



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave i organisasjon og ledelse

MR691

### Predefinert informasjon

|                      |                         |                        |                            |
|----------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------|
| <b>Startdato:</b>    | 26-05-2023 00:00 CEST   | <b>Termin:</b>         | 2023 VÅR                   |
| <b>Sluttdato:</b>    | 09-06-2023 14:00 CEST   | <b>Vurderingsform:</b> | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| <b>Eksamensform:</b> | Masteroppgave           |                        |                            |
| <b>Flowkode:</b>     | 203 MR691 1 MA 2023 VÅR |                        |                            |

### Deltaker

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Kandidatnr.:</b> | 224 |
|---------------------|-----|

### Informasjon fra deltaker

|                      |       |
|----------------------|-------|
| <b>Antall ord *:</b> | 31795 |
|----------------------|-------|

**Egenerklæring \*:**  Ja  
**Jeg bekrefter at jeg har**  Ja  
**registrert**  
**oppgavetittelen på**  
**norsk og engelsk i**  
**StudentWeb og vet at**  
**denne vil stå på**  
**vitnemålet mitt \*:**

### Gruppe

**Gruppenavn:** (Anonymisert)  
**Gruppenummer:** 4  
**Andre medlemmer i** Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe  
**gruppen:**

### Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

### Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



# MASTEROPPGAVE

Lærernes forventninger til sin skoleledelse

Teachers expectations of their school leaders

**Bjørn-Arild Laland Fuglesten**

Masterstudium i organisasjon og leiing, helse- og  
velferdsleiing og utdanningsleiing

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Institutt for samfunnsvitenskap

Innleveringsdato - 09.06.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## **Figuroversikt**

|         |  |       |
|---------|--|-------|
| Figur 1 | Modell om transformasjonsledelse                       | s.19  |
| Figur 2 | Modell om situasjonsbestemt ledelse                    | s. 21 |
| Figur 3 | Modell om lederfunksjon i barnehagen                   | s. 24 |
| Figur 4 | Modifisert modell om lederfunksjon i skolen            | s. 25 |
| Figur 5 | Modifisert modell av Gotvassli fra Borum om metodevalg | s. 33 |
| Figur 6 | SDI – modell av Tjora                                  | s. 47 |
| Figur 7 | Presentasjon av intervjudeltakerne                     | s. 49 |
| Figur 8 | Modifisert modell om lederfunksjon i skolen            | s. 71 |

## Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| Forord.....  | 6  |
| Sammendrag .....   | 7  |
| Summary .....  | 9  |
| 1.0 Innledning.....  | 11 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema .....                                  | 11 |
| 2.0 Teoretiske perspektiv .....                                      | 13 |
| 2.1 Aktuell forskning.....   | 13 |
| 2.2 Heroisk ledelse .....  | 14 |
| 2.2.1 Personlighetsegenskaper .....                                  | 15 |
| 2.2.2 Verdsettende ledelse .....                                     | 20 |
| 2.2.3 Lederstil og situasjonsbetinget ledelse .....                  | 20 |
| 2.3 Postheroisk ledelse.....   | 21 |
| 2.3.1 Ledelse som funksjon.....                                      | 22 |
| 2.3.2 Teamledelse .....  | 25 |
| 2.3.3 Distribuert ledelse .....                                      | 26 |
| 2.3.4 Tjenende lederskap.....  | 27 |
| 2.4 Motivasjonsteori .....   | 28 |
| 2.4.1 Ledelse i en kunnskapsorganisasjon .....                       | 28 |
| 2.4.2 Motiverende ledere .....                                       | 29 |
| 2.5 Oppsummering.....  | 32 |
| 3.0 Metode .....   | 33 |
| 3.1 Metodevalg .....   | 33 |
| 3.1.0 Hermeneutisk perspektiv .....                                  | 34 |
| 3.1.1 Datagenereringsmetode – kvalitativ metode.....                 | 35 |
| 3.1.2 Kvalitativt intervju.....                                      | 35 |
| 3.2 Avgrensning av det empiriske feltet.....                         | 37 |
| 3.2.1 Strategisk utvalgte enheter .....                              | 37 |
| 3.2.2 Rekruttering av deltakere - snøballmetoden .....               | 37 |
| 3.2.3 Utvalgets størrelse .....                                      | 38 |
| 3.3 Tilretteleggelse av undersøkelsens forløp .....                  | 38 |
| 3.4 Studiens reliabilitet og validitet .....                         | 39 |
| 3.5 Studiens generaliserbarhet .....                                 | 40 |
| 3.6 Forskningsetikk.....   | 42 |
| 3.6.1 Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi .....       | 42 |
| 3.6.2 Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv ..... | 43 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.6.3 | Forskerens ansvar for å unngå skade.....              | 43 |
| 3.7   | Oppsummering .....                                    | 44 |
| 4.0   | Gjennomføring av analyse og tolkning.....             | 45 |
| 4.1   | Transkribering .....                                  | 45 |
| 4.2   | SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode.....            | 46 |
| 4.3   | Min kodeprosess og utvikling av empiriske funn .....  | 48 |
| 4.4   | Konseptutvikling.....                                 | 50 |
| 4.5   | Oppsummering.....                                     | 51 |
| 5.0   | Resultater .....                                      | 53 |
| 5.1   | Det å bli sett.....                                   | 53 |
| 5.2   | Involvering og medbestemmelse .....                   | 54 |
| 5.3   | Prioritere de rette tinga .....                       | 56 |
| 5.4   | Å være en god tilrettelegger .....                    | 58 |
| 5.5   | Oppsummering av mine funn .....                       | 59 |
| 6.0   | Diskusjon.....  | 61 |
| 6.1   | Hva slags type ledelse etterspørres her?.....         | 61 |
| 6.1.1 | Det å bli sett.....                                   | 62 |
| 6.1.2 | Involvering og medbestemmelse .....                   | 64 |
| 6.1.3 | Prioritere de rette tinga.....                        | 66 |
| 6.1.4 | Å være en god tilrettelegger .....                    | 68 |
| 6.1.5 | Oppsummering .....                                    | 70 |
| 6.2   | Hva slags type lederfunksjoner etterspørres? .....    | 71 |
| 6.2.1 | Det å bli sett.....                                   | 72 |
| 6.2.2 | Involvering og medbestemmelse .....                   | 73 |
| 6.2.3 | Prioritere de rette tinga.....                        | 75 |
| 6.2.4 | Å være en og tilrettelegger .....                     | 77 |
| 6.2.5 | Oppsummering .....                                    | 79 |
| 6.3   | Klarer ledelsen å ivareta disse forventningene? ..... | 79 |
| 6.3.1 | Personalledelse .....                                 | 80 |
| 6.3.2 | Pedagogisk ledelse .....                              | 81 |
| 6.3.3 | Administrativ ledelse.....                            | 81 |
| 6.3.4 | Strategisk ledelse .....                              | 82 |
| 6.3.5 | Oppsummering .....                                    | 83 |
| 7.0   | Avslutning .....                                      | 84 |
| 7.1   | Studiens hovedfunn .....                              | 84 |
| 7.1.1 | Konseptuell generaliserbare funn .....                | 88 |

|           |                                   |    |
|-----------|-----------------------------------|----|
| 7.2       | Ønsker for videre forskning ..... | 89 |
| 8.0       | Litteraturliste .....             | 90 |
| Vedlegg 1 | Intervjuguide.....                | 92 |
| Vedlegg 2 | Informasjonsskriv.....            | 95 |
| Vedlegg 3 | Godkjenning NSD .....             | 98 |

## Forord

Siden jeg var liten har ledelse vært et begrep som har fasinert meg i stor grad. Så da sjansen til å studere utdanningsledelse ved Høgskulen på Vestlandet bød seg måtte jeg bare gripe denne sjansen. Takket være min tidligere leder Trond Hoel, rektor ved Randaberg videregående skole, var det hans ord som til slutt gjorde at dette var veien jeg ønsket å satse på videre. I tillegg vil jeg takke min nåværende leder Bente Tjelta som valgte å satse på meg som leder og har vært en god støttespiller.

Det har vært fire interessante og lærerike år. Vi har hatt flere inspirerende og motiverende forelesere, men ingen har åpnet så mange dører inn til ledelsesverden som min veileder på denne oppgaven. Kjell Aage Gotvassli har gjennom flere veiledninger motivert med kloke ord, konstruktive tilbakemeldinger og gode refleksjoner lært meg mye innen emnet ledelse.

Ellers bør også takken rettes til farmor Aina som alltid har vært en god motivator, hjelper og støttespiller fra jeg begynte på bachelorstudiet til jeg leverer inn oppgaven nå. Min samboer Kaja fortjener en stor takk for støtte, forståelse og for hun har tatt i et ekstra tak hjemme de fire siste årene.

Til slutt vil jeg takke medstudenter, spesielt Ørjan Johnsrud Reinertsen og nåværende og tidligere kollegaer for lærerike drøftinger og gode refleksjoner.



## Sammendrag

Oppgaven tar for seg skolelederrollen og hvordan utviklingen av skolelederrollen har utviklet seg til å bli mer kompleks de siste 20 årene. Skoleleder rollen har også blitt ilagt større ansvar og det er ikke lenger rektor alene som leder skolen, den tidligere inspektørrollen har blitt omgjort til avdelingsleder med personalansvar. Jeg har dermed undersøkt hvilke forventninger lærere stiller til sine skoleledere. Problemstillingen det arbeides etter er som følger:

«*Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse, og hvordan opplever lærerne at dette blir dette ivaretatt?*»

For å kunne operasjonalisere problemstillingen har jeg valgt å arbeide etter to forskningsspørsmål som lyder slik:

1. «Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse i de fire ulike lederfunksjonene: personalledelse, administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og strategisk ledelse?»
2. «Og hvordan opplever lærerne at ledelsen ivaretar disse ulike lederfunksjonene?»

Oppgaven bygger videre på teoretiske perspektiv innen a) heroisk ledelse, b) postheroisk ledelse og c) motivasjonsteorier.

Oppgaven er en kvalitativ studie med en hermeneutisk tilnærming. Det at oppgaven har en hermeneutisk tilnærming innebærer at jeg tolker tekster. For å innhente data har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som datagenereringsmetode. Med andre ord tolker jeg intervjuene jeg har gjennomført for å få frem meningen til dem som er intervjuet.

Studien omfatter fire funn: 1. *Det å bli sett* handler om at skoleledelsen skal vite at lærerne har det bra på jobben. 2. *Involvering og medbestemmelse* dreier seg om at det finnes et behov for lærerne at skoleledelsen involverer seg i lærernes arbeidshverdag. 3. *Prioritere de rette tinga* kan kort oppsummeres ved at en utviklingsarbeid i skolen kan være en arbeidsoppgave som det er et mindretall som er motivert for. En må gjennomføre og fullføre utviklingsarbeid uten at det er flere tema som gjøres parallelt. 4. *Å være en god tilrettelegger* går ut på å lage hverdagen til lærerne mest mulig forutsigbar.

### Forskningsspørsmål 1

I funnene mine *det å bli sett, involvering og medbestemmelse, prioritere de rette tinga, å være en god tilrettelegger* er det funksjonene *pedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse* hvor lærerne har de største forventingene til sin skoleledelse. *Strategisk ledelse* er den

funksjonen lærerne har minst forventinger til. Her har dermed skoleledelsen et stort potensielt til å engasjere lærerne i større grad.

### Forskningsspørsmål 2

Lærerne som ble intervjuet uttrykker i at skoleledelsen klarer å ivareta behovene deres i stor grad. Dette gjelder tre av lederfunksjonene til Adizes. Lederfunksjonene som skoleledelsen klarer å ivareta er funksjonene *pedagogisk ledelse*, *personalledelse* og *administrativ ledelse*. Allikevel kan skoleledelsen bli enda flinkere til å ivareta lærernes forventninger.

### Svar på problemstillingen

Det kan se ut som de intervjuede lærerne først og fremst forventer en leder som er tydelig, er faglig og stødig rektor. Men samtidig en rektor som har maktet å ta inn over seg kravet om å være en transformasjonsleder. En leder som lytter, slipper til synspunkter, er tett på og opptatt av lærenes daglige gjøremål. Lærerne ser ut til å være mindre opptatt av lederen som visjonær, utviklingsorientert og som en strategisk aktør. Dette er muligens noe underlig ettersom utviklingsarbeid er mye av det samtidens ledelseslitteratur innen utdanningssektoren dreier seg om. Allikevel klarer skoleledelsen i stor grad å ivareta lærernes forventninger, men funksjonene som blir etterspurt er funksjonene som har størst påvirkning på den daglige driften til lærerne.

## Summary

The master-thesis is about the school leader role, and how the role has been developed to be more complex in the last 20 years. The school leader role has also been given more responsibility, and it is not longer the headmaster by himself who leads the school, the earlier school inspector has been converted into a head of department with personell responsibility. For that reason I have asked the teachers which expectations they have for their school leaders.

My thesis statement is:

*«Which expectations do the teachers have for their school leaders, and how do the teachers experience that the school leaders take care of their expectations?»*

To answer my master thesis I will answer two questions:

1. «Which expectations do the teachers have within the four leader functions: personnel management, administrative management, educational management and strategic management?»
2. «And how do the teachers experience that the school leaders takes care of these various management functions?»

The master thesis takes on a teoretical perspective within a) heroic leadership, b) post-heroic leadership and c) motivational theories. The assingment is a qualitative study with a hermeneutic approach. The meaning by a hermeneutic approach is that I interpret texts. To obtain data I have chosen to implement qualitative interviews as a data generation method. I will then interpret the interviews I have conducted in order to bring out the opinion of those who I interviewed.

The study includes four findings: 1. *Being seen* is about the school management knowing that the teachers are doing well at work. 2. *Involvement and co-determination* refers to the fact that there is a need for the teachers that the school management to get involved in the teachers' everyday work. 3. *Prioritizing the right things* can be briefly summarized by the fact that development work in school can be a task for which there is a minority who are motivated. One must carry out and complete development work without several topics being done in parallel. 4. *Being a good facilitator* means making the teachers' everyday life as predictable as possible.

### Research question 1

In my findings, *being seen, involvement and co-determination, prioritizing the right things, being a good facilitator* are the functions of educational management, personnel management and administrative management where teachers have the greatest expectations of their school management. Strategic management is the function the teachers have the least expectations for. Here, the school management thus has great potential to engage the teachers to a greater extent.

### Research question 2

The teachers who were interviewed express to a large extent that the school management manages to take care of their needs. This applies to three of Adizes' management functions. The management functions that the school management is able to take care of are the functions of pedagogical management, personnel management and administrative management. Even so, the school management can become even better at meeting the teachers' expectations.

### Answer to the master thesis

It may look like the interviewed teachers primarily expect a leader who is clear, professional and steady principal. But at the same time a principal who has been able to take on the requirement to be a transformational leader. A leader who listens, let the teacher speak their opinions, is close to and concerned with the teachers' daily tasks. The teachers seem to be less concerned with the leader as a visionary, development-oriented and strategic actor. This is possibly somewhat strange, as development work is much of what contemporary management literature in the education sector is about. Even so, the school management is largely able to meet the teachers' expectations, but the functions that are in demand are the functions that have the greatest impact on the daily operations of the teachers.

## 1.0 Innledning

I dette første kapitlet vil jeg beskrive temaet jeg har valgt å fordype meg i, hvorfor det aktuelle temaet interesserer meg og hvilken problemstilling jeg har kommet frem til. Så vil jeg forklare hvordan jeg har tenkt å operasjonalisere problemstillingen ved hjelp av ulike forskningsspørsmål.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Irgens (2009, s. 129-131) skriver om en myndig skolemester på slutten av 1800-tallet som visste å holde disiplin i klassen. Denne skolemesteren var også Irgens tippoldefar og var en respektert og avholdt mann i lokalsamfunnet rundt skolen. Ved siden av arbeidet som den strenge skolemesteren, med navn Hans Andreas Irgens, ble han også formann i skolestyret, ordfører, overformynder, forlikskommissær, fattigkommissær og i tillegg til dette hadde han også bierverv som vaksinator. Han skriver at tippoldefaren var sin egen organisasjon og at i dag er situasjonen totalt endret. Irgens skriver at kompleksiteten i det som skal ledes i dag har eksplodert og den autoriteten som skoleledere for gjerne 100 år siden hadde, er det lite igjen av. Dette utdyper han med at skolelederrollen og derav lederens profesjonsidentitet har endret seg, samtidig som norsk skole har endret seg fra enmannsforetak til å bli store organisasjoner som er komplekse.

Ifølge Andreassen et. al. (2009, s. 14) så har fremveksten av skolelederrollen har en lang historie. De henviser til Lotsberg (1997) som skriver at skolebestyrerstillingene ikke ble vanlig i norske skoler før etter 1950. Andreassen et. al. (2009, s. 14) viser til at skolelederstillingen begynte som en tilleggsfunksjon for læreryrket, men har gradvis blitt skilt ut fra læreryrket, slik som i 1971 når skolestyrer ble vedtatt som samlebetegnelse for skolelederstillingen. I 1977 byttet de fleste kommuner ut betegnelsen skolestyrer med betegnelsen *rektor*. Av den grunn kan en kanskje også forstå utsagnet om at fram til slutten av 1900-tallet har skolelederen tradisjonelt har vært, *primus inter pares*, den beste blant likemenn (Andreassen et. al., 2009, s. 202).

Går vi frem til dagens forventninger til skolelederrollen så kan vi for eksempel se til hvordan Kunnskapsdepartementet formulerer dette. Her blir det for det første pekt på at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god skoleledelse. Gode skoleledere må kunne sette seg inn i lærernes utfordringer og det pedagogiske arbeidet som utføres ved skolene som igjen gir dem ledelsesfaglig legitimitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). De forklarer med andre ord at god ledelse ved skolene legger vekt på relasjon- og

samarbeidsutvikling for å bygge tillitt i organisasjonen. Ledelsen peker ut en retning og legger til rette for både lærernes og elevenes læring og utvikling. Samtidig skal ledelsen ved skolen skape et positivt miljø hvor lærerne får lyst til å yte sitt ytterste ved at de blir ledet gjennom både det faglige- og pedagogiske samarbeidet. Gjennom skolens ledelse skal alle få utvikle seg, oppleve mestring og brukt sine sterke sider (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik jeg forstår skoleleders ansvar og oppgaver gjennom skolens læreplan, kunnskapsløftet 2020, er skoleledelsens ansvar komplekst og ansvarsfullt. En skal lede skolens profesjonsfelleskap, samarbeid mellom lærere, skape en positiv kultur og engasjement. Skoleledelsen skal legge til rette for utvikling og læring blant elever, så vel som lærere i organisasjonen.

På bakgrunn av at skolelederrollen har vært i utvikling og den har blitt mer kompleks og blitt tillagt større ansvar i løpet av de siste hundre årene, vil det være interessant å se som hvilke forventninger lærere har til sin skoleledelse. Finnes det nye forventninger eller er det gamle «inngrodde» forventninger som henger igjen. Pierson (2000, s. 9-10) skriver om *stiavhengighet* og forklarer denne tilnærmingen med at handlingsmåtene preges av fortiden. Når en har introdusert noen bestemte handlingsmåter, er det ofte praktisk talt umulig eller vanskelig å reversere disse, selv om konsekvensene av de bestemte handlingsmåtene viser seg å være dramatiske eller endatil katastrofale. Pierson skriver også at stiavhengighetsargumenter kan rette oppmerksomheten mot ulike og bestemte variabler som har sitt utgangspunkt i fortiden. På denne måten kan en generere lovende hypoteser som sier noe om kildene eller bakgrunnen til bestemte politiske fenomener. Selv om Pierson bruker stiavhengighet for å forstå politiske prosesser, mener jeg at dette er en spennende teori å bruke i overført betydning til skolesektoren og skolelederrollen. Stiavhengighetstilnærmingen kan være med på å forklare hvorfor endringer er vanskelige og ofte tar lengre tid enn de som har fattet vedtak om endringene tenker seg. På bakgrunn av stor utvikling og nye krav til skoleledere har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

*«Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse, og hvordan opplever lærerne at dette blir dette ivare tatt?»*

Jeg vil operasjonalisere problemstillingen med disse to forskningsspørsmålene:

1. «Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse i de fire ulike lederfunksjonene: personalledelse, administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og strategisk ledelse?»
2. «Og hvordan opplever lærerne at ledelsen ivaretar disse ulike lederfunksjonene?»

## 2.0 Teoretiske perspektiv

I følgende kapittel vil jeg presentere aktuell forskning og teoretiske perspektiv. De teoretiske perspektivene jeg vil presentere er *heroisk ledelse*, *postheroisk ledelse* og *motivasjonsteori*. Dette er perspektiver jeg mener er relevante og nødvendige for å kunne svare på oppgavens problemstilling, fordi disse teoriene kan være med å sette et teoretisk «lys» på hva lærernes forventinger dreier seg om. Mine teoretiske perspektiv vil bli presentert i dette kapittelet for at jeg senere i diskusjonskapittelet skal kunne drøfte mine funn mot aktuell teori og forskning på området.

### 2.1 Aktuell forskning

Det finnes mye forskning på skoleledelse, både internasjonalt og nasjonalt. Nasjonalt finner jeg flere artikler som omhandler ledelse, men jeg finner også tre bøker innen skoleledelse eller skolelederrolle som jeg ønsker å se på for å undersøke hva denne litteraturen sier om forventinger til dagens skoleledere. Bøkene heter:

1. Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring. Boka er skrevet av Eirik J. Irgens (2016) og dreier seg om å være et bidrag til kunnskapsgrunnlaget som kan brukes til å forstå skoler. På bakgrunn av dette bidraget til å kunne forstå skoler belyses det også hvilke kjennetegn som er god praksis i skolesektoren. Boka belyser også hva som kjennetegner god praksis, hvilke dilemmaer og motsetninger som kan oppstå når ideer om styring og kontroll møter skolars og læreres forventninger om lokal frihet.
2. Ledelse i fremtidens skole. Marit Aas & Jan Merok Paulsen (2017) er redaktører for denne boka. Artikkene som utgjør denne boka, peker på hva som er ønskelig i fremtidens skole. De setter skoleledelse og ledelse i en norsk kontekst samtidig som de peker på hvordan en skal utvikle skolesektoren. I omtalen av boka fra forlagets side heter det at forskning på fagfeltet viser at skoleledelse i stadig større grad oppfattes som en samhandlende praksis, som inkluderer samhandling mellom ledere og samhandling mellom ledere og lærere. Ledelse som en samhandlende praksis får konsekvenser for fordeling av lederoppgaver og ansvar i skolen, organisasjons- og kommunikasjonsstrukturer og relasjoner mellom ledere og lærere.
3. Nye lærer- og lederroller i skolen. Kristin Helstad & Sølvi Mausethagen (2019) er redaktører for denne boka. Boka beskriver en utvikling der skolen har fått flere lærer- og lederroller de siste årene. Mens rektor tradisjonelt har stått alene som leder i skolen,

ser vi nå fremveksten av mer differensierte lederroller. Felles for de nye og endrede rollene er at lærerne og skolelederne som innehar dem, forventes å spille en viktig rolle når det gjelder skoleutvikling.

Det som preger denne litteraturen, er ledelsesperspektiver sett ifra skoleleders perspektiv. Her ser en gjerne mer på hvilke lederstiler og ledelsesverktøy som kan være med på å effektivisere skoleledelse og skoleutvikling. Deriblant en utvikling fra heroisk ledelse til postheroisk ledelse hvor det er mer fokus på distribuert ledelse og teamledelse. Mye av litteraturen dreier seg om skoleutvikling, altså hvordan skolene kan drive utviklingsarbeid. Etter litteratursøk har jeg funnet ut at det finnes i liten grad forskning på skoleledelse sett i fra lærernes perspektiv. Jeg har funnet to masteroppgaver hvor den ene omhandler «*Hvilke forventninger har lærere i videregående skole til sine ledere?*». I denne masteroppgaven er blant annet et av funnene at lærerne setter pris på friheten sin og ønsker at lederne tar hensyn til dette (Hanssen & Sollie, 2020, s. 46). Den andre masteroppgaven heter «*En studie av hva lærerne mener kjennetegner en god rektor*». Funn fra denne master oppgaven var at lærerne var opptatt av at rektor hadde *oppmerksomhet* ovenfor læreren, lærerne ønsket å bli sett som enkeltlærer og tilpasset ledelse (Nornes, 2008, s. 76-77).

Mitt bidrag inn til kunnskapsfeltet innen skoleledelse er å tette ett kunnskapshull. Jeg ønsker å se nærmere på lærernes forventinger til skoleledelsen ved de ulike skolene og bruker en kvalitativ tilnærming for å kunne gå i dybden og finne eller utvikle kunnskap slik Tjora (2021, s. 47) forklarer at hensikten innen kvalitativ dreier seg om.

## 2.2 Heroisk ledelse

Jeg begynner min gjennomgang av ledelse med heroisk ledelse. Arnulf (2020, s. 58) skiver at heroiske ledelsesteorier er forsøk på å finne årsaker til ledelse i lederens person. Dette dreier seg blant annet om de fleste spontane hverdagsideer om ledelse, inkludert troen på «den fødte leder», men i mer nøktern forstand kan *heroisk ledelse* forstås som hvordan vi fester lit til bestemte menneskers syn på framtiden og hvordan de blir brukt som garantister mener Arnulf. *Heroisk ledelse* sammenlikner Arnulf (2020, s. 72) med en enkeltstående dirigent. Denne dirigenten kjenner alles bidrag og vet når det er behov for dem, men når det ikke er behov for dem behøver de ikke delta. Denne formen for ledelse har også vært tradisjonell struktur innen norsk grunnskole. Dette kan vi se ved at det har vært rektorene som har vært eneste ansvarlige leder (Abrahamsen, 2017, s. 194). Vi kan også finne dette igjen i litteratur som er tilegnet



utdanningssektoren tidlig på 1990-tallet, slik som for eksempel i boka «Gruppeprosesser – læring og samarbeid i grupper av Svein Stensaasen & Olav Sletta.

«*Enhver leder står sentralt i sin organisasjon. Det skyldes at lederen har ansvaret både for organisasjonens drift og resultater. Derfor må lederen sørge for å sette mål, lage strategiske planer for å nå målene, organisere arbeidet og få det utført, ta beslutninger og sette disse ut i livet.*» (Stensaasen & Sletta, 1989, s. 45-46).

Her kan en dermed se i faglitteraturen at det har vært fokus på *lederen* og ikke lederne. Det er *lederen* som har ansvaret for beslutninger, strategiske planer, organisering og å se til at arbeidet utføres. Abrahamsen (2017, s. 199) henviser til en trend innen skoleledelse og at denne trenden setter søkelys på skolelederen som individ. Abrahamsen (2017, s. 199) henviser til Yukl (1999) som kaller dette et heroisk ledelsesperspektiv eller et heroisk ledelsesparadigme. Abrahamsen (2017, s. 199) mener at dette ledelsesperspektivet som setter søkelys på skolelederen som individ, ofte har en forventning om at lederen har oversikt og rydder opp. Samtidig fokuseres det på lederens personlighet og hvordan lederen fremstår i handlinger.

### 2.2.1 Personlighetsegenskaper

Ifølge Arnulf (2020, s. 52) skriver han at *karisma* er et gresk begrep og betyr «nådegave fra Gud», men henviser så til Max Weber (1922) som tok begrepet fra det nye testamentet slik at han kunne beskrive en person som er begavet i ledelse. Arnulf hevder at Weber tok i bruk begrepet *karisma* for å kunne forklare hvorfor noen er bedre til å overtale andre mennesker enn andre, og for Weber var det ikke et tegn på storhet, men et middel for å kunne oppnå storhet. Arnulf (2020, s. 53-54) skriver også at Webers forestilling om karisma skulle være en forklaring på hvorfor noen følger en leder når årsakene verken er tradisjonelle eller rasjonelle. Yukl (1999, s. 294) refererer til Bryman (1993) som har en mening om at det er stor forvirring om hva karismatisk ledelse er. Årsaken til at det er stor forvirring rundt hva karismatisk ledelse er, er fordi forskere og teoretikere definerer karismatisk ledelse ulikt. Allikevel mener Yukl (1999, s. 294) at den beste definisjonen av karismatisk ledelse er når en tillegger karisma til en leder som har følgere som har en sterk identifikasjon til denne lederen. Med denne definisjonen mener Yukl at det gir grunnlag for å skille mellom transformasjonsledelse og teorien om karismatisk ledelse (Yukl, 1999, s. 294). Med andre ord kan en dermed si at karismatisk ledelse handler om at det er en leder som har en personlig utstråling og sjarm som arbeiderne identifiserer seg med. Dette blir dermed en personlighetsegenskap som det er

viktig for lederen å bruke i ledelsesarbeidet en gjennomfører. Alle er inspirert av den gamle ideen som omhandler karismatiske ledere. Dette er ledere som har evnet å «knytte» bånd mellom seg selv og tilhengerne han eller hun hadde. Dette kunne dermed gi dem en retning og ildne opp til dåd (Strand, 2007, s. 75).

Arnulf (2020, s. 55-57) henviser til statsviteren James McGregor Burns (1978) som prøvde å rydde opp i den vitenskapelige forståelsen av karismatisk ledelse. Arnulf skriver at for Burns var ledelse alltid et gruppefenomen. Det som skaper en «stor» leder for Burns er en person som klarer å formulere andres behov og oppfatninger slik at forhåpninger blir til forventinger. På denne måten blir de som er apatiske også aktivert og motivert. For å finne forklaringen på «den store mann» kom han frem til begrepet *transformasjonsledelse* og erstattet med det det forslitte begrepet *karisma*. Ifølge Strand (2007, s. 75) har transformasjonslederen visjoner og store mål han eller hun setter seg. For å få ut visjonen sin inspirerer denne lederen alle i organisasjonen til å yte mer og til å innrette seg til de tingene som er viktige. Yukl (1999, s. 292) henviser til Calder (1977) og Meindl et. al. (1985) som påpeker at transformasjonsledelse teoriene ser ut til å være tilknyttet de uttalte antakelsene til den stereotypiske beskrivelsen av heroisk lederskap. Med dette utdyper Yukl (1999, s. 292) at effektiv ledelse, enten det måtte være på organisasjonsnivå, individnivå eller på gruppenivå, at det antas at det er en leder med visse ferdigheter som har staket ut en kurs for andre og motiverer de andre til å ta samme kurs som ham selv. Yukl (1999, s. 292) påpeker videre at det er en ubevist påstand, men at det likevel er grunnleggende innenfor transformasjonsledelses teorien at en effektiv leder påvirker de ansatte eller de ansatte en har påvirkningskraft på til å yte en utrolig innsats. Denne påvirkningen er ensidig. Med andre ord mener Yukl at denne påvirkningen kun går fra lederen til den ansatte, eller slik Yukl omtaler den ansatte, følgeren. Yukl (1999, s. 292) skriver også at når en finner samsvar mellom transformasjonsledelse og en ytelse eller at en ansatt får et engasjement, tolkes resultatene til at det er lederen som påvirker prestasjonen til lederens følger.

