



Tjenende ledelse i et målstyringssystem

En kvalitativ eksplorerende studie av rektor som tjenende leder

Av

Jostein Danielsen og Jarle Kleiven

Veileder: Rune Lines

Masteroppgave

Executive master i ledelse

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Dette selvstendige arbeidet er gjennomført som ledd i masterstudiet, Executive master i ledelse ved Norges Handelshøyskole og godkjent som sådan. Godkjenningen innebærer ikke at Norges handelshøyskole eller sensorer inntår for de metoder som er anvendt, resultater som er fremkommet eller konklusjoner som er trukket i arbeidet.

Sammendrag

Formålet med denne masterutredningen har vært å undersøke hvordan målstyring kan påvirke det å være en tjenende leder i norsk skole. I utredningen viser vi til forskning som indikerer at tjenende ledelse er en hensiktsmessig ledelsesform i den norske skolekonteksten. En viktig årsak er at tjenende ledere kan øke lærernes motivasjon, engasjement og læring, til beste for elevene. Videre viser vi til forskning på målstyring, og hvordan elementene mål- og innholdsleveranser, resultatvurdering og samspillet mellom aktørene i målstyringshierarkiet kan legge betingelser for skoleledelse. Gjennom egne erfaringer og teori har vi utviklet en forskningsmodell og to forskningsspørsmål som antyder at målstyring hindrer bruken av, og reduserer effekten av tjenende ledelse.

I forskningsarbeidet har vi brukt en kvalitativ eksplorerende metode, og studiens empiriske grunnlag bygger på dybdeintervju av tre rektorer og seks lærere. Funnene er tolket, analysert og sett i sammenheng med de teoribaserte antagelsene i forskningsspørsmålene.

Resultatene bekrefter de teoribaserte antagelsene om at målstyring både kan hindre og redusere effekten av tjenende ledelse. Vi finner en høy grad av mistillit til målstyringssystemet, både blant rektorene og lærerne. Rektorene opplever at målstyring hindrer dem i å være autentiske, og i å styrke og utvikle sine ansatte. Lærerne opplever at målstyring reduserer opplevelsen av autonomi, og at det hindrer læring og utvikling. Stor avstand til beslutningstakere, stort omfang og manglende relevans i oppgaver synes å være elementer fra målstyring som påvirker tjenende ledelse negativt.

Et hovedfunn i studien er at elementer fra målstyring kan redusere den psykologiske tryggheten som både rektorer og lærere opplever. I drøftingen presenterer vi en modell som viser mulige sammenhenger mellom målstyring, tjenende ledelse og psykologisk trygghet, og vi argumenterer for at tjenende ledelse kan bygge psykologisk trygghet i skolene.

Avslutningsvis har vi antydning implikasjoner for målstyring, ledelse og videre forskning.

Forord

Denne masterutredningen er skrevet som avslutning på vårt masterstudie i ledelse ved Norges Handelshøyskole. Utredningen tilsvarer 30 studiepoeng, og er gjennomført høsten 2018 og våren 2019.

Arbeidet har vært lærerikt, relevant og utfordrende. God diskurs og relevante refleksjoner har gitt oss ny kompetanse og dypere forståelse av et komplekst fagfelt og sammensatte lederutfordringer.

Vi vil takke professor Rune Lines for gode tips, klar veiledning og rask respons på alle henvendelser.

Takk til alle våre respondenter, både rektorer og lærere for velvillighet i forhold til intervjuene. Dere har bidratt med ærlige tanker og fortellinger om egen praksis. Vi har fått verdifulle bidrag til vår utredning, og ikke minst til vår egen lederutvikling.

Takk til eget personale og egne ledergrupper for raushet og forståelse underveis i arbeidet. Dere har tatt ekstra tak og bidratt til god drift av skolene i de mest intense periodene.

Takk også til ektefeller for forståelse og fantastisk støtte underveis i studiet!

Askøy, 28. april 2019



Jostein Danielsen



Jarle Kleiven

Innhold

1	Innledning	10
1.1	Bakgrunn for oppgaven.....	10
1.2	Forskningsmodell.....	11
1.3	Struktur på oppgaven.....	12
2	Aktualisering og teoretisk rammeverk	14
2.1	Ledelse i skolen	14
2.1.1	Hva fører til læring i skolen?	14
2.1.2	Skoleledelse som virker.....	16
2.2	Ledelse av kunnskapsarbeidere	17
2.3	Tjenende ledelse.....	18
2.3.1	Opprinnelse	19
2.3.2	Forskning på tjenende ledelse.....	20
2.3.3	Definisjon av tjenende ledelse	22
2.3.4	Karakteristika i tjenende ledelse	24
2.3.5	Grenseoppganger mot andre lederteorier.....	27
2.3.6	Utfall og resultater av tjenende ledelse.....	28
2.3.7	Tjenende ledelse i skolen	30
2.3.8	Betingelser for tjenende lederskap	33
2.3.9	Kulturer som fremmer tjenende ledelse	34

2.4	Betingelser for skoleledelse i Norge.....	35
2.5	Ledelse av skoler - i spenningen mellom kontroll og tillit, styring og autonomi 37	
2.6	Målstyring.....	40
2.6.1	Hovedkomponenter i målstyring	41
2.6.2	Medvirkning	43
2.6.3	Mål.....	47
2.6.4	Resultatvurdering	52
2.6.5	Målstyring - oppsummering	57
3	Sammenhengene i modellen – forskningsspørsmål.....	59
3.1	En erfaringsbasert tilnærming	59
3.2	Forskningsspørsmål.....	60
3.2.1	Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan målstyring hindre bruk av tjenende ledelse i skolen?.....	60
3.2.2	Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan målstyring redusere effekten av tjenende ledelse i skolen?	65
4	Metode	71
4.1	Forskningstilnærming.....	71
4.2	Forskningsdesign.....	72
4.3	Forskningsstrategi.....	74
4.4	Datainnsamling	75

4.4.1	Utvalgsstrategi.....	75
4.4.2	Valg av case og informanter	76
4.4.3	Utvalgsstørrelse.....	78
4.4.4	Innhenting av data	78
4.5	Analyse av data	82
4.6	Metodiske utfordringer	84
4.6.1	Reliabilitet	84
4.6.2	Validitet.....	87
4.6.3	Etiske vurderinger.....	88
5	Resultat	90
5.1	Presentasjon av funn	90
5.2	Tjenende ledere?	91
5.2.1	Lærernes beskrivelse av egen rektor	96
5.3	Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan målstyring hindre bruk av tjenende ledelse?	100
5.3.1	Hvilken type målstyring hindrer hvilken karakteristika?	100
5.3.2	Utfordringer ved målstyring.....	104
5.3.3	Mål- og innholdsleveranser.....	104
5.3.4	Resultatvurdering	110
5.3.5	Å være aktør i et hierarki	115
5.3.6	Fortellinger om god målstyring	121

5.3.7	Oppsummering av funn - forskningsspørsmål 1	123
5.4	Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan målstyring redusere effekten av tjenende ledelse?.....	124
5.4.1	Mål- og innholdsleveranser.....	125
5.4.2	Resultatvurdering	133
5.4.3	Aktører i et hierarki	138
5.4.4	Fortellinger om god målstyring	147
5.4.5	Oppsummering av funn - forskningsspørsmål 2	150
6	Drøfting	152
6.1	Hvordan kan målstyring hindre bruk av tjenende ledelse i skolen?.....	152
6.2	Hvordan kan målstyring redusere effekten av tjenende ledelse i skolen?	153
6.3	Tjenende lederskap i målstyringssystemet: Psykologisk trygghet som mangel og mulighet	153
6.3.1	Psykologisk trygghet.....	156
6.3.2	Mistillit - omfang og avstand	158
6.3.3	Utrygge aktører.....	162
6.3.4	Tjenende ledelse kan bygge psykologisk trygghet	164
6.4	Implikasjoner av studien	167
6.4.1	Implikasjoner for målstyring	167
6.4.2	Implikasjoner for skoleledelse.....	169
6.4.3	Implikasjoner for videre forskning.....	170

6.5	Begrensninger ved oppgaven	171
7	Litteraturliste	173
8	Vedlegg	188
8.1	Vedlegg 1 - Intervjuguide rektor	188
8.2	Vedlegg 2 – Intervjuguide lærer	190
8.3	Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til respondenter	192
8.4	Vedlegg 4 – Samtykkeskjema respondenter	194

Figurer

Figur 1	Forskningsmodell	12
Figur 2	Målstyring, tjenende ledelse og psykologisk trygghet	155

Tabeller

Tabell 1	Oversikt respondenter	77
Tabell 2	Rektorenes egenbeskrivelse, antall utsagn fordelt etter karakteristika	95
Tabell 3	Antall utsagn fra lærere som viser tegn på tjenende ledelse hos rektor	99
Tabell 4	Rektorutsagn som viser negativ påvirkning fra målstyring på tjenende ledelse	103
Tabell 5	Rektorutsagn om opplevd negativ påvirkning fra mål- og innholdsleveranser	105
Tabell 6	Rektorutsagn om opplevd negativ påvirkning fra resultatvurdering	110

Tabell 7 Rektorutsagn om opplevd negativ påvirkning fra det å være aktør i et hierarki	116
Tabell 8 Antall utsagn om hvordan mål- og innholdsleveranser kan redusere effekten av tjenende ledelse	126
Tabell 9 Antall utsagn om hvordan resultatvurdering kan hemme effekten av tjenende ledelse	134
Tabell 10 Antall utsagn om hvordan det å være aktør i et hierarki hemmer effekten av tjenende ledelse	140

1 Innledning

Vi vil i dette kapittelet presentere bakgrunn for oppgaven, forskningsmodellen som ligger til grunn for studien, samt gjøre rede for oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I 2001 og 2004 kom resultatene etter de første PISA-undersøkelsene som Norge deltok i. Undersøkelsene, i regi av OECD, målte norske 15-åringers resultater i regning, lesing og naturfag, og viste det mange betegnet som nedslående resultater (UiO, 2004). «PISA-sjokket» fikk stor oppmerksomhet i norsk samfunnsdebatt (Sanden, 2010), og ble et eget begrep som fikk konsekvenser for norsk utdanningspolitikk de neste årene. Det ble satt i gang et stort arbeid for å kvalitetsutvikle grunnopplæringen på tidlig 2000-tall. Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (UFD, 2003), som bygger på kunnskapsgrunnet etter internasjonal forskning blant annet knyttet til PISA-undersøkelsen, satte mye av retningen i dette systemskiftet. Stortingsmeldingen konkluderte med at styringen av norsk utdanningspolitikk i større grad måtte baseres på klare nasjonale mål, tydelig plassering av ansvar og økt lokalt handlingsrom. I 2004 kom et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, der kartleggingsprøver, nasjonale prøver, brukerundersøkelser, internasjonale tester og nasjonalt tilsyn ble sentrale elementer (Utdanningsdirektoratet, 2011), og i 2006 ble den nye læreplanen (LK06) med tydelige kompetansemål innført. I vår oppgave kan dette tjene som eksempler på den nasjonale målstyringen som preger norsk skole i dag.

Jan Merok Paulsen beskriver det komplekse i skolelederrollen i artikkelen *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner – «Mission impossible»?* (Paulsen, 2011), og viser blant annet til forskning som sier at skolereformer historisk har fått liten eller begrenset effekt på arbeidet i klasserommet. Videre bruker han Weicks (2001) begrep «løse koblinger» for å synliggjøre en mangel på samsvar mellom målstyring gjennom mål, planer og beslutningslinjer på den ene siden, og prosesser og resultater på den andre siden. De løse koblingene kan f.eks. dreie seg om at elementene i organisasjonen påvirker hverandre indirekte, og han nevner konkret rektors påvirkning på elevenes resultater: Skoleledere bedrer elevenes læring primært gjennom å påvirke lærernes holdninger og engasjement gjennom profesjonelle læringsfellesskap.

LK06 er i disse dager gjenstand for fornyelse. Ny Overordnet del av læreplanverket er vedtatt, og her blir ledelse omtalt som en viktig forutsetning for å utvikle det profesjonelle læringsfellesskapet i skolene. God skoleledelse blir beskrevet gjennom termer som legitimitet, forståelse for lærernes utfordringer, veiledning og tillit. «Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.» (KD, 2017, s 19).

Skoleledere leder komplekse organisasjoner. Man skal nå nasjonale og lokale målsettinger, primært gjennom det arbeidet lærerne gjør i klasserommet. Nyere skoleforskning peker på dilemmaer knyttet til skoleledelse i en målstyringskontekst. Omfanget av mål og resultatvurdering kan være stort (Hargreaves & Shirley, 2009), og det kan være krevende å sikre god og nødvendig forankring hos dem som skal gjennomføre og iverksette i praksis (Irgens, 2017).

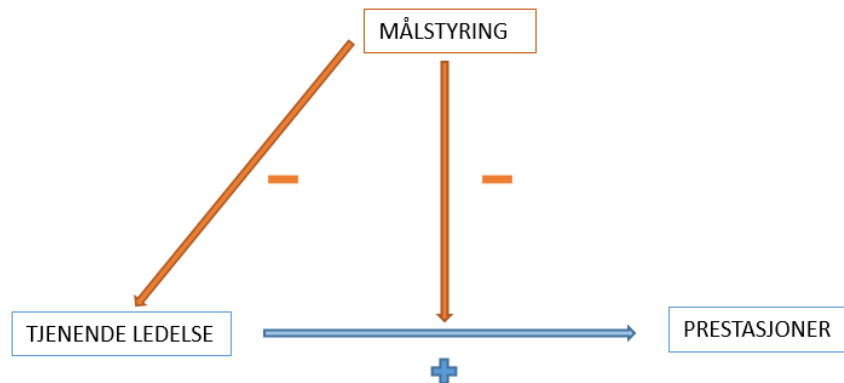
1.2 Forskningsmodell

Som rektorer er vi opptatt av hvordan det er å drive tillitsbasert ledelse i et offentlig skolesystem sterkt inspirert av målstyringslogikk. En tillitsbasert ledelsesform som har fått oppmerksomhet de siste årene, er tjenende ledelse. Mange artikler konkluderer med at tjenende ledelse påvirker prestasjoner positivt, f.eks. i forhold til innovasjon, kunnskapsdeling, teameffektivitet og ekstrarolleadferd (f.eks. Eva et al., 2018).

Vi vil i utredningen undersøke hvordan ulike sider ved målstyring kan påvirke utøvelse og effekter av tjenende lederskap i skolen. Basert på egne erfaringer som skoleledere, har vi en foreløpig hypotese som sier at målstyring kan påvirke tjenende ledelse negativt, blant annet gjennom nedtak av autonomi og motivasjon.

Som utgangspunkt for utredningen, har vi laget en forskningsmodell (Figur 1) som viser den positive sammenhengen mellom tjenende ledelse og prestasjoner, og mulig negativ påvirkning fra målstyring. Vår forskningsmodell antyder at målstyring kan påvirke tjenende lederskap på to måter, ved å

- 1) hindre utøvelse av tjenende ledelse
- 2) redusere effekten av tjenende ledelse



Figur 1 Forskningsmodell

Forskningsspørsmålene og sammenhengene i modellen blir grundigere belyst i kapittel 3 i oppgaven.