Et annet begrep som dukker opp i sammenheng med *transformasjonsledelse* er begrepet *transaksjonsledelse*. Innen *transaksjonsledelse* henviser Arnulf (2020, s. 56-57) til Burns (1978) som beskriver *transaksjonsledelse* som en mekanisme. Denne mekanismen skjer ved at lederen får en ytelse fra medfølgeren/medarbeideren og lederen gir så denne personen en motytelse. Grunnen til begrepet *transaksjonsledelse* er at relasjonen bygger på en transaksjon, slik som for eksempel når politikerne får velgere til å stemme på seg ved å love dem for eksempel skattelette. Arnulf (2020, s. 65-66) henviser videre til Bass & Avolio (1995) som

gjorde Burns sine begreper om *transaksjonsledelse* til identifiserbare ledertyper. De brøt transaksjonsledelse ned i fire typer ledelse:

1. *Laissez faire* – ledelse – eller la det skure ledelse, ledere som ikke driver med ledelse og denne formen for ledere er skadelige for avdelingen.
2. *Passiv ledelse ved unntak* – denne lederstilen har like negativ innvirkning på organisasjonen som ikke-ledelse. Lederen leder stort sett ikke, men griper inn når noe ikke går slik det skal. Reaksjonene er korrigerende eller straffende.
3. *Aktiv ledelse ved unntak* – Det er en nyttig ledelsesform og lederen arbeider proaktivt for at ingenting skal gå galt. Arnulf hevder at Burns mener at dette er et slags minstekrav for god ledelsesatferd. Lederen bygger opp tillit til sine medarbeidere og sørger for at de er klar over sine arbeidsoppgaver i organisasjonen.
4. *Betinget belønning* – skriver Arnulf at Burns mener er beskrivelse av hvordan ledere gjør medarbeiderne oppmerksomme på det som må gjøres og at en skal ta medarbeiderne på fersk gjerning i å gjøre arbeidsoppgavene riktig. Her deles det ut sosiale og materielle belønninger når lederen har oppnådd det han eller hun ønsket seg. Denne formen for ledelse har en større påvirkning på resultatene enn *ledelse ved unntak*.

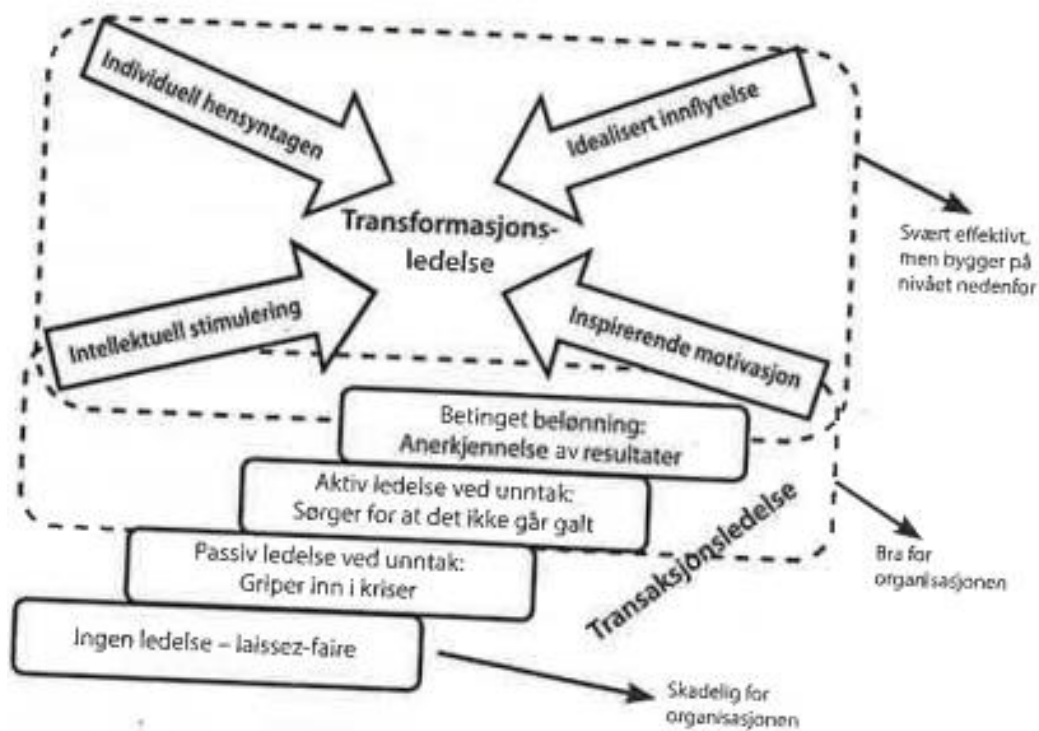
Sett i sammenheng med skoleledelse kan *laissez faire* ledelse være en skoleleder som ikke utfører ledelsespliktene sine og dette får påvirkning på økonomien, sykefraværet og trivselen til lærerne. Derimot kan *passiv ledelse ved unntak* være når skolelederen kun griper inn og leder når ting ikke går som det skal, for eksempel når foreldre klager, når medarbeiderundersøkelsen viser dårlige resultater eller når elevundersøkelsen viser til negative tendenser ved skolen. Jeg mener dette kan sammenliknes med «brannslukking», man gjør ikke noe før det er et problem. *Aktiv ledelse ved unntak* vil i en overført betydning til skoleledelse kunne være når skoleleder prøver å være i forkant av ulike situasjoner. Dette kan skolelederen gjøre ved å informere, instruere og legge til rette for at lærerne kan gjøre arbeidsoppgavene sine smertefrie. Når en dermed i overført betydning til skoleledelse prøver å skjønne *betinget belønning*, forstår jeg det slik som at man prøver å være i forkant, man informerer om hva som skal gjøres, man instruerer lærerne og belønner dem med sosiale belønninger når lederen får ønsket resultat. Dette kan være sosial status hos skoleleder, det kan være offentlig ros på arbeidsplassen eller en form for belønning slik som for eksempel kake, påspandert julebord eller andre materielle belønninger.

Arnulf (2020, s. 66) skriver at dersom man ivaretar *transaksjonsledelse*, altså at man har reaksjoner på regelbrudd og belønning ved god innsats, er dette bygget på teorien om grunnleggende styringsatferd. Arnulf henviser så til Bass & Avolio (1995) som hevder at grunnleggende styringsatferd og transaksjonsledelse må være på plass og når dette er på plass kan en utøve *transformasjonsledelse*. De brøt også begrepet *transformasjonsledelse* ned i fire typer atferder som vil fortelle noe om lederens innsats som transformasjonsleder. Arnulf (2020, s. 67-68) henviser til Bass & Avolio (1995) som mener følgende om de fire typene atferd innen transformasjonsledelse:

1. Intellektuell stimulering – er en «coachende» lederstil ettersom lederen tar ansvar for å være en læremester og utvikle medarbeiderne sine. En kan gjøre dette ved å utvikle medarbeidernes tenking ved å samtale med dem. Dette gjøres ved at lederen prater med medarbeiderne, de oppmuntres til å være kreative, tenke selv og ikke minst tenke annerledes enn lederen selv.
2. Individuell hensyntaken – går ut på hvordan lederen bygger relasjoner, skaper tillit og trygghet. For å kunne gjøre dette må lederen se den enkeltes behov for å kunne løfte dem frem. Her knyttes det følelsesmessige bånd mellom medarbeider og leder.
3. Inspirerende motivasjon – dreier seg om å formidle visjoner appellerende, troverdig, enkelt og begripelig. Det handler i korte trekk om å få medarbeiderne til å tro på framtiden.
4. Idealisert innflytelse – handler om *karisma* begrepet i en nøktern innpakning. Det dreier seg om å være en rollemodell. En må være troverdig, våge å stå for noe og ikke minst våge å bli sett. Innflytelsen øker når lederen er villig til å gi fra seg sine egne fordeler istedenfor at medarbeiderne tar støyten.

I overført betydning til skoleledelse kan en si at *intellektuell stimulering* handler om en skoleleder som veileder medarbeiderne sine og oppmuntrer dem til å komme med kreative innspill som utfordrer organisasjonens handlingsmønster i positiv forstand. Individuell hensyntaken kan sees i overført betydning til skoleledelse ved at skoleleder bygger relasjoner og ser den enkeltes lærers behov. *Inspirerende motivasjon* kan dermed fra en skoleleders perspektiv forstås som å gjøre arbeidsoppgaver slik som skoleutvikling, visjon og andre utfordrende framtidsutsikter forståelig for hver enkelt lærer. Til slutt kan en se at *idealisert innflytelse* sett i sammenheng med skoleledelse har den betydningen at skoleleder må ha et tydelig pedagogisk standpunkt og være modig nok til å stå for standpunktet sitt. En må ofre noe av egne goder slik at medarbeiderne ser at skoleleder også kan ta i et tak. Dette kan for

eksempel være å gå vakt ute i friminuttene, hjelpe til i vanskelige situasjoner og ikke glemme seg bak et skrivebord.



1

Figur 1: Modell om transformasjonsledelse

I figur 1 som vist ovenfor, viser Arnulf (2020, s. 67) at transformasjonsledelse bygger på transaksjonsledelse og teorien om en grunnleggende styringsatferd. Med dette menes det at for å kunne drive transformasjonsledelse, som anses som en svært effektiv måte å drive ledelse på, må transaksjonsledelse ligge til grunn innen organisasjonens styringsatferd for å kunne være en effektiv transformasjonsleder.

Yukl (1999, s. 301) skriver at det er stor uklarhet om hva som er den viktigste atferden innen karismatisk ledelse og transformasjonsledelse. Det som skiller disse to typene ved lederskap er når en karismatisk leder ønsker radikale endringer og gir uttrykk for det til følgerne, altså de ansatte, at de må sette lit til hans eller hennes unike kompetanse. Kontra når en transformasjonsleder bruker handlinger som styrker de ansatte og gjør dem til partnere i forsøk på å nå viktige mål. Yukl mener dermed at disse typer lederskap sjeldent kan eller skjer samtidig.

<sup>1</sup> Arnulf, J. K. (2020). *Hva er ledelse* (2. utgave.). Universitetsforlaget.

### 2.2.2 Verdsettende ledelse

Skrøvset (2017, s. 99) beskriver verdsettende ledelse som noe som handler om verdier. Hun hevder at det ikke er noe nytt ved at ledere er opptatt av verdier og viser til flere store navn slik som blant annet Platon og Gary Yukl. I tillegg mener hun at innen skolefeltet driver en ledelse utfra verdibaserte mål, slik som for eksempel formålsparagrafen i opplæringsloven. Skrøvset (2017, s. 99) skriver at det som skiller verdsettende ledelse fra deler av den verdibaserte ledelsestekningen, er at verdier i seg selv ikke blir sett på som et verktøy for å oppnå en ønsket atferd ovenfor de som blir ledet, eller som et verktøy for å nå egne eller organisasjonens ambisiøse mål. Dersom man skal forstå verdsettende ledelse handler det ikke om informasjon og fakta i den grad, men at det gjennom et konstruktivistisk og fortolkende perspektiv handler mer om kommunikasjonen enn om informasjon. Det handler om forståelse av betydningen for følelsene i like stor grad som nøytralt fakta (Irgens, 2016, s. 229). Den som utfører verdsettende ledelse må ha det som Skrøvset & Tiller (2011) omtaler som «verdsettende intelligens» (Irgens, 2016, s. 229).

Skrøvset (2017, s. 99) henviser til Brunstad (2009) som skriver om klokt lederskap. Hun hevder at verdsettende ledelse er nært beslektet med klokt lederskap og at klokt lederskap handler om å gjøre de rette tingene heller enn at en skal gjøre tingene riktig. Videre skriver Skrøvset (2017, s. 99) at en leder som sier hei til en ansatt ikke nødvendigvis er en verdsettende leder, men det hjelper. Verdsettende ledelse handler om noe mer enn det. Det handler om den grunnleggende forutsetningen av lederen og den ansatte vil hverandre vel. Det handler om å finne ut hva som er bra i en bestemt situasjon og gjøre noe mer med det, altså bygge videre på det som er bra for situasjonen (Skrøvset, 2017, s. 99).

### 2.2.3 Lederstil og situasjonsbetings ledelse

Mens de tidligere lederteoriene var opptatt av egenskaper ved lederen selv dreier interessen seg etter hvert mer over til lederens egen atferd, gjerne da i form av hvilken lederstil som lederen brukte for å påvirke sine medarbeidere. Lotsberg (2014, s. 134) skriver at innen lederstil og situasjonsbetings ledelse, er man tydelig på at hovedfokuset er på forholdet mellom de underordnede og lederne. Man fant dermed ut gjennom kartlegging at lederstil i hovedsak dreide seg om i hvilken grad lederen var orientert mot oppgavene en skulle gjennomføre eller om man var orientert mot menneskene som en ledet. Arnulf (2020, s. 61-62) henviser til Hersey & Blanchard (1984) som beskriver *situasjonsbetings ledelse* som en modell som skal hjelpe ledere til å finne ut når og hvorfor de bør legge om lederstilen sin. Dette på grunn av at de mener at ledere ikke kan opptre likt ovenfor alle medarbeiderne sine.

Med andre ord krever ulike medarbeidere ulike lederstil og tilnæringsmåte. Dette forklares ved at medarbeidere varierer på to ulike måter som kan spille inn på ledelsen som blir utført, hvor motivert er medarbeiderne og hvor erfarne er medarbeiderne. Strand (2007, s. 57) peker på at begrepet lederstil henviser og referer til ulike kombinasjoner eller varianter av to atferdstyper. Jeg vil dermed vise en modell han har laget som viser til parvise begreper for lederstil:

|                   |   |                         |
|-------------------|---|-------------------------|
| Autoritær stil    | ↔ | Demokratisk stil        |
| Saksorientering   | ↔ | Omsorgsorientering      |
| Målorientering    | ↔ | Samhandlingsforbedring  |
| Medarbeiderstøtte | ↔ | Oppgavestøtte           |
| Analytisk løsning | ↔ | Akseptering/oppslutning |

<sup>2</sup> Figur 2: Modell om situasjonsbestemt ledelse

Ifølge Strand (2007, s. 19) er situasjonsbestemt ledelse ulike kombinasjoner av verdier. Disse ulike kombinasjonene av ulike verdier gir ulike dimensjoner på lederstiler. Når en tilpasser stilen sin til situasjonen, får medarbeiderne en begrepet situasjonsbestemt ledelse.

Strand (2007, s. 57-58) hevder videre at lederstil er ledelsens oppførsel ovenfor de ansatte. Gjennom ledelsesstudier finner en også ut at disse er veldig sammenfallende i grunnbegrepene. En klarer heller ikke finne en type lederstil som er effektiv gjennom de ulike studiene som omhandler effektiv lederstil, men en finner ut at når flere faktorer trekkes inn så kan det tenkes at ulike kombinasjoner er effektive i ulike situasjoner. Dette betyr at ingen lederstil alene kan betegnes som den beste, men at det er lederens totalsituasjon som avgjør hvilken lederstil som er den beste å bruke innen en bestemt situasjon.

### 2.3 Postheroisk ledelse

Men heroisk ledelse hadde stor oppmerksomhet mot den enkelte leder, hans/hennes egenskaper og lederstil så har postheroisk ledelse et annet utgangspunkt. Ifølge Abrahamsen (2017, s. 200) er det ikke bare rektor som står alene og leder lengre. Dette var noe som endret seg utover 2000-tallet. Dette kan forklares med inntoget til *postheroisk ledelse*. Arnulf (2020, s. 70) beskriver *postheroisk ledelse* hvor ledelse ikke er skapt av lederen selv, men av de parter rundt som samarbeider. Ved *postheroisk ledelse* trekker Arnulf inn begrepet *team*. Han beskriver at team omhandler et mindre antall personer som utfyller hverandre og at den

<sup>2</sup> Figur 2 inspirert og hentet av Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utgave.). Fagbokforlaget.

personen med mest kompetanse på et område, påvirker situasjonen mest. Dette kan gå på rundgang. Arnulf (2020, s. 75) henviser til Gibbs (1954) som skrev at dersom alle ledelsesfunksjoner kunne overtas av andre i organisasjonen, ville dette gjøre ledertittelen «tom», med dette hevdet han at all ledelse kunne deles mellom andre i organisasjoner. Han kalte det dermed *distribuert ledelse*. Med dette kan en forstå at betydningen av rektor som heroisk leder blir svekket. Han eller hun som leder som enkeltstående dirigent har blitt erstattet med teorien om *postherorisk ledelse*, hvor ledelsen på skolen utføres i team ved distribuert ledelse. Det distribuerte perspektivet på skoleledelse kommer tydeligere frem i løpet av 2000-tallet. Det utviklet seg en ny utdanningspolitisk forventning til skolens ledelse, hvor en distribuert ledelse følger opp læringsarbeidet i klasserommet. At flere deltar i ledelsesaktivitetene er viktig for elevenes resultater Abrahamsen (2017, s. 200). Det har i de senere årene dermed blitt en redefinering av den tradisjonelle inspektørrollen til den ansvarlige avdelingsleder som er en del av et lederteam (Abrahamsen, 2017, s. 201). Ifølge Abrahamsen (2017, s. 194) kunne den tradisjonelle inspektørrollen være uklar. Rollen hadde ikke noe formelt ansvar innen skoleledelse dersom rektor ikke hadde delegert denne typen ansvar og myndighet til inspektøren. Selv om den nye tradisjonen innen ledelse har blitt organisert innen lederteam og distribuert ledelse, kan det fortsatt være preg av rektor som en heroisk leder. Det kan skje dersom det utøves individualistisk ledelse av rektor og strukturen i ledelsesteamet gir en individuell forståelse av rektor som leder Abrahamsen (2017, s. 207). Dette kan også ha sammenheng med det som Irgens (2016, s. 231) betegner som tjenende ledere. Irgens utdyper at tjenende ledere er opptatt av at de ansatte får god tilretteleggelse for sine arbeidsoppgaver og mulighet til å utvikle seg. Her mener han at skolen kan godt innføre flate strukturer og organisasjonskart som er horisontale, men det vil ikke ha noen hensikt dersom ledelse utføres innen de gamle og tradisjonelle formene. Det gamle maktspeilet vil da fortsette som før og hierarkiet likeså. For å unngå de gamle tradisjonelle og etablerte tradisjonene, henviser Irgens (2016, s. 231) til Bausch (1998) som mener at for å unngå dette må lederne omdefinere rollene sine.

### 2.3.1 Ledelse som funksjon

En variant av potsheroisk ledelse er å se på ledelse som en funksjon der flere enn rektor kan utøve lederoppgaver. Gotvassli (2021, s. 37) henviser til Ichak Adizes som har delt opp lederfunksjonen innen fire ulike roller eller funksjoner. Disse fire rollene utgjør bokstavene P-A-E-I og står for følgende:



- **P** – produsentrollen er rollen hvor det handler om å skape resultater eller produsere bedre service enn andre, eller i alle fall på høyde med andre.
- **A** – administratorrollen handler om at en skal kunne administrere organisasjonen eller systemet slik at det oppnår resultater. Lederen som innehar denne funksjonen kontrollerer, detaljplanlegger, koordinerer og lager ulike prosedyrer og regler.
- **E** – entreprenørrollen betyr at lederen som innehar denne rollen må bruke en høyere grad av vurderingsevne og han eller hun må bruke dømmekraften sin til å kunne gjøre nødvendige endringer som skjer i et samfunn som er raskt i endring. Det er viktig at en er kreativ for å kunne gjenkjenne ulike handlingsmuligheter.
- **I** – integrasjon er en ledelsesfunksjon som gjennomfører prosessen med å samkjøre individuelle mål med gruppemål og gjør de individuelle evnene om til gruppens evner. (Gotvassli, 2021, s. 37)

Ifølge Gotvassli (2021, s. 36) skriver han at Adizes (1991) har samme utgangspunkt som Henry Mintzberg, hvor de begge har delt opp ulike lederfunksjoner. Gotvassli referer videre til Adizes (1991) som har en oppdeling på fire lederfunksjoner som han mener er essensielle for å utvikle en organisasjon fremover både på kort- og lang sikt. Forskjellen på Mintzberg og Adizes er at Adizes sin konklusjon mener at en leder ikke kan manøvrere alle disse lederfunksjonene like bra alene, men at de må fordeles mellom utøverne i et lederteam, slik som for eksempel mellom de som er skoleledere ved en skole. Teamene eller de ulike lagene som man sier på norsk må kunne utfylle hverandre, ettersom en del av konklusjonen til Adizes er at det kun er læreboklederen som klarer å gjennomføre alle rollene til det ytterste.

Begrunnelsen til Adizes er at rollen stiller motstridene psykologiske krav. Han mener man bør heller akseptere forskjellen på personene i ledelsen og heller utnytte hverandre sine sterke sider. Kjernen er at lederoppgavene og funksjonene ikke må knyttes til organisasjonens øverste formelle leder, men at oppgavene fordeles slik at en etablerer et godt samarbeid ut fra evner og kunnskap (Gotvassli, 2021, s. 36-37).

Børhaug & Lotsberg (2010, s. 81) har bearbeidet *PAEI* til barnehagens ledelsesfunksjoner. De henviser til Strand (2007) i deres oversettelse av en firedeling av ledelsesfunksjoner i barnehagen. Børhaug & Lotsberg sier at Strand sin beskrivelse av produksjonsfunksjonen sammenfaller med det som Gotvassli (1996) omtaler som pedagogiske ledelsesoppgaver. Videre sammenlikner de Strand sin administratorfunksjon mot Gotvassli sine administrative

lederoppgaver og Strand sin integrasjonfunksjon mot Gotvassli sine personallederoppgaver. Den fjerde funksjonen som er entreprenørskap funksjonen henviser de til Grønhaug et. al. (2001) som bruker blant annet stikkordet strategisk ledelse.

Gotvassli (2013, s. 62-63) har tatt utgangspunkt i Adizes' bruk av ledelsesfunksjoner og bearbeidet det til ledelsesfunksjoner eller ledelsesroller i barnehage. Oversatt til de fire hovedfunksjonene for styrer i barnehagen dreier det seg om følgende:

| Produksjon - pedagogisk ledelse   | Entreprenørskap – strategisk ledelse  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faglig veiledning av de ansatte</li> <li>• Planlegging av pedagogisk virksomhet</li> <li>• Evaluering av gjennomførte tiltak</li> <li>• Faglig oppdatering</li> <li>• Diskusjon om og utforming av mål</li> <li>• Følge aktivitet på avdelingen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakt med instanser utenfor barnehagen</li> <li>• Prøve å hente inn ressurser til barnehagen utenfra</li> <li>• Profilering og markedsføring</li> <li>• Kontakt med foreldre</li> <li>• Rapportering til andre instanser eller eier</li> </ul> |
| Integrasjon – personalledelse   | Administrasjon – administrativ ledelse  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivere de ansatte</li> <li>• Løse personalkonflikter</li> <li>• Personalutvikling</li> <li>• Teamutvikling</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utforming av struktur</li> <li>• Innkjøp, regnskap og betale regninger</li> <li>• Holde orden i dokumenter, datafiler og dokumentasjon</li> <li>• Utforme regler og rutiner</li> <li>• Vaktlister, vikarer og ansettelse</li> </ul>              |

<sup>3</sup>Figur 3: Modell om lederfunksjon i barnehagen

I de fire ovennevnte kategoriene forklarer Gotvassli (2013, s. 62) at det ikke er vanntette skott mellom de fire kategoriene, slik som for eksempel at personalledelse ofte kan ligge tett opp mot pedagogisk ledelse. Gotvassli beskriver at de to kategoriene ofte «går hånd i hånd». Denne modellen kan overføres fra barnehagesektoren til skolesektoren med enkelte modifiseringer. Dette mener jeg på grunnlag av at jeg har teoretisk- og praktisk erfaring fra både barnehage og skole. En modifisert modell vil ta utgangspunkt i funksjoner, begreper og

<sup>3</sup> Hentet fra Gotvassli, K. A. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.

oppsett, men vil bytte ut og legge til begreper som gjeler eksplisitt skole og da vil det se slik ut:

|  |   |
|--|---|
| Produksjon – pedagogisk ledelse  | Entreprenørskap – strategisk ledelse  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faglig veiledning av de ansatte</li> <li>• Planlegging av skolen som pedagogisk virksomhet</li> <li>• Evaluering av gjennomførte tiltak</li> <li>• Faglig oppdatering</li> <li>• Diskusjon om og utforming av mål</li> <li>• Følge aktivitet i klasserom og på SFO</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakt med instanser utenfor skolen</li> <li>• Prøve å hente inn ressurser til skolen utenfra</li> <li>• Profilering og markedsføring</li> <li>• Kontakt med foreldre</li> <li>• Rapportering til andre instanser eller eier</li> </ul>                     |
| Integrasjon – personalledelse  | Administrasjon – administrativ ledelse  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivere de ansatte</li> <li>• Løse personalkonflikter</li> <li>• Personalutvikling</li> <li>• Teamutvikling eller trinnutvikling</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utforming av struktur</li> <li>• Innkjøp, regnskap og betale regninger</li> <li>• Holde orden i dokumenter, datafiler og dokumentasjon</li> <li>• Utforme regler og rutiner</li> <li>• Vaktlister SFO, vaktliste friminutt, vikarer og ansettelse</li> </ul> |

<sup>4</sup>Figur 4: Modifisert modell om lederfunksjon i skolen

Selv om både skole og barnehage tilhører utdanningssektoren og har de fleste fellestrekk som en pedagogisk institusjon, finnes det ulike kulturelle- og organisatoriske forskjeller. I figur 4 mener jeg at modellen omfavner skolen som organisasjon i større grad.

### 2.3.2 Teamledelse

At flere kan dele på de ulike lederfunksjonene er også hovedpoenget i teamledelse. I dagligtalen brukes begrepene *gruppe* og *team* om hverandre, men flere ser ut til å bruke det mer moderne ordet av disse to begrepene, nemlig begrepet *team* (Gotvassli, 2020, s. 160). Selv om begrepet *team* stadig har fått et sterkere fotfeste innen organisasjoner og i dagligtalen, må en se om det finnes forskjeller i begrepene *team* og *gruppe*. Gotvassli (2020, s. 160) henviser til Aasen (2012) som hevder at skille mellom team og gruppe eller

<sup>4</sup> Modifisert modell fra *ibid.*

arbeidsgruppe er blant annet at grupper er mer løst sammensatt enn team. Med dette mener Gotvassli (2020, s. 160-161) at i team finnes det en større grad av psykologisk tetthet og gjensidige forpliktelser. Sammensetningen bør være bevisst på komplementære roller, med andre ord må en utnytte de forskjellene som personene av et team besitter. Gotvassli (2020, s. 161) skriver også at i team er medlemmene avhengige av hverandre for å nå teamets mål.

Abrahamsen (2017, s. 194) skriver at i studien hun var en del av, undersøkte de rektors erfaringer med endringer i lederteamet. I de kommunene som undersøkelsen ble gjennomført hadde den tradisjonelle inspektørrollen blitt endret til avdelingslederrolle med formelt ansvar som mellomleder. Rektor var formell leder av lederteamet som besto av avdelingsleder og rektor. Hun utdyper at ved denne omorganiseringen hadde lederteamet fått en ny betydning for hvordan de skulle utføre ledelse. I studien som blant annet ble gjennomført av Abrahamsen, skriver hun at rektorene som var en del av undersøkelsen, var positive til det nye lederteamet, blant annet for at de gikk fra å være en leder på toppen alene til å dele ledelsen med avdelingslederne (Abrahamsen, 2017, s. 201). Det som skjer i lederteam, er at det forventes at ikke bare øverste formelle leder skal ta lederansvar. Med dette blir det redistribuering av makt og kontroll (Abrahamsen, 2017, s. 205).

Gotvassli (2021, s. 36) henviser til Spillane (2006) som hevder at teamledelse ved en utvidet forståelse handler om mulighetene for hvordan en kan fordele og distribuere de ulike lederrollene på flere i et team. Dette forsterkes ved Adizes' konklusjon hvor en må ha utfyllende eller komplementære team som utfyller hverandres svakheter, og hvor en kan utnytte hverandres styrker hvor det er ønskelig og uunngåelig med konflikt og meninger.

### 2.3.3 Distribuert ledelse

Teamledelse har stort slektskap med distribuert ledelse. At ledelse kan distribueres eller fordeles mellom flere i en organisasjon. Arnulf (2020, s. 75) refererer til Gibb (1954) som forklarer at begrepet *ledelse* ikke lenger vil ha noen mening dersom alle funksjoner innen ledelse kan bli overtatt av andre instanser i organisasjonen. Dette forklares ved at dersom ulike personer kunne fungere som pådrivere, kvalitetskontrollører, kommunikatører og konfliktløserer og ved at dette kan veksle avhengig av situasjonen, vil i praksis ledertittelen være tom. I prinsippet hevdet Gibb at all ledelse kan overtas og deles slik som forklart. Dette kalte han *distribuert ledelse*. Arnulf (2020, s. 76) skriver at *distribuert ledelse* er fleksibel og denne formen for ledelse gir tilgang på mer kompetanse. I tillegg blir de ansatte mer motivert. Irgens (2016, s. 230) skriver at distribuert ledelse handler om virksomheter som forsøker å

endre sine spisse organisasjons pyramider til mer fleksible organisasjonsformer. Her blir de tradisjonelle ledelses oppfatningene utfordret. Han mener at medarbeiderne må i større grad lede seg selv ettersom det ikke er ledere der som kan fortelle dem hva de skal gjøre. Irgens (2016, s. 230) henviser så til Schanke et. al. (1992) som hevder at medarbeiderne må utvikle selvstendighet og ta større ansvar for eget arbeid. Irgens (2016, s. 227) henviser også til Spillane (2005) som mener at ledelse ikke er noe individuelt foretakende og at ledelse er en distribuert praksis som er et resultat av at flere ideer møtes og skapes av flere mennesker i samhandling. Robinson (2014, s. 19) går kanskje enda lengre når hun hevder at ledelse er naturlig distribuert, det utøves ikke bare av dem som har formell autoritet. Hun konkluderer med at alle og enhver kan lede og at ledelse er distribuert. Hun hevder at man også kan lede ut fra ideer, ekspertise, karaktertrekk eller personlighet som er kilder til innflytelse.