1.3 Struktur på oppgaven

Vi vil i kapittel 2 presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven, satt inn i en aktuell skolekontekst. Vi innleder med å vise til forskning om læring og ledelse i skolen som kan aktualisere tjenende ledelse som en nyttig ledelsesform. Vi vil videre gjøre rede for tjenende ledelse; bakgrunn, definisjon, innhold og forskning på mulige effekter, før vi presenterer teori om ulike betingelser for tjenende ledelse og ledelse av skoler. Som overgang til presentasjonen om målstyring, viser vi til teori om ledelse av skoler som belyser utfordringer knyttet til tillit og kontroll, styring og autonomi. Teorien om målstyring blir presentert gjennom de tre komponentene medvirkning, mål og resultatvurdering.

I kapittel 3 gjør vi nærmere rede for de to forskningsspørsmålene og sammenhengene i forskningsmodellen. Vi tar utgangspunkt i egne erfaringer som skoleledere og i det teoretiske

rammeverket fra kapittel 2, og presenterer både erfaringsbaserte og teoribaserte antagelser om sammenhengene mellom målstyring og tjenende ledelse. Disse antagelsene blir utforsket i studien.

Presentasjon og drøfting av metodevalg følger i kapittel 4. Vi begrunner valget av en induktiv eksplorerende metode, og gjør rede for metodiske svakheter og styrker. Vi har lagt vekt på å beskrive forskningsdesign og strategi, innsamling og analyse av data på en transparent og ærlig måte.

I kapittel 5 presenterer vi utvalgte funn etter dybdeintervju av rektorer og lærere på tre skoler. Data er kodet og funn strukturert med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene som presenteres i kapittel 3. Vi viser oversikter over mulige sammenhenger mellom målstyring og tjenende ledelse i tabeller, men vektlegger likevel respondentenes fortellinger.

Resultatene drøftes i kapittel 6. Her kommenterer vi på et overordnet nivå hvordan funnene samsvarer med de teoribaserte antagelsene om sammenhenger mellom målstyring og tjenende ledelse i skolene vi har undersøkt. Hovedfunn sammenfattes og drøftes via en modell som viser mulige sammenhenger mellom målstyring, tjenende ledelse og psykologisk trygghet. Deretter drøfter vi implikasjoner av studien og begrensninger ved oppgaven.

2 Aktualisering og teoretisk rammeverk

Formålet med dette kapittelet er å presentere en kunnskapsbase om ledelse i skolen, med fokus på tjenende ledelse innenfor målstyringssystemet i norsk offentlig forvaltning.

Vi vil først i oppgaven vise til forskning på hva som fører til læring i skolen, og hvilke implikasjoner dette kan ha for ledelse i skolen. På bakgrunn av dette argumenterer vi for hvorfor tjenende ledelse kan være en aktuell og god måte å lede skoler på. Videre gjør vi rede for teori om betingelser for skoleledelse i en norsk kontekst. Vi vil til sist i kapittelet peke på mulige utfordringer ved å være en tjenende leder i et offentlig skolesystem med sterk innflytelse av målstyring.

2.1 Ledelse i skolen

«Elevenes læring er skolens kjerneaktivitet og det som til syvende og sist legitimerer all annen aktivitet» (Lillejord, 2003, s. 21).

2.1.1 Hva fører til læring i skolen?

I 2008 publiserte professor John Hattie rapporten *Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Hattie, 2008). Her oppsummerte han og hans team 15 års forskning på hva som fører til best læring for elever i skolen. Hattie sine analyser viser at det er i det gode møtet mellom lærer og elev den beste læringen oppstår: Engasjerte og entusiastiske lærere som evner å gi elevene konstruktive tilbakemeldinger og framovermeldinger har stor betydning. Elevene må få mulighet til å reflektere over egen læring, og rom til å evaluere undervisningen sammen med lærer. Listen med tiltak som virker best, er knyttet til relasjonen mellom lærer og elev, mens økt testing for å skjerpe innsats og konkurranse har liten effekt.

Også norsk forskning peker på lærerne som den viktigste faktoren for elevenes læring: «Når rangeringar av testresultat ikkje utan vidare gir innsyn i kva som gir læring, er det blitt auka etterspurnad etter kva forskningsbasert kunnskap som finst om det indre livet i klasserommet» (Roald, 2010, s 107). Knut Roald viser i sin doktorgradsavhandling til to metaanalyser som har fått stor oppmerksomhet i Norge: *Veien mot kunnskapslandet* (Salvanes et al., 2008) og *Lærerkompetanser og elevers læring* (Nordenbo et al., 2008).

Salvanes konkluderer med at læreren er avgjørende for elevenes læringsutbytte, men at det er behov for mer kunnskap om hva dette egentlig betyr. Nordenbo har analysert studier som har undersøkt hvilke lærerkompetanser som har betydning for elevenes læring, og trekker ut fire områder: Akademisk kompetanse, ledelseskompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonell kompetanse. Akademisk kompetanse kan handle om innsikt i undervisningsfagene. Ledelseskompetanse kan dreie seg om tydelig klasseledelse og å ansvarliggjøre elevene i utforming og etterleving av regler. Didaktisk kompetanse refererer til lærers evne til å formidle faglig innsikt, mens relasjonell kompetanse handler om evne til å inngå i sosiale relasjoner med elevene, ta hensyn til ulike elevforutsetninger, motivere og aktivisere. Roald hevder det ikke er overraskelser i disse funnene, men at:

... i ein evidensorientert kvalitetsdebatt er det grunn til å merke seg at rapporten legg vekt på dynamiske lærarkvalitetar som vi ikkje utan vidare får meir innsyn i gjennom kvantitative målingar. Både forskning og kvalitetsarbeid retta inn mot slike lærerkompetansar må i vesentleg grad nytte kvalitative design (Roald, 2010, s 108).

På bakgrunn av dette kan man argumentere for at ledelse som setter lærerne i stand til å lede elevenes læring på best mulig måte, er viktig i skolen.

2.1.2 Skoleledelse som virker

«Enhver skoleleder, lærer og pedagog er i en lederposisjon. Ikke spør om du leder. Det gjør du. Ikke spør om du vil gjøre en forskjell. Det vil du. Spørsmålet er: Hvilken typer leder vil du være og hvilken forskjell vil du gjøre?» (Dufour & Marzano, 2011, s. 208)

Skoleledere blir av flere forskere pekt på som en kritisk komponent i et effektivt læringsmiljø (Kelley et al., 2005; Mitchell & Castle, 2005; Mulford et al., 2004; Waters et al., 2004), og i ny *Overordnet del til læreplanverket* får skoleledelse en sentral rolle i skoleutvikling, og et stort ansvar for elevenes og lærernes utvikling og læring:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God skoleledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor. God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (UDIR - Overordnet del, 2017).

Viviane Robinson har sammenfattet forskning på hvilken ledelse som gir best effekt på elevenes læring. Hun har funnet at det å lede og delta i lærernes læring og utvikling er den dimensjonen av ledelse som har størst effekt (Robinson et al., 2008). Hun hevder videre at leder må ha ferdigheter i å bygge tillitsrelasjoner, anvende relevant kunnskap og løse komplekse problemer.

Empiriske bevis for hvilke former for lederskap som virker best i skolen er likevel begrenset, og få studier har utforsket virkningen av ledelse på skole- og elevutfall gjennom kvantitative tilnærminger. I tillegg hevder Jorunn Møller at relativt få casestudier er del av større internasjonale forskningsdesign (Møller, 2012).

I 2006 startet OECD prosjektet *Improving School Leadership (ISL)* hvor 18 europeiske land og 4 land utenfor Europa deltok (Møller, 2017). Målet var å gi myndighetene innsikt som kunne hjelpe dem med å utforme politikk som fører til bedre undervisning og læring. En sentral antagelse var at vellykket skoleledelse var nøkkelen. I rapporter basert på dette prosjektet (Pont et al., 2008b), blir ledelsen ofte sett på som en nøkkelfaktor for kvalitetsutvikling i skolen hvis man ansetter de riktige menneskene i lederstillinger, hvis skoleledere får autonomi med formålstjenlig støtte, hvis kjerneansvaret er klart definert og avgrenset, hvis ledelse er distribuert og lederutvikling får prioritet over tid.

2.2 Ledelse av kunnskapsarbeidere

I artikkelen *Forskningsbasert viten om motivasjon av kunnskapsarbeidere*, fra 2011, oppsummerer Rune Lines forskning om hva som motiverer kunnskapsarbeidere (Lines, 2011). Han hevder at kunnskapsarbeidernes verdiskaping er knyttet til kompetent utførelse av oppgaver og innovasjon. Til dette arbeidet bruker kunnskapsarbeiderne kompetanse tilegnet gjennom høyere utdanning. Verdi blir også skapt av kunnskapsarbeidere gjennom intern deling av kunnskap i organisasjonen.

I følge Lines kan man betrakte nivået av verdiskaping for den enkelte kunnskapsarbeider som produktet av evner og motivasjon. Kunnskapsutvikling blir dermed viktig, men Lines fokuserer ikke i artikkelen på dette som en lederoppgave, men primært som kunnskapsadministrasjon. I følge Lines handler ledelse av kunnskapsarbeidere om hvordan leder gjennom relasjonell atferd, utforming av prosesser og beslutninger påvirker kunnskapsarbeidernes motivasjon.

I artikkelen antyder Lines at kunnskapsarbeidere kan motiveres av faktorer som høy grad av autonomi, samhandling innenfor profesjonen, utfordrende oppgaver, opplevd rettferdighet, muligheter for læring og ulike karriereveier.

Lines påpeker at forskningen på området har svakheter, og at man skal være forsiktig med å trekke konklusjoner om hva som er spesielt i forhold til motivasjon av kunnskapsarbeidere.

Han viser for eksempel til manglende kontrollgrupper i forskningsdesignene. Når autonomi trekkes frem som en viktig motivasjonsfaktor for kunnskapsarbeidere, peker Lines samtidig på at dette også er viktig for andre arbeidsgrupper. Det samme kan sies om rettferdighet. Lines advarer også mot å tro at en type ledelse er den beste for alle, i alle situasjoner, men at ulike medarbeidere motiveres av ulike årsaker.

Forskning antyder med dette at skoleledelse som vektlegger ansattes læring og utvikling, autonomi, samhandling, relasjoner og anerkjennelse av ulike behov, kan ha positiv effekt på elevenes læring og utvikling. Ledelsen skal være forankret i nasjonale styringsdokumenter, og bygge på tydelige verdier og et bredt sett av mål til beste for individet og samfunnet.

En lederform som kan passe til denne beskrivelsen, er tjenende ledelse. Tjenende ledelse har en relativt kort historie, og det er ikke før de siste årene at forskningen på området har blitt akseptert og artikler tatt inn i anerkjente forskningstidsskrift. Dette skyldes dels uklare definisjoner og karakteristikk, og dels svake forskningsdesign (Eva et al., 2018). Vi vil i oppgaven derfor prioritere å bruke plass både på historie og definisjon, og på å avgrense tjenende ledelse i forhold til lignende former for ledelse. Innholdet i tjenende ledelse og mulige utfall blir også belyst.

2.3 Tjenende ledelse

«Jeg tror den beste leder er den som også er en tjener. Jeg mener; hvis du ser på de beste lederne, en som Nelson Mandela, så har han ikke blitt leder på grunn av et behov for selvhevdelse. Han leder på vegne av noe, for en sak ...» (Tutu, 2007).

Tjenende ledelse er en helhetlig tilnærming til ledelse som har fokus på medarbeidernes vekst og læring. Lederstilen søker å utvikle medarbeidernes kapasitet og potensiale gjennom leders uselviske og etiske orientering (Eva et al., 2018). Samfunnsansvaret er sentralt, og flere forskere antyder at tjenende ledelse kan være en lederstil som passer til utfordringer mange organisasjoner står overfor i dag, med krav til endring, medarbeiderfokus, etisk bevissthet og

bærekraftig vekst (Eva et al., 2018; van Dierendonck, 2011; Sendjaya et al., 2008; Spears, 2010).

Forholdet mellom ledere og ansatte kan være sentralt for å forstå hvordan ansatte kan bli selvmotiverte og nå sitt potensiale (Liden et al., 2008). Når ledere dyrker de ansatte og verdsetter samfunnsengasjement, kan ansatte bli mer forpliktet til organisasjonens verdier (Shamir, House, & Arthur, 1993), prestere bedre (Wayne, Shore, & Liden, 1997), og med større sannsynlighet selv ta ansvar for det samfunnet organisasjonen er en del av (Liden et al., 2008).

2.3.1 Opprinnelse

Tjenende ledelse oppstod først som begrep i Robert K. Greenleafs essay *The Servant as Leader* fra 1970 (van Dierendonck, 2011). Greenleafs essay var uttrykk for en ledelsesfilosofi snarere enn en lederskapsteori. Greenleaf reflekterte over sin karriere og utfordringene i samfunnet, slik som han så det i USA på 1960-tallet (Liden, 2015). Han var bekymret for en type ledelse av institusjoner bygd på makt og autoritet uten legitimitet i folket. Dette kunne føre til spenninger og konflikter, samt lavere ytelse enn det man kunne forvente. I stedet lanserte Greenleaf tanken om at ledelse må bygge på ønsket om å tjene andre. Tjenende ledere kan få en naturlig autoritet, og man kan få ansatte som forholder seg til arbeid og samarbeid på kreative og støttende måter (van Dierendonck, 2011).

I sitt essay *The Servant as Leader* sier Greenleaf følgende:

The Servant-Leader is servant first ... It begins with the natural feeling that one wants to serve, to serve first. Then conscious choice brings one to aspire to lead ... The best test, and difficult to administer, is: Do those served grow as persons? Do they, while being served, become healthier, wiser, freer, more autonomous, and more likely themselves to become servants? (van Dierendonck, 2011, s. 1230)

Dette er det nærmeste Greenleaf selv kom en definisjon av begrepet. Greenleaf vektla leders motiv for å lede; at man har et genuint ønske om å tjene andre, og at de ansattes vekst og velvære er leders primære mål. En slik personorientert holdning kan fremme trygge og sterke relasjoner i organisasjonen, og skape en atmosfære som gjør at de ansatte blir det beste som de kan bli (van Dierendonck, 2011).

2.3.2 Forskning på tjenende ledelse

Forskning på tjenende ledelse har gått gjennom tre faser (Eva et al., 2018). Første fase var preget av konseptuell utvikling av tjenende ledelse, med fokus på ideene og tankene til Greenleaf (1977) og Larry Spears (1996). Greenleaf sier selv at hans tanker om tjeneren som leder i starten var intuisjonsbaserte konsepter, inspirert av hovedpersonen Leo i Herman Hesse sin roman *Journy to the east* (Greenleaf, 1977).