#### 2.3.4 Tjenende lederskap

Distribuert ledelse krever også en holdning til sine medarbeidere som representerer noe annet en den klassisk hierarkisk rangordning. Dette er sentralt i tjenende lederskap. Irgens (2016, s. 230) peker på at man gjerne skal lede medarbeidere man ikke ser. Disse medarbeiderne arbeider selvstendig og de kan gjerne mer om selve arbeidet enn lederne selv. Av den grunn blir direkte styring vanskelig. Irgens henviser til Greenleaf (1970) som skriver at noen blir ledere fordi de blir tiltrukket av makt og fordeler, mens andre blir tiltrukket av lederstillinger fordi de ønsker å tjene andre. En tjenende leder vil være opptatt av å tilrettelegge for medarbeiderne sine slik at de ansatte får gode muligheter til å utvikle seg og utføre arbeidsoppgavene sine.

*«Den største og vanskeligste testen på om man lykkes med tjenende lederskap er svaret på spørsmålet: Utvikler de jeg tjener, seg som mennesker? Blir de sunnere, klokere, friere, mer selvstendige med meg som deres tjener – ja, utvikler de seg i retning av å ville bli tjenere selv?» (Irgens, 2016, s. 231).*

Med dette kan en forstå at det å være en tjenende leder ikke handler om å være tiltrukket av makt og fordeler, men det handler om å ønske andre gode arbeidsvilkår og utviklingsvilkår. Man bli opptatt av å tjene andre, være en tilrettelegger for at andre skal få gode arbeids- og utviklingsforhold. Videre skriver Irgens (2016, s. 231) at dersom tjenende lederskap fortrenger den hierarkiske og kontrollerende leder, mister organisasjonshierarkiet noe av sin negative virkning. Han mener allikevel at det er utfordrende om man innfører

organisasjonskart som er flate og horisontale. Dette fordi hierarkiet og de gamle maktspillene kan fortsette som før dersom ledelse fremdeles utføres innenfor den etablerte tradisjonen.

Irgens (2016, s. 231-232) henviser til Andreassen et. al., (2009) som mener at tanken om rektor som den fremste blant likemenn har blitt kritisert. Da en savner en mer handlekraftig ledelse, kan tanken om at en skoleleder som tjenende leder virke fremmed. En må dermed spørre om hvilke forutsetninger en må ha for at en slik lederrolle skal fungere godt. Dersom forutsetningene er til stede, må man prøve å støtte opp om disse forutsetningene. Lar det seg ikke gjøre må man finne en annen rolle man kan lykkes med. Men en viktig forutsetning for at en skal kunne lykkes med tjenende lederskap, er at man må til dels være enig i hva saken er, hva er våre kjerneoppgaver, hva skal vi oppnå og hvilke fremgangsmåter skal vi bruke for å oppnå dette.

## 2.4 Motivasjonsteori

Ledelse handler om å nå mål i en organisasjon og med det forutsetter det motiverte medarbeidere. Spørsmålet blir så hva som skaper denne motivasjonen for lærere i skolen som organisasjon. Jeg vil derfor her se litt på hva motivasjon er, hvordan kan en motivere medarbeiderne og hvordan kan ledere være motiverende.

Mye av diskusjonen rundt motivasjon av medarbeiderne har i de siste årene dreid seg om motivasjon av medarbeidere i organisasjoner der den viktigste ressursen er medarbeidernes kompetanse. Jacobsen & Thorsvik (2013, s. 190) henviser til Drucker (1993); Nordström & Ridderstråle (1999); Roos et. al. (2005) som hevder at de ansatte blir organisasjonens viktigste teknologi og dermed også deres viktigste kapital. Av den grunn blir maktforholdet forskjøvet i de fleste organisasjoner. Grunnen til dette mener de er at det er de ansatte som styrer sitt eget intellekt og av den grunn vil makten forskyves nedover i selve organisasjonen. Dette bekrefter også Christensen & Foss (2011) som skriver at det har vokst frem en ny type medarbeider i de senere årene, nemlig kunnskapsarbeideren. De hevder at kunnskap stadig blir en viktigere del av grunnlaget for verdiskaping. Av den grunn mener de at flere organisasjoner står ovenfor en ny type arbeidstakere som er bevisste sin egenverdi, altså menneskelig kapital fremfor fysisk kapital slik som tidligere. Dette vil også ha betydning for hva som er de viktigste motivasjonsfaktorene.

### 2.4.1 Ledelse i en kunnskapsorganisasjon

Gotvassli (2020, s. 115) skriver at kunnskapsledelse enkelt forklart handler om å legge til rette for å utvikle og motivere medarbeidere i en kunnskapsorganisasjon. Dette kan også relateres

til Bolman & Deal (2009, s. 401) som hevder at human resource-teoretikere ser på ledere som katalysatorer og tilretteleggere som bruker sin emosjonelle intelligens til å motivere de som er underordnede. Teoretikerne innen denne sjangeren mener at dette gjøres ved åpenhet, myndiggjøring, veiledning, lytting, gjensidighet, omtanke og deltakelse. De henviser videre til Greenleaf (1973) som hevder at de som leder blir fulgt fordi de har gjort seg fortjent til tillit som tjenere og at en tjener-leder sørger for at andres behov blir tilfredsstilt. Bolman & Deal (2009, s. 402-403) skriver at dyktige human resource-ledere gjerne anvender et sett av ledelsesprinsipper slik som sterk tiltro til andre mennesker. De er synlige og tilgjengelige, og de kan myndiggjøre andre.

Emstad (2014, s. 39-41) har interessante betraktninger om motivasjon knyttet til utviklingsarbeid i organisasjoner. Hun peker på at forholdet mellom utviklingsarbeid og den daglige driften i skolen kan by på utfordringer. Hun mener at dersom motivasjonen for deltakelse i utviklingsarbeid skal ivaretas, så må det tas hensyn til de daglige oppgavene, samtidig som man skal drive med utviklingsarbeidet. Noe av det samme er Gotvassli (2020, s. 119) inne på. Han hevder at kunnskapsarbeidere ikke ønsker for sterke føringer som kan hindre deres oppgaveløsning av komplekse arbeidsoppgaver. Han utdyper videre at den sterke maktposisjonen til kunnskapsarbeiderne kan forsterkes av at noen av resultatene som skapes i virksomheten er avhengig av å anvende og besitte taus kunnskap. En må dermed være klar over at en må dele denne kunnskapen på frivillig grunnlag og av den grunn kan kunnskapsarbeiderne holde tilbake kunnskap uten at en kan sanksjonere dette direkte. En kan dermed si at det er flere utfordringer for ledere som skal lede kunnskapsarbeidere. Gotvassli (2020, s. 118-119) hevder dermed at god ledelse av kunnskapsarbeidere handler om hvordan ledere skaper verdi ved å motivere dem ved deres relasjonelle atferd, væremåte, målformuleringer og ikke minst beslutningene som skal tas.

#### 2.4.2 Motiverende ledere

Fra HR-bevegelsen på 1930-tallet stammer det en hypotese om at de arbeidstakerne som er tilfredse er arbeidstakere som er produktive. Denne hypotesen er like aktuell den dag i dag (Gotvassli, 2020, s. 127). Gotvassli mener at på bakgrunn av empiriske og teoretiske studier bekreftes det at det finnes en sammenheng mellom jobbtildfredshet og jobbyttelse. Kopperud & Martinsen (2016, s. 142) peker på at innen motivasjonsteori kan ledere legge til rette for arbeidsmotivasjon på flere måter. De kan tilfredsstille psykologiske mestringsbehov, vekstbehov eller behov for å utforske. Det går også an å legge til rette for at de ansatte øker

sin kompetanse for oppgavene ved å tildele dem utfordrende arbeidsoppgaver. I tillegg kan de berike arbeidsoppgavene deres og gi den rettferdig behandling slik at de opplever likeverd.

Christensen & Foss (2011) henviser til Christensen (2007) som hevder at det finnes seks ulike grupper for motivasjonsfaktorer. Disse seks gruppene blir forkortet til TURPAS som står for *tilhørighet, utfordrende oppgaver, rettferdighet, prestasjon, autonomi og selvrealisering*. Jeg vil videre gå kort gjennom hva de seks ulike gruppene for motivasjonsfaktorer handler om.

*Tilhørighet* handler om at kunnskapsarbeideren føler at en er en del av et fellesskap.

Kunnskapsarbeideren har et faglig nettverk (Christensen & Foss, 2011). Gotvassli (2020, s. 128) skriver at lederen er bevisst på og er en bidragsyter til at alle medarbeiderne har en opplevelse av at de er en del av fellesskapet på jobb. Dette er vesentlig i det daglige arbeidet fordi man må kunne stole på hverandre i krisesituasjoner og kan støtte seg til hverandre i saker som oppleves som tunge (Gotvassli, 2020, s. 128).

*Utfordrende oppgaver* handler om at man ikke alltid får oppgaver som er lette å gjennomføre, men dette gir til gjengjeld en mulighet for at kunnskapsarbeideren opplever en faglig selvrealisering. Kunnskapsarbeidernes preferanse for arbeidsoppgaver som er utfordrende kan gå på bekostning av «kjedelige» arbeidsoppgaver. De rekker gjerne ikke gjennomført oppgavene i tide og det er en ubalanse på kvaliteten en ønsker å ha på løsningen og rammene for å løse arbeidsoppgavene (Christensen & Foss, 2011). Gotvassli (2020, s. 128-129) hevder at utfordrende arbeidsoppgaver dreier seg om at flere av kunnskapsarbeiderne støter på arbeidsoppgaver i sine arbeidsliv som er knyttet til belastninger, kompleksitet og ikke minst usikkerhet. Det er dermed viktig at en holder denne typen arbeidsoppgaver på et nivå hvor man får mestringsfølelse og at man holdes innenfor i flytsonen. Dette for at en ikke skal hindre at denne typen arbeidsoppgaver forhindrer læring og utvikling. For å kunne møte disse ulike utfordrende oppgavene som kunnskapsarbeider, er det viktig at en får debrifing, veiledning og ikke minst lederstøtte (Gotvassli, 2020, s. 128-129).

*Rettferdighet* handler om at den innsatsen man yter står i «stil» til indre og ytre belønninger. I tillegg er innsatsen rimelig sammenliknet med hva medarbeidere mottar (Christensen & Foss, 2011). Med andre ord skriver Gotvassli (2020, s. 129) det at en må ha en grad av indre motivasjon for å utføre arbeidet en er satt til å gjøre, slik at arbeidet man utfører oppleves som meningsfullt, interessant og viktig. En skal likevel ikke glemme at den ytre motivasjonen også har en form for påvirkning og betydning på arbeidstakeren ved at man for eksempel opplever at man blir verdsatt for det arbeidet som utføres.



*Prestasjoner* i denne betydningen dreier seg om at den ansatte må kunne se at en bidrar med et meningsfylt arbeid og får konkrete tilbakemeldinger på arbeidet en utfører (Christensen & Foss, 2011). Gotvassli (2020, s. 129-130) mener at kunnskapsarbeidere gjør et godt arbeid som ikke alltid lar seg evaluere da resultatene av arbeidet ikke alltid er like klare. Dermed kan det ha stor betydning når andre i virksomheten gir respons på det arbeidet en har utført. Med andre ord forklares det som at det er viktig at lederstøtten til de ansatte er konkret ros og konstruktiv kritikk slik at tilbakemeldingene kan være med på å øke de ansattes prestasjon og mestring.

*Autonomi og medbestemmelse* mener Christensen & Foss (2011) at dreier seg om at innenfor organisatoriske rammer bestemmer kunnskapsarbeiderne selv hvordan og når man utfører gitte aktiviteter og oppgaver. I tillegg blir de kanskje også inkludert og involvert i ulike beslutningsprosesser. Gotvassli (2020, s. 130) mener at dette er en viktig faktor og et viktig hensyn ledere må huske på når de legger en plan for personalarbeidet. Men innen den type organisasjon som for eksempel skole er, har en et hierarkisk styringssett som utgjør en tydelig faglig styringslinje som har mandat til å prioritere hvordan medarbeiderne skal arbeide. Av den grunn er det viktig at en ikke bruker stillingen sin til å overkjøre medarbeiderne i sak etter sak. For å forhindre dette er det viktig at en har rutiner, arenaer og møtestrukturer som sikrer gode drøftinger før en tar de ulike beslutningene som må tas.

*Selvrealisering* handler i denne modellen om ønske om personlig vekst gjennom arbeidet (Christensen & Foss, 2011). Gotvassli (2020, s. 130-131) utdyper at kunnskapsarbeiderenes ønske om selvrealisering innebærer i stor grad søkelys mot egne mål. Ved krevende saker kan det oppleves stort press og frustrasjoner. En kan også se at kunnskapsarbeiderne gjerne legger mindre vekt på rutinepregede oppgaver, men legger mer vekt på interessante oppgaver. Dette bak påskuddet om at andre oppgaver er mer påtrengende og akutte. Dersom ledelsen ikke viser retning slik at slik saker blir prioritert, kan dette slå negativt ut for virksomheten (Gotvassli, 2020, s. 130-131).

Her ser vi at det er flere faktorer som er viktige å ta med seg når en skal lede og motivere kunnskapsarbeidere. Kopperud & Martinsen (2016, s. 144) skriver om fem sentrale begreper innen motivasjon, dette er begrepene *autonomi*, *tilhørighetsopplevelse*, *kompetanseopplevelse*, *indre motivasjon* og *positive følelser*. Jeg vil spesielt trekke frem to av disse begrepene, *autonomi* og *tilhørighetsopplevelse*. Disse to begrepene kan jeg koble til begreper jeg har skrevet om ovenfor. *Autonomi* handler om opplevelsen av valg en har i arbeidssituasjonen sin. Det handler ikke om en skal få gjøre hva en vil på jobben, men det handler om at en erkjenner

av en har valgt seg inn i en situasjon og at en kan påvirke denne situasjonen videre (Kopperud & Martinsen, 2016, s. 143). *Tilhørighetsopplevelse* går ut på at opplevelse av tilhørighet har vært en sentral faktor i flere teorier om motivasjon, blant annet ved at Maslow retter søkelys på sosiale behov og forskning viser at tilhørighetsopplevelse er noe ledere kan påvirke i positiv retning hos sine medarbeidere (Kopperud & Martinsen, 2016, s. 143).

## 2. 5 Oppsummering

Fagområdet ledelse og motivasjon er preget av svært mange faglige bidrag og det er svært krevende å få frem en fremstilling som er dekkende og samtidig så begrenset at det kan være tjenlig til å belyse det som er sentralt i min problemstilling. Men hovedbildet slik jeg ser det er slik:

For det første er fremstillingen av skoleledelse rent historisk knyttet til troen på lederen – rektoren – som den hierarkiske suverene lederen, dette er et syn på ledelse som også er rådende i en type ledelse som benevnes som heroisk ledelse. Ved å ta i bruk terminologi fra dataverdenen kan vi betegne denne typen tradisjonell ledelse – som *ledelse 1.0*.

Dette synet på ledelse blir etter hvert utfordret ved at en ser på lederen – rektoren som på en bevisst måte prøver å utløse det beste i sine medarbeidere. Det skjer en transformasjon av energi fra lederen som gjør at medarbeiderne yter sitt beste. Det skjer gjennom både individuell hensyntaking, muligheter for innflytelse, intellektuell stimulering og inspirerende motivasjon. Denne typen ledelse – transformasjonsledelse kan benevnes som *ledelse 2.0*.

Det tredje utviklingstrekket blir ofte benevnt som postheroisk ledelse. Ledelse og de ulike lederfunksjonene blir her betraktet som noe som flere enn den formelle øverste lederen kan utføre. I en slik sammenheng kan en se at skoleledelse blir noe som lederteamet på skolen har ansvaret for, og ledelse kan også bli distribuert til andre i skolen som organisasjon. Vi kan benevne dette som *ledelse 3.0*.

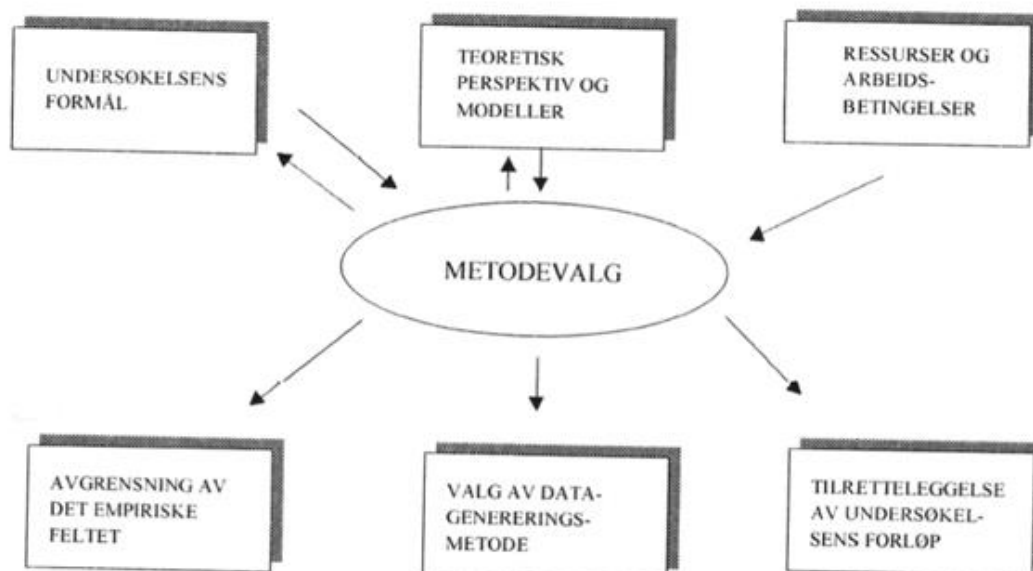
## 3.0 Metode

«Det er viktig at holde sig for øje, hvordan og med hvilket formål de forskjellige teknikker og metoder anvendes, for at forstå deres forbindelse til de videnskapsteoretiske perspektiver.»

(Egholm, 2014, s. 18) Av den grunn vil jeg i dette kapittelet belyse min metodiske fremgangsmåte. Jeg vil vise til ulike metodiske valg jeg har tatt og jeg vil prøve å begrunne hvorfor jeg har tatt disse valgene. Dette vil jeg gjøre for å lage en forbindelse til de ulike vitenskapsteoretiske perspektivene som ligger til grunn.

### 3.1 Metodevalg

Modellen nedenfor viser de ulike hovedgrunnene eller trinnene jeg har brukt for å komme frem til valg av metode. Modellen har tidligere vært brukt av Borum (1990) og er tilpasset av Gotvassli (2005, s. 111).



<sup>5</sup>Figur 5: Modifisert modell av Gotvassli fra Borum om metodevalg

Slik som figuren ovenfor viser bør valg av metode avspeile undersøkelsens formål, slik som problemstilling og forskningsspørsmål. For eksempel; lar forskningsspørsmålene svares på gjennom tall og ulike målinger eller skal man se nærmere på holdninger og følelser? I tillegg skriver Tjora (2021, s. 43) at pragmatiske hensyn også vil være med på å avgjøre hvilken forskningsmetode en legger til grunn og at en ikke kun blir styrt av faglige hensyn.

---

<sup>5</sup> Gotvassli, K. Å. (2005). *Et praksisbasert perspektiv på dynamiske læringsnettverk i toppidretten*. Copenhagen Business School. Copenhagen.

Undersøkelsens formål vil i neste omgang legge føringer for hvilke teoretiske perspektiv og teoretiske modeller en skal bruke for å kunne belyse problemstillingen. Adizes sin modell innen ledelsesfunksjoner vil i mitt tilfelle være en sentral modell for å kunne belyse problemstillingen i undersøkelsen min. Ressurser vil også ha en stor innvirkning på metodevalget. Med andre ord må en se hvilken tid en har til rådighet, hvilken tilgang en har til det empiriske feltet og hvilke begrensninger en har. I mitt tilfelle spiller tid en stor rolle. Ettersom prosjektet er en del av et deltidsstudium, har jeg begrenset med tid og ressurser. Dermed må jeg ha noen begrensninger for å komme i havn med undersøkelsen. Jeg skulle gjerne intervjuet både lærere og skoleledere, men har valgt å begrense oppgaven til kun å intervju lærere. Tiden som familiefar og avdelingsleder strekker ikke til, derfor har jeg tatt dette valget om at undersøkelsen kun undersøker holdningene til lærerne og deres forventninger om skoleledelsen deres.

### 3.1.0 Hermeneutisk perspektiv

Metodevalg vil også være farget av studiens vitenskapsteoretiske innfallsvinkel som er en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk kan ifølge Kvale & Brinkmann (2014, s. 69) forklares som læren om fortolkning av tekster. Her mener de at fortolkningen av mening er det essensielle. Meningene som søkes blir spesifisert (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 69). For å kunne forstå meningsfulle fenomener må disse fenomenene fortolkes for å kunne bli forstått. Dette mener Gilje & Grimen (1993, s. 142) at vi som aktører i den sosiale verden gjør hele tiden og dette gjøres for at vi skal kunne samhandle sammen med andre. De forklarer at et fenomen sin mening ofte kan være uklar for oss. Ettersom det ofte er slik at fenomener kan være uklare, krever det spesielle metoder og fremgangsmåter for at meningen skal kunne bli forstått og komme tydelig frem for oss (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). For å kunne fortolke fenomenet ledelse, har jeg dermed valgt en hermeneutisk tilnærming for å kunne fortolke dette meningsfulle fenomenet. Hermeneutikken i moderne varianter gjør et todelt forsøk. Det ene forsøket er å lage en metodelære for å kunne beskrive og fortolke et gitt meningsfullt fenomen, samtidig som hermeneutikken også vil beskrive bakgrunnen for at det skal være mulig å forstå en gitt mening (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Innen den samfunnsvitenskapelige disiplinen fortolkes det mye datamaterialet som inneholder meningsfulle fenomener, slik som for eksempel tekster og muntlige ytringer. Det en dermed kan si er at i store deler av samfunnsvitenskapen sin forskningsprosess kan en forstå at en gjennomfører en prosess hvor en fortolker (Gilje & Grimen, 1993, s. 144)

Innen samfunnsvitenskapen må en forholde seg til sosiale aktører som allerede har fortolket verden og av den grunn kan en ikke «lukke» øynene for deres selvoppfatninger og beskrivelser. På den andre siden driver samfunnsvitere forskning og må etterprøve de sosiale aktørenes fortolkninger. Slik vil de sette dem i gitte rammer ved hjelp av teoretiske begreper og forklare dem gjennom et vitenskapelig språk. En kan ikke bare gjengi det en blir fortalt, men en må gå utover de sosiale aktørenes selvoppfatninger mener Anthony Giddens ifølge Gilje & Grimen (1993, s. 146) og dette kalles dobbel hermeneutikk. En kan dermed se videre mot den hermeneutiske sirkel. Den viser til hvordan de meningsfulle fenomenene kan og må begrunnes. Dette forklares ved at når en fortolker, så beveger en seg stadig mellom helhet og deler av helheten. En beveger seg mellom det som vi prøver å fortolke og konteksten fenomenet fortolkes i eller mellom vår egen forståelse. Hvordan fenomenet skal fortolkes avhenger av hvordan helheten fortolkes og motsatt (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). På denne måten beveger en seg hele tiden mellom del og helhet. For å kunne forstå delene av helheten må en også forstå helheten. Videre må en kunne forstå hele fenomenet og dermed også forstå de spesifikke delene av det gitte fenomenet.

### 3.1.1 Datagenereringsmetode – kvalitativ metode

Neste steg i forskningsprosessen etter valg av metode er valg av datagenereringsmetode. Studien min bygger på kvalitativ metode. I følge Thagaard (2013, s. 11) er dette en metode som gradvis er blitt mer akseptert og som preges av mangfold i typer data, men det finnes flere ulike fremgangsmåter. Kvalitativ metode er fremdeles i en utviklingsfase og på bakgrunn av dette mener Thagaard (2013, s. 11) at det er viktig at en eksplisitt definerer og forklarer fremgangsmåten kvalitativ metode legger til grunn. Med andre ord forklarer Thagaard (2013, s. 11) at en må gjøre rede for hvilke fremgangsmåter en bruker når en skal samle inn data, hvordan analysen foregår og på hvilken måte resultatene tolkes. Det er hensikten videre i kapitlet at jeg ønsker å ta leseren med på min fremgangsmetode innen kvalitativ metode.

### 3.1.2 Kvalitativt intervju

Studiens design vil ha en kvalitativ tilnærming. Dette valget har jeg tatt for å kunne få en dypere forståelse av det gitte fenomenet jeg skal studere, læreres forventninger til skoleleder. Tjora (2021, s. 47) forklarer at innen kvalitativ forskning går en i dybden for å finne eller utvikle kunnskap. Det strategiske utvalget er få enheter. I studien min har jeg brukt kriterieutvalg. Dette forklares ved at en ønsker å se nærmere på noe som er spesielt for deltakerne i studien (Tjora, 2021, s. 48). Jeg ønsker å se nærmere på lærere. Dermed oppfyller utvalget mitt kriteriene som jeg har satt meg ved at de er lærere som arbeider på en skole. Jeg

ønsker at utvalget mitt skal gi meg troverdige beskrivelser av hvilke forventninger de har til sine skoleledere. Kvale & Brinkmann (2014, s. 66) skriver at kvalitativ forskning kan være med på å gi oss troverdige beskrivelser. For å innhente troverdige beskrivelser innen kvalitativ forskning har jeg brukt intervju som metode.

Intervjukunnskap blir skapt eller konstruert gjennom et samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet, dermed kan en forstå utsagnet om at kunnskap er produsert (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 72). Kvale & Brinkmann (2014, s. 67) forteller om to ulike metaforer for hvordan en kan illustrere intervjueren. Den ene er metaforen som gruvearbeider og den andre metaforen er som reisende. Jeg vil velge å se på intervjueren gjennom den første metaforen; gruvearbeideren. Her skrives det at gruvearbeideren er intervjuer som henter opp skjult metall og metallet er kunnskapen. Som intervjuer graver man frem gullkorn fra gruven. Med andre ord menes det at intervjuer finner frem erfaringer, meninger og holdninger som enten er objektive eller subjektive og som er upåvirket av ledende spørsmål. Videre renskaper en de verdifulle svarene og får innhentet fakta gjennom transkribering fra muntlig form til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 67). Deretter forsetter produksjonsprosessen gjennom analyser av materialet en har innhentet og gjennom rapporteringen av de opprinnelige intervjuene en har gjennomført. Det som er interessant er at kunnskapen farges av teknikker som er blitt benyttet underveis og hvilke prosedyrer en har brukt i utførelsen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 72).

Ettersom jeg ønsker å undersøke lærernes forventninger til deres skoleleder, vil jeg gjennomføre intervjuet med fokus på lærernes oppfatning av forventninger til sin skoleledelse. Slike *begrepsintervjuer* har som formål å være begrepsavklarende, slik som å forstå lærernes oppfatning av begrepet forventning til deres skoleleder (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 163). Her utdyper Kvale & Brinkmann (2014, s. 163) at en kan utforske betydningen av de begrepsmessige dimensjonene i sentrale uttrykk. Kvale & Brinkmann (2014, s. 163) henviser til Gee (2005) som skriver at innen begrepsintervjuer kan en avdekke intervjupersoners antakelser som tas som en selvfølge, for eksempel hva som er typisk, normalt eller passende. For å innhente informasjon gjennom begrepsintervjuer vil jeg bruke en semistrukturert intervjuguide med vekt på å innhente beskrivelser fra dem man intervjuer om sin livsverden og fortolker meningene deres ut fra fenomenene som blir beskrevet gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 325) Denne typen intervju blir beskrevet som en fleksibel samtale som er delvis planlagt på forhånd.

## 3.2 Avgrensning av det empiriske feltet

For å samle inn data kreves en avgrensning av det empiriske feltet. De ulike avgrensningene jeg har gjort er utvelgelse av intervjudeltakere, hvordan jeg har funnet frem til de ulike deltakerne, utvalgets størrelse og tilretteleggelse av undersøkelsens forløp.

### 3.2.1 Strategisk utvalgte enheter

Som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven har jeg valgt å bruke strategisk utvalgte enheter. I mitt tilfelle hvor jeg skal intervjuere lærere, er kriteriet at de må være utdannede lærere og i arbeid. Grunnen for at jeg har valgt et kriterieutvalg, er for å studere lærernes opplevelser, problemer og erfaringer (Tjora, 2021, s. 48). Dette kan også begrunnes med at kvalitative studier velger deltakere som har gitte kvalifikasjoner eller egenskaper som er nødvendige eller strategiske i forhold til problemstillingen en ønsker å undersøke (Thagaard, 2013, s. 60).

### 3.2.2 Rekruttering av deltakere - snøballmetoden

En viktig del av det metodiske opplegget er å rekruttere deltagere til intervju. Det er ikke gitt at hvem som helst ønsker å bidra med sine erfaringer og meninger. Et alternativ er dermed å gi mulige deltakere opplysninger, gjerne gjennom en kontaktperson, om studien som blir gjennomført (Thagaard, 2013, s. 61). Planen min var egentlig å kontakte rektorer ved forskjellige skoler som kunne informere lærere ved deres skole om studien og videreformidle min kontaktinformasjon. Dette ble vurdert som en meget effektiv fremgangsmåte, men ettersom jeg skulle intervjuere lærere om deres forventninger til deres skoleleder ønsket jeg å bruke en annen metode. Grunnen til at jeg ønsket å bruke en annen metode, var fordi jeg ønsket å innhente troverdige beskrivelser fra lærerne uten påvirkning fra rektorer, de hadde kanskje vært skeptiske til å gi sine sanne og troverdige svar på grunn av at skoleledere visste at de deltok i en slik studie. Thagaard (2013, s. 61-62) skriver også om snøballmetoden som en fremgangsmåte for å velge ut deltakere som er tilgjengelige.

Etter at jeg har kommet i kontakt med en deltaker og har intervjuet han eller hun, kan jeg be om navn på andre personer som kan være av interesse for studien. En av utfordringene ved denne metoden er at en kan havne innenfor et bestemt miljø eller nettverk. For å ikke havne i denne utfordringen og for å få et mer nyansert «bilde», kan en kontakte personer som ikke er tilknyttet samme miljø og deretter be disse om forslag til deltakere (Thagaard, 2013, s. 62). For å ikke havne innenfor samme miljø, nettverk eller omgangskrets vil jeg be personen jeg intervjuet om aktuelle navn til studien utenfor organisasjonen hvor han eller hun jobber. Jeg vil deretter kontakte vedkommende og be dem om et nytt navn, uten å intervjuere denne

personen. På denne måten mener jeg at noe av svakheten til snøballmetoden, som er at en kan havne innenfor et bestemt miljø osv., har jeg tatt et bevisst valg om hvordan jeg ønsker å unngå nettopp den problemstillingen. Det som var krevende ved å bruke snøballmetoden, var at en ikke kan kontakte fem ulike deltakere, avtale tidspunkt for intervju og gjennomføring fordi jeg ba om et nytt navn etter intervjuet var gjennomført. Det krever at man arbeider seg systematisk gjennom et og et intervju, tar kontakt med de navnene man får oppgitt. Dermed kan det ta lengre tid en man gjerne hadde planlagt. En annen overveielse jeg ikke hadde tatt på forhånd, men som dukket opp var, hva skjer dersom «linken» eller «rekken» av intervjupersoner blir brutt fordi navnet jeg hadde fått ikke ønsket å delta eller ikke svarte meg? Dette var en reel problemstilling jeg havnet i og som jeg dermed måtte løse underveis. Jeg valgte dermed å starte nye «linker» i nye retninger og unngikk i stor grad å komme inn i samme miljø. Med andre ord vil jeg kanskje si at jeg brukte snøballmetoden, men med en vri.

### 3.2.3 Utvalgets størrelse

En annen overveielse som jeg også måtte ta i betraktning var utvalgets størrelse. Hvor mange deltakere skulle være med i utvalget til studien. Thagaard (2013, s. 65) skriver at en retningslinje for omfang er at antall deltakere ikke bør være mer enn at man kan gjennomføre analysene etter endt arbeid. Dette fordi det er tidkrevende. Ressurser setter også begrensinger for hvor mange en kan bruke i utvalget. I tillegg utdyper Thagaard (2013, s. 65) også at en kan betrakte utvalget som stort nok når en ikke får ytterligere forståelse av fenomenet en studerer og dermed kan fenomenet være stort nok ettersom det er stort nok til å kunne gi meg en forståelse. I utgangspunktet tenkte jeg at på bakgrunn av disse retningslinjene skulle utvalget bestå av mellom 6-8 intervjudeltakere, men etter deltaker nummer fem var intervjuet og intervjuet var transkribert satt jeg med en følelse av at jeg hadde nådd et metningspunkt. Jeg bestemte meg dermed for å ikke intervju flere personer.

### 3.3 Tilretteleggelse av undersøkelsens forløp

I tilretteleggelsens forløp har jeg utformet et informasjonsskriv til deltakerne av undersøkelsen. Her informerte jeg om studiens formål, hvordan personvernet ville bli ivarettatt ved deltakelse og at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst, uten å få noen konsekvenser. Videre søkte jeg NSD om å få godkjent undersøkelsen slik at jeg opptrer i tråd med personvernet som er gjeldene i dag. Jeg utformet også en intervjuguide. Her spurte jeg intervjudeltakerne om like temaer og alle fikk de samme spørsmålene for å sikre at jeg fikk innhentet den informasjonen jeg trengte til analysen. Dette var i tråd med det Larsen (2007, s. 85-86) mener er viktig at en tenker gjennom, altså hva en skal spørre intervjudeltakerne om



og hvordan spørsmålene som stilles blir formulert. De ulike temaene i intervjuguiden ble også gjennomgått på forhånd sammen med intervjudeltakerne, slik at temaet eller begrepet var oppklart slik at de tydeligere kunne svare på hva deres forventinger var. Dette er også i tråd med hva Larsen (2007, s. 85) skriver når hun mener at en bør kanskje starte med å forklare eller utdype hva fagbegreper en bruker betyr. Hun skriver også at dersom man har ulike temaer bør man innlede hver bolk med hva den skal handle om, dette ble ikke gjort fordi jeg følte at da mistet jeg flyten i intervjuet. Av den grunn gjennomgikk jeg de ulike begrepene meget tydelig på forhånd. Jeg var også veldig bevisst på at jeg ikke skulle påvirke svarene til de ulike intervjudeltakerne. Larsen (2007, s. 86) skriver at en ikke bør stille ledende spørsmål. Når en stiller spørsmål/oppfølgingsspørsmål må intervjudeltakeren ikke føle at han eller hun blir bedømt eller at en får deltakeren til å føle seg utilstrekkelig. Dette var valg jeg allerede før jeg gjennomførte første intervju var bevisst på. Jeg stilte veldig åpne spørsmål i intervjuguiden, og etterstrebet å ha et trygt og bekreftende kroppsspråk slik at deltakerne følte seg trygge. På den måten kunne de være åpne og ærlige i svarene uten å føle at jeg satt der og dømte dem og jeg ikke var enig i svaret de kom med. Et annet viktig valg jeg tok før jeg startet intervjuprosessen, var at jeg prøvde ut deler av intervjuguiden. Intervjuguiden ble testet ut på en lærer for å optimalisere spørsmålene og forberede meg på hva som var utfordrende i selve intervjuet. Her stilte jeg meg selv spørsmål om jeg fikk svar på forskningsspørsmålene mine, om jeg kunne utbedre intervjuteknikken min og hva intervjuobjektene følte under intervjuet. Dette er også i tråd med hva Larsen (2007, s. 87) mener om hva som kan være til hjelp for intervjueren før en starter intervjuprosessen.

### 3.4 Studiens reliabilitet og validitet

Thagaard (2013, s. 201) skriver at reliabilitet handler om at prosjektet gir inntrykk om at forskningen har blitt gjennomført og utført på en måte som fremstår pålitelig. Begrepet reliabilitet handler om troverdigheten til oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 250; Thagaard, 2013, s. 201). Begrepet reliabilitet knyttes til spørsmålet om en annen person hadde kommet frem til de samme resultatene dersom han eller hun hadde brukt de samme metodene. Kunne en annen person reprodusert resultatene? (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 250; Thagaard, 2013, s. 202). Thagaard skriver videre at for å kunne øke troverdigheten til forskningen må forskeren fremheve og argumentere det nøytrale som et forskningsideal. I denne oppgaven har jeg for eksempel forklart alle stegene jeg har tatt for å komme frem til resultatene. Dette er fordi jeg ønsker å vise leseren hvordan jeg har gått frem, slik at

resultatene oppgaven kommer frem til fremstår som pålitelige. I tillegg er det for å vise at resultatene jeg kommer frem til, ville også andre kommet frem til.

Forskeren må i tillegg argumentere eller redegjøre for hvordan forskningsdataene har blitt dyrket og modnet. For det første gjøres dette for å overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen og for det andre gjøres det for å fremheve verdien av resultatene en har kommet frem til i forskningen (Thagaard, 2013, s. 202). Dette har jeg gjort i oppgaven og vil komme tilbake i kapittel 4 som heter *Tolkning og analyse* for å vise hvordan jeg har kommet frem til resultatene. Allikevel skriver Kvale & Brinkmann (2014, s. 250) at selv om det er ønskelig med høy grad av reliabilitet for å unngå en vilkårlig subjektivitet, er det noe med motsatsen også. Ved for sterk grad av reliabilitet kan det motvirke variasjonen og kreativ tenking ifølge Kvale & Brinkmann (2014, s. 250).

Kvale & Brinkmann (2014, s. 250) skriver at validitet handler om en metode er gitt til å undersøke det den undersøker. De mener at det i bred forstand handler om at kvalitativ forskning kan gi gyldig og vitenskapelig kunnskap i prinsippet. Her mener Thagaard (2013, s. 204) at validitet handler om tolkningene som forskeren har kommet frem til er gyldige. Thagaard (2013, s. 205) henviser til Seale (1999) som skiller begrepet validitet inn i både ekstern og intern validitet. Intern validitet handler om hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, mens ekstern validitet handler om hvordan forståelsen innen en studie også kan være gyldig i andre sammenhenger.

I tillegg henviser Kvale & Brinkmann (2014, s. 250) til Kerlinger (1979) som skriver at validiteten handler om at måler man det man tror man måler? Jeg har prøvd å tydeliggjøre tolkningene i oppgaven ved å skrive frem hvordan jeg kommer frem til mine tolkninger. Jeg har brukt sitater fra intervjudeltakerne for å underbygge tolkningene med teori for å vise hvordan jeg forstår de ulike årsakssammenhengene i tolkningene mine.

### 3.5 Studiens generaliserbarhet

Ifølge Larsen (2007, s. 36) handler generalisering om å trekke slutninger som gjelder for flere enn dem som har deltatt i undersøkelsen. Thagaard (2013, s. 23) bruker begrepet overførbarhet og mener det handler om at tolkninger fra en enkelt undersøkelse kan gjelde i andre sammenhenger. Kvale & Brinkmann (2014, s. 265) skriver at vi mer eller mindre generaliserer spontant i hverdagen og dagliglivet. De skriver videre at en vanlig innvending i intervjuforskning er at det er for få personer til at en kan generalisere, men innen kvalitativ generalisering har det vært diskutert når og hvordan man kan generalisere, særlig i forbindelse

med kasusstudier. Kvale & Brinkmann (2014, s. 266) henviser her til Stake (2005) som skiller mellom tre typer generalisering;

1. *Naturalistisk generalisering* - skriver Kvale & Brinkmann (2014, s. 266) at handler om personlige erfaringer. Denne formen for generalisering hviler på stilltiende kunnskaper om hvordan ting er. Med andre ord gir denne formen for generalisering forventinger fremfor formelle forutsigelser. Tjora (2021, s. 292) nevner kort at naturalistisk generalisering hvor generaliseringen overlates til leseren etter nøye beskrevet design og utvalg.
2. *Statistisk generalisering* – omtaler Kvale & Brinkmann (2014, s. 266) som en form for generalisering som er både formell og eksplisitt. Denne typen generalisering er basert på representative intervjupersoner som er tilfeldig valgt ut fra en befolkning. Ved å bruke statistiske slutningsmetoder kan sikkerhetsnivået ved en eventuell generalisering fra et utvalg i en befolkning uttrykkes ved sannsynlighetskoeffisienter.
3. *Analytisk generalisering* – forklarer Kvale & Brinkmann (2014, s. 266) som en begrunnet vurdering i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes for å kunne vurdere hva som kommer til å skje i en annen situasjon. Dette blir dermed brukt som en form for rettleiding for andre og liknende situasjoner.

Tjora (2021, s. 268) peker på to typer generaliseringer. Den ene kaller han moderat generalisering og handler om hvordan generalisering kan tenkes i en mer strukturell forstand. Med dette mener Tjora at det er opp til forskeren å beskrive i hvilke situasjoner eventuelle resultater vil kunne være gyldige. Tjora (2021, s. 270) henviser til Payne & Williams (2005) når han skriver om moderat generalisering. Her uttrykkes det at svakhetene i et forskningsprosjekt kan bli synlige om en undersøger holdbarheten av de moderate generaliseringene dersom man ser nærmere på og undersøger sammenhengen mellom utvalg og undersøkelse. Spesielt med tanke på om at man har valgt snøballmetoden for å rekruttere intervjudeltakere.

Den andre generaliseringsmetoden omtaler Tjora (2021, s. 268) konseptuell generalisering, hvor man ved kvalitativ forskning utvikler konsepter. Ved konseptuell generalisering skriver Tjora (2021, s. 271) at man er opptatt av å framstille funn i form av konsepter eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller, enn de tilfellene som er blitt sett nærmere på. Dette mener han kan gjøres i form av metaforer, modeller og begreper som ikke direkte er knyttet til den empirien som ligger til grunn, men den støtter seg også til andre teorier og tidligere forskning. Tjora (2021, s. 272) mener dermed at ved bruk av stegvis deduktiv-induktiv

metode gjør at denne formen for generalisering «hever blikket» fra empiriske caser og ser mer på et generelt grunnlag hva dette handler om. Det gjøres ikke direkte ut fra det empiriske materialet, men systematisk gjennom koding og kodegrupperingen. Tjora (2021, s. 272) mener at ved gjennomføring av stegvis deduktiv-induktiv metode kan man dermed sikre seg konseptuell generalisering ut fra studien, slik at det ikke bare blir en fiks ide fra forskerens side. Dette er noe jeg for øvrig kommer tilbake til under avslutningskapittelet – i hvilken grad kan mine funn generaliseres.

### 3.6 Forskningsetikk

*«Tanken om at forskning utgjør en så spesiell og viktig aktivitet at den står hevet over etiske hensyn, har nok spilt en viss rolle, men kan ikke forsvares. All virksomhet som får konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes ut fra etiske standarder.»* (Johannessen et. al., 2016, s. 83)

Sitatet viser at forskning har i tidligere tider følt seg opphøyd ovenfor samfunnet og en kan nærmest si at målet har helliget middelet, men det er ikke slik den dag i dag. Det finnes i dag flere forskningsetiske prinsipper en bør følge og ta til etterretning dersom man gjennomfører et forskningsprosjekt. Ifølge Larsen (2007, s. 15) vil det alltid innen forskning oppstå etiske dilemmaer og en må ta stilling til ulike valg og hensyn innen etiske prinsipper. Johannessen et. al. (2016, s. 83) skriver at etikk i utgangspunktet handler om retningslinjer, prinsipper og regler for vurdering av omhandlingene er gale eller riktige. Johannessen et. al. (2016, s. 85) henviser til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora også kalt for NESH og deres forskningsetiske retningslinjer som de har vedtatt. De gjengir Per Nedrums (1998) sine retningslinjer kort forfattet innen tre hensyn som må tas i et forskningsprosjekt: 1. deltakernes eller informantenes rett til autonomi og selvbestemmelse, 2. respektere deltakernes privatliv og 3. forskeren har ansvar for å unngå skade. Videre i oppgaven ønsker jeg å skrive om forskningsetikken jeg har tatt hensyn til og deler det inn i de tre retningslinjene Johannessen et. al. (2016, s. 85) henviser til. Retningslinjene som er forfattet av Per Nedrum (1998).

#### 3.6.1 Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi

Her handler det om egen selvbestemmelse til å delta i undersøkelsen. Johannessen et. al. (2016, s. 86) skriver at her handler det om at deltakerne som er med i undersøkelsen har et frivillig samtykke. Dette er noe jeg har tatt hensyn til og informerer dem om i studiens informasjonsskriv. Her gir jeg intervjudeltakerne informasjon om at de når som helst kan

trekke seg og at det ikke vil bli stilt spørsmål til dem, dersom de velger å trekke seg fra undersøkelsen. I tillegg har jeg gitt dem flere opplysninger om hvordan de kan få tak i meg som den ansvarlige for studien, dersom de velger å trekke seg. Larsen (2007, s. 15) mener at lignende utfordringer ved at datainnsamlingen kan innebære mange etiske dilemmaer. Deltar alle av egen fri vilje? Er det riktig å stille private spørsmål?

### 3.6.2 Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv

Her handler det om retten til privatliv. Johannessen et. al. (2016, s. 86) utdyper det ved at deltakerne skal kunne kontrollere hvorvidt informasjonen om den skal kunne gjøres tilgjengelig for andre. Videre utdypes det at deltakerne skal kunne være sikre på at forskeren, eller meg i dette tilfellet, ivaretar deltakernes konfidensialitet og gjør det slik at deltakerne ikke kan identifiseres. Larsen (2007, s. 15) skriver hvordan en bruker og formidler forskningen. Her kommer spørsmål om anonymitet. Skal en offentliggjøre resultater om en ikke klarer å anonymisere? Er forskingen objektiv eller fremmer den egne interesser? I mitt prosjekt måtte jeg være tydelig i intervjuguiden, ettersom jeg skulle intervjuere lærere om deres forventninger til deres skoleledere. Her følte jeg at jeg måtte være forsiktig og ikke spørre om noe som kunne fremstille noen på en uheldig måte. I tillegg valgte jeg å ikke innhente tillatelse fra skoleledere fordi dette kunne ha påvirket lærerens svar om deres ledere var klar over hva de skulle svare på. Jeg bruker dermed mest mulig anonymitet. Jeg har valgt å anonymisere intervjudeltakerne når jeg transkriberer. Både lydopptak og transkripsjon er lagret på en forsvarlig måte slik at andre ikke kan få tak i det. Jeg har tatt det valget om å lagre det på en minnepinne som er låst ned i en skuff slik at ingen kan hacke PC'en og få tak i materialet. Grunnen til at jeg har minnepinnen låst ned i en skuff er at da er det mindre sjanse for at jeg kan miste materialet og andre kan finne det.

### 3.6.3 Forskerens ansvar for å unngå skade

Ifølge Johannessen et. al. (2016, s. 86) handler forskerens ansvar om at intervjudeltakerne skal utsettes for minst mulig skade. Dette mener de er særlig relatert til medisinsk forskning, men prinsippet gjelder også allikevel innen samfunnsvitenskapelig metode. Tjora (2021, s. 187) skriver at vi normalt sett innen samfunnsforskningen ikke driver med eksperimenter som kan skade deltakerne. En må derfor reflektere over psykologiske ubehag en kan utsette studiens deltakere for ved deres deltakelse. Jeg har også måttet tenke gjennom temaer da jeg utarbeidet problemstillingen min. Larsen (2007, s. 15) henviser til Halvorsen (2003) som mener at etiske dilemmaer også finner sted ved valg av tema og problemstilling. Her kan en problemstilling bli betegnet som uetisk ved at noen kan føle seg støtt, eller at intervjueren er partisk og

fremstiller noen på en uheldig måte. Ved å unngå denne problematikken har jeg i intervjuguiden spurt om forventninger til lærernes skoleledelse, istedenfor å spørre dem om de har en god skoleleder. Jeg er mer interessert i hva deres forventninger er, fremfor å finne ut betegnelsen «god» og «dårlig».

### 3.7 Oppsummering

Jeg har prøvd å beskrive mine metodiske valg for denne studien i så stor grad som mulig for at oppgaven skal gi et inntrykk om at den er gjennomført på en måte som fremstår pålitelig, slik at oppgaven blir troverdig. Jeg har tatt utgangspunkt i Borum sin modell for metodevalg og har et hermeneutisk perspektiv på oppgaven. Jeg har valgt en kvalitativ metode og har dermed brukt kvalitative intervju for å data. Jeg har brukt denne metoden for å innhente lærernes forventninger til deres skoleledere, dette for å innhente lærernes beskrivelser og opplevelser fra hverdagen deres.

Jeg har brukt strategisk utvalgte enheter, nemlig utdannede lærere i arbeid. For å komme i kontakt med de lærerne jeg intervjuet brukte jeg snøballmetoden, dette for å komme ut fra et bestemt miljø. Jeg skulle i utgangspunktet intervju 6-8 lærere, men fant et metningspunkt etter fem intervjuer og bestemte meg for å ikke intervju flere personer.

Som et forløp til undersøkelsene ble det utarbeidet et informasjonsskriv, en intervjuguide og det ble søkt til NSD slik at undersøkelsen opptrer i tråd med personvernet som er gjeldene i dag. Jeg har i tillegg tatt flere forskningsetiske prinsipper i gjennomføringen av studien. Blant annet har jeg tatt hensyn til intervjudeltakernes rett til selvbestemmelse og autonomi, jeg har respektert intervjudeltakernes privatliv og jeg har tatt ulike valg for at intervjudeltakerne skulle utsettes for minst mulig skade.

## 4.0 Gjennomføring av analyse og tolkning

Etter at intervjuene er gjennomført og transkribert kan en starte den nøysomme jobben med analyse og tolkning av data. I studien har jeg vært inspirert av stegvis deduktive-induktive metode i analyse og tolkning av resultatene. Denne metodens styrke er først og fremst at en arbeider svært nær empirien og ikke ut ifra bestemte teorier som skal danne grunnlag for analysen. Man unngår å gi for tidlige konklusjoner samtidig som den beskrives som en god systematisk metode (Tjora, 2021, s. 217). Man arbeider i etapper fra rådataen man har, frem til man har det Tjora kaller konsepter eller teorier. Med andre ord er den induktive delen der hvor man arbeider fra data mot teori, mens den deduktive delen tar for seg tilbakekoblinger som sjekker teorier til det empiriske (Tjora, 2021, s. 20). Jeg vil i dette kapitlet beskrive hvordan jeg har analysert og tolket datamaterialet jeg har innhentet gjennom intervju.

### 4.1 Transkribering

Å transkribere betyr ifølge Kvale & Brinkmann (2014, s. 187) å transformere fra en form til en annen. I mitt tilfelle kan det sies at man skifter fra tale til skrift. Kvale & Brinkmann (2014, s. 186-187) skriver at intervjuet er en samtale som foregår mellom to mennesker ansikt til ansikt og at denne samtalen blir abstrahert og fiksert til skriftlig form. Det de mener her er at transkripsjoner er svekkende og dekontekstualiserte gjengivelser fra det som har vært en direkte intervjusamtale. Med andre ord mener de at transkripsjonen er svekkende for meningsinnholdet og dette er noe man må være klar over. Man får for eksempel ikke med seg kroppsspråket, ironien og lignende i den grad det har betydning for samspillet i selve intervjusamtalen. Selv om Tjora (2021, s. 185) anbefaler bruk av lydopptak og fullstendig transkribering slik jeg har gjort i oppgaven min, henviser han til Kvale (1997) som mener at det ikke finnes en objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form.

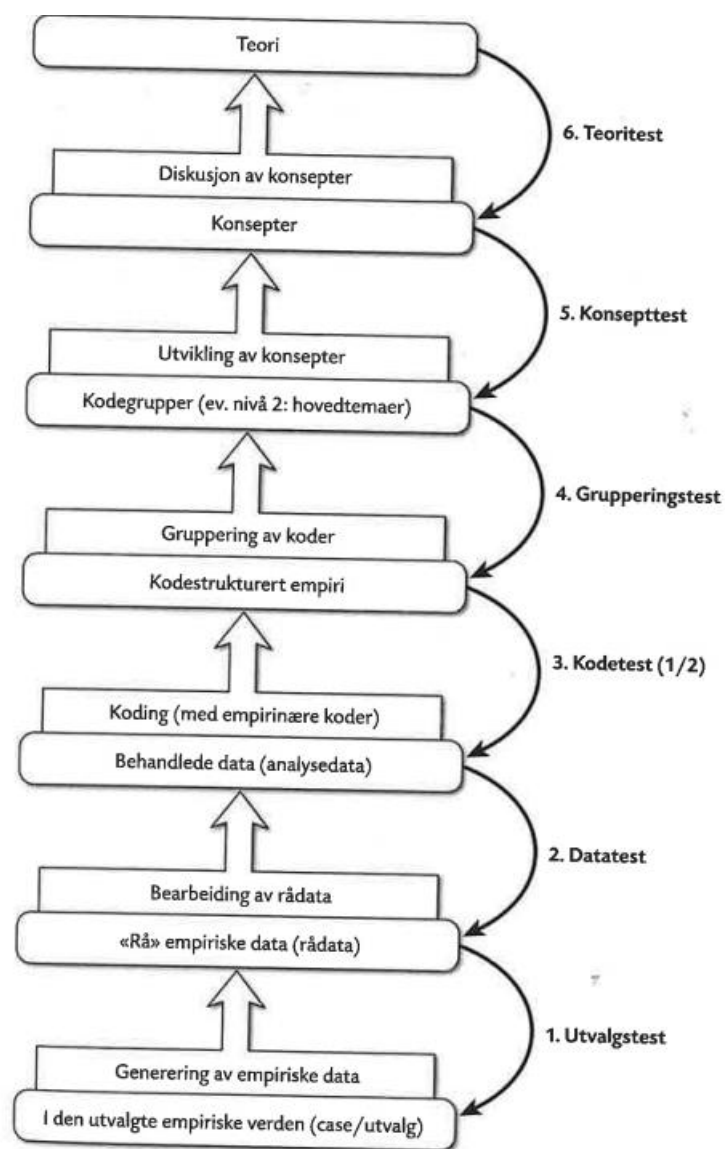
Tjora (2021, s. 186) skriver også at man ofte må vurdere om man skal transkribere på dialekter, da en vanligvis som hovedregel transkriberer på bokmål eller nynorsk. Dersom man gjør det som er hovedregelen må man derimot være observant på spesielle dialektord, dette ifølge Tjora (2021, s. 186). Dette var jeg veldig påpasselig med fordi jeg tok et grundig valg om å transkribere på bokmål for å anonymisere intervjuedeltakerne best mulig. Jeg var dermed nødt til å være observant på hvilke dialektord de brukte for at meningen i svarene ikke skulle bli abstrahert i større grad enn det allerede ble gjort i omgjøring av muntlig til skriftligstil.

Jeg valgte å transkribere teksten selv for å få en ekstra nærhet til intervjumaterialet. Jeg ønsket å bli godt kjent med innholdet og gjøre meg klar til kodingen. Thagaard (2013, s.158) skriver at det kan være strategisk å lese gjennom intervjuer grundig for å få et nært forhold til datamaterialet som kan gi et godt grunnlag for å se ulike mønstre og utvikle forståelse av sammenhenger. Så jo flere ganger jeg arbeider med datamaterialet jo bedre er det, tenkte jeg. Det ble dermed et bevisst valg om å transkribere intervjuene selv. Etter at jeg har transkribert alle intervjuene sitter jeg igjen med det som Tjora (2021, s. 217) kaller for behandlede data eller analysedata. Det er et ordtak som sier «alle veier fører til Rom», med andre ord er det flere måter å gjennomføre en analyse på, men at det er ulike valg en må ta for at man skal komme fram til ønsket resultat.

#### 4.2 SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode

Tjora (2021, s. 20) beskriver den stegvis-deduktive induktive modellen som et godt utgangspunkt for systematikk og fremdrift dersom man gjennomfører et kvalitativt forskningsprosjekt slik jeg har gjort. Ved å være inspirert av denne metoden i prosjektet mitt har jeg dermed tatt visse valg og avveielser for at oppgaven skal bære preg av høy akademisk skikkelighet som skal kunne gjenspeiles på alle forskningens stadier (Tjora, 2021, s. 19). Tjora (2021, s. 20) skriver at stegvis-deduktive induktive metoden er en metode hvor en jobber i ulike stadier eller etapper. Dette er i tråd med Thagaard (2013, s. 187) som viser til at den kvalitative analyseprosessen ofte preges av en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming.





<sup>6</sup> Figur 6: SDI – modell av Tjora

I modellen ovenfor Tjora hvordan man arbeider fra rådata en har samlet inn til studien, til en kommer frem til det som Tjora kaller konsepter eller teorier. Tjora (2021, s. 20-21) viser til at den oppadgående prosessen i arbeidet oppfattes som induktiv metode, med andre ord arbeider man dermed fra data til teori. Thagaard (2013, s. 187) bekrefter også at man arbeider fra data til utvikling av teori, men skriver at denne prosessen tar utgangspunkt i datamaterialet eller empirien for deretter å utvikle en forståelse av de temaene vi utforsker. Dette gjøres ved at man utvikler forståelse ved at man må se på begrepene personene i feltet anvender.

Tjora (2021, s. 20) peker på at ved den nedadgående prosessen arbeider man med det man oppfatter som deduktiv metode. Her sjekker man fra det teoretiske til det empiriske. Thagaard (2013, s. 187) utdyper at den deduktive prosessen knytter andre teoretiske bidrag til teksten en

<sup>6</sup> Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

selv skal analysere. Det er på denne måten en knytter forbindelseslinjer mellom vårt datamateriell og tilsvarende datamateriell fra andre studier. Så den deduktive tilbakekoblingen som Tjora (2021, s. 20) henviser til i stegvis-deduktiv induktiv metoden, den hviler på seks ulike tester og skal danne grunnlaget for iterasjoner mellom to nabosteg i modellen (Tjora, 2021, s. 20).

#### 4.3 Min kodeprosess og utvikling av empiriske funn

Ifølge Tjora (2021, s. 218) er SDI-strategien en koding av første steg av analysen. Her bruker en bare ett nivå av koder og det gjøres ved ren induktiv strategi. Tjora skriver videre at målet med kodingen her er tredelt, en skal uthente essensen i datamaterialet, man skal i tillegg redusere volumet av datamaterialet og til slutt skal man legge til rette for det Tjora kaller idegenerering.

Ved gjennomføringen av intervjuene systematiserte jeg svarene intervjudeltakerne kom med i hodet mitt. Jeg så for meg hvordan jeg kunne kategorisere de ulike svarene for å finne et mønster, men dette gav meg ikke noen større innsikt enn de antakelsene jeg allerede hadde. Så jeg tok frem boka til Tjora igjen og ble i enda større grad inspirert av stegvis-deduktiv induktiv metoden. Så det første jeg gjorde var å prøve å uthente essensen fra datamaterialet jeg hadde innhentet gjennom intervjuer. Her leste jeg gjennom det første datamaterialet fra det første intervjuet og opprettet deretter koder. Jeg opprettet kodene etter det Tjora (2021, s. 219) skriver at man skal gjøre. Det er å opprette koder fra fraser, ord, utsagn eller lignende. Dette gjentar man videre og kan dermed frembringe ideer som er tett forankret opp mot empirien (Tjora, 2021, s. 219). Poenget med kodene er at de skal ligge tett på deltakerutsagn fra intervjuene. Man bruker gjerne materialet som stikker seg ut, slik som metaforer, virkningsfulle substantiver eller stemningsfulle ordvalg mener Saldana (2013) ifølge Tjora (2021, s. 219).

Tjora (2021, s. 224) mener en må stille seg to spørsmål før vi lager koder. Dersom man kan kunne laget koden før kodingen, må man lage en annen kode, dersom man ikke kunne dette kan man gå videre til spørsmål nummer 2. I spørsmål nummer 2 må man spør seg selv om hva bare koden forteller. Dersom koden tematiserer datasegmentet, er det unødvendig med sorteringskoding og man må lage en annen kode. Dersom koden gjenspeiler et konkret innhold, er dette god empirinær koding. Dersom man består kodetesten har man en god empirinær koding innen stegvis-deduktive induktive strategien som igjen gir oss et godt grunnlag i videre analyse (Tjora, 2021, s. 224). Dette var en utfordrende del i arbeidet

ettersom man har mye fagkunnskap, har en hypotese på problemstillingen og ønsker å være effektiv i oppgaveskrivingen. Etter jeg hadde transkribert intervjuene, begynte jeg å markere ut ord og utsagn som om jeg kodet og klassifiserte samtidig. Kodene jeg laget bestod med andre ord ikke kode-testen til Tjora. Jeg måtte dermed konsentrere meg kun om et og et intervju, et og et spørsmål og finne fram til empirinærekoder som jeg mente ville bestå kodetesten til Tjora.