Larry Spears, tidligere direktør på Greenleafsenteret for Servant Leadership, tok utgangspunkt i Greenleaf sine skrifter og sammenfattet kjennetegn på tjenende ledere i ti punkter (Spears, 1995):

- 1) Evne til å lytte og kommunisere.
- 2) Empati for de ansatte.
- 3) Helbredelse.
- 4) Bevissthet, oppmerksomhet og varsomhet.
- 5) Evne til å overtale andre ved bruk av argumenter fremfor posisjonsmakt.
- 6) Konseptualisering, med mål om å se forbi dagens situasjon og inn i en mulig fremtid.
- 7) Evne til å se konsekvenser og jobbe ut ifra intuisjon.
- 8) Ansvarsfølelse for organisasjon og samfunn, og evne til å bygge tillit og å tjene andres behov før sine egne.
- 9) Forpliktelse til ansattes utvikling
- 10) Bygge fellesskap, med fokus på individets tilhørighet i samfunnet.

Spears sine karakteristikker dannet utgangspunkt for fase to i forskningen, der utvikling av ulike mål og tester, og forskning på sammenhenger mellom tjenende ledelse og resultater stod sentralt (Eva et al., 2018). I denne fasen har ulike forskere vektlagt ulike karakteristikker (van Dierendonck, 2011). I sin artikkel fra 2011 viser Dierendonck til hele 44 ulike karakteristikker av tjenende ledere. Mange av karakteristikkene er sammenfallende, men samtidig kan det store omfanget tjene til forvirring og lite konsistens i forskningen. Eva et al. (2018) finner i sin litteraturgjennomgang 16 ulike design brukt i forskningen på tjenende ledelse, og mener dette fører til manglende sammenheng og klarhet på feltet.

Teoretiske rammer for forskningen bygger for det meste på de tre sosialbaserte teoriene; sosial bytteteori, sosial læringsteori og sosial identitetsteori (Eva et al., 2018). Sosial bytteteori (Blau, 1964) bygger på gjensidighetsnormen der leder og ansatte gir hverandre gjensidig støtte og ressurser i bytte med hverandre. Når en tjenende leder fokuserer på vekst og utvikling hos medarbeiderne, vil de føle seg forpliktet til å gjengjelde dette. Teorien er brukt til å forklare hvordan tjenende ledere for eksempel øker ansattes ekstrarolleatferd og engasjement gjennom å vise tillit og rettferdighet.

Sosial læringsteori (Bandura, 1977) sier at når medarbeidere opplever leder som en troverdig rollemodell i organisasjonen, så vil de etterfølge lederens verdier og oppførsel. Schwarz et al. (2016) hevder at tjenende ledere trolig vil bli sett på som troverdige rollemodeller fordi de handler altruistisk og tjener andre uten å forvente noe i retur. Teorien er brukt til å forklare hvordan tjenende ledere kan påvirke ytelse og innovasjon ved å fremme positive teammiljø og klima for kunnskapsdeling.

Sosial identitetsteori (Tajfel, 1978) blir brukt til å forklare hvordan tjenende ledere får medarbeiderne til å føle tilknytning og identitet til organisasjonen, fordi de utvikler sterke bånd med de ansatte gjennom medarbeiderfokus og autentisk atferd. Ansatte som identifiserer seg med organisasjonen, vil med større sannsynlighet engasjere seg til beste for organisasjonen.

Eva et al (2018) hevder man nå er inne i en tredje fase av forskningen på tjenende ledelse. Denne er preget av modellutvikling og mer avanserte forskningsdesign, og søker å forstå mer

av både forløpere, medierende mekanismer og grensebetingelser. Omfanget av forskningsartikler vokser, og hele 100 artikler er publisert på området de siste fire årene.

I sin review vurderer Eva et al. (2018) kvaliteten på de 16 ulike måleinstrumentene som til nå er laget for å forske på tjenende lederskapsadferd. De har vurdert utvikling og gyldighet av hvert design, og ender opp med tre forskningsdesign som de anbefaler brukt i videre forskning: van Dierendonck og Nuijten (2011) sin *Servant Leadership Survey (SLS)*, Liden et al. (2015) sin *SL-7* og Sendjaya et al. (2017) sin *SLBS-6*. De tre designene vektlegger ulike dimensjoner ved tjenende ledelse:

Liden et al. sine syv dimensjoner i tjenende ledelse vektlegger å sette medarbeidere først, emosjonell helbredelse, å skape verdier for samfunnet, konseptuelle ferdigheter, myndiggjøring, å hjelpe ansatte å vokse og lykkes og å oppføre seg etisk. Et spesielt fokus hos Liden kan være at dimensjonene inkluderer omsorg for fellesskapet og tilhengernes konseptuelle ferdigheter, ikke bare karakter og oppførsel.

Sendjaya et al. sine seks dimensjoner vektlegger frivillig underordning, autentisk selvtillit, forpliktelse, ansvarlig moral, åndelighet og transformerende innflytelse. Dette kan skille seg fra Liden og van Dierendonck sine dimensjoner ved et mer holistisk syn på ansattes utvikling, som også inkluderer åndelige sider.

van Dierendonck et al. sine åtte dimensjoner i tjenende ledelse handler om å være forvaltere, myndiggjøring, ansvarlighet, å kunne stille seg i bakgrunnen, ydmykhet, ekthet, mot og mellommenneskelig aksept. Dimensjonene operasjonaliserer ledersiden og tjenersiden av tjenende ledelse på en tydeligere måte enn Liden og Sendjaya et al. sine dimensjoner.

2.3.3 Definisjon av tjenende ledelse

Mangel på en allment akseptert definisjon av tjenende ledelse har gått ut over kvaliteten på forskningen på denne lederstilen (Eva et al., 2018). Eva et al. påstår at definisjoner og indikatorer kan ha blitt tilpasset forskeres argumenter, og viser til MacKenzie (2003) som hevder at det nesten er umulig å bygge en holdbar teoretisk begrunnelse for hvorfor begrep A

er relatert til begrep B, hvis den nøyaktige betydningen av begrep A (f.eks. tjenende ledelse) ikke er etablert.

Med bakgrunn i dette, introduserer Eva et al. (2018) en ny definisjon på tjenende ledelse, basert på de tre elementene motiv, stil og tankesett:

Tjenende ledelse

- 1) er ledelse orientert mot andre (motiv)
- 2) vises gjennom prioritering av den enkelte ansattes behov, interesser og mål (stil)
- 3) vender fokus fra egeninteresse til omsorg for andre i organisasjonen og samfunnet (tankesett).

Eva et al. (2018) beskriver de tre elementene i definisjonen slik:

2.3.3.1 *Motivene til en tjenende leder*

En tjenende leder er motivert ut fra ønsket om å tjene andre. Lederens vilje til å tjene andre kommer av deres selvkonsept som en uselvvisk, moralsk person. Selvkonsept kan defineres som den kunnskapen og oppfatningen et individ har om seg selv. Det blir sett på som en stabil struktur, men som likevel kan endres gjennom erfaring og ny kunnskap (Augoustinos, Walker & Donaghue, 2006). Å være en tjenende leder handler ikke om å være vennlig eller høflig, men krever karakter, psykologisk modenhet og en sterk følelse av selvtillit.

2.3.3.2 *Stilen til en tjenende leder*

En tjenende leder prioriterer den enkelte ansattes behov, interesser og mål, fordi han anerkjenner at hvert enkelt individ er unikt, med ulike styrker, begrensninger, mål, interesser og behov. Skillene mellom jobb og privatliv kan bli utydelige, fordi lederen er interessert i å forstå den ansattes bakgrunn, verdier, tro, forutsetninger og særegne atferd. En tjenende leder fokuserer ikke først og fremst på økonomisk bunnlinje og vekst, men på de ansattes helhetlige

vekst, som deres etiske visdom, følelsesmessige modenhet og psykologiske velvære. Lederen kjenner ansvar for at den enkelte ansatte skal nå sitt potensiale som sitt beste selv. Til gjengjeld gir dette lederen legitimitet og aksept hos de ansatte.

2.3.3.3 *Tankesettet til en tjenende leder*

En tjenende leder ser seg selv som forvalter av både menneskelige og andre ressurser som skal dyrkes og vokse. Det bevisste fokuset på ansattes vekst og utvikling er knyttet til omsorg og ansvarfølelse for samfunnet. Målet er at også de ansatte blir tjenende ledere som kan gjøre en positiv forskjell i andres liv, og slik kunne bidra til å bedre strukturene i samfunnet de lever i.

2.3.4 Karakteristika i tjenende ledelse

Med bakgrunn i Eva et al., (2018) sin definisjon og anbefalte forskningsdesign, velger vi i denne oppgaven å bruke van Dierendonck (2011) sine seks karakteristikk av tjenende ledelse for å konkretisere tjenende lederadferd. Karakteristikaene vil danne utgangspunkt for forskningsspørsmålene senere i oppgaven. Der vil vi se på hvordan målstyring kan hindre muligheten til å utøve en slik tjenende lederadferd, og hvordan målstyring kan redusere effekten av tjenende ledelse.

I følge van Dierendonck (2011), vil tjenende ledere styrke og utvikle sine ansatte. De viser ydmykhet, er autentiske, aksepterer andre for det de er, viser retning og er forvaltere som jobber for hele organisasjonens beste.

2.3.4.1 *Å styrke og utvikle sine ansatte*

Ved å styrke medarbeiderne, ønsker lederen å fremme proaktive og selvdrevne holdninger. Slik kan medarbeiderne oppleve at de kan påvirke organisasjon og samfunn. Leder skal vise den enkelte hvilken verdi hen tilfører organisasjonen, og dermed oppfordre den ansatte til personlig utvikling (Laub, 1999). Å utvikle andre kan handle om å oppfordre ansatte til å tenke innovativt, dele informasjon og ta beslutninger på egenhånd (Konczak, Stelly & Trust, 2000).

2.3.4.2 *Å være ydmyk*

Ydmykhet handler om å ikke fremheve egne prestasjoner og talenter (Patterson, 2003). Tjenende ledere søker aktivt bidrag fra andre, og tør å innrømme at de kan lære av andre. Ydmykhet viser i hvilken grad en leder setter andres interesser først, og gir dem støtte og hjelp i krevende situasjoner. Ydmykhet handler også om beskjedenhet; en tjenende leder trekker seg tilbake når en oppgave er fullført.

2.3.4.3 *Å være autentisk*

Autentisitet handler om å være tro mot seg selv, at det er samsvar mellom det man tenker og føler, og det man uttrykker (Harter, 2002). En tjenende leders autentisitet kan vise seg på ulike måter: Han gjør det som er lovet, er synlig, ærlig og sårbar (Luthans & Avolio, 2003). Fra et organisatorisk perspektiv kan autensitet handle om å fremstå slik at den profesjonelle rollen blir underordnet hvem personen er som person (Halpin & Croft, 1966). Begrepet er videre knyttet til integritet; å overholde en generelt oppfattet moralsk kode (Russell & Stone, 2002).

2.3.4.4 *Å akseptere andre*

Begrepet aksept er knyttet til empati, og evnen til å kunne adoptere andre menneskers psykologiske perspektiver. Det kan handle om å møte andre med varme, forståelse og tilgivelse, også når de opponerer eller gjør feil. For en tjenende leder er det viktig å skape en atmosfære av tillit der ansatte føler seg akseptert, våger å gjøre feil og vet at de ikke blir avvist (Ferch, 2005). Å akseptere andre handler om å forstå og oppleve andres følelser, gi slipp på feiloppfattelser og ikke ta med seg frustrasjon over fra en situasjon til en annen (McCullough, Hoyt, & Rachal, 2000).

2.3.4.5 *Å vise retning*

En tjenende leder må sikre at de ansatte kjenner mål og forventninger. Dette er gunstig både for den ansatte og for organisasjonen (Laub, 1999). Retning og oppgaver må tilrettelegges for den enkelte, basert på den enkeltes ferdigheter og behov. I denne prosessen må ansatte være inkludert og få ansvar (Ferris et al., 2009). Russel & Stone (2002) trekker i denne sammenhengen inn endring og utvikling som et viktig element, fordi det kan handle om å finne nye løsninger på gamle problemer - sterkt fundamentert i verdier og overbevisninger.

2.3.4.6 *Å være forvalter*

Å være en forvalter er nært knyttet til sosialt ansvar, lojalitet og teamarbeid. Det innebærer et ønske om å ta ansvar for organisasjonen som helhet, og velge å tjene andre i stedet for å kontrollere andre og tjene seg selv (Block, 1993; Spears, 1995). Ved å være rollemodell og et godt eksempel, kan leder stimulere medarbeiderne til å handle til beste for fellesskapet.

I følge van Dierendonck (2011), utgjør disse seks karakteristikkene for tjenende lederatferd, en operasjonalisert definisjon av begrepet.

2.3.5 Grenseoppganger mot andre lederteorier

Tjenende ledelse har likheter med andre nyere lederteorier (Liden et al., 2008; van Dierendonck, 2011; Sendjaya et al., 2008). For ytterligere å definere begrepet tjenende ledelse, vil vi i dette avsnittet kort sammenligne tjenende ledelse med tre av lederteoriene som kan sies å ligne mest på tjenende ledelse; transformasjonsledelse, autentisk ledelse og etisk ledelse (Eva et al., 2018).

Transformasjonsledelse er definert som en lederstil med fokus på utvikling av ansatte gjennom individuell vurdering, intellektuell stimulering og støttende oppførsel (Bass, 1985). Disse elementene har likhetstrekk med tjenende ledelse (van Dierendonck, 2011). Transformasjonsledere fokuserer imidlertid på organisasjonens mål; de inspirerer sine tilhengere til høyere ytelse for organisasjonens skyld. Tjenende ledere fokuserer mer på sine ansattes velvære og fungering. Tjenende ledere stoler på at de ansatte gjør det beste for organisasjonen (Stone et al., 2004). I transformasjonsledelse kan det ligge en risiko for manipulering for å oppnå organisasjonsmål eller for å møte lederens personlige mål. Transformasjonsledelse kan videre føre til et smalt fokus på kortsiktig maksimal profitt som kan få negative langsiktige konsekvenser (Giampetro-Meyer et al., 1998). Andre forskjeller mellom de to teoriene er at tjenende ledelse fokuserer på ydmykhet, autenticitet og mellommenneskelig aksept, hvorav ingen er uttalte element i transformasjonsledelse.

Autentiske ledere er definert som individer som har en sterk bevissthet om egne og andres verdier, perspektiver og konteksten de opererer i (Avolio et al., 2004; Gardner et al., 2005). Disse perspektivene sammenfaller med elementer i tjenende ledelse. Begge lederteoriene vektlegger et positivt moralsk perspektiv, autentisk atferd, selvbevissthet og positiv modellering, og har fokus på de ansattes utvikling (Sendjaya et al., 2008). Autenticitet er nært knyttet til å uttrykke seg på måter som stemmer overens med indre tanker og følelser (Harter, 2002). Det er en sterk følelse av ansvar for seg selv og for andre. Man tar ansvar for livet sitt og for de valgene man tar (Heidegger, 1962). Sammenligner man autentisk ledelse med van Dierendonck (2011) sine seks egenskaper i tjenende ledelse, finner man overlapp med to av

egenskapene, nemlig autentisitet og ydmykhet. Tjenende ledere er imidlertid ikke autentiske for å være autentiske, men fordi de drives av et høyere kall eller en indre overbevisning om å gjøre en positiv forskjell og tjene andre. Dette perspektivet er ikke til stede i autentisk lederskapsteori (Eva et al., 2018).