Til slutt hadde jeg generert 293 koder. For å synliggjøre hvordan jeg arbeidet med koding av de 293 kode jeg genererte vil jeg vise noen eksempler på koder og hvordan de er generert. Her er også en liten presentasjon av intervjudeltakerne som er bakgrunnen for datamaterialet mitt:

| Oversikt over intervjudeltakere | Barneskolen/ungdomskolen/videregående skole |
|---------------------------------|---|
| Lærer 1                         | Barneskole                                  |
| Lærer 2                         | Videregående skole                          |
| Lærer 3                         | Barneskole                                  |
| Lærer 4                         | Ungdomsskole                                |
| Lærer 5                         | Barneskole                                  |

<sup>7</sup> Figur 7: Presentasjon av intervjudeltakerne

Koden som heter *strukturene og rammene blir lagt av ledelsen* ble innhentet fra lærer 1 også ble generert fra følgende utsagn: «*Men når det gjelder på en måte evaluering som at vi skal, men det blir jo mye det samme, vi har en forventning på en måte om at vi skal ha strukturene og rammene blir lagt av ledelsen og så på en måte at vi på en måte får lov til å være med og diskutere.*»

Koden *å ha et godt system som ligger litt i forkant* ble uthentet fra lærer 4 sitt utsagn: «*men det er jo viktig å ha et godt system som ligger litt i forkant, når en kan det, så vi har en plass vi kan gå inn og se at noen, noe av fraværet er jo planlagt, da er det jo all grunn til å, at noen har fått de timene som, kan være inne å ser hva det går i slik at det ikke blir slik at det blir fem minutter før.*»

Koden *Du har orden i klesskapet ditt* ble generert fra lærer 5 sitt utsagn: «*Det er når jeg opplever at, det er når jeg kommer til den ledelsen så føler du at de har kontroll, de har stell*

<sup>7</sup> Figur 7: Oversikt over intervjudeltakere

*på tingene, de vet på en måte også, det økonomiske er jo også en viktig faktor i skolen at de vet hva vi har å bruke der. Og du føler også at de, dersom vi har spørsmål da så kan de på en måte, de kan svare da. Hva skal jeg sammenlikne det med? Du har orden i klesskapet ditt, skulle jeg nesten sagt, det er nesten litt slik det kan føles.»*

Siste eksempel på kodingen er koden *det er jo noe som vi, faglærere egentlig helst vil unngå å komme i berøring av*. Denne koden ble uthentet fra følgende utsagn som lærer 2 kom med under intervjuet: *«ja altså, det er jo noe som vi, faglærere egentlig helst vil unngå og komme i berøring av, ikke sant, alt som har med regnskap og klasserom og slik det er jo ting som vi egentlig er glad for at bare går sin gang, ikke sant.»*

### Fra empirinære koder til kodegrupper

Disse fire kodene og flere andre havnet i en kodegruppe som heter «Å være en god tilrettelegger». Det er dette Tjora (2021, s. 229) skriver at skjer videre i analyseprosessen, her grupperer en de ulike kodene tematisk og dette gjøres for å forme en struktur for analysen. Når en grupperer kodene gjøres det induktivt. Her skiller en også ut koder som ikke har betydning og det kan etter all sannsynlighet være svært mange koder en ikke bruker. Tjora (2021, s. 232) skriver også at i arbeidet med å gruppere kodene bruker en konstant en grupperingstest. Målet er at hver kodegruppering har en indre betydning, men at den allikevel skiller seg tematisk fra de andre gruppene. Etter en del prøving kom jeg frem til disse fire følgende kodegrupperingene:

1. Det å bli sett
2. Involvering og medbestemmelse
3. Prioritere de rette tinga
4. Å være en god tilrettelegger

### 4.4 Konseptutvikling

Når en er ferdig med kodegrupperingen kan en deretter begynne å se konturene av noen overordna temaer som kunne brukes til et mer analytisk formål og evt. ses i forhold til noen teoretiske perspektiver. Noe som Tjora på en original måte kaller *teorimarinering* (Tjora, 2021 s. 247). Thagaard (2013, s. 159) skriver også at etter en har kodet så må en klassifisere kodene i kategorier med samme utsnitt av data. Den neste fasen innebar det Tjora (2021, s. 248) kaller for konseptutvikling. Her henviser Tjora (2021, s. 247) til Tavory & Timmermans (2014) som mener at konsepttesten blir å anse som abduktiv, den skal svare på «hva er dette tilfellet av?». I hans henvisning til dem skriver han også at abduksjonen oppstår når vi

oppdager hovedtemaer, for eksempel som ikke kan forklares med den teorien som allerede foreligger for oss. På den måten må vi dermed være kreative og se etter om det ligger teoretiske muligheter latent i vår analyse (Tjora, 2021, s. 247). Tjora (2021, s. 291) skriver at konsepttesten skal bidra til å finne ut om konseptet er standhaftig nok til å representere forskningen som et funn, dette skal gjøres ved å se konseptet er abstrakt nok med hensyn til mennesker, steder og tider.

Tjora (2021, s. 247) mener at der er greit å tenke abduksjon og dette skriver han kan være en form for «teorimarinert gjetning». Tjora (2021, s. 248) prøver å forklare dette ved å henvise til Swedberg (2011) som forklarer at ved abduksjon oppstår det en riktig gjetting og dette kan forstås som en vitenskapelig intuisjon. Tjora (2021, s. 277) skriver at til forskjell fra analysekapitelet som er empirisk drevet, kan man si at diskusjonskapitelet er abduktivt. Abduktiv tilnærming er ifølge (Tjora, 2021, s. 285) det som starter fra empirien, altså som induksjon, men aksepterer allikevel betydningen av teorier underveis i forskningsprosessen. Tjora (2021, s. 277) skriver at det som danner grunnlaget i diskusjonskapitelet er en form for kvalifisert gjetting mellom empirien en har og teori. Dette skal dermed være med på å gi diskusjonen en retning skriver han.

Innen stegvis-deduktiv induktiv metode arbeider en hele tiden mot et mer teoretisk nivå, men bruken av teori er ikke entydig skriver Tjora (2021, s. 249). Han skriver videre at SDI-modellen sin konseptuelle generalisering skal bidra til at forskningen har en større mening enn å kun være rent deskriptiv. Tjora (2021, s. 250) henviser til Sewdberg (2017) som skriver at konseptene kan i hovedsak være heuristiske, noe som hjelper oss til å forstå og oppdage fenomener som blir studert og ikke har en klar struktur. Konseptene hjelper oss i den pågående forskningen, men teorien vil være nyttige i videre forskning. Dette medfører at selv om teoretisering kun skjer unntaksvis kan en dermed prate om at konsepter kan generalisere innenfor et fortolkende område, men må ansees som konseptuell (Tjora, 2021, s. 250).

#### 4.5 Oppsummering

I studien min har jeg vært inspirert av stegvis deduktive-induktive metode når jeg skulle analysere og tolke resultatene mine. Dette var for at jeg skulle være tro til empirien og fordi jeg ikke skulle komme til for tidlige konklusjoner. Dette er en metode man arbeider fra rådata en besitter, frem til man har utarbeidet det Tjora omtaler som konsepter.

Etter å ha intervjuet fem lærere satt jeg igjen med flere lydopptak som jeg skulle omgjøre til tekst. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, for å få en nærhet til intervjumaterialet. Under

transkriberingen gjorde jeg også valg om å transkribere på bokmål for å anonymisere intervjudeltakerne best mulig.

De transkriberte intervjuene kaller man for rådata. Jeg tok for meg et og et intervju og opprettet empirinære koder – i alt 293 koder. Det vil si å kode etter fraser, utsagn, ord eller lignende. Kodene ligger tett på utsagnene fra deltakerutsagn fra intervjuene.

Når jeg laget kodene stilte jeg meg selv to spørsmål, noe som Tjora skriver er viktig i forbindelse med kodeutviklingen. Kunne man laget koden før kodingen? Ved ja, måtte jeg lage meg en ny kode og ved nei kunne jeg stille meg selv det neste spørsmålet. Hva forteller koden? Dersom koden tematiserte datasegmentet måtte jeg lage en ny kode, men dersom den gjenspeilte et konkretisert innhold er det en god kode og jeg kunne gå videre til å lage en ny kode.

Jeg systematiserte kodene i kodegrupper. Dette var induktivt arbeid og ble gjort for å få en struktur på analysen. Man gjennomfører samtidig en grupperingstest, målet var at hver kode har en indre betydning, men skiller seg allikevel fra de andre gruppene. Jeg endte opp med fire kodegrupperinger:

1. *Det å bli sett*
2. *Involvering og medbestemmelse*
3. *Prioritere de rette tinga*
4. *Å være en god tilrettelegger*

Etter endt kodegruppering er den neste fasen konseptutvikling. Denne fasen er abduktiv og skal svare på «hva er dette tilfelle av?». Vi oppdager hovedtemaer som ikke kan forklares ved hovedtemaer som allerede foreligger oss og må dermed se etter teoretiske muligheter i analysen. Det neste steget blir dermed å teorimarinere funnene fra analysedelen i diskusjonskapitlet.

Jeg har med andre ord arbeidet slik:

Rådata → Koding + Kodetesting → Kodegruppering + kodegrupperingstest →  
Konseptutvikling

## 5.0 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere de ulike funnene – hovedkonseptene - jeg har gjort. Jeg vil presentere følgende fire funn: 1. *Det å bli sett* 2. *Involvering og medbestemmelse* 3. *Prioritere de rette ting* 4. *Å være en god tilrettelegger*. Til slutt vil jeg oppsummere funnene.

### 5.1 Det å bli sett

Det er en tydelig forventning fra lærerne til sin skoleledelse om at skoleledelsen skal se lærerne for hvem de er. Etter å ha sett nærmere på flere av utsagnene til de lærerne jeg intervjuet, er dette et bredt tema. Det handler i praksis blant annet om at lederne skal skape en trygghet og å være støttende når lærerne havner i situasjoner hvor de kanskje føler seg alene, eller at de kommer i en situasjon hvor de kanskje ikke helt føler at de har kontrollen. Dette uttrykkes blant annet ved utsagnet til Lærer 5; «*at de kan være der og støtte deg dersom du trenger det*».

Det handler om at det forventes at skoleledelsen skal være der for de ansatte, noe som også ble uttrykt fra andre lærere som ble intervjuet. Det å vite at du har ledelsen i «ryggen» og at de støtter deg, kan gjøre mye for at du skal kunne yte mer eller maksimalt i jobben du er satt til å utføre. Samtidig handler det også om at lederne må kunne se utfordringene som lærerne har, vise interesse og følge dem opp i det daglige arbeidet. Dermed kan en si at det handler om å bli sett av lederne sine. Dette forsterkes ved følgende utsagn fra Lærer 3, «*at en føler seg verdsatt på den plassen du er*». Flere andre av de intervjuede lærerne er opptatt av at en forventer at skolelederen ser læreren som arbeidstaker på arbeidsplassen. Dette understøttes gjennom Lærer 1 sitt utsagn; «*jeg har jo en forventning om at de ser oss*», Lærer 2 som uttrykker følgende; «*selvfølgelig at de behandler oss på en god måte, at de tar hensyn til oss*» eller Lærer 3 som sier at han har en forventning om at skoleledelsen; «*bare å spørre hvordan jeg har det*».

Det å bli sett på arbeidsplassen og bli verdsatt for den man er, kan også handle om arbeidet som utøves i klasserommet. Flere av de intervjuede lærerne er opptatt av at det ikke er for stor maktavstand mellom skoleledere og lærere, slik at de kan diskutere og komme fram til gode løsninger for at de ulike elevene skal bli møtt med sine behov. Dette kan igjen være med på å skape motivasjon til lærerne i deres arbeid. Lærer 1 har to utsagn som understreker dette; «*Jeg tror vi yter mye bedre dersom vi ser eller får inntrykk av at de ser oss og at det er på «stell» og «at de guider meg slik at jeg er trygg på at det jeg gjør*». Dette understrekes også gjennom Lærer 4 som uttrykket seg slik i intervjuet; «*så ligger det litt motivasjon i der de ser at du,*

*eller den jobben du gjør, hva fag du ønsker å undervise i, at de prøver på en måte å bruke deg på en bra måte og, tenker jeg gir litt motivasjon».*

*Det å bli sett* handler blant annet om at lærerne ønsker at skoleledelsen *ser dem*, men det ligger også en forventning til at når skoleledelsen *ser dem*, at de dermed behandler dem rettferdig ut ifra deres ulike situasjoner. Dette kommer tydelig frem når jeg intervjuer Lærer 3;

*«For vi er jo egentlig slik som jeg sa i sted, jeg er enig i at personal må behandles likt, men samtidig ulikt. Og det må liksom ledelsen prøve å finne ut av. Og det kan egentlig være ganske vanskelig altså. Men igjen en kollega for meg eller personalet er jo nesten som en klasse med utrolig med ulike folk. Skal du få det til å funke må du liksom ha litt sånn tilpassa opplæring, hehehe. Eller tilpassa behandling på en måte sånn tenker jeg.»*

Her var det tydelig at Lærer 3 sammenliknet personalledelse med tilpasset opplæring i opplæringssektoren. Lærer 4 uttrykker også at en må ivareta personalet;

*«Jeg tror at dersom du ikke skjønner det med integrasjon, altså det å ivareta ansatte og prøve å lage en slik at folk på en måte senker skuldrene litt, gjør den jobben de skal gjøre på en god måte og at når folk er litt forskjellige, men dersom du ikke klarer den bra da tror jeg at du får eller gjerne lettere får konflikter og at du får problemer.»*

Det handler nødvendigvis ikke om det å bli anerkjent på jobben for det arbeidet man gjør, men det forventes at man blir lagt merke til som medmenneske. Det forventes også at skoleledelsen skjønner hvilke utfordringer hver enkelt lærer «står» i, slik at de kan være hjelpelige med å finne løsninger dersom utfordringene blir så store at en ikke klarer å håndtere dem alene.

## 5.2 Involvering og medbestemmelse

I *involvering og medbestemmelse* ligger funnet tett opp mot forrige funn som omhandler *det å bli sett*, men det handler allikevel mer om at lærerne har forventinger til at skoleledelsen må involvere seg i det daglige arbeidet til lærerne, slik at de kan vise lærerne at de vet at faglige og sosiale utfordringer finnes i de ulike skoleklassene. Dette er ytringer som uttrykkes eksplisitt av Lærer 3, Lærer 5 og Lærer 4. Lærer 3 ved følgende sitat; *«Det er veldig fint for meg at min leder vet hva elever jeg har å jobbe med»*. Lærer 5 uttrykker noe av det samme, men er gjerne ikke like tydelig i måten det sies på; *«jeg forventer ikke at det er ofte, men jeg mener, forventer at det burde vært en gang per halvår, så burde ledelsen vært i klassen og observert hva som skjer»*. Lærer 4 forteller følgende i intervjuet;



*«Jeg forventer at de følger opp hvordan det går på trinnet og hvordan det går med klassene, det vi liksom diskuterer om enkeltelever og vi er jo mye to og slikt inne og så jeg har i og slikt ikke noen store forventninger akkurat til hvordan de følger med på hva jeg gjør. Det er gjerne fordi jeg har jobbet litt lenge, men jeg har jo forventinger til at de følger med på hvordan det går med oss alle og trinnene og er det noen utfordringer så er jo det noe vi tar opp og prater om, om det er elever eller om det er noe med klimaet, gjerne i en klasse, ting vi må arbeide med så kan jo alle få noen utfordringer på de tingene.»*

Selv om noen ønsker at skoleledelsen skal involvere seg for å kunne vite hvilken elevmasse skolen har, er det ikke nødvendigvis alle som føler at skoleledelsen er til stede for å ta «temperaturen» på skolen. Det kan vi skjønne ved følgende utsagn til Lærer 3; *«vi savner at de er litt rundt i klasserommene og ute i friminuttene».*

Selv om noen ønsker at skoleledelsen skal være synlige, kan det være et tveegget sverd, dette på grunn av at lærerne ønsker også å være autonome. Med andre ord ønsker lærerne at skoleledelsen ikke er for tett på eller har for stor påvirkning på hva som skjer i klasserommet. Det fremkommer ved følgende to utsagn til Lærer 1; *«jeg har ikke noe behov for at de skal være så veldig tett på...»* eller *«Men jeg har ikke lyst til at de skal bestemme at jeg må gjøre «sånn og sånn».* Likevel forventer lærerne at de involveres i det daglige arbeidet og det arbeidet som gjøres felles blant kollegaer.

Et viktig poeng fra de intervjuede lærerne er at alle involverte parter på skolen skal forplikte seg til avgjørelser som blir tatt i kollegiet. Det forventes at skoleledelsen skal bidra aktivt til dette. Lærer 1 uttrykker ved to anledninger; *«Slik at vi kan være med å eie det»* eller *«At vi ikke bare får tredd noe ned over oss».* Lærerne kan også mene at det er de som vet best hvordan den pedagogiske virksomheten skal drives. Jeg synes det kommer tydelig frem i utsagnet til Lærer 2: *«Jeg tenker det er jo ikke administrasjonen som er pedagoger. Det er jo de som jobber der som er pedagoger, så da må vi høre mest mulig på de ansatte, ta de med på råd og slikt. Det gjør de jo også i stor grad.»* Dette kan nok ha noe med at de til tider føler at de ikke blir hørt i hverdagen og dette sies eksplisitt ved Lærer 3 på følgende måte; *«Jeg føler liksom at vår stemme forsvinner litt i mengden her».* Stemmen til lærerne forsvinner nok blant andre instanser, foreldre og foresatte, politikere og ikke minst skoleledelsen. Lærerne har et behov for at ledelsen er synlige og klarer og involverer seg i lærernes hverdag. På denne måten kan de gi lærerne støtte og samtidig involvere lærerne i beslutninger som omhandler deres hverdag.

### 5.3 Prioritere de rette tinga

Funnet som jeg har valgt å kalle «prioritere de rette tinga», handler om utviklingsarbeidet på den enkelte skole og i skolesektoren generelt. Det kan være et fåtall av lærerne som er motivert for dette arbeidet på skolen. Dette kommer til uttrykk gjennom flere ulike utsagn og negativt beskrivende om felles utviklingstid i skolen. Det vil med andre ord si tiden lærerne og skoleledelsen er samlet og som brukes til utviklingsarbeid. Eksempler på utviklingsarbeid kan være «Hvordan implementere og forstå den nye læreplanen», «hvordan er vurderingspraksisen ved skolen» eller «hvordan arbeide målrettet mot nasjonale prøver». Her er noen av svarene jeg fikk da jeg intervjuet Lærer 2 og Lærer 3;

*«For det er ikke alltid folk er like motivert for disse tingene, altså det spørs jo hvor mye du brenner for saken selv. Men de prøver jo og jeg vet jo det og det ligger mye arbeid bak, gjennom tanken bak om hvordan vi skal gjøre det og så videre og jeg forstår jo det kan være vanskelig å drive frem en hel flokk i sånne ting» (Lærer 2).*

I svaret ovenfor blir sier Lærer 2 at når det arbeides med gruppearbeid i utviklingsarbeidet er det ikke alle som er like motivert for den type arbeid. Det handler om hvor mye du «brenner» for saken. Allikevel ligger det en forståelse av hvor vanskelig dette arbeidet kan være for ledelsen. Dette kommer også til uttrykk i neste sitat fra Lærer 2. Her ligger det også en undertone i svaret med at det er demotiverende å bli «prakket» på arbeid som kommer ovenfra.

*«Til en viss grad, selvfølgelig. Jeg tror nok de prøver, men så er det nok mange ting som også kommer ovenfra som de ikke kan, men som de kanskje bare må gjennom. Hehehe. Men så, men alle kan bli bedre og sant, men så føler jeg at de skjønner det. Det gjør jeg jo, men av og til så tenker du at «skal vi gjøre dette her nå igjen?». Sant, det blir mye av og til» (Lærer 2)*

I neste sitat er det Lærer 3 som uttrykker en frustrasjon over at det som kalles *Tidstyver*.

*«For eksempel at du ikke kommer inn her på en tirsdag og så er det sånn info. møte og så får du bare beskjed om at nå skal vi holde på med den undersøkelsen og det tar 20 minutter. Ok ... hvor kommer dette ifra? Hvem som spør og hva er grunnen til dette her? Tidstyv som vi sier her. Så litt mer forklaring og litt mer sånn langsiktig, slik at vi vet hva vi holder på med» (Lærer 3)*

Her uttrykker Lærer 3 at det trengs tydeligere informasjon og mer langsiktigplanlegging slik at lærerne også vet hva de skal gjøre og fylle den bundne tiden sin med. Videre uttrykker Lærer

3 at det ikke er alt som er like relevant for arbeidet og da kan en bli likegyldig. Dette beskriver Lærer 3 slik; «*Egentlig så bryr ikke jeg med så veldig med hva de holder på med i sjette og sjuende klasse, men nå vi samarbeider med dem så dupper jeg av liksom ...*».

Hvorfor er det slik at lærere kan være negative til arbeid om utviklingstid som angår deres arbeidshverdag? Det kommer frem at det oppleves som massivt tilleggsarbeid og et stort press på hva de skal drøfte for å komme gjennom i utviklingsarbeidet. Dermed er det en lærer som sier i intervjuet at «*De må klare å se at vi klarer å fullføre det eller om de klarer og ta bort det som ikke er så relevant for oss*» (Lærer 3). Med dette mener læreren at det er stort press og at en må ta bort noe av presset som ikke fremstår som like relevant for arbeidet deres. Lærer 5 uttrykker seg slik at skoleledelsen vil gjennomføre mange ting om gangen ved å si: «*Ikke for mange baller i luften på likt*», med dette menes det at en må ta for seg et tema om gangen, fullføre det før en begynner på neste tema.

Ellers forstår jeg det slik at de opplever ulike tema innen utviklingsarbeid arbeid kun for å tilfredsstille noen høyere opppe i hierarkiet og ikke arbeid for å utvikle skolen. Dette uttrykkes eksplisitt ved Lærer 1; «*Så er det et «check» så er vi ferdig med det på en måte, det har en betydning det vi gjør og at vi skal bruke det til noe*». Dette kan nok for flere være en frustrerende følelse hvis arbeidet er noe de føler ledelsen må få unnagjort på en «checkliste».

Det som derimot kan motivere og fremme gode holdninger til utviklingsarbeidet, er at skoleledelsen ser helheten og at de ansatte får en plan over hva som er planlagt av utviklingsarbeid dette skoleåret. Dette er noe som intervjupersonene eksplisitt har uttrykket seg om i intervjuet. De savner også at ledelsen bruker andre lærere, både i og utenfor egen virksomhet, som har en kompetanse innen et område som kan brukes ovenfor kollegaene sine. Det kommer tydelig til uttrykk ved Lærer 1 sitt følgende utsagn; «*De er flinke til å bruke ressurspersoner og trekke de inn på en måte for å vise og for å lære oss*». Andre punkter som kan virke fremmende for denne typen arbeid i skolesektoren, er å gi lærerne tid. Det å gi dem tid handler også om å bruke tid til å gjøre seg ferdig før en går videre til neste oppgave. Det kan forstås ved svaret jeg fikk på et av spørsmålene i et av intervjuene, «*det går sikkert litt fort på neste ting dersom vi tenker i praksis*» (Lærer 4). Lærerne ser viktigheten i å ta seg tid til å gjøre seg ferdig med et og et tema, og at en ikke har for mange *baller i luften* slik at lærerne ikke føler på et for stort «*trøkk*» eller tidspress.

#### 5.4 Å være en god tilrettelegger

Å være en god tilrettelegger handler om at lærerne forventer at ting er på plass før en starter. Flere strukturelle og administrative oppgaver må ligge i bunn for at lærerne skal kunne gjøre en god jobb sammen med elevene. Lærerne har en forventning om at det strukturelle og administrative skal skoleledelsen stå bak. Dette kommer tydelig til uttrykk gjennom følgende utsagn; «*strukturene og rammene blir lagt av ledelsen*» (Lærer 1). Dette er jo også noe som flere av lærerne i tillegg ikke ønsker å gjøre i skolehverdagen. Det kommer til uttrykk gjennom en av de jeg intervjuet; «*det er jo noe som vi, faglærere egentlig helst vil unngå å komme i berøring av*» (Lærer 2). Det er flere faktorer som må være i orden for at lærerne skal kunne utføre god opplæring av elevene. Av den grunn ser jeg en uttalt og eksplisitt forventning om at skoleledelsen i stor grad bør gjøre det de kan for å legge mest mulig til rette for at lærerne skal kunne utføre en god jobb. Dette kan forstås ved følgende to utsagn; «*Det er mye som må være på plass for at jeg skal kunne gjøre en god jobb*» (Lærer 1) eller «*Ting bør legges mest mulig til rette for at vi som er i personalet kan gjøre en god jobb*» (Lærer 5). En av måtene skoleledelsen kan legge til rette for lærerne skal gjøre en god jobb, kan være at de ligger i forkant og utarbeider gode systemer som er forutsigbare. Dette kommer frem ved utsagnene til Lærer 4, Lærer 1, Lærer 5 og Lærer 3;

«*Det er jo viktig å ha et godt system som ligger litt i forkant, når en kan det. Vi har en plass vi kan gå inn og se fraværet ettersom noe av fraværet er planlagt, da er det jo all grunn til at noen har fått de timene allerede. De kan dermed gå inn å se hva det går i, slik at det ikke blir fem minutter før.*» (Lærer 4).

Her forstår jeg det slik at Lærer 4 er fornøyd med at det er et system på skolen deres som ligger i forkant, slik at en får tid til å planlegge og forberede seg til arbeidshverdagen og undervisningen. Dette kommer også til uttrykk med Lærer 1 sine to utsagn; «*Når jeg planlegger uken min så vet jeg at når vi har møtetider*» eller «*Det setter jeg pris på, når det er system på det*». Det er flere arbeidsoppgaver som lærerne skal gjennomføre og som trengs tilrettelegging av skoleledelsen. Lærer 5 forklarer i intervjuet at han har forståelse for hvor travle skoleledelsen er, men at de i alle fall må legge til rette for at kollegaer kan drive utviklingsarbeid;

«*For det første handler det om at de må bruke tid på å tilrettelegge. Jeg skjønner det har mye de har å gjøre selv, men det er gjerne ikke alltid de som har tiden til å gjøre det, men de må*

*legge til rette for at vi kollegaer i alle fall kan drive med utviklingsarbeid sammen, det tenker jeg er veldig viktig.».* (Lærer 5).

Andre arbeidsområder hvor det er viktig å ha en plan, er ved ulike utfordringer som elevene har eller arbeidsområder skolen må ha rutiner på. Lærer 3 uttrykker i intervjuet følgende;

*«Det finnes jo skolevegring og alt dette her, vi må jo ha en plan for alle saker som kan dukke opp. Det er liksom veldig viktig at vi kommer oss igjennom alle disse tingene. Fravær, lekser, skal vi ha lekser og hvor mye lekser skal vi gi, skal de gjøre leksene sine selv? Ja, slike ting»*  
(Lærer 3)

I tillegg er det en forventning om at skoleledelsen har en plan om noe uforutsigbart skulle dukke opp. Samtidig er det også en forventning om at skoleledelsen har fordelt ulike ansvarsområder mellom seg, slik at det er tydelig for de ansatte hvor de kan få veiledning og støtte i ulike situasjoner og behov som skulle oppstå. Dette kan vi forstå ved utsagnet til Lærer 1; *«Det er at det er det er veldig godt fordelt og det er veldig tydelig for oss å vite hvem i ledelsen som har ansvaret for hva. Slik at dersom det er noe jeg lurer på så vet jeg hvem jeg skal gå og ta kontakt med.»*. Så det er en tydelig forventning til at skoleledelsen skal være en god tilrettelegger for lærernes arbeid og gjøre det slik at lærerne kan fokusere på deres hovedoppgave som er opplæring av elevene.

## 5.5 Oppsummering av mine funn

Her vil jeg kort oppsummere hva de ulike funnene handler om. I det store og hele handler *det å bli sett* om at skoleledelsen skal vite at lærerne har det bra på jobben. Dersom lærerne har utfordringer på arbeidsplassen eller på «hjemmebane» må skoleledelsen kjenne personalet godt nok til å kunne forstå de utfordringene som finnes og bidra til å løse dem med gode strategier og handlinger. Med andre ord må skoleledelsen tilrettelegge for lærerne.

*Involvering og medbestemmelse* kan en si at handler om at det finnes et behov for lærerne at skoleledelsen involverer seg i lærernes arbeidshverdag. Dette behovet finnes nok fordi de ønsker å bli sett, slik som i forrige funn, men det handler også om at det er et ønske om at skoleledelsen skal kunne involvere seg i lærernes arbeidshverdag. Dette er for at skoleledelsen skal kunne ta riktige og gode beslutninger som omhandler lærerne, men og fordi at de da lettere også kan gi lærerne støtte. I forhold til medbestemmelse handler det om å involvere lærerne i beslutninger som omhandler deres arbeidshverdag.

Funnet *Prioritere de rette tinga* kan kort forklares ved at en ikke må ha for mange *baller i lufta*. Utviklingsarbeid i skolen kan være en arbeidsoppgave som det er et mindretall som er motivert for. Dette er fordi at mye av utviklingsarbeidet kan føles som at blir «tredd ned» over hodet på lærerne, det er tidstyv da noe av arbeidet ikke er like relevant for hele personalgruppa. En må gjennomføre og fullføre utviklingsarbeid uten at det er flere tema som gjøres parallelt. Det må finnes en langsiktig plan på dette arbeidsområdet.

Til slutt vil jeg oppsummere funnet *Å være en god tilrettelegger*. Her dreier det seg om å lage hverdagen til lærerne mest mulig forutsigbar. Dette fordi at de trenger å kunne planlegge og forberede arbeidsuken sin. Dette kan gjøres ved at det finnes systemer som ligger i forkant, det må finnes systemer og planer for saker som kan dukke opp uventet og det er en forventning om at skoleledelsen prioriterer å legge til rette for lærerne sin arbeidshverdag.

## 6.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg forsøke å svare på oppgavens problemstilling som er følgende: «Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse, og hvordan blir dette ivaretatt?». For å kunne svare på oppgavens problemstilling vil jeg drøfte funnene opp mot teori og de empiriske funnene. Tidligere har jeg skrevet at for å operasjonalisere problemstillingen skal jeg besvare følgende to forskningsspørsmål:

1. «Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse i de fire ulike lederfunksjonene: personalledelse, administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og strategisk ledelse?»
2. «Hvordan opplever lærerne at ledelsen ivaretar disse ulike lederfunksjonene?»

Svarene på forskningsspørsmålene vil være med på å gi meg en forståelse av hvilke forventninger til ulike sider ved ledelse lærere har til sin skoleledelse og hvordan lærerne opplever at ledelsen ivaretar de fire ledelsesfunksjonene personalledelse, administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og strategisk ledelse.

Som nevnt tidligere i kapittel 4 som omhandler analyse og tolkning, vil jeg ta utgangspunkt i Tjora (2021, s. 277) som skriver at dette kan danne grunnlaget for diskusjon av funnene i form av en kvalifisert gjetning mellom teori og empiri. Dette vil dermed ha en abduktiv tilnærming som ifølge Tjora (2021, s. 285) starter som induksjon ved empirien, men som aksepterer betydningen av teori i løpet av forskningsprosessen. Dette blir dermed en form for konseptutvikling. Ifølge Tjora (2021, s. 247) mener jeg at dette er en konsepttest og denne blir å anse som abduktiv og kan svare på spørsmålet «hva er dette tilfellet av?». Hensikten her er ifølge Tjora (2021, s. 291) at konsepttesten skal bidra til å undersøke om konseptet en har funnet er standhaftig nok til å representere forskningen som et funn.

Måten jeg vil gå frem på er å skrive en generell drøfting på bakgrunn av de fire konseptene jeg har kommet frem til i resultatdelen. Jeg vil drøfte dem under to underkapitler som heter *Hva slags type ledelse etterspørres her?* og *Hva slags type lederfunksjoner etterspørres her?*

### 6.1 Hva slags type ledelse etterspørres her?

I følgende delkapittel vil jeg drøfte hva slags type ledelse som etterspørres i følgende konsepter jeg har funnet i resultatene, på bakgrunn av analysen jeg gjorde: 1. *det å bli sett*, 2. *involvering og medbestemmelse*, 3. *prioritere de rette tinga*, 4. *å være en god tilrettelegger*.

### 6.1.1 Det å bli sett

I funnet *det å bli sett* etterspørres ledere som er motiverende. Det finnes empiriske og teoretiske studier som viser at det finnes en sammenheng mellom jobbytelse og jobbtillfredshet. Selv om det er flere individuelle forskjeller for å kunne skape et motiverende arbeidsmiljø, finnes det allikevel felles faktorer som blir kategorisert som bærebjelker i det å skape et motiverende arbeidsmiljø (Christensen & Foss, 2011; Gotvassli, 2020, s. 127-128). Innen funnet om *det å bli sett* mener jeg å se spor av tre av de seks faktorene Gotvassli mener er bærebjelker for å kunne skape et motiverende arbeidsmiljø. De tre faktorene jeg gjenkjenner er *tilhørighet*, *utfordrende oppgaver* og *rettferdighet*. Sammenhengen her er at det å bli sett innebærer også å føle tilhørighet, få utfordrende oppgaver innebærer også at lederen tilpasser oppgavene etter lærerens kompetanse. Ved at lederne ser lærerne, kan lærerne føle at de får en rettferdig behandling. Jeg vil utdype dette litt nærmere:

#### Tilhørighet

Som nevnt tidligere i teorikapittelet handler *tilhørighet* om at kunnskapsarbeideren føler seg som en del av et fellesskap (Christensen & Foss, 2011; Kopperud & Martinsen, 2016, s. 143). Lederen er en bidragsyter og bevisst på at medarbeiderne skal kunne føle seg som en del av fellesskapet på jobb. Dette er vesentlig ettersom medarbeidere og ledelse må kunne stole på hverandre i krisesituasjoner og de skal kunne bruke hverandre som støtte i saker som kan oppleves som tunge (Gotvassli, 2020, s. 128). Dette støttes opp av Lærer 3 som på spørsmål om hvilken av Adizes' sine ledelsesfunksjoner som er viktigst, svarer Lærer 3 følgende; «*Det med integrasjon og personalledelse, det å motivere de ansatte, løse personalkonflikter og teamutvikling og trinnutvikling.*». Her er det ganske tydelig at en etterspør ledere som er motiverende, men ikke minst som er med på å skape tilhørighet i form av å løse personalkonflikter og teamutvikling. Videre mener jeg at Lærer 2 og Lærer 5 sine utsagn forteller oss hvor viktig det er med tilhørighet i form av støtte; «*altså støtter oss i ting som vi trenger tror jeg faktisk.*» og lærer 5 sitt utsagn «*God personalledelse da tenker jeg absolutt at en blid sjef eller blide sjefer som møter deg og ser deg for den du er, som ser dine muligheter og altså dine styrker, men som også kanskje kjenner til dine svakheter slik at de kan være der og støtte deg dersom du trenger det.*».

#### Utfordrende oppgaver

Faktoren *utfordrende oppgaver* dreier seg om at arbeidsoppgavene til kunnskapsarbeidere er knyttet til belastning, usikkerhet og kompleksitet. Arbeidsoppgavene må være på et nivå man



mestrer, da gjerne i den ansattes flytsone. Dette begrunnes med at arbeidsoppgavene skal bidra til læring og utvikling. Derfor er det viktig med debrifing, veiledning og lederstøtte (Gotvassli, 2020, s. 128-129). Jeg mener at faktoren *utfordrende oppgaver* delvis henger sammen med den ovenfornevnte faktoren om *tilhørighet*. Dette på grunn av at begge inneholder momenter av støtte. Jeg finner også det igjen blant funnet *det å bli sett*. Lederstøtte er dermed viktig for at arbeidsoppgavene ikke skal forhindre læring og utvikling. Lærer 3 forteller at det er en kollega som «sliter», men da har skoleledelsen bidratt med støtte i form av å ta over mailer for læreren. Lærer 1 uttrykker et behov for veiledning, gjerne i form av at skoleledelsen «guider» Lærer 1 ved behov. Dette mener jeg er et tydelig tegn på at arbeidsoppgavene er komplekse, bærer preg av usikkerhet og kan være en belastning for lærerne. Dermed uttrykkes det at det er behov for veiledning.

### Rettferdighet

Faktoren *rettferdighet* handler om at innsatsen arbeidstakerne yter står i stil til ytre og indre belønninger (Christensen & Foss, 2011). Ved indre motivasjon må arbeidstakerne ha en opplevelse av arbeidet som meningsfullt, interessant og viktig. I tillegg er det viktig med ytre motivasjon. Dette går ut på at for eksempel skoleledelsen verdsetter det arbeidet som lærerne utfører (Gotvassli, 2020, s. 129). Å bli verdsatt for arbeidet lærerne gjør kommer også frem i funnet *det å bli sett*. Lærer 3 sier eksplisitt følgende; «... men det som jeg tenker er jo at du skal bli sett og verdsatt for den du er på en måte.» eller når Lærer 3 forteller; «For det er jo det som går igjen på en måte at en føler seg verdsatt på den plassen du er. At dersom du ikke er der så vil du bli savnet på en måte og da må du liksom bli sett da, ehh... ja.» Dette samsvarer med min teori som sier at ytre motivasjon, gjerne gjennom å bli verdsatt er en viktig faktor ledelsen må forholde seg til for å motivere de ansatte.

### Å bli sett og transformasjonsledelse

På bakgrunn av de foregående avsnittene som handlet om motiverende ledere, ser jeg at ved funnet *det å bli sett* finner jeg også spor av at det etterspørres transformasjonsledelse. Transformasjonslederen har ifølge Strand (2007, s. 75) visjoner og han eller hun setter seg store mål. For å nå disse store målene og visjonen inspirer denne lederen alle i organisasjonen til å yte mer og til å innrette seg etter de viktige tingene. Arnulf (2020, s. 57) henviser til Burns (1978) som kom frem til begrepet transformasjonsledelse for å forklare «den store mann» og erstattet dermed det forslitte begrepet *karisma*. Innen transformasjonsledelse finnes det fire typer atferd og med dette henviser Arnulf (2020, s. 67-68) til Bass & Avolio (1995)

som brøt ned transformasjonsledelse i disse fire typene av atferd, *intellektuell stimulering*, *individuell hensyntaken*, *inspirerende motivasjon* og *idealisert innflytelse*. Den atferden jeg finner igjen i mitt nevnte funn er individuell hensyntaken. Dette handler om at lederen må bygge relasjoner, skape tillit og trygghet. For å kunne gjøre nettopp dette må lederen se den enkeltes behov for å kunne «løfte» dem frem. Jeg finner momenter og tydelige tegn i de foregående kapitlene på at lærerne en trygghet i form av støtte og veiledning.

### 6.1.2 Involvering og medbestemmelse

I en kunnskapsorganisasjon slik som skolen vil begrepet kunnskapsledelse ha stor relevans. Gotvassli (2020, s. 115) skriver at kunnskapsledelse handler om å legge til rette for å utvikle og motivere medarbeidere i kunnskapsorganisasjonen. Kunnskapsarbeidere ønsker heller ikke for sterke føringer som kan hindre deres oppgaveløsning. Det kan være utfordrende å lede kunnskapsarbeidere ettersom de har en sterk maktposisjon og at man er avhengig av deres tause kunnskap. Når en leder kunnskapsarbeidere handler det dermed om hvordan de skal motiveres ved deres relasjonelle atferd, væremåte, målformuleringer og de beslutningene som skal tas (Gotvassli, 2020, s. 118-119). Med dette ønsker jeg å se nærmere på en av de motiverende faktorene som skal til for å skape et motiverende arbeidsmiljø nemlig *autonomi og medbestemmelse*.

#### Autonomi og medbestemmelse

*Autonomi og medbestemmelse* handler om at kunnskapsarbeidere ofte bestemmer selv hvordan de ønsker å gjennomføre gitte arbeidsoppgaver (Christensen & Foss, 2011). Kopperud and Martinsen (2016, s. 143) forklarer *Autonomi* som opplevelsen av valg en har i arbeidssituasjonen sin. Innen skoleorganisasjonen har skoleledelsen mandat til å prioritere hvordan lærerne skal arbeide, men det er viktig at en ikke bruker stillingen sin til å overkjøre lærerne gjentatte ganger. En bør dermed skape gode rutiner for møtestruktur på forskjellige arenaer (Gotvassli, 2020, s. 130). Dette gjenspeiles når Lærer 1 uttrykker at ved utforming av regler og rutiner forventes det at skoleledelsen lager dette i fellesskap med lærerne, slik at de også kan være med å «eie» det. Lærer 1 forklarer grunnen til at de ønsker å være med på medbestemmelse slik: «... jeg tenker vel at der er vi vel nokså like slik kanskje barna kan være, vi liker jo at vi får lov til å være med å bestemme, at vi ikke bare får tredd noe ned over oss.». Lærer 2 forteller om at skoleledelsen inkluderer dem i det administrative arbeidet, med det tolker jeg det som at de lytter til ønsker og forventinger lærerne har for å lette arbeidsoppgavene deres i størst mulig grad. Jeg ser her et tydelig behov for lærerne at

skoleledelsen tar dem med på medbestemmelse slik at de kan ytre sine meninger i forhold til hva som eventuelt vil påvirke arbeidshverdagen deres.

### Distribuert ledelse

*Involvering og medbestemmelse* har tydelige gjenkjennbare trekk til *distribuert ledelse*. Den nevnte faktoren *autonomi og medbestemmelse* som skal være med å skape et motiverende arbeidsmiljø, bryter med den tradisjonelle oppfatningen av at ledere har en hierarkisk posisjon og skal lede *gjennom* andre og ikke *sammen* med andre (Gotvassli, 2020, s. 130).

Dette mener jeg man kan se ved at lærerne ikke har et sterkt behov for at deres autonomi i klasserommet blir utfordret fra ledelsen. De ønsker støtte og de ønsker å bli sett, men det må være på deres premisser. Dette kan forstås slik at når medarbeidere eller lærere i dette tilfellet må lede seg selv, ettersom det ikke er ledere der som kan fortelle dem hva de skal gjøre (Irgens, 2016, s. 230). Videre henviser Irgens til Schanke et. al. (1992) som mener at medarbeidere må ta større ansvar for eget arbeid og av den grunn utvikle selvstendighet. Lærerne har kanskje utviklet denne selvstendigheten og de leder seg selv i lederens fravær og av den grunn er behovet for å bli sett og behovet for støtte større enn at ledelsen utfordrer deres autonomi.

Som nevnt tidligere ønskes det at skoleledelsen tar lærerne med på beslutninger, slik at lærerne kan være med å «eie» det som har blitt besluttet, fremfor å få noe «tredd ned over hodet sitt». Sett i lys av Irgens (2016, s. 227) som henviser til Spillane (2005), som mener at ledelse ikke er noe individuelt foretakende, men at ledelse er en distribuert praksis og et resultat av at flere ideer møtes og skapes av flere mennesker i samhandling. På denne måten kan vi forstå at lærerne ønsker å være med på beslutninger, «eie» det som blir bestemt og ikke ønsker å få «tredd» ned regler over seg. I tillegg skriver Arnulf (2020, s. 76) at *distribuert ledelse* er fleksibel og denne formen for ledelse gir tilgang på mer kompetanse og de ansatte blir mer motivert.

### Verdsettende ledelse

Begrepene *autonomi og medbestemmelse*, ser også ut til å ha klare forbindelser til egenskaper ved verdsettende ledelse. Verdsettende ledelse skiller seg ifølge Skrøvset (2017, s. 99) fra deler av den verdibaserte ledelsestenkningen ved at verdier i seg selv ikke blir sett på som et middel for å oppnå ønsket atferd ovenfor de som blir ledet. Irgens (2016, s. 229) hevder at det handler om mer enn kommunikasjonsteknikker som kommer til uttrykk som demokratisk

praksis. Gjennom funnene jeg har gjort etterspørres det en form for verdsettende ledelse hvor lærerne ønsker å bli tatt på alvor og at skoleledelsen skjønner hvilke utfordringer lærerne har i det daglige arbeidet. Av den grunn har en forventning om å få lov til å være med å ta del i bestemmelser som angår dem. Dette samsvarer med det Skrøvset (2017, s. 99) skriver om at innen verdsettende ledelse er det grunnleggende at lederen og den ansatte vil hverandre vel, finne ut hva som er bra i en bestemt situasjon og bygge videre på det. Dette kan forstås når Lærer 1 uttrykker følgende;

*«De motiverer meg når de vet hva jeg holder på med, når de vet for eksempel hvilke utfordringer jeg står i, i klasserommet, at de engasjerer seg i det når de på en måte kjenner elevene og bare det at de kan navnet på elevene i klassen» og «...men det må være noen rammer det må være noen på en måte noen mål, noen strategier på en måte og så må vi få lov til å jobbe litt og så kan vi heller på en måte etter hvert få legge fram det vi kommer fram til og så kan vi få hjelp dersom vi trenger det, men i alle fall bli hørt.».*

Her handler det om at skoleledelsen må være bevisst på hvilke utfordringer som finnes i klasserommet, de må engasjere seg i utfordringene og lytte til behovene til lærerne. Det handler om at dette må de finne ut sammen og av den grunn ser jeg på dette som et behov for verdsettende ledelse.

### 6.1.3 Prioritere de rette tinga

Christensen & Foss (2011); Gotvassli (2020, s. 128) henviser til Christensen (2007) når de skriver om faktoren er *selvrealisering* fra TURPAS modellen. Christensen & Foss (2011) mener at *Selvrealisering* handler om kunnskapsarbeiderenes ønske om personlig vekst gjennom arbeidet. Gotvassli (2020, s. 130-131) utdyper det ved å skrive at det er kunnskapsarbeiderenes søkelys mot egne mål. Krevende saker kan gi frustrasjoner og de kan oppleve stort press. Kunnskapsarbeiderne kan også legge større vekt på interessante oppgaver og mindre vekt på rutinepregede oppgaver, dette gjerne bak påskuddet om at andre oppgaver er mer akutte. Å ha en leder som en opplever *prioriterer de retta tinga* vil kunne handle om følelsen av å ha en leder som legger til rette for medarbeideren slik at han/hun kan få brukt sin energi til de oppgavene som en opplever gir best mestring, og følelse av selvrealisering – altså å kunne bruke sin kompetanse på best mulig måte.

Det er dermed essensielt at lederen viser «vei» og prioriterer de rette sakene som er viktig for virksomheten. Deler av denne faktoren samsvarer med deler av funnet *prioritere de rette tinga*. Her er det derimot lærerne som mener at utviklingsarbeid som kan være en rutinepreget

oppgave ved faste møter og innhold som virket fjernt for deres arbeidshverdag, kan bli en frustrasjon og nedprioritert. Dette kommer til uttrykk ved Lærer 2 når spørsmål om utviklingsarbeid med skolen kommer opp:

*«Nei vet du det er vanskelig off, det er ikke akkurat det beste, heheh, det er ikke det beste det der. For det er ikke alltid folk er like motivert for disse tingene, altså det spørs jo hvor mye du brenner for saken selv.»*

Allikevel er det ikke så enkelt ettersom denne typen arbeidsoppgaver ikke virker like relevante eller motiverende for lærerne. Lærer 3 sier følgende: *«De må klare å se at vi klarer å fullføre det eller om de klarer og ta bort det som ikke er så relevant for oss»*. Mens Lærer 1 sier det på følgende måte; *«Så er det et «check» så er vi ferdig med det på en måte, det har en betydning det vi gjør og at vi skal bruke det til noe»*. Av den grunn kan jeg se et ønske eller en forventning til at skolelederne må være med å «sile» ut det som gjerne ikke er like relevant for lærerne. Lærer 4 nevner tidsbruk i forhold til at dersom noen hadde hatt overambisjoner i forhold til store prosjekter eller hvordan de konkrete arbeidsoppgavene i tilknytning til prosjektet ville sett ut. Det kan dermed oppleves som at tiden ikke strekker til alt som skal gjennomføres. Et annet perspektiv er også Lærer 5 sitt utsagn: *«Ikke for mange baller i luften på likt»*, med dette menes det at en må ta for seg et tema om gangen og lærerne må få tid til å fullføre det før en begynner på neste tema. Dermed er det også viktig at skoleledelsen ikke bare viser vei, men at de også begrenser antall nye prosjekter og antall tema i utviklingsarbeid.

Det som derimot kan motivere og fremme gode holdninger til utviklingsarbeidet, er om skoleledelsen kan hjelpe lærerne med å se helheten og stake ut en kurs for dem, slik at de kan prioritere de viktige arbeidsoppgavene. Lærer 4 svarer følgende på spørsmål om hvordan ønsket er at skoleledelsen følger opp personal- og teamutvikling:

*«De må tilpasse, altså jeg er mest opptatt av den praktiske skolehverdagen egentlig og det er jo alle på et vis og at det, og det ligger jo mye, ehh... egentlig ligger det mye utvikling i å gjøre de tingene skikkelig som egentlig må fungere...»*

Her vises det til læreren er mest opptatt av den praktiske skolehverdagen og at det er en forventning til at skoleledelsen må tilpasse seg arbeidet til den praktiske skolehverdagen. Dette kan sees i lys av Emstad (2014, s. 39-41) som skriver at forholdet mellom den daglige driften og utviklingsarbeid kan by på problemer. For å kunne motivere til deltakelse i utviklingsarbeid må man ta hensyn til de daglige oppgavene samtidig. På bakgrunn av dette

kan en se at en må ta hensyn til lærernes praktiske skolehverdag. Med det mener jeg at det er et ønske om *situasjonsbetinget ledelse*.

### *Situasjonsbetinget ledelse*

Å prioritere de retta tinga kan også bety at en leder er dyktig til å se sammenhengen mellom egen lederstil og de ansattes evne til å løse ulike oppgaver. *Situasjonsbetinget ledelse* omtaler Lotsberg (2014, s. 134) som en lederstil hvor hovedfokuset er på forholdet mellom forhold i situasjonen, oppgaver som skal løses, de ansattes kompetanse og lederens måte å lede på – kalt lederstil. Gjennom kartlegging fant man dermed ut at lederstilen dreide seg om i hvilken grad lederen var orientert mot oppgavene eller mot menneskene. Strand (2007, s. 19) skriver derimot at situasjonsbestemt ledelse har ulike kombinasjoner av verdier som gir ulike dimensjoner på lederstiler. Når en dermed tilpasser stilen sin til situasjonen, får man begrepet situasjonsbestemt ledelse. Lotsberg (2014, s. 134) skriver at man erkjenner at ingen lederstil alene kan betegnes som den beste, men det er lederens totalsituasjon som avgjør hvilken lederstil som er den beste å bruke i en gitt situasjon. Det er det som kan være tilfellet her, i funnet *prioritere de rette tinga*. Det finnes et ønske om at skoleledere må se an situasjonen når man driver utviklingsarbeid på skolen. Dersom tiden ikke strekker til, det blir for mange temaer i utviklingsarbeidet eller at man føler utviklingsarbeidet gjennomføres for å kunne krysse det av på en liste, må man kanskje heller være mer omsorgsorientert enn saksorientert. Dette var et tydelig eksempel som Lærer 5 kom med i intervjuet. Lærer 5 uttalte følgende:

*«. Så det har jo vært litt slik tilfelle på vår skole at vi egentlig skulle prate om fagfornyelsen da vi hadde slike planleggingsdager, men på grunn av stemningen i gruppa som kom frem i klubbmøte, så ble det heller prating om caser på hvordan man kan hjelpe lærerne i klasserommet til å faktisk få til, opplegg da, litt mer konkrete opplegg da kan man si.»*

Dette samsvarer med teorien om situasjonsbetinget ledelse og er et godt eksempel på hvordan skoleledelsen gjorde endringer i utviklingsarbeidet sitt for å lytte til lærerne og gjøre arbeidet kanskje mer relevant for deres praktiske hverdag.

#### 6.1.4 Å være en god tilrettelegger

Funnet *å være en god tilrettelegger* handler om at det er en tydelig forventning til at skoleledelsen skal være en god tilrettelegger for lærernes arbeid. Dette kan være struktur, systemer, møtetider, en vikarordning, timeplan og tydelige rammer som gjør arbeidshverdagen til lærerne forutsigbar, slik at de kan fokusere på den praktiske skolehverdagen deres. Sett i lys av Gotvassli (2020, s. 115) som skriver at kunnskapsledelse

enkelt forklart handler om å legge til rette for å utvikle og motivere medarbeidere i en kunnskapsorganisasjon. Denne forklaringen mener jeg også sammenfaller med Bolman & Deal (2009, s. 401) som hevder at human resource-teoretikere ser på ledere som katalysatorer og tilretteleggere. På bakgrunn av dette mener jeg at funnet om *å være en god tilrettelegger* må sees i lys av tjenende lederskap.

### Tjenende lederskap

Irgens (2016, s. 230) skriver at en leder kan lede medarbeidere man ikke ser. Disse medarbeiderne arbeider selvstendig og kan kanskje mer om selve arbeidet enn lederne selv. Av den grunn blir direkte styring vanskelig. En tjenende leder vil dermed være opptatt av å tilrettelegge for medarbeiderne sine slik at de får gode muligheter til å utvikle seg og til å utføre arbeidsoppgavene sine. Dette er også tydelige forventinger jeg får av lærerne jeg har intervjuet. For Lærer 4 sier underveis i intervjuet at det å tilrettelegge for undervisning i klasserommet er viktig, det på grunn av dersom lærerne får gjennomført arbeidsoppgavene sine på en skikkelig måte vil det bli kvalitet på utført arbeid. Dette samsvarer også med svarene som Lærer 5 kommer med. Lærer 5 sier i intervjuet at det må være orden på vaktlister i friminutt, ettersom friminutt er en utfordrende periode i løpet av dagen. Dersom det ikke er orden på vakter i friminutt kan det blir utfordrende for lærerne dersom det skjer hendelser i friminuttene som kan påvirke det som skjer inne i klasserommet. Lærer 5 sier også at skoleledelsen kan gjøre det lettere for lærerne om de vet hvem som er vikar for dem. Da kan for eksempel lærerne komme i kontakt med vikaren og sammen få til et bra opplegg for elevene. På spørsmål om hvilke forventinger Lærer 1 har til sin skoleledelse, får jeg et svar som samsvarer med tidligere utsagn, men dette er mye mer eksplisitt: *«Der har jeg store forventninger, for der føler jeg at der er såpass mye som må være på plass for at jeg skal kunne gjøre en god jobb.»*. Her forteller Lærer 1 at det er store forventninger om at det må være «ting på plass», altså at skoleledelsen må legge godt til rette for at en skal kunne gjøre en god jobb.

Irgens (2016, s. 231) mener at man må spørre seg selv om de man tjener, utvikler seg som mennesker, blir de klokere, friere og mer selvstendig med måten man leder dem på. Dersom man spør seg selv om lærerne blir mer selvstendige og friere av god tilretteleggelse finner jeg svaret på det i intervjuene. Lærer 1 uttrykker det slik:

*«... i hverdagen med ehh... med vaktlister, med friminutt, med vikarer, med på en måte at det er, at det ikke blir på en måte at det er vi som må ordne opp selv, at slik som når noen er*

*borte at da vet den i ledelsen som for eksempel har ansvaret for å sette opp vaktlister i friminuttene at da vet den at det mangler noen og er inne å ser på og ikke bare «pusher» ut og sier at i dag er det en borte hos dere og dere må ordne dere selv, for da blir jo det bare en ekstra byrde på oss.»*

Dersom skoleledelsen legger til rette for vikarer og vaktlister i friminutt vil nok lærerne føle seg friere og mer selvstendige i arbeidet sitt. Hvis ikke fremstår det mer som en ekstra byrde som kan være med å skape en travlere hverdag. Lærer 5 sier at skoleledelsen ved sin skole har god kontroll på administrativ ledelse og sier at det gir en trygghet og sammenlikner denne gode kontrollen ved å ha «god orden i klesskapet ditt».

#### 6.1.5 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg drøftet hva slags type ledelse som etterspørres ved de ulike konseptene jeg har funnet i resultatdelen. I funnet som handler om *det å bli sett* mener jeg at det etterspørres en skoleledelse som motiverer de ansatte og som bygger relasjoner til dem. Det er tydelig at de etterspør en skoleledelse som driver med *transformasjonsledelse* og særlig den typen atferd som kalles *individuell hensyntaken*.

I det neste funnet som heter *involvering og medbestemmelse* dreier det seg om at lærerne etterspør faktoren *autonomi og medbestemmelse*. Samtidig peker funnene på et ledelsesønske mot *distribuert ledelse* og *verdsettende ledelse*.

Ved det tredje funnet *prioritere de rette tinga* synes jeg å se lærere som er opptatt av den praktiske skolehverdagen og som ønsker en balanse mellom god daglig drift og utviklingsarbeid. Dette peker mot en leder som behersker *situasjonsbetinget ledelse*. En leder som klart ser når det er behov for ro og stabilitet og vet hva tid det er behov for å utvikle det pedagogiske arbeidet.

I det fjerde og siste funnet å *være en god tilrettelegger* mener jeg at det etterspørres etter en *tjenende leder*, med andre ord en leder som legger til rette for at lærerne kan utøve profesjonen sin uten at det er andre arbeidsoppgaver som tar fra dem muligheten til å utføre arbeidet sitt på en måte som er tilfredsstillende. Oppsummert peker alt dette mot at lærerne etterspør en motiverende og *verdsettende* skoleledelse som utøver *transformasjonsledelse* og *distribuert ledelse*. Lærerne etterspør også en skoleledelse som utøver *tjenende lederskap*, et lederskap som legger til rette for at lærerne skal utøve profesjonen sin på best mulig måte.



## 6.2 Hva slags type lederfunksjoner etterspørres?

I det foregående delkapittelet finner jeg det implisitt blant funnene jeg har gjort at lærerne jeg har intervjuet etterspør en skoleledelse som utøver transformasjonsledelse og som også er tjenende ledere. I dette delkapittelet vil jeg drøfte hvilke lederfunksjoner som lærerne etterspør, dette på bakgrunn av intervjuene jeg har utført. De fem lærere jeg intervjuet har tydelige meninger og krav til skoleledelsen innen de fire lederfunksjoner til Adizes<sup>8</sup>, som Gotvassli (2021, s. 37) henviser til. Adizes<sup>8</sup> har delt opp lederfunksjonen i fire mindre og ulike roller eller funksjoner. De fire lederfunksjonene til Adizes<sup>8</sup> er *producentrollen*, *administratorrollen*, *entreprenørrollen* og *integrasjon*. Gotvassli (2013, s. 62-63) har oversatt Adizes<sup>8</sup> fire lederfunksjoner til fire hovedfunksjoner i barnehage. Jeg modifiserte denne modellen ved å bytte ut begreper og oppsett til å gjelde eksplisitt for skole, modellen ser slik ut:

|  |   |
|--|---|
| Produksjon – pedagogisk ledelse  | Entreprenørskap – strategisk ledelse  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faglig veiledning av de ansatte</li> <li>• Planlegging av skolen som pedagogisk virksomhet</li> <li>• Evaluering av gjennomførte tiltak</li> <li>• Faglig oppdatering</li> <li>• Diskusjon om og utforming av mål</li> <li>• Følge aktivitet i klasserom og på SFO</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakt med instanser utenfor skolen</li> <li>• Prøve å hente inn ressurser til skolen utenfra</li> <li>• Profilering og markedsføring</li> <li>• Kontakt med foreldre</li> <li>• Rapportering til andre instanser eller eier</li> </ul>                     |
| Integrasjon – personalledelse  | Administrasjon – administrativ ledelse  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivere de ansatte</li> <li>• Løse personalkonflikter</li> <li>• Personalutvikling</li> <li>• Teamutvikling eller trinnutvikling</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utforming av struktur</li> <li>• Innkjøp, regnskap og betale regninger</li> <li>• Holde orden i dokumenter, datafiler og dokumentasjon</li> <li>• Utforme regler og rutiner</li> <li>• Vaktlister SFO, vaktliste friminutt, vikarer og ansettelse</li> </ul> |

<sup>8</sup>Figur 8: Modifisert modell om lederfunksjon i skolen

<sup>8</sup> Modifisert modell fra Gotvassli, K. A. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Gotvassli (2013, s. 62) skriver at det ikke er vanntette skott mellom de fire lederfunksjonene. For eksempel ligger personalledelse tett opp mot pedagogiske ledelse. Han forklarer det ved at de to nevnte kategorien ofte går «*hånd i hånd*». Så hva type lederfunksjoner er det egentlig som etterspørres fra lærerne?