Den tredje lederskapsteorien som viser likhet med tjenende ledelse er etisk ledelse. Etisk ledelse kan defineres som demonstrasjon av normativt hensiktsmessig adferd overfor de ansatte, gjennom toveiskommunikasjon, forsterkning og beslutningstaking (Brown et al., 2005). Etisk lederskap bygger på tillit, og understreker viktigheten av at ansatte er direkte involvert og etiske i sin atferd. van Dierendonck (2011) mener at toveiskommunikasjonen som er nevnt i definisjonen sammenfaller med Greenleafs (1977) vekt på overtalelse og en åpen kultur. Etisk ledelse ligner også tjenende ledelse når det gjelder å ta vare på mennesker, integritet, troverdighet og å tjene en større helhet. Sammenlignet med van Dierendonck sine karakteristikk av tjenende ledelse, finner vi den sterkeste overlappingen med egenskapene ydmykhet, ansvarsfølelse og å styrke og utvikle mennesker. Andre hovedtrekk i tjenende ledelse, som ekthet, mellommenneskelig aksept og å gi retning, tillegges ikke vekt i etisk lederskap (van Dierendonck, 2011; Eva et al., 2018)).

2.3.6 Utfall og resultater av tjenende ledelse

Selv om fravær av entydige definisjoner og svake forskningsdesign har ført til varierende kvalitet i forskningen, viser flere undersøkelser at tjenende ledelse kan ha positiv innvirkning på ansattes adferd, holdninger og prestasjoner (Eva et al., 2018). Forskningen antyder at tjenende lederskap er spesielt godt egnet for organisasjoner som ønsker langsiktig utvikling og vekst for alle interessenter. Eva et al. (2018) påpeker at tjenende ledere påvirker organisatoriske utfall indirekte, ved å sørge for at medarbeiderne når sitt fulle potensiale, at de blir styrket til å håndtere oppgaver og selv ta beslutninger, og at de inngår i en delingskultur der de tjener andre.

2.3.6.1 *Innvirkning på ansattes atferd*

Flest studier har sett på, og funnet positive sammenhenger mellom tjenende ledelse og ekstrarolleatferd, rettet både mot kolleger (Zhao, Chen; LIU, Yonghong, 2016), samfunn (Liden et al., 2008) og kunder (Chen et al., 2015). Ekstrarolleatferd kan defineres som “Individuell atferd, basert på skjønn, som ikke eksplisitt er anerkjent av det formelle belønningssystemet, og som i sin helhet fremmer effektiv fungering i organisasjonen” (Organ, 1988, s. 4 (vår oversettelse)). Organ deler ekstrarolleatferd inn i fem kategorier: samfunnsansvar, sportsånd, samvittighetsfullhet, høflighet og altruisme. De tre første kategoriene er hjelpende atferd på organisasjonsnivå, de to siste er hjelpende atferd rettet mot individer, som f.eks. kolleger.

Funn tyder også på positive sammenhenger mellom tjenende ledelse og annen hjelpende atferd (Neubert et al., 2016), samarbeid (Garber et al., 2009) og proaktiv atferd (Bande et al., 2016).

Eva et al. (2018) trekker frem nettopp ekstrarolleatferd og hjelpende atferd som naturlige og relevante utfall for tjenende ledelse på grunn av tjenende lederes tilbøyelighet til selv å vise ekstrarolleatferd. Dette samsvarer med Greenleaf (1977) sin test på om man lykkes med tjenende ledelse; at de ansatte selv blir tjenere for sin organisasjon og menneskene i den.

2.3.6.2 *Innvirkning på ansattes holdninger*

Tjenende ledelse er i flere studier positivt assosiert med jobbrelevante holdninger blant ansatte. Tjenende ledelse kan blant annet føre til bedre trivsel (Walumbwa, Muchiri, Misati, Wu, & Meiliani, 2018), økt psykologisk velvære (Gotsis & Grimani, 2016) og mer engasjement i arbeidet (Van Dierendonck et al., 2014). Lederstilen er også positivt knyttet til endringsvilje (Kool & van Dierendonck, 2012), og den kan få utslag som mindre følelsesmessig utmattelse (Rivkin et al., 2014), og færre arbeidskonflikter (Zhang, Kwong Kwan, Everett, og Jian, 2012).

2.3.6.3 *Innvirkning på prestasjoner*

I forskningen finner man belegg for at tjenende ledelse påvirker prestasjoner positivt, både på organisasjonsnivå (Choudhary, Akhtar, & Zaheer, 2013), teamnivå (Sousa & Van Dierendonck, 2016) og individnivå (Liden et al., 2008). Stadig flere studier linker tjenende ledelse til kunnskapsdeling mellom ansatte (Luu, 2016) og andre innovasjonsorienterte utfall (Panaccio, Henderson, Liden, Wayne, & Cao, 2015).

2.3.6.4 *Innvirkning på relasjonen mellom leder og ansatt*

Forskning har funnet at tjenende ledelse kan ha positiv innvirkning på relasjonen mellom leder og ansatt. Det kan føre til høyere kvalitet på forholdet mellom leder og ansatt (Hanse, Harlin, Jarebrant, Ulin, & Winkel, 2016). Ansattes opplevelse av tillit til lederen kan øke (Schaubroeck et al., 2011), lederen kan oppfattes som mer effektiv (Taylor, Martin, Hutchinson, & Jinks, 2007) og med høyere integritet (Bobbio et al., 2012).

2.3.7 *Tjenende ledelse i skolen*

Det er publisert mange forskningsartikler om utfall av tjenende ledelse i skole. De fleste artiklene refererer til skoler i USA, men det blir i stadig større grad forsket på tjenende ledelse i skoler også i andre land (Laub, 2018).

Greenleafs tidlige arbeid ble utviklet hovedsakelig innenfor forretningsmiljøene, og tjenende ledelse i utdanningsinstitusjoner ble først senere utforsket av Greenleaf (McKenzie, 2012). Ifølge Greenleaf (1977) utvikles effektive institusjoner fra innsiden av organisasjonen, av ansatte som har mot og evne til å skape positiv endring. Når medfølelse og tjenende adferd karakteriserer lederen, øker innovasjonen, ansatte lærer og utvikler seg, og organisasjonen som helhet drar nytte av det (Greenleaf, 1977). I følge Greenleaf må utdanningsinstitusjoner utnytte alle tilgjengelige ressurser, spesielt personalressursene, for å nå høye mål og forventninger om

utvikling (Greenleaf, 1977). Greenleaf Center for Servant Leadership hevder at flere universiteter nå har integrert tjenende ledelse som del av deres pedagogiske lederskapsprogrammer (McKenzie, 2012).

Forskere har undersøkt tjenende lederegenskaper hos skolesjefer (superintendenter) i skoledistrikter i USA (McKenzie, 2012). Johnson (2004) fant at lederegenskapene til superintendenter kan skape en positiv organisasjonskultur innenfor skoledistriktene. Superintendenter som driver tjenende ledelse fremmer med større sannsynlighet et skoleklima der medfølelse og service er tydelig (Johnson, 2004).

I sin bok fra 2018 oppsummerer James Laub 18 års forskning på tjenende ledelse etter hans OLA-forskningsmodell (Organizational Leadership Assessment). OLA var det første forskningsbaserte vurderingsverktøyet som ble utviklet for å måle oppfatningen av tjenende ledelse i organisasjoner (Laub, 1999), og har siden blitt brukt i over 80 undersøkelser, de fleste i doktorgradsavhandlinger, for å finne effekten av tjenende ledelse i organisasjoner. Selv om Eva et al. (2018) har funnet svakheter ved forskningen med OLA, indikerer de mange funnene at tjenende ledelse har positiv effekt på flere utfall i skole. Vi vil videre presentere noen av disse funnene:

Tjenende lederskap er i OLA-forskningen funnet å korrelere positivt med ansattes trivsel, teameffektivitet, studentprestasjoner, organisatorisk klima, tillit til ledere og organisasjon, samt med ansattes produktivitet. Stor grad av tjenende lederskap har samtidig sammenheng med mindre jobbslitasje og fravær (Laub, 2018).

2.3.7.1 Jobbtilfredshet

Georgolopoulos (2018) hevder lærere har en kompleks og spesielt viktig rolle for elevenes læring, og viser til forskning (f.eks. Papaloi, 2017) som sier at læreres effektivitet i arbeidet er sterkt korrelert med jobbtilfredshet. Jobbtilfredshet kan ha stor innflytelse på kvaliteten i

lærernes arbeid: Tilfredse lærere presterer bedre i klasserommet, noe som kan føre til bedre læringsresultat (Nguni, Slegers, & Denessen, 2006).

Tjenende ledelse korrelerer positivt med effektivt lederskap, som er en av hovedfaktorene i læreres jobbtilfredshet (Taylor et al.,2007). Når ledere er autentiske og bygger organisasjonskultur som verdsetter og utvikler mennesker, deler lederskap og bygger fellesskap, viser forskning at ansatte er mer tilfredse med sitt arbeid og sin rolle i organisasjonen (Laub, 2018).

Videre kan tjenende ledelse ha en positiv effekt på teameffektivitet, som også er et viktig element i jobbtilfredsheten hos lærere (Laub, 1999).

2.3.7.2 *Elevprestasjoner*

Studier utført i videregående skoler i USA har sett på om nivået av tjenende ledelse praktisert av skoleledere, lærere og ansatte har sammenheng med elevenes prestasjoner på standardiserte tester. Funnene fra studiene indikerer en slik sammenheng:

Wendy E. Lambert (2004) fant klar sammenheng mellom tjenende lederskapsatferd fra rektorer i videregående skole og elevenes prestasjoner. Herbst (2003) studerte 24 videregående skoler i Florida, og så spesielt på forholdet mellom tjenende lederskap og testresultater i skrijving, lesing og matematikk. Han fant at i skoler med høy grad av tjenende lederskap oppnådde elevene bedre resultater enn i skoler med lav grad av tjenende lederskap.

2.3.7.3 *Skolemiljø*

I sin studie fra 2004, fant Lambert klar sammenheng mellom tjenende ledelse og skolemiljø. Når hun kontrollerte for sosioøkonomiske forhold, fant hun at godt skolemiljø korrelerte sterkt med elevprestasjoner på skoler i områder med elever fra lavere sosioøkonomiske

befolkningslag. Ut fra dette hevder Laub (2018) at tjenende lederskap påvirker skolemiljøet positivt, som igjen påvirker elevenes faglige prestasjoner.

2.3.8 Betingelser for tjenende lederskap

I forskningsmodellen vår ser vi på om målstyringen i skolen kan hindre muligheten skoleleder har til å drive tjenende ledelse, og eventuelt om målstyring kan redusere effekten av tjenende ledelse. I vår litteraturgjennomgang har vi ikke funnet artikler som viser forskning på sammenhengen mellom målstyring og tjenende ledelse. På direkte forespørsel bekrefter flere ledende forskere på tjenende ledelse (se metodekapittel for oversikt) at de ikke kjenner til forskning på denne sammenhengen.

I litteraturen finner vi likevel eksempler på forskning og teori som kan si noe om ulike betingelser for tjenende lederskap. Vi vil her presentere noen funn.

Eva et al. (2018) antyder at fordi man i flere studier ikke finner moderatorer på organisasjonsnivå, så kan dette indikere at effekten av tjenende ledelse ikke påvirkes av organisatoriske retningslinjer, prosedyrer og miljøer, fordi tjenende ledere skaper sin egen sterke, servicebaserte kultur innenfor laget sitt.

James Laub (2018) hevder på sin side at ulike organisatoriske strukturer kan bidra til å fremme eller hemme praktisering av tjenende lederskap. Selv om tjenende ledelse kan fungere innenfor ulike organisasjonsstrukturer, vil lederformen, ifølge Laub, bli hindret av former som krever strenge skiller mellom ledere og ansatte, og av former som krever høy lederkontroll av sine ansatte. Han hevder videre at organisasjonsstrukturen må legge til rette for at alle i organisasjonen kan bli bemyndiget til å lede.

2.3.9 Kulturer som fremmer tjenende ledelse

I følge van Dierendonck (2011) er det to kulturelle dimensjoner som med størst sannsynlighet fremmer forekomsten av tjenende ledelse i organisasjoner; høy grad av menneskeorientering og lav maktavstand.

Menneskeorientering blir av Kabaskal og Bodur definert som «i hvor stor grad en organisasjon eller et samfunn oppmuntrer og belønner individer for å være rettferdige, altruistiske, vennlige, sjenerøse, omsorgsfulle og snille mot andre» (2004, s 569 (vår oversettelse)). I kulturer med en sterk menneskeorientering anerkjennes medarbeideres behov for å høre til og for å ta vare på andre.

Menneskeorientering blir fremmet av kulturelle verdier som omsorg for andre, å være oppmerksom på andre, å være vennlig og akseptere feil (Kabaskal og Bodur, 2004). Som en konsekvens av dette er det forventet at ledere i disse kulturene vil vie stor oppmerksomhet til interpersonlig aksept, å styrke og utvikle sine medarbeidere og på å være forvaltere som tar ansvar for helheten i organisasjon og samfunn (van Dierendonck, 2011). Dette er sentrale element for tjenende ledere.

Maktavstand kan defineres som «i hvilken grad et samfunn aksepterer og godkjenner autoriteter, maktforskjeller og rettigheter basert på status» (Carl, Gupta, & Javidan, 2004, s. 513 (vår oversettelse)).

I kulturer med høy maktavstand, forventes individer å være mer lydige mot myndighetspersoner. Organisasjonene virker å være mer sentraliserte. I slike kulturer er store forskjeller i makt både forventet og akseptert. I kulturer med liten maktavstand, er beslutningstakingen mer desentralisert og det legges mindre vekt på formell respekt.

En kultur med liten maktavstand kan legge til rette for tjenende lederskap, fordi relasjonen mellom leder og medarbeider er basert på et mer likeverdig forhold (Davis et al., 1997). Davis et al. hevder videre at liten maktavstand spesielt legger til rette for lederskap som er mindre fokusert på selvbeskyttelse. Likheter mellom leder og medarbeider blir verdsatt. Dette øker

sannsynligheten for utviklingen av en gjensidig relasjon med sterkt fokus på personlig vekst, noe som er et viktig element i tjenende lederskap.

2.4 Betingelser for skoleledelse i Norge

I artikkelen *Den norske veien til en enda bedre skole* (Irgens, 2017) hevder Eirik Irgens at man i Norden har gode historiske og kulturelle forutsetninger for å få til skoleutvikling bygget på demokrati, dialog og medvirkning.

Dette vil, ifølge Irgens, «kreve en ledelsesform som er sterk, ikke i betydningen hierarkisk styrende, men som er sterk gjennom samarbeid, dialog og demokratisk, medvirkningsbasert praksis, siden det er denne formen for ledelse som den nordiske kulturen synes å forvente» (Irgens, 2017, s. 288).

Irgens bygger blant annet på forskning gjort av Geert Hofstede, om forskjeller i nasjonale kulturer. Forskjellene synliggjøres gjennom dimensjonene maktdistanse, usikkerhetsunnvikelse, maskulinitet vs. femininitet og individualisme vs. kollektivism (Hofstede, 1984). Dimensjonen maktdistanse handler om hvordan et samfunn aksepterer ulik maktfordeling, og hvorvidt posisjoner og stillinger er koblet til autoritet. Usikkerhetsunnvikelse dreier seg om hvordan samfunnet aksepterer og bruker styringsformer og regler for å hindre usikkerhet grunnet avvik i atferd og holdninger. Maskuline kulturer preges, ifølge Hofstede, av et «hardt» samfunn eksemplifisert gjennom for eksempel streben etter materielle goder. Feminine kulturer kan karakteriseres som «myke», preget av verdier som omsorg, livskvalitet og relasjoner mellom mennesker. Individualisme vs. kollektivism viser til i hvor stor grad kulturen er orientert mot individet eller fellesskapet. Hvorvidt samfunnet aksepterer at individuelle preferanser må vike for kollektive hensyn, kan være et eksempel på dette.

I følge Irgens, skårer Norge lavt på dimensjonene maktdistanse og maskulinitet. Liten grad av maktdistanse kan tolkes som at den norske kulturen er utpreget egalitær, der alle skal ha like

rettigheter og muligheter. Videre kan verdier som omsorg og dialog være uttrykk for et norsk samfunn preget av feminitet:

Konsensus, omsorg, samarbeid, fleksibilitet og dialog blir verdsatt, det samme blir medbestemmelse og medvirkning i beslutningsprosesser og desentralisering av myndighet. Kontrollerende og dirigerende ledelse blir ikke satt pris på, heller ikke spisse hierarkier med karrierejag, konkurranse og sosial klatring. Lederne skal være kommuniserende og involverende, og arbeidsmiljøet skal være støttende og preget av samarbeid og likeverd (Irgens, 2017, s. 278).

Irgens (2017) viser også til den skandinaviske modellen for samarbeid mellom partene i arbeidslivet. Modellen har røtter tilbake til prinsipper vedtatt i Septemberforliket fra 1899, da langvarig maktkamp mellom danske arbeidsgivere og arbeidstakere endte med forhandlinger som resulterte i arbeidernes rett til å organisere seg, og arbeidsgivernes rett til å lede og fordele arbeid. Modellen er siden videreutviklet av partene, og er i dag kjennetegnet av demokrati i arbeidslivet, likhet, konsensus, drøfting før avgjørelser, medbestemmelse og involvering av fagforeningene.

Det van Dierendonck kaller menneskeorienterte kulturer har mange fellestrekk med det Hofstede definerer som feminine kulturer. Begge vektlegger myke verdier som omsorg og relasjoner mellom mennesker. Kobler vi dette opp mot Irgens sine beskrivelser av norsk arbeidslivs kultur og historie, kan man hevde at mye ligger til rette for tjenende lederskap i norske skoler.

På tross av de kulturelle og historiske betingelsene som Irgens hevder taler for ledelse av skoleutvikling basert på verdier som likeverd, involvering og omsorg, mener han at mye av norsk skoleutvikling ikke lykkes etter intensjonene. En mulig forklaring er, ifølge Irgens, mangel på reell lokal forankring. Irgens skiller mellom formell og reell forankring. Formell forankring kan være inngåelse av formaliserte avtaler mellom partene på ulike nivåer, om blant annet målsettinger og forpliktelser. Reell forankring handler derimot om hvordan man rent faktisk forstår og samarbeider om utfordringer, løsninger og utvikling på den enkelte skolen.

Skriftlige avtaler og formell rapportering går oppover i systemet, og trenger ikke være annet enn etterligning av andre, eller det Brunsson kaller hykleri, ved at skolen «fremstiller seg annerledes og bedre enn hva den i virkeligheten er» ((Brunsson, 1995) i Irgens, 2017, s. 285).

En slik mangel på reell lokal forankring, kan komme av det Dehlin og Irgens (2017) kaller et strukturelt kunnskapssyn som virker å prege utdanningssektoren: Det kan være en tro på at det finnes en evidensbasert kunnskap om hva god undervisning er. Disse ideene, overført gjennom en innholdsleveranse utenfra, skal så implementeres på den enkelte skole.

Utviklingsprosesser som dette kan gå på bekostning av medvirkning og dialog. Det kan også bryte med arbeidsmetodikk anbefalt etter langvarig forskning på oppstart av utviklingsprosesser med mål om gode og varige forbedringer. Denne forskningen anbefaler at ansatte og ledelsen, så tidlig som mulig samarbeider om felles problemforståelser, arbeidsprosesser og løsninger (Qvale, 2003). Sammenhengen mellom medvirkning og i hvilken grad utviklingsarbeid lykkes er påvist i mange studier. Det viktigste er at de som faktisk skal iverksette og arbeide med utviklingen engasjeres tidlig og reelt (Irgens, 2017).

2.5 Ledelse av skoler - i spenningen mellom kontroll og tillit, styring og autonomi

Vi lar Irgens` betraktninger om ledelse basert på omsorg, likeverd og medvirkning, kontrastert mot utfordringer knyttet til manglende forankring, krevende implementering av innholdsleveranser og rapportering, innlede overgangen til neste del av oppgaven.

I forskningsmodellen antyder vi at målstyring kan påvirke negativt muligheten for å drive tjenende ledelse i norske skoler, og effekten av denne ledelsesformen. Vår hypotese bygger dels på egne erfaringer som rektorer i den norske skolen, dels på nasjonal og internasjonal forskning på mulige negative effekter av styringssystemer som målstyring i skolen generelt. Før vi i neste del beskriver målstyring mer inngående, presenterer vi funn som kan vise noe av diskusjonen på området.

Professorene Dennis Shirley og Andy Hargreaves utfordrer i boken *The Fourth Way - the Inspiring Future of Education* (Hargreaves & Shirley, 2009), myndigheters tro på undersøkelser, standardiserte tester og rangeringer som strategi for økt læring. De hevder at nasjoner og kommuner innfører styringssystemer som kan virke forstyrrende for utvikling av effektiv læring, og definerer tre forstyrrende faktorer som de kaller Teknokratiet, Autokratiet og Feilslutninger ved å nå flyktige og kortvarige mål. Teknokratiet kjennetegnes av massiv bruk av tester, standardiseringer og konkurranse. Autokratiet handler om sentralisering og detaljstyring av skolen. Feilslutninger ved å nå flyktige og kortvarige mål reduserer skoleutvikling til stemningsbølger der pendelen svinger raskt.

Med utgangspunkt i sin forskning på skolesystemer med gode resultater, har Hargreaves og Shirley utviklet en alternativ strategi for bærekraftig læring. Strategien innebærer læring og gjensidig støtte i nettverksarbeid mellom skoler, samt felles ansvar for opplæringen fra samfunn, skole og hjem.

Dette samsvarer med OECDs tilrådinger etter funn fra ISL-prosjektet. OECD anbefaler å gi skolene mer selvstendighet og å bytte ut bildet av skolen som hierarkiske byråkratier med et bilde av skolen som praksisgrupper der fagpersoner samhandler (Pont et al., 2008b). Jorunn Møller (2017) påpeker paradokset i at OECDs anbefalinger for praksis pågår samtidig med en annen diskusjon om ny offentlige ledelse, også støttet av OECD, som handler om mer ekstern kontroll over skolens og lærernes arbeid.

Lignende tanker finner vi fra norsk forskning. Forskerne bak NIFU-rapporten *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* (Aasen et al., 2012), stiller spørsmål ved om Kunnskapsløftet som ble innført i 2006 har styrket profesjonens autonomi og det kommunale selvstyret, slik intensjonen var. De trekker frem tre aspekt som belyser dette:

- Sentralforvaltningen i grunnopplæringen har neppe vært større og sterkere noen gang
- Den politiske styringen har blitt mer tiltaks- og aktivitetsorientert enn retningsorientert
- Innføring av Kunnskapsløftet har ført til mer spenning mellom sentralisert og desentralisert styring, og mellom profesjonell og politisk styring

I 2008 opprettet Kunnskapsdepartementet Tidsbruksutvalget for å vurdere tidsbruken i grunnskolen. Hensikten var å foreslå tiltak som kunne gi bedre utnyttelse av tidsressursene i skolen. Det ble i mandatet vektlagt at lærernes tid bør brukes til kjerneoppgavene planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. I konklusjonen fremhever utvalget god skoleledelse og klasseledelse som de viktigste forutsetningene for god tidsbruk i skolen. Beslutninger tas på ulike nivåer i skolesystemet. Disse beslutningene får konsekvenser for den enkelte lærers tidsbruk. Utvalget peker på at mer tid må brukes til skolens kjerneoppgaver, og mindre tid til kartlegging og dokumentasjon. Det sies eksplisitt at «Skoleeier bør være tilbakeholden med lokale krav til kartlegging og dokumentasjon utover forskriftene i opplæringsloven» (KD, 2009, s. 8).

I sin doktorgradsavhandling *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* fra 2010, hevder Knut Roald at kunnskapsutviklende prosesser i skolen antas å kreve andre former for forberedelse, gjennomføring og oppfølging enn tradisjonelle byråkratiske arbeidsmåter med sterkt kontrollfokus. Han hevder at lederne sin hovedoppgave er å introdusere faglige problemstillinger og rigge prosesser som mobiliserer de involvertes kreativitet, refleksjon og ansvar. Bygd på et slikt systemisk samhandlingsmønster

... synest skole og skoleeigar å kunne etablere eit reelt lokalt handlingsrom for utvikling av skolens undervisnings- og læringsarbeid. I motsett fall kan kommunane oppleve ansvarsstyringslogikken slik at kvalitetsvurderingsarbeidet gir auka avstand mellom skolane og kontrollorienterte kommunalsjefar, rådmenn og politikarar (Roald, 2010, s. 9).

Knut Roald drar videre linjer mellom læreren sin yrkesutøvelse og kvalitet i skolen og spørsmål om styring. Han hevder at utbyggingen av de offentlige velferdssystemene i stor grad er tuftet på fagprofesjoner som selv i stor grad har utviklet etiske, faglige og forvaltningsmessige krav til arbeidet, men at ideer innenfor New Public Management «... utfordrar ei slik profesjonsforståing gjennom å legge vekt på eksterne resultatmålingar, brukarundersøkingar og frie val av helsetilbod, skolar etc.» (Roald, 2010, s. 109). Knut Roald stiller spørsmål om en slik motsetning mellom en selvstendig profesjon og den offentlige styringslogikken kan gå ut over kvaliteten på tjenestene i offentlig sektor.

Oppsummert kan vi hevde at målstyring som styringsprinsipp reiser debatt, både nasjonalt og internasjonalt. Det finnes spenninger mellom politikk, profesjon og forskning. Flere forskere er kritiske til hvordan elementer i målstyring kan påvirke ledelse, samarbeid og utøvelse av kjerneoppgaver i skolen.

Vi vil i oppgavens neste del gjøre rede for målstyring, slik den opprinnelig ble beskrevet av Peter Drucker i 1954, og slik den forstås og praktiseres i norsk offentlig sektor i dag. De tre hovedkomponentene i målstyring; målformulering, medvirkning og resultatvurdering blir belyst grundigere gjennom teori og forskning, og vil bli brukt i utviklingen av våre forskningsspørsmål senere i oppgaven.

2.6 Målstyring

Målstyring, eller Management by objectives (MBO), ble beskrevet av Peter Drucker i 1954 i boken «The Practice of Management» (Drucker, 1954). En viktig bakgrunn for Druckers teorier om målstyring, var behovet for felles overordnede mål i bedriftene og å motvirke individualisering og fragmentering.

Drucker så at den teknologiske utviklingen gikk raskt, og det var et økende behov for spesialister i næringslivet. Han mente at perfektjon og profesjonalisering for den enkelte var viktig for innovasjon og utvikling. Samtidig fant han det betenkelig dersom individuelle visjoner og mål kom i veien for de overordnede målene til organisasjonen.

Målstyring som et styringsprinsipp skal da, som Drucker opprinnelig forfektet, gi mulighet for individuelt ansvar, samtidig som det arbeides mot felles mål og visjoner.

Drucker hevdet at mål må formuleres tydelig og legge til rette for samarbeid. Målene må lages på en slik måte og utformes slik at de gir kontroll over egen arbeidssituasjon, og ikke bli til som følge av andres styring og behov for kontroll. Felles innsats, også gjennom teamarbeid,

som tar opp i seg individets mål sammen med de overordnede målene blir fremhevet som viktig (Drucker, 1955).

Målstyring og resultatstyring brukes ofte om hverandre, men ifølge Johnsen (2007) er målstyring bare en av flere former for resultatstyring. Andre varianter av resultatstyring er overvåkning og sammenligninger.

Resultatstyring i offentlig sektor er, ifølge Johnsen «... å fremskaffe relevante data for både effektivitets- og produktivitetsvurderinger samt å sette disse inn i en organisatorisk og politisk sammenheng som danner grunnlag for bedre og mer rasjonelle beslutninger i offentlige organer» (Johnsen, 2007, s.11).

Systemet inneholder også et rapporteringselement, der rapportering på resultater skal brukes i videre beslutninger. «Målstyring bygger på at resultatstyringen inngår i et hierarkisk styringssystem hvor målformuleringer på overordnet nivå bestemmer resultatindikatorene på lavere nivå i et forholdsvis tett integrert system» (Johnsen, 2007, s.132). Definisjonen sier at fordelene med å utforme, iverksette og bruke systemet må være større enn kostnadene. Målstyring innebærer da at det styres etter mål – med henblikk på resultater. Man bruker målstyring fordi man ønsker å påvirke prioriteringer og atferd.

2.6.1 Hovedkomponenter i målstyring

En målstyringsprosess er satt sammen av de tre hovedkomponentene medvirkning, målformulering og resultatvurdering (Drucker, 1955).

2.6.1.1 *Medvirkning*

Det er vanlig å kalle aktørene i et målstyringssystem for prinsipaler og agenter (Jacobides, 2001). I dette systemet kan en prinsipal være en leder og agenten være en arbeidstaker som

skal nå mål og utføre oppgaver på vegne av lederen. I følge Druckers målstyringsteori er medvirkning av agentene sentralt for både iverksetting og handling i forhold til satte mål. Undervurdering eller ubalanse i disse prosessene kan gi uønskede effekter og motstand, og føre til løse koblinger mellom mål, planer og handlinger (Johnsen, 2007).

2.6.1.2 *Målformulering*

Målformuleringer har en sentral funksjon i et målstyringssystem. Det er viktig hvilke mål som formuleres, hvordan de er utformet og av hvem. Det er avgjørende for styringssystemets legitimitet at målene er dekkende for hele virksomhetens formål (Drucker, 1955). Resultatinformasjonen kan få begrenset verdi dersom den viser tilbake til målformuleringer som ikke oppleves som relevante og dekkende.

Drucker (1955) mente det var lederne i virksomhetene som hadde ansvar for å formulere målene. Målstyringen skulle likevel ikke brukes for kontroll ovenfra, men heller til individuelt ansvar, selvkontroll og ledelse.

2.6.1.3 *Resultatvurdering*

Oppnådde resultater er viktig i alle former for resultat- og målstyring. Resultatene skal gi informasjon som skal bidra til forbedring og videreutvikling av virksomheten og gi et godt fremtidig beslutningsgrunnlag. Når resultatene skal sees i sammenheng med målene, må resultater av tjenestene som ytes eller vareproduksjonen måles.