#### 6.2.1 Det å bli sett

I funnet *det å bli sett* har jeg tidligere skrevet at lærerne har en forventning til at skoleledelsen må vite hvordan de har det på jobben. Dette kommer til uttrykk ved Lærer 3 som ønsker følgende: «*Slik at de spør oss om hvordan vi har det på «gulvet», viss du skjønner?»*. Dette kommer frem på bakgrunn av hvordan det ønskes at skoleledelsen utformer regler og rutiner. Det er et ønske om at lærerne skal bli hørt og bli delaktige i planlegging av skolen som virksomhet.

#### Personalledelse

Dette samsvarer med modellen med funksjonen *personalledelse*, ettersom dette kan være en motiverende faktor i arbeidet til lærerne. Tidligere i oppgaven har jeg skrevet om motivasjonsteorier, slik som når Gotvassli (2020, s. 128) henviser til Christensen (2007) som henviser til TURPAS modellen. Den ene faktoren er *tilhørighet* og handler om at lederen må være en bidragsyter slik at alle har en opplevelse av fellesskap på jobb. Her kan man dermed også forstå Lærer 3 som sier følgende:

*«Men ledelsen må også være slik at, en som deltar for eksempel med å sitte å spise lunsj sammen med deg og ja, være med på lønningspils for å si det slik. Bare at vi møtes også litt på fritiden og vet hvordan du har det liksom sånn til vanlig, ja.»*

Med dette settes teorien om motivasjonsfaktoren *tilhørighet*. Det er viktig at ledere bruker en del av tiden sin på de ansatte ved sosiale anledninger for å holde kontakt med personene i nettverket sitt for å skape tilhørighet for de ansatte. Dermed kan vi se at det etterspørres personalledelse ettersom tilhørighet kan være en motiverende faktor og funksjonen *personalledelse* inneholder et punkt som heter *motivere de ansatte* kan en forstå at det etterspørres personalledelse.

#### Implisitt administrativ ledelse

Det forventes at dersom lærerne har utfordringer på arbeidsplassen eller på «hjemmebane» må skoleledelsen kjenne personalet godt nok til å kunne forstå utfordringene deres, vise hensyn og legge til rette. Dette vil dermed vise gode handlinger, som kan relateres til *verdsettende*

*ledelse*. Skråvset (2017, s. 99) skriver at ved verdsettende ledelse er det grunnleggende at lederen og den ansatte vil hverandre vel, finne ut hva som er bra i en bestemt situasjon og bygge videre på det. Sett i lys av faktorer som er motiverende, kan denne lederstilen virke motiverende. I samsvar med modellen til Gotvassli (2013, s. 63) som jeg modifiserte skriver han at innen funksjonen *personalledelse* må en motivere de ansatte til å utvikle seg. Lederne må ha samtaler og se hvordan personalet har det i hverdagen for å kunne utføre *personalledelse*. Med andre ord må skoleledelsen tilrettelegge skolehverdagen for lærerne. Med dette kan en kanskje også implisitt forstå at det etterspørres etter *administrativ ledelse*. Gotvassli (2013, s. 62) mener at det ikke er vanntette skott mellom de fire lederfunksjonene. Dermed kan en forventning til en lederfunksjon ligge tett mot andre funksjoner og kanskje til og med overskride «skottet» for å være en ubevisst forventning til en annen funksjon. På bakgrunn av at lærerne ønsker tilrettelegging for at dagen deres skal være god, slik som Lærer 2 sier, kan skoleledelsen motivere i det daglige arbeidet, slik som at ting er i orden og at elevene får tingene de trenger. På bakgrunn av dette mener jeg at det etterspørres både ledelsesfunksjonene *personalledelse* og *administrativ ledelse* i funnet *det å bli sett*.

#### 6.2.2 Involvering og medbestemmelse

Funnet *involvering og medbestemmelse* handler om at det finnes et behov for lærerne at skoleledelsen involverer seg i lærernes arbeidshverdag. Som jeg drøftet ovenfor, handler det om funksjonen *personalledelse* og til dels *administrativ ledelse*. Dette på bakgrunn av hvordan en motiverer lærerne i hverdagen ved å ta hensyn til dem, men også ved tilretteleggelse av skolehverdagen. I dette funnet dreier det seg mer om at skoleledelsen skal kunne involvere seg i lærernes arbeidshverdag og at de skal ta lærerne med på medbestemmelse rundt oppgaver som berører dem og gi dem støtte. Lærer 1 sier følgende:

«De motiverer meg når de vet hva jeg holder på med, når de vet for eksempel hvilke utfordringer jeg står i, i klasserommet, at de engasjerer seg i det når de på en måte kjenner elevene og bare det at de kan navnet på elevene i klassen.»

#### Pedagogisk ledelse

I utsagnet til Lærer 1 blir læreren motivert når skoleledelsen engasjerer seg og vet hvilke utfordringer som lærerne har i klasserommet. Dette utsagnet kan også relateres til utsagnet til Lærer 2 som sier at det er fint når lederen vet hvilke elever en har å jobbe med. Dette kan relateres til at det etterspørres en skoleledelse som motiverer de ansatte og en faller dermed inn i *personalleder* funksjonen. Allikevel mener jeg at det implisitt etterspørres sterkere etter

pedagogisk ledelse. Med dette mener jeg at det er ønskelig for lærerne at skoleledelsen følger opp aktiviteten i klasserommet.

Dette samsvarer i så tilfellet med modellen jeg har modifisert fra Gotvassli (2013, s. 63) som tillegger denne funksjonen pedagogisk ledelse. De viste utsagnene fra lærerne peker også mot en type pedagogisk ledelse som ligger tett opp mot en coachende lederstil preget av intellektuell stimulering (Arnulf, 2020, s. 67). Lederen tar ansvar for å være læremester og utvikler medarbeiderne sine. For å kunne være en læremester og utvikle medarbeiderne sine gjennom coaching, må de følge aktiviteten i klasserommet for å få informasjon om hva lærerne trenger veiledning til.

Veiledning er også noe lærerne ønsker om det skulle være behov og de ønsker tilbakemelding. Dette kan vi se i lys av Lærer 2 som sier at de som ønsker veiledning må få veiledning, men at det derimot bør være av en fagperson eller en som står i den samme problemstillingen. Her er det ikke nødvendigvis skoleledelsen det menes som bør gi veiledning, men jeg mener uansett at skolelederen bør være bevisst seg dem som trenger veiledning. Dette kan gjøres ved å følge aktivitetene i klasserommet. Likevel mener ikke alle lærerne jeg intervjuet at skoleledelsen ikke kan veilede dem. Lærer 5 mener at skoleledelsen kunne blitt bedre på å følge opp hva som skjer i klasserommene. En kan dermed se behovet for at skoleledere følger opp aktiviteten i klasserommet.

#### *Aktiv ledelse, men også behov for autonomi*

Et annet aspekt ved funnet, er selv om lærerne ser ut til å forvente *pedagogisk ledelse*, herunder veiledning ved en «coachende»-lederstil, ønsker de fremdeles å være autonome og selvstendige i klasserommet. Dette kan vi se i lys av utsagn som «*at vi ikke bare får noe tredd nedover oss*» eller «*høre mest mulig på de ansatte og ta de med på råd*». Dersom det ses i lys av Gotvassli (2020, s. 115) som skriver at kunnskapsledelse handler om å legge til rette for å utvikle og motivere medarbeidere i kunnskapsorganisasjonen. Kunnskapsarbeidere ønsker heller ikke for sterke føringer som kan hindre deres oppgaveløsning av komplekse arbeidsoppgaver. En kan forstå det slik at lærerne har behov for veiledning og tilbakemeldinger når de trenger det.

*Autonomi og medbestemmelse* er en annen motivasjonsfaktor som handler om at kunnskapsarbeidere ofte bestemmer selv hvordan de ønsker å gjennomføre gitte arbeidsoppgaver (Gotvassli, 2020, s. 130). Det tyder på at lærerne ønsker autonomi og medbestemmelse. Lærer 3 uttaler at en ønsker å få være med i alle prosesser i det som gjelder

diskusjon av og utforming av skolens mål. Lærer 1 ønsker at ved utforming av regler og rutiner utarbeides i fellesskap slik at de kan være med å eie det. Gotvassli (2020, s. 130) skriver at innen skoleorganisasjonen har skoleledelsen mandat til å prioritere hvordan lærerne skal arbeide, men det er viktig at en ikke bruker mandatet til å overkjøre lærerne i sak etter sak. Dermed er det viktig at en skaper gode rutiner for arenaer og møtestrukturer kan være med å sikre gode drøftinger før ulike beslutninger tas (Gotvassli, 2020, s. 130). Av den grunn forstår jeg det slik at det etterspørres både personalledelse og pedagogisk ledelse.

### Behov for veiledning

Selv om lærerne ønsker å være autonome og bli tatt med på medbestemmelse er det allikevel viktig at lederne ikke glemmer å veilede og støtte de ansatte i utfordrende oppgaver.

Veiledning er en viktig del av pedagogisk ledelse. Lærer 3 ønsker tilbakemelding på caser de utfører som gruppearbeid i et pedagogisk utviklingsarbeid og mener det er viktig å få hjelp når en trenger det. Dette tyder på at det ønskes en ledelse som veileder de ansatte og jeg tolker det som at det et ligger en forventning til pedagogisk ledelse fra skoleledelsen. Lærer 1 forsterker dette ved: «, så absolutt trenger vi veiledning og hjelp til hva skal vi skrive og det er jo noen ganger vi har saker som er vanskelige». Innen faktoren *prestasjoner* er det viktig at den ansatte må kunne se at betydningen av arbeidet en utfører er meningsfylt og få konkrete tilbakemeldinger på arbeidsoppgavene som blir gjort. Dette er fordi arbeidsoppgavene som kunnskapsarbeidere gjennomfører ikke alltid lar seg evaluere da resultatene fra utført arbeid ikke alltid er like klare. Det kan forklares ved at det er viktig at lederstøtten kommer i form av konstruktiv kritikk og konkret ros slik at tilbakemeldingene kan være med på å øke de ansattes mestring og prestasjon (Gotvassli, 2020, s. 129-130). I dette delkapittelet tolker jeg at det etterspørres skoleledere som *pedagogisk leder* og *personalleder*.

### 6.2.3 Prioritere de rette tinga

I funnet som heter *prioritere de rette tinga* handler om at skoleledelsen ikke må ha for mange *baller i luften*. Med dette ligger det en forventning fra lærernes side om at utviklingsarbeid i skolen ikke må bære preg av at det er flere temaer som gjennomgås og det kan være en arbeidsoppgave som mindretallet er motivert for. Så hvilken lederfunksjon er det som etterspørres her?

### Personalledelse

På spørsmål om utviklingsarbeid svarer Lærer 2 at det er vanskelig, ettersom det ikke er alle som er like motivert for disse «tingene». På spørsmål om utviklingsarbeid svarer Lærer 3 at

skoleledelsen må treffe «gruppa» med noe som fenger. Senere i intervjuet sier Lærer 3 også at når det skal samarbeides med lærerne i sjette og sjuende klasse så dupper Lærer 3 av. Dette kan gi indikasjoner på en forventning om at skoleledelsen må utøve en tydeligere personalledelse. Dette kan gjøres ved at en utøver transformasjonsledelse i form av *inspirerende motivasjon* og *idealisert innflytelse* som atferd. Arnulf (2020, s. 68) henviser til Bass & Avolio (1995) som skriver at *inspirerende motivasjon* handler om når lederen formidler visjoner appellerende, troverdig, enkelt og begripelig. Videre mener de at *idealisert innflytelse* går ut på at leder er en rollemodell og har karisma i en nøktern innpakning. Leder må være troverdig, må stå for noe og ikke minst bli sett. Det handler om at leder må stå for sine avveielser, men må selge budskapet sitt troverdig. På bakgrunn av de nevnte atferdene synes jeg at det etterspørres lederfunksjonen *personalledelse*. Utsagnene tyder på at skoleleder må informere og gjøre utviklingsarbeidet forståelig slik at det kan oversettes til den praktiske skolehverdagen.

#### Lederen må vise vei

Flere utsagn støtter opp om at utviklingsarbeid kan være lite motiverende og givende. Lærer 3 og Lærer 5 sier at skoleledelsen har altfor mange «baller i luften». Lærer 3 uttrykker på spørsmål om hvilke forventninger det er til at skoleledelsen bør være oppdatert, at det er mye nytt som kommer og både for sin egen del og ledelsen sin del må en klare å se at en kan fullføre det eller ta bort det som ikke er relevant for skolen og lærerne. Med dette ligger det en forventning om at skoleledelsen bør legge til rette for at det finnes en struktur i utviklingsarbeidet som bør være relevant for lærerne. Jeg synes det er tydelig at det er funksjonene *pedagogisk ledelse* og *administrativ* som etterspørres. Dette fordi skoleledelsen må utforme en struktur og planlegge utviklingsarbeidet ved skolen slik at det fremstår som nyttig for lærerne. Av den grunn etterspørres det også *personalledelse* i form av god struktur i planleggingen. Ved evaluering av mål kan lærerne bli mer motivert for denne typen arbeidsoppgaver. Dersom lærerne ikke ser nytten av denne typen arbeidsoppgaver kan lærerne bli demotivert.

#### Tilpasse utviklingsarbeidet den daglige driften

Lærer 4 sier at lærerne og skoleledelsen må være enige om hva som er det viktigste og at skoleledelsen må kunne se helheten. Med det mener Lærer 4 at skoleledelsen ikke bare må se kommunen sitt satsingsområde, men de må kunne se helheten mellom daglig drift og forventninger og føringer fra kommunen. Jeg tolker det slik at Lærer 4 er opptatt av at

skoleledelsen ikke bare skal gjennomføre det som kommer ovenfra ukritisk, men at de må se at det passer inn i skolens daglige drift. Lærer 5 kommer også med et eksempel hvor ledelsen endret temaet på planleggingsdagen deres på bakgrunn av stemningen i lærergruppa, dette for å ta hensyn til lærerne. Emstad (2014, s. 39-41) mener at forholdet mellom den daglige driften og utviklingsarbeid kan by på problemer. For å kunne motivere til deltakelse i utviklingsarbeid må man ta hensyn til de daglige oppgavene samtidig. På bakgrunn av intervjuene mener jeg å tolke at det er et ønske om *situasjonsbetinget ledelse*.

*Situasjonsbetinget ledelse* omtaler Lotsberg (2014, s. 134) som en lederstil hvor hovedfokuset er på forholdet mellom de underordnede og lederne. Det handler om at lederen er orientert mot oppgavene eller mot menneskene. Strand (2007, s. 19) skriver at situasjonsbestemt ledelse har ulike kombinasjoner av verdier som gir ulike dimensjoner på lederstiler. Om en tilpasser stilen sin til situasjonen får man begrepet situasjonsbestemt ledelse. Gjennom intervjuene etterspørres det god personalledelse. Dette av den grunn at det er et ønske om at skoleledelsen må tilpasse utviklingsarbeidet til lærernes behov for den daglige driften. Et godt eksempel på at det etterspørres personalledelse er utsagnet til Lærer 5:

*«... men jeg vil gjerne skyte inn at jeg har jo merket etter korona at det har vært en del, under da og det har vært en del slitasje i personalet da tenker jeg at det er vanskelig å drive, da må man liksom ned på den personalledelsen igjen og da må man ivareta før man tenker utvikling.»*

Her sies det hvor viktig funksjonen *personalledelse* er, det sier også noe om hvilken funksjon som etterspørres. Selv om man skal drive utviklingsarbeid innen funksjonen *pedagogisk ledelse* må skoleledelsen også se an situasjonen. Dersom det er slitasje i personalet eller det blir for mye som kommer ovenfra og skal gjennomgås med lærerne, er det en forventning fra lærerne om at skoleledelsen skal lytte til dem og legge til rette for at hverdagen ikke blir for hektisk. En god personalleder klarer å motivere dem ved også være en *verdsettende leder*. Skrøvset (2017, s. 99) henviser til Brunstad (2009) som skriver at verdsettende ledelse er beslektet med klokt lederskap, som går ut på å gjøre de rette tingene fremfor å gjøre tingene riktig. Skrøvset skriver dermed at verdsettende ledelse handler om å finne ut hva som er bra i en situasjon.

#### 6.2.4 Å være en og tilrettelegger

Til slutt vil jeg oppsummere funnet *Å være en god tilrettelegger*. Funnet dreier det seg om å lage hverdagen til lærerne mest mulig forutsigbar. Dette fordi de trenger å kunne planlegge og

forberede arbeidsuken sin. Dette kan gjøres ved at det finnes systemer som ligger i forkant. Systemer og planer for saker kan dukke opp uventet, men det er en forventning om at skoleledelsen prioriterer å legge til rette for lærerne sin arbeidshverdag.

### Administrativ ledelse

Lærer 1 sier: «*Mye som må være på plass for at jeg skal kunne gjøre en god jobb*», med dette menes det at det som ledelsen har ansvar for skal ligge klart for lærerne. Lærer 5 sammenligner administrativ ledelse med å ha orden i klesskapet. Samtidig mener Lærer 5 at skoleledelsen må bruke tid på å tilrettelegge. Dette tyder på at det er en travel skolehverdag og at ulike gjøremål og praktiske oppgaver må legges nøye til rette for lærerne. Dette kan være vikartimer, vakter i friminutter, timeplan og at systemer fungerer. Sett i lys av Gotvassli (2020, s. 115) som skriver at kunnskapsledelse enkelt forklart handler om å legge til rette for å utvikle og motivere medarbeidere i en kunnskapsorganisasjon. Denne forklaringen mener jeg også sammenfaller med Bolman & Deal (2009, s. 401) som hevder at human resource-teoretikere ser på ledere som katalysatorer og tilretteleggere. På bakgrunn av dette mener jeg at funnet om å være en god tilrettelegger etterspørres det en skoleledelse som utfører funksjonen *administrativ ledelse*. I min modifiserte modell til Gotvassli (2013, s. 63) dreier *administrativ ledelse* seg om at ledelsen utformer struktur, holder orden i dokumenter, utformer regler og rutiner og ikke minst at de legger til rette ved vaktlister for vakter i friminutt, leier inn vikarer og har kontroll på ansettelser.

### Lærere styrer unna det administrative

Lærer 4 uttrykker også at det ligger en forventning til skoleledelsen at de gjør en OK jobb innen administrativ ledelse. Jeg mener dermed at i funnet *Å være en god tilrettelegger* etterspørres det skoleledere som utfører funksjonen *administrativ ledelse*, men også *personalledelse*. Funksjonen *personalledelse* er mer implisitt, men jeg tolker at det etterspørres etter denne lederfunksjonen ved at de ikke ønsker ekstrabelastning. Ved ekstrabelastning kan lærerne bli demotiverte og av den grunn mener jeg at det er viktig at funksjonen *personalledelse* utføres av skoleledelsen for å motivere dem. Dette ved å ikke gi dem ekstra arbeidsoppgaver, som kan virke som en ekstra belastning. Dette kan forstås ved Lærer 1 som uttrykker at det er viktig ledelsen tar ansvar og gjør arbeidshverdagen enklere for lærerne ved at de ikke utsetter dem for ekstra belastning. Dette kan sees i lys av det Irgens (2016, s. 230) skriver om en tjenende leder. Han skriver at som leder kan man lede medarbeidere man ikke ser og disse medarbeiderne arbeider selvstendig. Medarbeiderne kan kanskje mer om selve arbeidet enn



lederne selv. Av den grunn blir direkte styring vanskelig. En tjenende leder vil dermed være opptatt av å tilrettelegge for medarbeiderne sine slik at de får gode muligheter til å utvikle seg og gode muligheter til å utføre arbeidsoppgavene sine. Lærer 2 uttaler det slik om administrativt arbeid: «*det er jo noe som vi, faglærere egentlig helst vil unngå å komme i berøring av*». Og Lærer 4 uttaler det slik: «*hva måte de sitter på kontoret sitt og holder på med regnskap det gir jeg...*». Av den grunn mener jeg at funnet tydeliggjør etterspørselen til skoleledere som i hovedsak utfører funksjonen *administrativ ledelse*, men som også utfører funksjonen *personalledelse*.

### 6.2.5 Oppsummering

I funnet *det å bli sett* etterspørres det *personalledelse* og *administrativ ledelse*, mens det i funnet *involvering og medbestemmelse* etterspørres funksjonene *pedagogisk ledelse* og *personalledelse*. Etter å ha sett nærmere på funnet *prioritere de rette tinga* er det mye som tyder på at lærerne etterspør *personalledelse*, *administrativ ledelse* og *pedagogisk ledelse*. I det siste funnet *å være en god tilrettelegger* kommer det frem at det etterspørres funksjonen *administrativ ledelse*, men det etterspørres også implisitt funksjonen *personalledelse*.

I funnene kan jeg sammenfalle at lærerne etterspør funksjonen *personalledelse* hele fire ganger, mens funksjonen *pedagogisk ledelse* kun etterspørres to ganger. Funksjonen *administrativ ledelse* derimot etterspørres tre ganger. Det som fremstår som noe påfallende i funnene mine er at funksjonen *strategisk ledelse* ikke etterspørres av lærerne. Det er essensielt at alle de fire lederfunksjonene til Adizes' blir ivaretatt for å utvikle skolen både på kort- og langsikt. Det som slår meg, er at funksjonene som blir etterspurt er funksjonene som har størst påvirkning på den daglige driften til lærerne. Dette er noe jeg vil ta frem å diskutere litt mer inngående i neste kapittel.

### 6.3 Klarer ledelsen å ivareta disse forventningene?

I de foregående delkapitlene har jeg funnet frem til at lærerne etterspør en skoleledelse som utfører funksjonene *personalledelse*, *pedagogisk ledelse* og *administrativ ledelse*. I dette delkapittelet vil jeg prøve å svare på om ledelsen klarer å ivareta lærernes forventninger til de ulike lederfunksjonene. I intervjuene er det ikke like tydelig om skoleledelsen klarer å ivareta forventningene til de fire ulike lederfunksjonene, men det er tydelige indikasjoner på at de i alle fall klarer å ivareta store deler av de tre nevnte lederfunksjonene. Utsagnene gir også en del ganger indirekte forventninger om en type ledelse og de inneholder også delvis en evaluering av hvordan en opplever at forventningene blir innfridd.

### 6.3.1 Personalledelse

Noen av lærerne sier eksplisitt at personalledelse er den viktigste funksjonen som utføres av de fire lederfunksjonene til Adizes. Det fremstår også gjennom intervjuene at skoleledelsen klarer å ivareta store deler av forventingene til lærerne som er tillagt denne funksjonen. Dette ved at de klarer å se de ansatte, dette gir dem motivasjon i form av at skoleledelsen vet hvilke elever lærerne jobber med i klasserommet og de spør dem hvordan det går. I tillegg fremstår det som at skoleledelsen klarer å motivere lærerne ved å lytte til dem, ta imot innspill fra dem og at det noen plasser finnes stor takhøyde for dialog.

Det som derimot taler for at de ikke klarer å ivareta denne funksjonen like godt, er at en av lærerne som ble intervjuet har et savn om at skoleledelsen kan bli flinkere til å følge opp hva som skjer i klasserommet. En annen læreren sier at skoleledelsen er flinke til å følge opp det som skjer i klasserommet, men det er en indikasjon på at dette er en forventning som skoleledelsen kan bli flinkere på. Det er også en forventning om at skoleledelsen ikke har for mange «baller i luften» når det kommer til utviklingsarbeid. Lærer 2 påpeker at det ikke er alle som er like motivert for utviklingsarbeid, noe som også kommer frem i intervjuet med lærer 3.

I funnene mine tyder det på at skoleledelsen kan bli flinkere til å ikke ha for mange tema i utviklingsarbeid og arbeide med flere implementeringsaker samtidig, men det kommer også frem at skoleledelsen er flinke til å gjøre endringer og prioritere annerledes. Lærer 5 sier at skoleledelsen ved sin skole gjorde helomvending på planleggingsdagene for å tilrettelegge bedre for lærerne. Dette gjøres det også ved at det er orden på vikarer og at det fungerer når en får vikar. Dette fremstod for meg som at det opplevdes oppløftende og motiverende. I tillegg opplever lærer 1 at det er tydelig for lærerne av hvem i skoleledelsen som har ansvar for ulike ansvarsoppgaver og dette fremstår som det er motiverende og er lagt til rette for personalutvikling.

Alt i alt fremstår det som at lærenes forventning til skoleledelsen innen funksjonen *personalledelse* på en god måte oppfyller forventninger som er tilknyttet denne funksjonen i forhold til punktene motivasjon, personalutvikling og team- og trinnutvikling. Punktet som handler om å løse personalkonflikter fremstår det som at det finnes forventninger til, men det er generelt lite personalkonflikter og skoleledelsen får ikke vist om de klarer å oppfølge lærernes forventninger her.

### 6.3.2 Pedagogisk ledelse

Innen funksjonen *pedagogisk ledelse* viser Gotvassli (2013, s. 63) til en modell jeg har modifisert. Innen denne funksjonen bør skoleledelsen følge opp lærerne ved faglig veiledning, planlegge den pedagogiske virksomheten, evaluere gjennomførte tiltak, være faglig oppdatert, diskutere mål og utforming av dem og ikke minst følge opp aktiviteten i klasserommene.

Mine data viser i hovedsak at lærerne opplever at skoleledelsen er flinke til å veilede lærerne, blant annet ved at de bruker lærere som ressurspersoner. De bruker lærere som er flinke innen et fagfelt eller sender dem på kurs slik at skoleledelsen kan bruke dem inn mot utviklingsarbeid. Dette viser også at skoleledelsen klarer å innfri forventingene fra lærerne som går på å planlegge skolen som en pedagogisk virksomhet. Selv om dette punktet kan utbedres ved at de ikke har for mange «baller i luften». Lærerne opplever også at de får bli med på utforming av planer, men det kommer ikke tydelig frem om skoleledelsen står til lærernes forventning her. Et annet punkt, det som omhandler det å følge opp aktivitet i klasserommet er todelt. Lærer 3 sier at de er flinke til å komme rundt, men senere i intervjuet sies det også at dette er noe de må bli flinkere til. Lærer 5 uttaler at skoleledelsen burde vært rundt i alle klasserommene og fulgt opp klassen/lærerne en gang i halvåret.

Så på bakgrunn av dette ser jeg at skoleledelsen kan forbedre seg innen hvordan de følger opp aktivitetene i klasserommet. Det finnes lite eller få forventninger til evaluering av gjennomførte tiltak og det sies ingenting eksplisitt om hvordan skoleledelsen klarer å følge opp lærernes forventninger her. Det samme gjelder når jeg spør dem om skoleledelsen sin faglige oppdatering. Det fremstår som om at lærerne ikke har et stort behov for dette, ettersom det er de som utfører det pedagogiske arbeidet i klasserommet.

Jeg opplever at innen funksjonen *pedagogisk ledelse* kan skoleledelsen ved de ulike skolene bli enda mer synlige, de kan være tydeligere i å være faglig oppdatert og når de evaluerer og gjennomfører tiltak. Dette krever ledere som ser viktigheten av å lede kunnskapsarbeidere.

### 6.3.3 Administrativ ledelse

Til tross for at lærerne er veldig opptatt av at skoleledelsen skal legge til rette for dem, fremstår lærerne lite interessert i hvilke administrative oppgaver skoleledelsen er involvert i. De sier at de er glade noen har overoppsyn med dem, de tar det for gitt at skoleledelsen gjør en god administrativ jobb og de tror ting går av seg selv. Lærer 4 uttrykker følgende: «*hva måte de sitter på kontoret sitt og holder på med regnskap det gir jeg...*». Til implisitt å ha store forventninger til skoleledelsen innen tilretteleggelse er det ikke alle punktene som

interessere dem like mye. Det fremstår helst som at lærerne kun bryr seg om hva ledelsen gjør administrativ når det kommer til å tilrettelegge for lærernes praktiske hverdag. Selv om det er store forventninger til at skoleledelsen skal legge til rette for lærerne fremstår det for meg at dette er de flinke til. Dette gjelder utforming av struktur, holde orden i dokumenter, utforme regler og rutiner og ikke minst punktet som går på vaktliste i friminutt, vikar håndtering og ansettelse. Punktet som går på innkjøp, regnskap og betale regninger har de en forventning til at bare blir gjort. Jeg klarer heller ikke å se noen misnøye med at skoleledelsen ikke utfører dette punktet, noe jeg tolker som at dette gjør de.

Implisitt gjennom funnene ser jeg at skoleledelsen motiverer de ansatte ved å ta de ansatte med på utforming av struktur og når de skal utforme regler og rutiner. Altså det som går på lærernes arbeidshverdag. Forventningen til punktet om vaktliste i friminutt, vikar håndtering og ansettelse kan skoleledelsen ha en del å gå på. Her mener jeg å tolke det slik at lærerne har forventninger til skoleledelsen ved at de vil vite hvem som er vikar, ha et system som de kan dele vikaropplegg med dem som skal være vikar og ikke lage en ekstra belastning for dem ved å vente til siste liten. Selv om skoleledelsen fremstår å stå til forventningene her, leser jeg implisitt mellom linjene at her har skoleledelsen et utviklingspotensial.

#### 6.3.4 Strategisk ledelse

Ut fra denne empirien er det funksjonen *strategisk ledelse* som kanskje er den funksjonen hvor lærerne har minst forventninger til sin skoleledelse. Dette kan forklares ved at det er den funksjonen som har minst betydning for dem i det daglige arbeidet de utfører. Av den grunn er dette det punktet som også har vært vanskeligst å finne ut om skoleledelsen klarer å ivareta lærernes forventninger. Det forventes i alle fall at det er skoleledelsen som tar kontakt med instanser utenfor skolen, at de holder den røde tråden i saker med andre instanser og er med som støtte i møter med andre instanser. Ellers er det lite å finne på punktene som går ut på å hente inn eksterne ressurser, profilering av skolen og rapportering til andre instanser eller skoleeier. Det som derimot kommer frem, er at lærerne har en forventning til at skoleledelsen skal være på lærernes lag og at skoleledelsen skal støtte dem i arbeid med foreldrene som kan være krevende. Det kommer frem at skoleledelsen ved Lærer 3 sin skole hjelper til i foreldrearbeid eller kontakt med foreldre som fremstår krevende. Dermed tolker jeg det slik at dette punktet klarer skoleledelsen å innfri forventningene til lærerne. Allikevel klarer jeg ikke gjennom mine funn å se at denne funksjonen er en funksjon som opptar lærerne i for stor grad. En forklaring på at strategisk ledelse ikke er noe som opptar lærerne i funnene mine kan være at gamle forventninger til skoleleder henger igjen. Pierson (2000, s. 9-10) omtaler dette

som *stiavhengighet* og forklarer denne tilnærmingen med at handlingsmåtene preges av fortiden. Kan det være slik at de nye forventingene til skoleleder som at ledelsen peker ut en retning og legger til rette for både lærernes og elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017) ikke slår til fordi det er en forventning til at skoleleder fremdeles er det Andreassen et. al. (2009, s. 202) kaller for *primun inter pares*, den fremste blant likemenn, fordi skoleleder rollen i utgangspunktet begynte som en tilleggsfunksjon for læreryrket. I så tilfelle kan det være interessant å bruke Pierson og begrepet *stiavhengighet* for å kunne forstå ulike endringsprosesser som skjer rundt lederrollen i skolen.

### 6.3.5 Oppsummering

I funnene mine er det funksjonene *pedagogisk ledelse*, *personalledelse* og *administrativ ledelse* hvor lærerne har de største forventingene til sin skoleledelse. Skoleledelsen klarer også ivareta lærernes behov i stor grad når det kommer til de tre nevnte funksjonene. Innen funksjonen *strategisk ledelse* har en et potensiale til å engasjere lærerne i større grad. Dette fordi det kanskje henger igjen gamle forventninger til skoleleder, slik som at han eller hun skal være *den fremste blant likemenn* og av den grunn har ikke lærernes utvikling så mye å si for arbeidshverdagen deres. En kan dermed si at det finnes et potensial til å utvikle seg når det kommer til ledelse gjennom Adizes' (1991) fire funksjoner, disse ledelsesfunksjonene er essensielle for å utvikle organisasjonen både på kort- og lang sikt Gotvassli (2021, s. 36). Det er allikevel oppløftende å se at skoleledelsen ivaretar disse lederfunksjonene i stor grad. Kanskje må skoleledelsen i større grad tilnærme seg lærerne ved et perspektiv innen transformasjonsledelse, da med tanke på atferden *inspirerende motivasjon*. Dette for å gjøre lærerne mer bevisst på skoleledernes visjoner og gjøre dem mer begripelige for lærerne slik at de i større grad kan utføre Adizes' sine fire lederfunksjoner for å utvikle skolen som organisasjon både på kort- og lang sikt.

## 7.0 Avslutning

I dette avslutningskapittelet vil jeg trekke frem min problemstilling og de forskningsspørsmål jeg har arbeidet med. Jeg vil også se på studiens hovedfunn i lys av forskning på området skoleledelse og de teoretiske perspektivene jeg har lagt til grunn i mitt forskningsprosjekt. Jeg vil til slutt komme med anbefalinger for videre forskning og hva jeg vil fokusere på videre om jeg noen gang skulle være så heldig å få mulighet til å forske på ledelse. Denne masteroppgaven har gitt meg stor begeistring og innsikt innen generelle ledelsesperspektiv og ledelsesperspektiv innen skoleledelse. Jeg ser at ledelsesperspektiv og ledelsesteorier skiftes ut samtidig som samfunnet endrer seg. De ulike perspektivene og teoriene innen ledelse passer kanskje bedre inn i enkelte tiår enn andre, på grunn av hvilke behov og forutsetninger samfunnet etterspør.

### 7.1 Studiens hovedfunn

Jeg har jobbet meg gjennom oppgaven med utgangspunkt i følgende problemstilling:

*«Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse, og hvordan opplever lærerne at dette blir dette ivaretatt?»*

For å operasjonalisere problemstillingen valgte jeg å bruke følgende to forskningsspørsmål:

1. «Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse i de fire ulike lederfunksjonene: personalledelse, administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og strategisk ledelse?»
2. «Og hvordan opplever lærerne at ledelsen ivaretar disse ulike lederfunksjonene?»

Jeg vil dermed svare på de to forskningsspørsmålene før jeg konkluderer og svarer på problemstillingen.

#### Forskningsspørsmål 1

I funnene mine *det å bli sett, involvering og medbestemmelse, prioritere de rette ting, å være en god tilrettelegger*, er det funksjonene *pedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse* hvor lærerne har de største forventningene til sin skoleledelse. Funksjonen *strategisk ledelse* eller *entreprenørrollen* er en funksjon som handler om nødvendige endringer i virksomheten ettersom samfunnet endrer seg. Ettersom denne funksjonen i stor grad ikke dreier seg direkte om lærernes arbeidsoppgaver som går på deres daglige drift, er det kanskje denne funksjonen lærerne har minst forventninger til. Her har dermed skoleledelsen et stort

potensielt til å engasjere lærerne i større grad. Med andre ord har lærerne størst forventinger til *personalledelse*. Dette kommer blant annet til uttrykk ved Lærer 5 som mener at en ikke har kapasitet til utviklingsarbeid om man ikke har det bra på jobben. Av den grunn menes det at det er personalledelse som er den viktigste funksjonen.

*Administrativ ledelse* er kanskje den funksjonen som lærerne verdsetter og har nest mest forventinger til. Dette fordi lærerne har en høy grad av autonomi i arbeidshverdagen og for å kunne gjøre en god jobb må ledelsen legge til rette for lærerne. Dette kommer tydelig frem ved utsagnet til Lærer 1 som sier at det er mye som må være på plass for at en skal kunne gjøre en god jobb. Lærerne ønsker minst mulig ekstraarbeid som kan gjøre arbeidsdagen deres hektisk og derfor er det en stor forventning til at skoleledelsen legger til rette for lærerne. Av den grunn er det høye forventinger til funksjonen administrativ ledelse.

*Pedagogisk ledelse* funksjonen er det også forventinger til. Kanskje ikke i like stor grad, men det er forventinger til ledelsen ved å følge opp aktivitet i klasserommet. Ikke nødvendigvis sette fingeren på noe av lærernes undervisning, men mer mot veiledning og coachende lederstil når det kommer til utfordrende oppgaver.

En kan dermed si at lærerne har høye forventinger til skoleledelsen i tre av fire funksjoner. Dette er funksjonene *pedagogisk ledelse*, *personalledelse* og *administrativ ledelse* som påvirker lærernes daglige drift i størst grad. Ettersom funksjonen *strategisk ledelse* ikke påvirker lærernes daglige drift i samme grad fremstår det som at denne funksjonen er det lite eller ingen forventinger til. Dette fordi det kanskje henger igjen gamle forventninger til skoleleder, slik som at han eller hun skal være *den fremste blant likemenn* og av den grunn har ikke lærernes utvikling så mye å si for arbeidshverdagen deres.

### Forskningsspørsmål 2

Lærerne som ble intervjuet uttrykker i stor grad at skoleledelsen klarer å ivareta behovene deres. Dette gjelder tre av lederfunksjonene til Adizes. Lederfunksjonene som skoleledelsen klarer å ivareta er funksjonene *pedagogisk ledelse*, *personalledelse* og *administrativ ledelse*. Allikevel kan skoleledelsen bli enda flinkere til å ivareta lærernes forventninger.

*Personalledelse* funksjonen klarer skoleledelsen å oppfylle lærernes forventinger i stor grad, spesielt forventinger knyttet til motivasjon, personalutvikling, team- og trinnutvikling. Det kommer ikke tydelig frem om skoleledelsen klarer å ivareta lærernes forventinger til å løse personalkonflikter, ettersom det er generelt lite personalkonflikter. Av den grunn får ikke

skoleledelsen vist seg frem og det kommer ikke tydelig frem om skoleledelsen klarer å ivareta lærernes forventninger tilknyttet dette punktet.

Innen *pedagogisk ledelse* klarer skoleledelsen generelt å innfri lærernes forventninger til denne ledelsesfunksjonen som omhandler veiledning og planlegging av skolen som pedagogisk virksomhet. Skoleledelsen kan allikevel bli flinkere til å ikke ha for mange «baller i lufta» når det kommer til temaer utviklingsarbeid som skal utføres. Skoleledelsen kan også bli flinkere til å følge opp lærernes aktivitet i klasserommet, være tydeligere i å være faglig oppdatert og når de evaluerer og gjennomfører tiltak.

Innen *administrativ ledelse* fremstår det som at skoleledelsen innfrir forventningene til lærerne, men implisitt mellom linjene har skoleledelsen et utviklingspotensial for å kunne innfri lærernes forventninger i enda større grad. Det skoleledelsen kan bli enda flinkere på er å informere eller være tidligere ute med hvem som skal være vikar, gjerne lage et enda tydeligere og mer forutsigbart system for lærerne. Dette lar seg nok ikke alltid gjøre ettersom ved vikararbeid kan fraværet komme samme dag som skoleledelsen selv får vite det.

*Strategisk ledelse* fremstår som den funksjonen hvor lærerne har minst forventninger eller ingen forventninger til skoleledelsen. Det betyr ikke at skoleledelsen ikke ivaretar lærernes forventninger innen strategisk ledelse, men det handler mer om at dette er en funksjon som kanskje ikke opptar lærerne i like stor grad. Det kan allikevel være merkelig å tenke på ettersom utviklingsarbeid er mye av det samtidens ledelseslitteratur innen utdanningssektoren dreier seg om. Av den grunn må kanskje skoleledelsen i større grad tilnærme seg lærerne ved et perspektiv innen transformasjonsledelse, da med tanke på atferden *inspirerende motivasjon*. Dette for å gjøre lærerne mer bevisst på skoleledernes visjoner og gjøre dem mer begripelige for lærerne slik at dette blir en funksjon de i fremtiden har flere og større forventninger til.

#### Konklusjon og svar på problemstilling

Problemstillingen min var «*Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse, og hvordan opplever lærerne at dette blir dette ivaretatt?*»

Dersom en ser mine funn i lys av de hovedperspektiv på ledelse som jeg har satt opp på side 13-28 og benevnt som *ledelse 1.0 – heroisk ledelse, ledelse 2.0 – transformasjonsledelse og ledelse 3.0 postheroisk ledelse* med vekt på teamledelse og en utviklingsorientert ledelse, så vil jeg antyde følgende:



De kan se ut som de intervjuede lærerne først og fremst forventer en leder som er tydelig, en faglig og stødig rektor. Men samtidig en rektor som har maktet å ta inn over seg kravet til ledelse 2.0 – å være en transformasjonsleder. En leder som lytter, slipper til synspunkter, er tett på og opptatt av lærernes daglige gjøremål.

Lærerne ser ut til å være mindre opptatt av lederen som visjonær, utviklingsorientert og som en strategisk aktør. De intervjuede lærerne har heller ingen sterke synspunkter på ledelse som teamaktivitet og distribuert ledelse. Som jeg har vist til så er en god del av litteraturen om skoleledelse nettopp opptatt av disse forholdene ved skoleledelse. Det er skrevet mye om skoleledelse for fremtidens skole og synet på skoleledelse definert som teamarbeid. Mine intervjuede lærere ser ut til å være mer opptatt av å mestre den daglige undervisningen og alle krav som stilles til en god lærer, og for dem handler god skoleledelse om en skoleleder som ivaretar dem i dette. Slik kan en hevde at den forskjellen i forventninger som lærerne har til skoleledelse sammenlignet med mye ny teori om skoleledelse, preges av et versjonsetterslep. Lærerne er opptatt av ledelse 1.0 og 2.0, men mye av forventningene i litteraturen og f. eks fra Kunnskapsdepartementet er knyttet opp mot ledelse 3.0.

Selv om det ikke kommer tydelig frem om skoleledelsen ivaretar forventninger innen strategisk ledelse, mener jeg det handler mer om at dette er en ledelsesfunksjon som ikke opptar lærerne i like stor grad. Dette er muligens noe underlig ettersom utviklingsarbeid er mye av det samtidens ledelseslitteratur innen utdanningssektoren dreier seg om. Kanskje kan dette forklares ved *stiavhengighet*. Lærernes tilnærming til og forventninger innen denne skolelederfunksjonen kan kanskje forklares ved at handlingsmåtene deres preges av fortiden. Kan det være slik at de nye forventningene til skoleleder ikke slår til fordi det er en forventning til at skoleleder fremdeles er den fremste blant likemenn? I så tilfelle kan det være interessant å bruke Pierson og begrepet *stiavhengighet* for å kunne forstå ulike endringsprosesser som skjer rundt lederrollen i skolen.

De trekkene ved lærernes forventninger til skoleledelse finner jeg også igjen i hvilke forventninger lærerne har til de fire ulike lederfunksjonene. Lærerne har i stor grad forventninger til sin skoleledelse innen Adizes' ulike ledelsesfunksjoner som omhandler deres hverdagslige arbeidsoppgaver. Dette gjelder blant annet *personalledelse*, *pedagogisk ledelse* og *administrativ ledelse*. Lærerne ønsker ikke ekstra arbeid i den form at det er uforutsett eller at det føles som en ekstra belastning. Lærerne ønsker seg en arbeidshverdag som har en god balanse mellom god daglig drift og utviklingsarbeid. Lærerne ønsker å bli sett, de blir motivert ved at skoleledelsen bygger relasjoner til lærerne. Jeg vil konkludere med at det

peker mot at lærerne etterspør en motiverende og *verdsettende* skoleledelse som utøver *transformasjonsledelse* og *distribuert ledelse*. Lærerne etterspør også en skoleledelse som utøver *tjenende lederskap*, som legger til rette for at lærerne skal kan utøve profesjonen sin på best mulig måte. Det som fremstår som litt merkbart i funnene mine er at funksjonen *strategisk ledelse* i liten grad etterspørres av lærerne. Det er essensielt at alle de fire lederfunksjonene til Adizes' blir ivaretatt for å utvikle skolen både på kort- og langsikt. Det som slår meg, er at funksjonene som blir etterspurt er funksjonene som har størst påvirkning på den daglige driften til lærerne.

Allikevel klarer skoleledelsen i stor grad å ivareta lærernes forventninger. Dette gjelder tre av lederfunksjonene til Adizes. Lederfunksjonene som skoleledelsen klarer å ivareta er funksjonene *pedagogisk ledelse*, *personalledelse* og *administrativ ledelse*. Allikevel kan skoleledelsen bli enda flinkere til å ivareta lærernes forventninger, spesielt innen personalledelse. Skoleledelsen kan derimot bli flinkere til å følge opp lærernes aktivitet i klasserommet, være tydeligere i å være faglig oppdatert og tydeligere når de evaluerer og gjennomfører tiltak. I tillegg kan skoleledelsen bli enda flinkere på å informere eller være tidligere ute med oversikt over hvem som er borte fra arbeid og hvem som skal være vikar. Her kan de kanskje lage et enda tydeligere og mer forutsigbart system for lærerne.

#### 7.1.1 Konseptuell generaliserbare funn

Tjora (2021, s. 271-272) forklarer konseptuell generalisering ved at man er mer opptatt av å framstille funnene i form av konsepter. Tjora skriver videre at dette kan gjøres i form av metaforer, modeller og begreper som ikke direkte er knyttet til den empirien som ligger til grunn, men en støtter funnene til andre teorier og tidligere forskning. Han peker videre på at denne formen for generalisering «hever blikket» fra ulike empiriske caser og ser på et generelt grunnlag hva dette handler om. Dette gjøres ikke direkte ut fra det empiriske materialet, men systematisk gjennom koding og kodegrupperingen. Det kan forstås som at ved konseptuell generalisering har man mer fokus på hva intervjupersonene sier og mener, istedenfor hva de konkret sier. Jeg har dermed tatt sikte på at funnene mine skal kunne være konseptuell generaliserbare og har arbeidet systematisk og gjennomgripende etter en *stegvis-deduktiv induktiv* inspirert metode. Dette har jeg gjort for å være i tråd med den valgte metodens fremgangsmåte for å kunne utvikle data og for at jeg skal kunne analysere dataene jeg har utviklet. Av den grunn vil jeg påstå at funnene *det å bli sett, involvering og medbestemmelse, prioritere de rette tinga og være en god tilrettelegger* kan være konseptuell generaliserbare funn jeg har kommet frem til. Dette på bakgrunn av den *stegvis-deduktiv induktiv* inspirerte

metoden, hvor jeg har utviklet funnene jeg har kommet frem til fra sitater, videre til koder og kodegrupper. Dette før jeg teorimarinerte kodegruppene som ble utviklet og som dermed utviklet seg til de nevnte konseptene oppgaven består av. På bakgrunn av det systematiske arbeidet *stegvis-deduktiv induktiv* metoden legger opp til, mener jeg at det høyner sjansen for at funnene eller konseptene i oppgaven er konseptuell generaliserbare. I tillegg mener jeg at den stegvis-deduktive induktive metoden fører med seg en god fremgangsbeskrivelse ved design og utvalg. Dette gjør at oppgaven kan generaliseres ved det Tjora (2021, s. 292) omtaler som *naturalistisk generalisering* og her overlates generaliseringen til leseren. Kvale & Brinkmann (2014, s. 266) peker på at denne formen for generalisering gir forventinger fremfor formelle forutsigelser.

## 7.2 Ønsker for videre forskning

Det finnes allerede mye forskning på ledelse og skoleledelse, men det finnes svært lite fra lærernes perspektiv. Jeg skulle ønske at det i fremtiden kom mer forskning som tok lærernes og andre ansattes perspektiv i fokus når det forskes på ledelse. Kanskje kan de ulike perspektivene være med på å løfte frem nye behov, gi svar på forventinger, både realistiske og urealistiske forventinger, slik at man lettere kan lede medarbeidere i en hektisk og kompleks skolehverdag.

I tillegg ville jeg likt å utforske i enda større grad hvorfor lærerne ikke har større forventninger til skoleledelsen når det kommer til funksjonen strategisk ledelse. Handler dette om at de ikke bryr seg om å utvikle skolen? Eller handler det om for lite kapasitet i en travel skolehverdag, der denne funksjonen ikke blir prioritert i samme grad som annet og mer hverdagslig arbeid? Eller kan det være fordi at deres handlingsmåter må sees i lys av fortiden? Det er i alle fall flere interessante perspektiver jeg kunne ønske å utforske videre på bakgrunn av denne oppgaven.

## 8.0 Litteraturliste

- Aas, M. & Merok, J. M. (Red.). (2017). *Ledelse I fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, H. (2017). Skoleledelse for fremtiden : heroisk rektor eller distribuert ledelse i team? I M. Aas & J. M. Merok (Red.). *Ledelse i fremtidens skole* (s. 193-210). Fagbokforlaget.
- Andreassen, R. A., Irgens, E. J., & Skaalvik, E. M. (2009). introduksjon: Skoleledere under press. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.). *Skoleledelse : betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 13-22). Tapir akademisk forlag.
- Arnulf, J. K. (2020). *Hva er ledelse* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse; struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2010). Barnehageledelse i endring. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3). <https://doi.org/10.7577/nbf.277>
- Christensen, P. H., & Foss, N. J. (2011). Utfordringer ved motivasjon og ledelse av kunnskapsarbeidere. *MAGMA - Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*(3/2011), 41-48. <https://old.magma.no/utfordringer-ved-motivasjon-og-ledelse-av-kunnskapsarbeidere>
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori : perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels forlag.
- Emstad, A. B. (2014). Ledelse av samspillprosesser i skoleutvikling. I M. B. Postholm (Red.). *Ledelse og læring i skolen* (s. 23-43). Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2. Utg.). Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2021). *Henry Mintzberg om organisasjon, strategi og ledelse*. Cappelen damm akademisk.
- Gotvassli, K. Å. (2005). *Et praksisbasert perspektiv på dynamiske læringsnettverk i toppidretten*. Copenhagen Business School. Copenhagen.
- Hanssen, H. S., & Sollie, F. (2020). *Hvilke forventninger har lærere i videregående skole til sine ledere?* Universitetet i Tromsø. <https://munin.uit.no/handle/10037/19866>
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (Red.). (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2009). Skoleledelse i kunnskapssamfunnet. I R. A. Andreassen, E. M. Skaalvik, & E. J. Irgens (Red.). *Skoleledelse - Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 129-140). Tapir akademisk forlag.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kopperud, K. H., & Martinsen, Ø. L. (2016). Motiverende ledelse. I R. Buch, A. Dysvik, & B. Kuvaas (Red.). *Produktiv motivasjon i arbeidslivet* (s. 138-166). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – prinsipper for skolens praksis*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Lotsberg, D. Ø. (2014). Ledelsesteori - hva slags ledere passer i kommunene? I H. Baldersheim & L. E. Rose (Red.), *Det Kommunale laboratorium : teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (s. 131-151). (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Nornes, T. R. (2008). *Vi ønsker oppmerksomhet : en studie av hva lærerne mener kjennetegner en god rektor* Universitetet i Oslo. Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32534>
- Pierson, P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *Am Polit Sci Rev*, 94(2), 251-267. <https://doi.org/10.2307/2586011>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* (T. Guldahl & O. Mekki, Trans.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skrøvset, S. (2017). Verdsettende ledelse. I M. Aas & J. M. Merok (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 97-121). Fagbokforlaget.
- Stensaasen, S., & Sletta, O. (1989). *Gruppeprosesser : læring og samarbeid i grupper* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership quarterly*, 10(2), 285-305. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)

## 1. Personalledelse

- Fortell om hvilke forventninger du har til din skoleledelse innen personalledelse?
- Hva er etter ditt synspunkt god personalledelse på din arbeidsplass?

Dersom den som bli intervjuet ikke kommer innom disse ulike temaene eller ikke vet hva de skal svare, har jeg fire ulike oppfølgingsspørsmålene.

- a) Hvordan ønsker du at skoleledelsen skal motivere deg i det daglige arbeidet?
- b) På hvilken måte ønsker du at skoleledelsen løser opp, følger opp og ordner opp i personalkonflikter?
- c) På hvilken måte ønsker du at skoleledelsen følger opp og legger til rette for personal- og teamutvikling?
- d) Hvordan opplever du at ledelsen ivaretar dine forventninger i forhold til personalledelse?

## 2. Administrativledelse

- Fortell om hvilke forventninger du har til din skoleledelse innen administrativ ledelse?
- Hva er etter ditt synspunkt god administrativ ledelse på din arbeidsplass?

Dersom den som bli intervjuet ikke kommer innom disse ulike temaene eller ikke vet hva de skal svare, har jeg fire ulike oppfølgingsspørsmålene.

- a) På hvilken måte ønsker du at skoleledelsen din utformer struktur på skolen?
- b) På hvilken måte ønsker du at skoleledelsen følger opp dokumentasjonsarbeid som lærerne gjør?
- c) Hvilke forventninger har du skoleledelsen når de utformer regler og rutiner?
- d) Hvilke forventninger har du til at skoleledelsen følger opp vaktlist, friminuttvakter, vikarer og ansettelse?
- e) Hvordan opplever du at ledelsen ivaretar dine forventninger i forhold til administrativ ledelse?

### 3. Pedagogisk ledelse

- Fortell om hvilke forventinger du har til din skoleledelse innen pedagogisk ledelse?
- Hva er etter ditt synspunkt god pedagogisk ledelse på din arbeidsplass?

Dersom den som bli intervjuet ikke kommer innom disse ulike temaene eller ikke vet hva de skal svare, har jeg fire ulike oppfølgingsspørsmålene.

- a) I hvilken grad ønsker du at skoleledelsen veileder lærerne faglig?
- b) Hva forventer du av inngripen fra skoleledelsen i det pedagogiske utviklingsarbeidet?
- c) Hvilke forventinger har du til skoleledelsen av evaluering av det pedagogiske utviklingsarbeidet?
- d) Hvilke forventinger har du til at skoleledelsen er faglig oppdatert?
- e) Hvilke forventninger har du til skoleledelsen i diskusjon om og utforming av skolens mål?
- f) På hvilken måte ønsker du at skoleledelsen følger opp undervisningen din?
- g) Hvordan opplever du at ledelsen ivaretar dine forventninger i forhold til pedagogisk ledelse?

### 4. Strategisk ledelse

- Fortell om hvilke forventinger du har til din skoleledelse innen strategisk ledelse?
- Hva er etter ditt synspunkt på god strategisk ledelse på din arbeidsplass?

Dersom den som bli intervjuet ikke kommer innom disse ulike temaene eller ikke vet hva de skal svare, har jeg fire ulike oppfølgingsspørsmålene.

- a) Hvilke forventinger har du til skoleledelsens kontakt og samarbeid med eksterne instanser?
- b) Hvilke forventninger har du til skoleledelsen i forbindelse med foreldresamarbeid?
- c) Hvilke forventninger har du til skoleledelsen ved at de kan innhente eksterne ressurser?
- d) Hva er dine forventninger til skoleledelsen i forhold til profilering og markedsføring av skolen?
- e) Hva er dine forventninger til skoleledelsen når det kommer til rapportering til andre instanser eller skoleeier?

f) Hvordan opplever du at ledelsen ivaretar dine forventninger i forhold til strategisk ledelse?

### **5. Avrunding**

- Hvilken ledelsesfunksjon synes du er viktigst at skoleledelsen utfører?
- Hvilke forventinger har du til samarbeidet i skolens ledergruppe?



## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *”Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse?”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *finne ut hvilke forventninger lærere har til sin skoleledelse og hvordan skoleledelsen ivaretar disse forventningene*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvilke forventninger lærere har til sin skoleledelse og hvordan skoleledelsen ivaretar disse forventningene. Hensikten er å undersøke forventningene lærere har til sin skoleledelse og om skoleledelsen klarer å leve opp til disse forventningene. For å finne ut av dette har jeg arbeidet etter følgende problemstilling: *«Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse, og hvordan opplever lærerne at dette blir dette ivaretatt?»*. Som hjelp til meg selv og oppgaven arbeider jeg etter to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene jeg bruker for å kunne analysere problemstillingen er følgende:

1. *«Hvilke forventninger har lærere til sin skoleledelse i de fire ulike lederfunksjonene: personalledelse, administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og strategisk ledelse?»*
2. *«Og hvordan opplever lærerne at ledelsen ivaretar disse ulike lederfunksjonene?»*

Prosjektet er en masteroppgave og opplysningene som innhentes vil bli brukt til å kunne svare på problemstillingen i prosjektet. Dersom det er av interesse for andre, kan opplysningene og informasjonen som innhentes til prosjektet også bli brukt i undervisning på et senere tidspunkt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er blitt spurt om å delta i prosjektet fordi jeg har brukt strategisk utvalgte enheter. Med andre ord har jeg spurt om å få intervju deg fordi du er lærer og arbeider som lærer. Dette fordi jeg ønsker å innhente erfaringer og meninger fra lærere om hvilke forventninger de har til sin skoleledelse. For at jeg skulle komme i kontakt med deg har jeg brukt noe som kalles snøballmetoden. Dette er en fremgangsmåte hvor jeg velger ut deltakere som er tilgjengelige. Når jeg har kommet i kontakt med noen spør jeg videre om de kjenner andre lærere som de tror kan være tilgjengelige for et intervju i forbindelse med prosjektet. Det er ikke sikkert at personen jeg har fått navnet ditt fra har blitt intervjuet. Det er fordi jeg ønsker å intervju personer fra ulike skoler, omgangskrets, ulik alder og ulike kjønn.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer deg. Intervjuet vil ta mellom 25-40 minutter og inneholder spørsmål om:

- *dine forventninger til skoleledelsen der hvor du arbeider*
- *hvordan blir dine forventninger til skoleledelsen ivaretatt av skoleledelsen*

Svarene dine vil bli tatt opp med lydopptaker og vil bli lagret på lydopptakeren fram til prosjektet er avsluttet og bestått (inntil to år). Alle personopplysninger vil bli behandlet diskret og konfidensielt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke samtykket ditt sender du en SMS, mail eller ringer meg på kontaktopplysningene som står nederst på skjemaet. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- *Informasjonen om deg vil behandles konfidensielt. Navn, telefonnummer, mailadresse og eventuelt annen kontaktinformasjon vil ikke publiseres eller bli lagret etter endt prosjekt.*
- *Bakgrunnsinformasjon vil også bli innhentet. Bakgrunnsinformasjonen som innhentes om deg vil være om du er mann eller kvinne, har godkjent lærerutdanning og at du arbeider ved en skole på nåværende tidspunkt. Dette er et kriterium for utvalget til å kunne delta i studien. Eventuelle sitater fra intervjuet vil bli anonymisert og bli beskrevet som kvinnelig eller mannlig med fiktivt navn.*
- *Lydopptakene vil kun bli behandlet av meg og veileder.*
- *Intervjuer som er transkribert oppbevares på en egen minnepinne som vil bli låst inn i en skuff. Minnepinnen blir ikke fraktet rundt. Ingen vil kunne se intervjuene eller få tak i dem. Lydopptak vil også oppbevares på en egen minnepinne og nedlåst slik at ingen vil få tak i lydfilen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode og i selve oppgaven vil du bli anonymisert med et ikke gjenkjennbart navn.*
- *Veileder er en person ved Nord universitet. Veileder vil ha tilgang til det transkriberte intervjuet og lydfilen i intervjuet i veiledningen jeg vil motta.*

*I oppgaven vil du bli omtalt anonymt og du skal ikke kunne gjenkjennes ved personopplysninger. Det er sitater fra intervjuet jeg har gjennomført med deg som vil bli brukt i masteroppgaven. Dersom masteroppgaven får C eller bedre vil den bli tilgjengelig på internett.*

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent 30.6.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student ved Høgskulen på Vestlandet, Bjørn-Arild Fuglesten. Novarmen 5B, 4044 Hafrsfjord. Mobil: 93447346. Mailadresse: [581486@stud.hvl.no](mailto:581486@stud.hvl.no)
- *Høgskulen på Vestlandet* ved prosjektansvarlig Kjersti Halvorsen, førsteamanuensis ISV, HVL. Brattlien 8, 5019 Bergen. Mobil 41600376. Mail: [kjersti.halvorsen@hvl.no](mailto:kjersti.halvorsen@hvl.no)
- Vårt personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet: Trine Anniken Larsen, kontaktopplysninger; [Trine.Anniken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anniken.Larsen@hvl.no) og telefon: 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Kjell Aage Gotvassli*  
(Forsker/veileder)

*Bjørn-Arild Fuglesten*  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke forventinger har lærere til sin skoleledelse?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

09.11.2022

**Referansenummer**  
667223**Vurderingstype**  
Standard**Dato**  
09.11.2022**Prosjekttittel**

"Hvilke forventinger har lærere til sin skoleledelse?"

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Kjersti Halvorsen

**Student**

Bjørn-Arild Fuglesten

**Prosjektperiode**

15.11.2022 - 01.07.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)