Ifølge Drucker (1955, 2012) skal informasjon om resultater primært brukes til å videreutvikle egne prestasjoner. Rapporter og prosedyrer for tilbakemelding bør holdes på et lavt nivå, og vurderes jevnlig for å sikre hensiktsmessig rapporteringspraksis (Drucker, 1955).

2.6.2 Medvirkning

I denne delen av oppgaven retter vi lyset mot aktørene i målstyringsystemet. Vi vil bruke prinsipal-agent-teori til å belyse mulige utfordringer i relasjonen mellom leder og ansatt. Først velger vi å definere medvirkning og gjøre rede for begrepene direkte og representativ medvirkning, samt beskrive medvirkning operasjonalisert gjennom autonomi som del av selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2017). McGregors Teori X og Y blir brukt for å se på hvordan ulike menneskesyn kan påvirke lederes tanker om medvirkning i organisasjoner.

I tråd med Irgens sine tanker om norsk arbeidsliv, står medvirkning sentralt i den norske kulturen (Irgens, 2017), og i Norge har de ansatte medbestemmelsesrett avtalefestet gjennom fagforeningene. Medbestemmelse er mer involverende enn medvirkning, og grunntanken er involvering av de ansatte i organisasjonen. Åge Johnsen (2007) hevder at Druckers tanker om medvirkning i målstyringsprosessen blir tonet ned eller ignorert i norsk offentlig styring. Hva dette skyldes er uklart, men det kan handle om mulig feiltolkning teoretisk eller at medvirkning blir tatt for gitt i norsk og skandinavisk sammenheng.

Utvikling og forbedring av målstyringsystemet vil, ifølge Johnsen (2007) avhenge av en systematisk, reell og aktiv profesjonsmedvirkning på alle nivåer i styringssystemet. De ansatte må være med fra et faglig ståsted for å sikre kvalitet og relevans i de ulike fasene i målstyringsystemet. Dette vil også med stor sannsynlighet føre til større legitimitet for systemet.

Medvirkning handler om at ansatte har makt til å ta avgjørelser som gjelder virksomheten (Pateman, 1970), og det kan være vanlig å skille mellom direkte medvirkning og representativ medvirkning (Busck, Knudsen & Lind, 2010).

Ved representativ medvirkning får de ansatte medvirke gjennom valgte representanter, noe som i Norge hovedsakelig skjer gjennom fagforeningene.

Ved direkte medvirkning kan arbeidstakerne ta avgjørelser som berører eget arbeid. Direkte medvirkning kan operasjonaliseres gjennom begrepet autonomi, som handler om i hvor stor

grad en gruppe av arbeidere kan ta avgjørelser som er viktige for gruppens arbeid (Trist, 1981). Eksempler på avgjørelser kan dreie seg om valg av arbeidsmetoder, mål, verktøy, rekruttering og arbeidstid. Opplevelse av autonomi er positivt korrelert med arbeidsmotivasjon (Lines, 2011) og gode arbeidsprestasjoner (Kuvaas, 2012).

2.6.2.1 *Selvbestemmelsesteori*

Selvbestemmelsesteorien ble introdusert i 1985 av Ryan og Deci (Ryan og Deci, 2017). De to motivasjonseksperter la til grunn at mennesker er aktive av natur, at atferden styres og utvikles av indre prosesser og at mennesket aktivt prøver å få kontroll på miljø og prosesser som påvirker.

Ryan og Deci hevder at det er tre behov som må oppfylles for å få autonom motivasjon:

- Behov for selvbestemmelse (autonomi).
- Behov for relasjoner og tilhørighet.
- Behov for kompetanse.

I følge selvbestemmelsesteorien, er det ideelle at medarbeiderne drives av autonom motivasjon, en indre motivasjon som medfører lystbetont atferd. Autonom motivasjon kan også komme av at man opplever arbeidsoppgaver som viktige og meningsfulle.

Som konsekvens av selvbestemmelsesteorien, bør medarbeidere ha frihet til å påvirke eget arbeid. De må oppleve seg kompetente og kjenne tilhørighet til organisasjon og kolleger. Tanken er at frihet i arbeidsoppgaver kan gi større grad av medvirkning grunnet mer engasjement, sterkere involvering og forpliktelse. Med andre ord kan man bli mer motivert til å medvirke når man føler høy grad av autonomi.

Frihet i oppgaver og anerkjennende tilbakemeldinger kan føre til at medarbeiderne blir mer kompetente, utvikler ferdigheter og jobber smartere. Det er imidlertid en forutsetning at man som medarbeider får dekket behovet for tilhørighet ved at man føler at man bidrar i fellesskapet

(Ryan og Deci, 2017). Her kan vi se en parallell til Tajfel (1978) og sosial identitetsteori, som i forskningen på tjenende ledelse er brukt til å forklare koblingen mellom ledelse og medarbeideres opplevelse av tilknytning og identitet. Leders autentisk atferd og relasjonelle fokus på ansatte kan utvikle tillitsrelasjoner og identifikasjon med organisasjonen.

2.6.2.2 *Aktørene i målstyringssystemet - prinsipaler og agenter*

Målstyringsteorien forklarer et styringssystem som ut fra valgte målformuleringer skal gi en forventet og ønsket atferd. Atferden skal gi et godt produkt eller en god tjeneste til en mottaker. I dette styringssystemet er det aktører, prinsipaler og agenter, som skal konkretisere målene og utføre arbeidsoppgaver slik at tjenestetilbudet til mottaker blir godt (Eisenhardt, 1989).

Jensen og Meckling definerer prinsipal-agent-relasjonen slik: «... a contract under which one or more persons (the principals) engage another person (the agent) to perform some service on their behalf which involves delegating some decision-making authority to the agent» (Jensen & Meckling, 1976, s. 308).

Prinsipal-agent teorien beskriver forholdet mellom to parter der den ene utfører oppgaver på vegne av den andre. Den som tildeler oppgaven kalles prinsipal, og den som utfører oppgaven kalles agent. Agenten kan ha spesiell kompetanse, kontaktnett, være gunstig geografisk plassert eller på annen måte ha egenskaper som prinsipalen mangler, og som gjør agenten godt egnet til å utføre den aktuelle oppgaven (Jacobides, 2001). Relasjonen som binder disse to sammen kan være et arbeidsgiver – arbeidstakerforhold, eller annen form for gjensidig bindende avtale.

Prinsipal-agent teori kan i en skolekontekst handle om at skoler har en ansvarlig rektor som da vil være agent i forhold til sin overordnede fagsjef som er prinsipal. Dersom en kommune har flere skoler og en fagsjef, har man da mange agenter som svarer til samme prinsipal. På samme måte kan man tenke seg at på en skole er rektor prinsipal, og de ansatte, lærere og assistenter, er agenter. Slik kan en skoleleder være både prinsipal og agent på samme tid, alt etter hvilken relasjon man belyser.

Forholdet mellom prinsipalen og agenten innebærer at det delegeres beslutningsmyndighet fra prinsipalen til agenten (Jacobides, 2001). Ved en slik delegering av beslutningsmyndighet blir prinsipalen avhengig av agentens handlinger for å oppnå egne, eller virksomhetens mål (Jensen & Meckling, 1976). I en kommune er dette gjerne definert i et kommunalt delegasjonsreglement. Her delegerer kommunestyret myndighet til rådmann, som igjen delegerer ansvar og myndighet til fagsjef og videre til enhetsledere, f.eks. rektorer. Prinsipal-agent teori kan også forklare samspillet mellom enheter i organisasjoner der prinsipalen er overordnet enhet, og har virkemidler og metoder for å styre agenten som en enhet med delegert beslutningsmyndighet.

2.6.2.3 *Agentproblemet*

Det kan finnes flere årsaker til at forholdet mellom prinsipal og agent kan bli vanskelig. Ulike mål hos prinsipal og agent, asymmetrisk informasjon og ulik risikotaking hos partene kan gjøre relasjonen krevende. Et eksempel fra teorien kan være at agenten kan handle i forhold til egne interesser, og være i stand til å beskytte disse med ufine midler, som å holde tilbake informasjon. Agenten kan handle slik fordi det foreligger en asymmetri i informasjonstilgangen mellom prinsipal og agent, der agenten sitter på mer informasjon enn prinsipalen. Disse utfordringene blir nærmere beskrevet senere i oppgaven, i kapitlene om mål og resultatvurdering.

2.6.2.4 *Teori X og Y*

Prinsipal-agent teorien er kritisert for å forfekte et negativt menneskesyn ved å si at det finnes opportunister blant medarbeidere. Det hele kan bli en selvoppfyllende profeti: detaljert kontroll og insentivsystemer kan skape opportunister (Busch et al., 2005). En parallell er McGregor sin Teori X og Y fra 1957. Hans tanke var at Teori X, synet på underordnede som selvsentret, umodne og passive, var en selvoppfyllende profeti: Dersom arbeidstakere ble behandlet i tråd med et slikt syn, ville atferden også påvirkes i en slik retning (Brochs-

Haukedal, 2017). Alternativet, Teori Y, handler om tillit og troen på ansvarlighet og selvstendighet for alle.

Teori X og Y legger vekt på leders holdninger til de ansatte (McGregor, 1960). Ledelse basert på Teori X baserer seg på at formell styring og kontroll er nødvendig for å motivere arbeiderne mot organisasjonens mål. McGregor hevder at ledere som praktiserer Teori X, kan bruke belønninger eller straff for å få medarbeiderne til å gjøre jobben de er satt til. Videre argumenterer McGregor for at Teori X-ledelse kan føre til mistillit i organisasjonen, ved at ledelsen ikke stoler på sine ansatte. Lavere motivasjon blant de ansatte kan bli en konsekvens av dette.

Ledere som praktiserer Teori Y, anerkjenner de ansatte som de mest verdifulle ressursene i organisasjonen (McGregor, 1960). En sentral tanke er at medarbeiderne er autonomt motivert og jobber godt uten ytre belønninger. Medarbeiderne er kompetente, tar ansvar og trenger ikke detaljert styring for å utføre arbeidsoppgavene. Stewart (2010) hevder at ledelse i tråd med dette innebærer mye medbestemmelse og lite bruk av kontroll, med autonom arbeidsmotivasjon og organisatorisk tillit som mulige gevinster. McGregor (1960) mener at en slik måte å lede på kan føre til et tillitsfullt jobbklima. Vi finner lignende tanker igjen i sosial bytteteori (Blau, 1964), der tillit er et avgjørende utgangspunkt for gjensidighetsnormen der leder og ansatt bytter ressurser og hjelp med hverandre. I forskningen på tjenende ledelse er dette brukt som forklaring på ansattes økte engasjement og ekstrarolleatferd.

2.6.3 Mål

Som vi husker fra målstyringsteorien (Drucker, 1955), har ledelsens målformuleringer en sentral plass for å gi retning og relevant resultatinformasjon som kan spore til selvkontroll, individuelt ansvar og ledelse.

Johnsen (2007) hevder det ble en forskyvning av Druckers tankegang da målstyring ble innført i norsk offentlig forvaltning på slutten av 1980-tallet, ved at målstyringen skapte større skille

mellom prinsipaler og agenter som bestillere og utøvere (Johnsen, 2007). Det er politikerne som formulerer målene, og administrasjonen som får ansvar for å iverksette. Johnsen hevder videre at det kan virke som det er lite fokus på hvordan mål bør formuleres for å virke styrende på en relevant måte, slik at intensjonen i målene oppnås.

I prinsippal-agent teorien er ønsket at agenten skal arbeide etter mål som prinsippalen har satt på vegne av organisasjonen eller seg selv. Men agenten kan arbeide på en annen måte enn det prinsippalen ønsker fordi han kan ha sine egne mål. Et eksempel kan være at prinsippalen er opptatt av overordnede økonomiske mål, mens agenten ønsker å fokusere på kvalitet. Agenten kan i et slikt tilfelle bruke mer ressurser i enkeltsaker enn hva som er økonomisk forsvarlig, sett fra prinsippalens perspektiv.

Videre velger vi å belyse ulike utfordringer ved mål og målformulering gjennom Edwin Locke sin teori om målsetting. Vi legger spesielt vekt på å beskrive moderatorer som kan fremme eller hemme effekten mål kan ha på prestasjoner.

2.6.3.1 *Målsettingsteori*

Målsettingsteorien er en kognitivt basert motivasjonsteori som ønsker å forstå menneskers motivasjon i arbeidslivet. Teorien som ble utviklet av Edwin Locke på 1960-tallet, har til hensikt å undersøke sammenhengen mellom mål og prestasjoner, og ulike faktorer som påvirker dette forholdet (Locke & Latham, 1990).

Locke ønsket å forklare hvorfor noen ansatte så ut til å jobbe hardere og prestere bedre enn andre, uavhengig av forskjeller i kunnskaper og evner, og satte fokus på de ulike målene ansatte jobbet mot. Forskningen viste at konkrete, spesifikke og vanskelige mål førte til bedre resultater enn uklare eller ikke-eksisterende mål (Locke et al., 1981).

Gitt at personen er forpliktet til målet, vil prestasjonen øke jo høyere målet er, dersom evner holdes konstant (Latham, 2000). Det er likevel sentralt at individet føler høy grad av mestring

i forhold til oppdraget. Et individ med høy mestring vil ha en mer positiv oppfatning av seg selv, noe som vil bidra til at vedkommende løser oppdraget på en mer effektiv måte, mens et individ med lav mestring vil være mer usikker på seg selv og tvile på egne evner. Dette kan bidra til at vedkommende vil kunne prestere dårligere eller gi opp.

En forutsetning for at målsettingsteorien skal virke positivt, er at individet aksepterer målet og anser det som rimelig og gjennomførbart. Videre er det viktig å sikre at individet forplikter seg til å følge opp målsettingen og ikke endrer eller gir det opp.

2.6.3.2 *Moderatorer*

Latham (2007) peker på flere moderatorer som påvirker forholdet mellom mål og prestasjoner. Moderatorene kan fremme eller hemme effekten som spesifikke og høye mål har for prestasjoner. Viktige moderatorer er målforpliktelse, evner og kompleksiteten i oppgaven, tilbakemelding og situasjonsbestemte faktorer.

2.6.3.2.1 Målforpliktelse

En definisjon på målforpliktelse kan være «one's attachment to or determination to reach a goal» (Locke & Latham, 1990, s.125). Blipp & Kleingeld fant i sin studie fra 2011 at graden av forpliktelse har sterk og positiv innvirkning på prestasjoner. Dersom man kjenner liten forpliktelse til målene, vil de heller ikke ha stor effekt på prestasjonene.

Dersom målene er krevende, er det ekstra viktig med høy forpliktelse, fordi slike mål fordrer større innsats og forbindes med mindre sannsynlighet for å lykkes enn ved enklere mål (Locke & Latham 2002).

Når målene oppleves som viktige, vil de være mer forpliktende enn mindre viktige mål (Locke & Latham, 2002). Betydningen av måloppnåelse og hvilke konsekvenser det kan få, blir

dermed relevant for forpliktelse og prestasjon. Slik kan forpliktelsen bli sterkere dersom medarbeiderne ser sammenhengen mellom arbeidet de utfører og de mulige konsekvensene av arbeidet (Latham, 2000).

Felles forståelse av visjoner og retning for organisasjonen kan øke sannsynligheten for at mål oppleves viktige for den enkelte medarbeider (Locke & Latham, 1991).

I motsetning til Drucker, vektlegger Locke og Latham (2002) betydningen av å la de ansatte delta i målsettingsprosessene. Dette kan styrke målforpliktelsen ved at den ansatte kjenner eierskap til målene. Dersom mål utformet av leder skal oppleves som forpliktende, er det nødvendig at målene blir ledsaget av gode begrunnelser og forklaringer.

2.6.3.2.2 Evner og kompleksitet i oppgaver

Den positive forbindelsen mellom målets vanskegrad og den ansattes prestasjon avtar når den ansatte når grensen for hva man kan mestre, og virkningen av målsetting blir borte når målet oppleves umulig å nå (Locke & Latham, 2002). Det viser seg at spesifikke og høye prestasjonsmål kan hindre prestasjoner når ansatte ikke besitter de nødvendige evnene som trengs for å nå målet (Latham, 2007).

Ved komplekse arbeidsoppgaver, vil virkningen av høye, spesifikke mål avhenge av at den ansatte finner og bruker relevante strategier. Effekten av målsetting vil være mindre ved komplekse oppgaver enn enkle oppgaver, fordi ansatte i ulik grad makter å bruke relevante strategier i arbeidet (Locke & Latham, 2002).

Høye og spesifikke mål retter fokus mot resultatene som skal oppnås. Ved komplekse oppgaver kan det være mer relevant å fokusere på læringen og utviklingen som må til for å løse oppgaven (Latham, 2000). Det kan da være en løsning å sette høye og spesifikke læringsmål i stedet for prestasjonsmål. Læringsmål definerer ferdigheter og kompetanser man må tilegne seg for å

mestre oppgavene og nå målsettingen. Latham hevder at når læringsmål erstatter prestasjonsmål ved oppgaver der ansatte mangler kompetanse, vil prestasjonene bli bedre.

Å mestre komplekse oppgaver vil gjerne være en følge av god kognitiv forståelse av oppgaven, og av hvilke strategier man må bruke for å løse den. Å finne og utvikle gode strategier vil derfor ofte være viktigere enn utholdenhet og innsats, fordi utfordrende og sammensatte oppgaver krever læring heller enn motivasjon (Latham, 2000).

2.6.3.2.3 Tilbakemelding

Tilbakemelding (feedback) er viktig for å kunne vite hvordan man ligger an i forhold til mål og måloppnåelse. Den kan fortelle om man må endre innsats eller strategi for å nå målsettinger, og er slik en viktig faktor for læring i målsettingsprosessen (Latham et al., 2008).

Locke og Latham (1991) hevder at feedback ikke uten videre har effekt i seg selv. Effekten vil avhenge av mottakers vurdering og respons, og bare kunne påvirke prestasjoner dersom den påvirker mål og handlinger. Ifølge Locke og Latham er det kombinasjonen av feedback og mål som gir best effekt, ikke mål og tilbakemelding hver for seg.

2.6.3.2.4 Situasjonsbestemte faktorer

Ulike situasjonsbestemte elementer kan gjøre det vanskelig å både sette og nå mål i organisasjoner. Ressurser som tid, økonomi, kompetanse og utstyr kan spille inn på forholdet mellom målsettinger og prestasjoner (Latham, 2000).

Latham (2000) trekker fram arbeidsmiljø preget av usikkerhet som eksempel på en slik situasjonsbestemt begrensning. Nødvendig informasjon for målsettingsprosessen kan være utilgjengelig eller utdatert på grunn av raske endringer internt og eksternt.

Når usikkerheten øker blir det vanskeligere å sette riktige mål som man kan forplikte seg til. En løsning kan da være å sette mål som man kan nå ved hjelp av, og i samarbeid med andre. Man vil da ha lettere tilgang på tilbakemeldinger underveis og kunne endre strategier fortløpende. Latham (2000) vektlegger i denne sammenhengen behovet for opplæring av de ansatte.

Ulike målkonflikter, korte frister og mål som oppleves som trusler mer enn utfordringer, kan være andre faktorer som vanskeliggjør måloppnåelse. Også dilemmaer der ansatte slites mellom å gjøre det beste for organisasjonen eller seg selv, kan påvirke måloppnåelse og verdiskaping (Latham, 2007).

2.6.4 Resultatvurdering

Målstyringsteorien forteller at resultatene skal gi informasjon som skal føre til videreutvikling og forbedring i organisasjoner. For at dette skal skje, må resultatene vurderes opp mot de satte målene. I dette kapitlet vil vi se nærmere på resultatvurdering og kontrollelementet i målstyringssystem. Utfordringer knyttet til indikatorer, måling og overvåkning blir belyst.

Flere forskere peker på mulige positive effekter av bruk av resultatvurdering og kontrollsystemer i organisasjoner (Sitkin et al, 2010). Kontroll kan blant annet være fundament for tilbakemelding og læring, og gi et konsistent grunnlag for rettferdig behandling av ansatte (Kalkman & de Waard, 2016). Kontroll kan videre lette kommunikasjon og koordinering, noe som kan ha positiv betydning for opplevelsen av felles mål. Slik kan ansatte lettere forstå hvilke forventninger som er til dem. Kalkman og de Waard hevder en slik opplevelse av felles mål kan virke positivt på motivasjon og tillit. Videre argumenterer de for at formelle kontrollsystemer påvirker ytelse indirekte fordi kontroll muliggjør felles mål, koordinering og læring.

2.6.4.1 *Bruk av indikatorer*

Det er vanskelig å måle alt som er relevant for en tjeneste eller et produkt. Man bruker derfor vanligvis indikatorer for å si noe om det som skal måles. En vanlig definisjon på indikatorer, er at det er «størrelser som gir viktig informasjon om egenskaper ved et fenomen eller objekt, med utgangspunkt i et analytisk spørsmål» (NOU, 2004:2). Indikatorer brukes til å gi et forenklet bilde av de ofte kompliserte forholdene som skal vurderes, og det blir viktig at indikatorene gjør nettopp det. Resultatindikatorene må være gyldige og pålitelige for målene som settes.

Resultatvurderinger bygger på resultatindikatorene, og resultatmålinger bygger på vedtatte og gjennomførte mål. Indikatorene er ofte kvantitative, men kan like gjerne være kvalitative. I mange sektorer vil den mest relevante styringsinformasjonen i mange tilfeller komme fra nettopp kvalitative indikatorer, som måles ved at fagprofesjonen foretar kvalitative, faglige vurderinger og analyser. Rapporteringspraksis og tilbakemeldinger om bruk av resultater, også kvalitative, er viktige i målstyringen (NOU, 2004:2).

2.6.4.2 *Utfordringer knyttet til kontroll og resultatmåling*

Drucker (1954) understreker at dersom muligheten til å produsere og samle måleinformasjon misbrukes for å skape sterk kontroll ovenfra, kan dette føre til tap av motivasjon. Om resultater brukes til kontroll eller utvikling er et sentralt spørsmål. Det henger sammen med hensikten med resultatvurderingen, og hvordan dette oppleves av agenten.

Drucker uttrykte skepsis til hvordan målstyring blir praktisert en rekke steder, og i en artikkel fra 1976 advarer han mot feilaktig bruk av målstyring og rapportering. Målstyring er, ifølge Drucker, ikke et verktøy for problemløsning, men heller et middel for å gjenkjenne og hindre problem. Målstyring gir ingen prosedyre for å ta beslutninger: «Filling out forms, no matter well designed, is not management by objectives and selfcontrol. The results are!» (Drucker, 1976, s. 19)

2.6.4.2.1 Ulike former for kontroll

Ouchi beskriver tre former for kontroll i organisasjoner: sosial kontroll, atferdskontroll og resultatkontroll (Ouchi 1979).

Sosial kontroll dreier seg om å bygge felles verdier i organisasjonen, og kan sees på som en uformell kulturell kontroll som er viktig for forventninger og samarbeid. Manglende sosial kontroll kan få konsekvenser for tillit, og føre til økt formell kontroll.

Atferdskontroll er en formell form for kontroll med den hensikt å kontrollere og styre atferden til medarbeiderne for å oppnå ønskede resultater og mål. Kontrollformen, som blant annet kommer til uttrykk gjennom regler og rapportering, er negativt korrelert med tillit i organisasjonen (Das & Teng, 2001). Når ansatte opplever at leder kontrollerer atferden deres, kan konsekvensen bli svekket tillit til leder og lavere autonom motivasjon for den ansatte (Kuvaas, 2005).

Hensikten med resultatkontroll er å kontrollere ansattes resultater for å se om de har nådd oppsatte mål. Das & Teng (2001) har funnet at resultatkontroll kan påvirke tillit negativt, fordi detaljert kontroll kan begrense den enkeltes mulighet til selv å finne de beste løsningene. Negative konsekvenser at dette kan bli svekket innovasjonskraft, motivasjon og kvalitet på prestasjoner.

Deci, Olafsen & Ryan (2017) viser til forskning som har påvist at økt kontroll kan føre til ytre motivasjon, og at ytre motiverte medarbeidere presenterer svakere i jobbsammenheng enn autonomt motiverte personer.

2.6.4.2.2 Kostnader ved kontroll og resultatmåling

I prinsipal-agent teorien antas det at agenter handler i egeninteresse, at de har en opportunistisk atferd som kan defineres som nyttemaksimerende atferd til egen vinning (Eisenhardt, 1989). Det er en utfordring at prinsipalen ofte ikke vet hvem som opptrer opportunistisk. En konsekvens kan bli styring og kontroll.

En innfallsvinkel til agentteori kan være å se på dette som en teori om informasjonspolitikk (Jacobides, 2001). Informasjonspolitikk kan defineres som en organisasjons holdning og retningslinjer i forhold til innsamling og bruk av informasjon i situasjoner der myndighet er delegert. Formålet er å støtte ledelsesbeslutninger, og å bestemme belønninger og insentiver. Innhenting skal hindre skjult informasjon og skjulte handlinger, og slik redusere faren for at agenten blir opportunistisk eller fraskriver seg ansvar som følge av ulik måloppfattelse.

Skjulte handlinger vil si at prinsipalen ikke ser agentens atferd og derfor ikke har kontroll og oversikt over hva agenten egentlig gjør. Da kan agenten arbeide for mål og handlinger på en annen måte enn prinsipalen ønsker, gjerne uten risiko for å bli avslørt. Prinsipalen har heller ikke oversikt over mengden av innsats som agenten legger ned i hver enkelt oppgave. Skjult informasjon innebærer at prinsipalen ikke har kjennskap til samme informasjonen som agenten. Agenten har derfor kunnskap prinsipalen ikke har, og som han da heller ikke kan vurdere.

Prinsipalen har to ulike metoder for å fremskaffe informasjon, enten ved direkte overvåkning eller ved måling av resultater (Eisenhardt, 1989). Hvilken av disse to metodene som best kan brukes, er avhengig av kompleksiteten i arbeidsoppgavene. Overvåkning fungerer kanskje best der oppgavene er forutsigbare og rekkefølgen er fastlagt (Amagoh, 2009). Eksempelvis vil en arbeidstaker som står i en produksjonslinje ha oversiktlige arbeidsoppgaver. Rekkefølgen i arbeidets faser kan standardiseres. Dette vil ikke være tilfelle dersom en prinsipal eksempelvis skal lede en agent som driver læring. I et slikt tilfelle kan det være relevant for prinsipalen å innhente informasjon gjennom måling av læringsresultater.

Informasjonsinnhenting medfører kostnader for prinsipalen, og det som i teorien defineres som agentkostnader, er kostnader knyttet til opportunistisme. Prinsipalen vil ha kostnader knyttet

til å overvåke og drive resultatmåling, og kostnadene løper uavhengig av om opportuniste faktisk finner sted. Dette er prinsipalens styringskostnader. Prinsipalen vil imidlertid også ha kostnader forbundet med reell opportuniste og ansvarsfraskrivelse som medfører faktiske tap i måloppnåelse (Wankhade & Dabade, 2006). Styringskostnadene og tap i måloppnåelse utgjør til sammen agentkostnadene.

Resttap er agentkostnadene som overvåkning og styring av agenten ikke klarer å dekke inn. Det vil si at resttapet er tap av måloppnåelse som fortsatt eksisterer etter at prinsipalen har innhentet informasjon. Grunnen for å godta styringskostnader ved informasjonsinnhenting er å redusere resttapet. En vurdering av hvor mye resttap som aksepteres avveies mot hvor mye tap som oppstår som følge av opportuniste og ansvarsfraskrivelse og hvor mye av dette tapet som kan dekkes inn ved styringskostnader. Logisk blir det da å godta resttapet dersom styringskostnadene er høyere enn resttapet.

2.6.4.3 *Usikkerhet knyttet til måling og overvåkning*

Jacobides nevner i sin artikkel fra 2001 ulike faktorer som kan påvirke og undergrave effekten av måling og overvåkning, blant annet ufullkommen måling og uklare mål, mangfoldet av oppgaver og forventede årsakssammenhenger.

2.6.4.3.1 Ufullkommen måling og uklare mål

Prinsipal-agent teori antyder at målefeil kan komme av «støy» i innsamlede data; data beheftet med usikkerhet og som ikke tar høyde for underliggende faktorer. Målingen kan være forvrengt, og bare indirekte ha sammenheng med formål og verdiskaping. Videre kan det være usikkert om målingen representerer meningsfulle og underliggende aktiviteter som kan påvirke agentens handlinger.

2.6.4.3.2 Mangfoldet av oppgaver

Agenten har flere oppgaver og aktiviteter. Dersom bare noen av disse måles, kan mye av innsatsen rettes mot dette, og den totale verdiskapingen kan gå ned. Det kan også være vanskelig for agenten å forholde seg til flere mål, der en må tolke, avveie og integrere med tiltak. Når prinsipalen bare samler deler av viktig informasjon, kan det føre til et forvrengt bilde av agentens totale innsats, som igjen kan øke agentens opportunistiske atferd (Ishida, 2007).

2.6.4.3.3 Forventede årsakssammenhenger

Det kan være en fare for at man måler det som ikke er relevant, fordi man i målformuleringsprosessen ikke vet hvilke prosesser og tiltak som kommer til å skape verdi. Det er også en risiko ved at man hindrer læring og eksperimentering fordi man fokuserer på måling og finjustering av allerede kjente dimensjoner. Dersom organisasjonen følger og overvåker vellykket vei for tett, kan utvikling og endring være i fare fordi man risikerer å bli bedre på noe som siden viser seg å være irrelevant (Jacobides, 2001).

2.6.5 Målstyring - oppsummering

Målstyring, slik vi legger det til grunn i denne oppgaven, tar forskjellige former i virkeligheten. Medvirkning, målsetningsprosess og kontrollaspekt blir håndtert og opplevd ulikt av ulike organisasjoner i ulike settinger, og ikke nødvendigvis slik Drucker beskrev i sin artikkel fra 1954. Vi velger en praktisk tilnærming, og ser på målstyring som Johnsen (2007) beskriver den praktisert i norsk offentlig forvaltning, som Drucker advarte mot i en artikkel fra 1976, og som både Irgens (2017), Roald (2010) og Hargreaves og Shirley (2009) er kritiske til i det norske og europeiske skolesystemet.

En slik type målstyring kan kjennetegnes av

- Mål og innholdsleveranser levert nedover fra nasjonalt og kommunalt hold, som skal implementeres som detaljerte planer, tiltak og aksjoner på den enkelte skole.
- Resultatvurdering i forhold til detaljerte indikatorer som skal rapporteres til beslutningstakere oppover i systemet.
- Aktører i et hierarkisk system, der agenter utfører tjenester for prinsipaler, og prinsipaler overvåker agenter for å få beslutningsinformasjon og med tanke på at de kan opptre opportunistisk.

3 Sammenhengene i modellen – forskningsspørsmål

Basert på egne erfaringer som rektorer, samt teori om ledelse og målstyring, presenterer vi i dette kapitlet forskningsspørsmålene utledet av forskningsmodellen fra kapittel 1. Vi nærmer oss forskningsspørsmålene gjennom en praktisk og erfaringsbasert innledning, og presenterer videre teoribaserte antagelser om hvordan målstyring kan hindre og redusere effekten av tjenende ledelse i skolen.

3.1 En erfaringsbasert tilnærming

En praktisk og erfaringsbasert tilnærming til problemstillingen kan være vår egen beskrivelse av den konteksten vi er satt til å lede i. Det vi og flere skoleledere erfarer på kroppen, er et målstyringssystem som går varmt i intensitet og bredde. Statlige reguleringer er detaljerte; i opplæringslov, forskrifter og fagplaner. Tilsynsapparatet hos Fylkesmannen er forsterket og aktivt, senest ved endringene i § 9a i Opplæringsloven, som omhandler retten til et trygt og godt skolemiljø. Nasjonale prøver oppleves brukt, mot sin hensikt, i rangeringer av skolene.

Opplæringsloven § 13.10 pålegger skoleeier å ha et forsvarlig system for å vurdere om og følge opp at skoleeier etterlever kravene i loven. Skoleeier kan utforme systemet fritt så lenge det oppfyller kravet om forsvarlighet, men KS og UDIR sin *Veileder om Kravet til skoleeiers "forsvarlige system" i henhold til opplæringsloven § 13-10* gir signaler om en todelt hensikt; det skal bidra både til kontroll og til kontinuerlig forbedring. Her har skoleeier handlingsrom, og kan balansere ulike hensyn i forhold til kontroll og tillit, styring og autonomi, medvirkning, læring og utvikling. Vår opplevelse er ubalanse i retning styring og kontroll.

Kommunal skoleeier, både politisk og administrativ, legger føringer, setter sitt stempel, har satsinger og planer, og systemer for kontroll. Kontrollutvalget bestiller tilsyn. Politisk utvalg skal ha innsyn og tilsendt referat fra møter i samarbeidsutvalg og skolemiljøutvalg. Rådmann bestemmer hvilke skjema som skal brukes til virksomhetsplaner og mål- og gevinstrealiseringsplaner. Fagsjef vedtar innhold, form og deltakere i de årlige dialogmøtene

med skolene. Fagsjef bestemmer hvilke uker skolene skal ha møter i samarbeidsutvalg, og hvilke saker som skal drøftes. Skolene rapporterer på økonomi, på læringsresultat, på HMS, på trivsel, på kvalitet i samarbeid med andre instanser, på medvirkning og på medarbeidertilfredshet.

Den enkelte skole skal ha utviklingsplaner for faglig og sosialt arbeid, gjennomføre elevundersøkelser, mobbeundersøkelser, foreldreundersøkelser, medarbeiderundersøkelser, kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Hver enkelt undersøkelse skal følges opp av medvirkende og inkluderende prosesser med tolkning av resultat, og oppsett av nye mål i nye planer, med ansvarlige, med tidsfrister osv. Et resultat på en undersøkelse skal behandles i elevråd, i personalet, i ledelsen, i FAU - før ny måling kommer noen måneder senere.

I det store spør vi oss om disse betingelsene for lederutøvelse legger til rette for tjenende lederskap? Kan betingelsene hindre rektorer i å være tjenende ledere, og kan de eventuelt redusere effekten av tjenende ledelse i skolen? Utvikler skolelederne seg som ledere og mennesker under slike betingelser? Blir de sunnere, klokere, friere og mer selvstendige? Utvikler de seg i retning av å ville bli tjenere selv, jamfør Greenleaf (1970)?

3.2 Forskningsspørsmål

Forskningsmodellen indikerer påvirkning fra målstyring på tjenende ledelse på to måter; ved at målstyring hindrer rektorer å utøve tjenende lederskap, og ved at målstyring kan redusere effekten av tjenende lederskap.

3.2.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan målstyring hindre bruk av tjenende ledelse i skolen?

van Dierendonck (2011) sine seks karakteristika sammenfatter innholdet i tjenende lederskap. De sier noe om hva man prioriterer, hvordan man fremstår og hvilke verdier man bygger på. I

følge van Dierendonck vil tjenende ledere styrke og utvikle sine ansatte. De viser ydmykhet, er autentiske, aksepterer andre for det de er, viser retning og er forvaltere som jobber for hele organisasjonens og samfunnets beste.

Vår teorigjennomgang og egne erfaringer indikerer at det er flere karakteristika ved tjenende ledelse det kan være vanskelig å oppfylle i et målstyringssystem. Vår antagelse er at målstyring i den form man finner det i norsk skole, kan hindre rektorer i å være tjenende ledere.

Både fra et verdiperspektiv og i praktisk lederatferd, reiser vi spørsmål om

- 1) mål- og innholdsleveranser kan hindre tjenende ledelse
- 2) resultatvurdering kan hindre tjenende ledelse
- 3) det å være aktør i et hierarkisk system kan hindre tjenende ledelse

3.2.1.1 *Hvordan kan mål- og innholdsleveranser hindre tjenende ledelse?*

I vår definisjon av målstyringssystemet blir mål- og innholdsleveranser levert nedover fra nasjonalt og kommunalt hold, og skal implementeres som detaljerte planer, tiltak og aksjoner på den enkelte skole.

Locke og Latham (2002) hevder at målsetting har mindre effekt ved komplekse oppgaver. Man kan hevde at danningsoppdraget i skolen er en slik kompleks oppgave. En enkel illustrasjon kan hentes fra Ludvigsen-utvalgets innstilling (NOU 2015:8) der det understrekes at elevene, i tillegg til å utvikle kompetanse og kunnskap, også skal støttes i sin personlige identitetsutvikling. I følge Latham (2000) kan det i slike sammenhenger være mer relevant å fokusere på utvikling og læring. Dette kan samsvare med det Knut Roald (2010) skriver om kunnskapsutviklende prosesser i skolen, som krever handlingsrom for skolene. Fokuset på målbare prestasjonsmål kan gjøre det krevende å være forvalter av et stort samfunnsmandat og ha en helhetlig tilnærming til det brede og komplekse danningsoppdraget i skolen. Forventninger om konkrete prestasjonsmål kan gjøre det vanskelig å være en ydmyk leder som er åpen for å lære av medarbeidere i kreative prosesser. Det kan være vanskelig å styrke og

utvikle de ansatte når innholdsleveransene innskrenker handlingsrommet og de komplekse oppgavene krever lærende prosesser. Det kan være krevende å vise retning og samtidig lede kompliserte organisasjoner dynamisk og utviklingsorientert med gitte og overleverte prestasjonsmål.

Skoler er dynamiske organisasjoner med ulike utfordringer og muligheter. Shirley og Hargreaves (2009) sin beskrivelse av myndigheters tro på standardisering og detaljstyring, kan være utfordrende i et slikt lys. Mengden av mål- og innholdsleveranser er stor, og man risikerer målkonflikter og sentralt gitte mål som oppleves irrelevante og som trusler for den enkelte ansatte. Dette kan hindre rektor i å styrke og utvikle sine ansatte, fordi det kan gå ut over deres mulighet til å være autonome og innovative. Ansatte kan slites mellom å utføre pålagte oppgaver, og det egen overbevisning sier er rett (Latham, 2007). Standardisering og detaljstyring kan gjøre det vanskelig å være en ydmyk leder som tar medarbeidernes innspill tilstrekkelig på alvor. Mengden av oppgaver kan gjøre det vanskelig å være en autentisk leder som er synlig og tilstede i personalet.

Manglende medvirkning i målstyringsprosessene kan føre til motstand hos ansatte og svake sammenhenger mellom mål og handlinger (Drucker, 1976; Johnsen, 2007). Autonomi er knyttet til medvirkning i hele målstyringsprosessen. Mangler her, ved at bare prinsipalen utformer mål, kan gå ut over motivasjon og prestasjoner hos medarbeiderne (Drucker, 1976; Lines, 2011; Kuvaas, 2012). Blipp og Kleingeld (2011) hevder høy grad av målforpliktelse korrelerer positivt med gode prestasjoner. Locke og Latham (2002) ser det som viktig for målforpliktelsen at de ansatte er med på målsettingsprosessen fordi det sikrer eierskap. Det kan være vanskelig å være en autentisk leder som er ekte og tro mot seg selv, når man skal selge inn og forankre andres mål for arbeidet i skolen, uavhengig om man selv eller medarbeiderne opplever målene som viktige og riktige. Målsetting uten medvirkning og felles forankring kan gjøre det vanskelig å vise retning fundamentert i felles verdier, og det kan påvirke medarbeidernes motivasjon og prestasjoner negativt. Det kan være vanskelig å styrke og utvikle sine medarbeidere dersom de ikke i tilstrekkelig grad medvirker i målstyringsprosessene

3.2.1.2 *Hvordan kan resultatvurdering hindre tjenende ledelse?*

I oppgaven har vi definert kontroll- og rapporteringselementet ved målstyring slik: «Resultatvurdering i forhold til detaljerte indikatorer som skal rapporteres til beslutningstakere oppover i systemet.»

Drucker (1954) advarer mot motivasjonstap som følge av måleinformasjon brukt som kontroll, og er skeptisk til feilaktig bruk av rapportering oppover i systemet (Drucker, 1976; Deci, Olafsen & Ryan, 2017). Forskning på resultatkontroll peker på mulige negative konsekvenser som mindre tillit, motivasjon og innovasjon (Das & Teng, 2001). Drucker sin tanke var at måleinformasjon primært skulle brukes til læring og egenutvikling, og eksempelvis ikke som styringsverktøy av kontrollorienterte kommunalsjefer og politikere (Roald, 2010), med et omfang som også Tidsbruksutvalget var skeptisk til (KD, 2009). I et hierarkisk målstyringssystem der man blir pålagt å sende resultatinformasjon, kan det være vanskelig å være en forvalter som ikke kontrollerer andre og som er rollemodell som skal få andre til å bli tjenende ledere. Det kan være vanskelig å være en autentisk leder som er tro mot egen overbevisning i et målstyringssystem preget av kontroll, hierarki og lite tillit. I et system bygd på kontroll og mistillit kan det være vanskelig å skape en tillitsfull atmosfære der man utvikler ansatte som bidrar med nyskaping og utvikling. I et system bygd på kontroll og mistillit kan det være vanskelig å styrke og utvikle, og å akseptere andre gjennom å skape en tillitsfull atmosfære som inspirerer til læring, refleksjon og kreativitet, og der det er akseptert å gjøre feil.

En utfordring i målstyringsprosessen kan handle om målefeil som ikke gir rett og fullstendig bilde av situasjonen (Jacobides, 2001). Indikatorer vil uansett bare gi et forenklet bilde av ofte komplekse mål (NOU, 2004). Indikatorer er ofte kvantitative; det kan være lettere å fylle inn tall i skjema, lettere å lese, lettere å sammenligne og lage statistikk. Men «Filling out forms, ... is not management by objectives ... The results are» (Drucker, 1976). Flere tar til orde for mer bruk av kvalitative indikatorer. (NOU, 2004; Irgens, 2017; Roald, 2010). Mengden av viktige oppgaver og aktiviteter i skolen er stor. Mye fokus kan da rettes mot det som blir målt og offentliggjort, for eksempel i nasjonale prøver. Dette kan gå på bekostning av andre viktige oppgaver (Jacobides, 2001), og det kan gi et skjevt bilde av den ansattes arbeid - med økt

opportunisme som mulig konsekvens (Ishida, 2007). Det kan være vanskelig å være autentisk fordi man kan oppleve at målings- og rapporteringsprosesser som man faglig og etisk opplever ikke er riktige, tar oppmerksomhet fra andre viktige oppgaver i skolen. Det kan være vanskelig å være en ydmyk leder når det som skal måles tar fokus, fordi det kan gjøre det vanskelig å se og verdsette mangfoldet av komplekse arbeidsoppgaver som medarbeidere utfører. Fokuset på kontroll av målbare prestasjonsmål kan gjøre det krevende å være en forvalter som tjener andre og har en helhetlig tilnærming til det brede dannelsingsoppdraget i skolen.

Målstyringssystemet legger opp til at prinsipaler tar beslutninger på bakgrunn av informasjon fra agenten (Jacobides, 2001). Et eksempel kan være et kommunestyre som tar beslutninger på bakgrunn av kvalitetsmelding fra fagsjef, som igjen bygger på skolens tilstandsvurderinger basert på målinger fra klasserommet. Avstanden fra utførende medarbeidere til besluttede ledere kan bli stor, både i antall lederledd og tid. Dette kan føre til vagere beslutningsgrunnlag fordi informasjonen kan være unøyaktig både på grunn av ulik tolking og fordi den er foreldet (Jacobides, 2001). Og det står i kontrast til en flattere organisasjonsstruktur som legger til rette for at alle er bemyndiget til å lede (Laub, 2018). Latham (2000) nevner utdatert informasjon som en situasjonsbestemt begrensning i målstyringssystemet. Lang avstand mellom prinsipal og agent, kan samtidig føre til at man ikke måler det sentrale, fordi man i målsettingsprosessen ikke vet hva som fremover kommer til være viktig å utvikle og endre (Jacobides, 2001). Det kan være krevende å være en autentisk leder fordi man kan oppleve lojalitetskonflikt ved å gjennomføre målings- og rapporteringsprosesser som man faglig og etisk opplever ikke er riktige.

3.2.1.3 *Hvordan kan det å være aktør i et hierarkisk system hindre tjenende ledelse?*

Vi har tidligere i oppgaven definert aktørene i et målstyringssystem som prinsipaler og agenter i et hierarkisk system. Agenter utfører tjenester for prinsipaler, og prinsipalene overvåker agentene for å få beslutningsinformasjon og med tanke på at de kan opptre opportunistisk.

Prinsipal-agent teorien forutsetter et hierarkisk system der en underordnet agent utfører tjenester for en overordnet prinsipal (Jacobides, 2001). Man kan hevde at dette fortoner seg motsatt av hele forutsetningen for tjenende ledelse, der leder er tjener først (Greenleaf, 1970), og det kan bli vanskelig å være en forvalter som skal tjene andre. Det negative menneskesynet som forutsetter detaljert kontroll kan i seg selv skape medarbeidere som jobber for egeninteresse, opportunister, og som dermed ikke selv blir tjenende ledere for andre - et av hovedmålene i tjenende lederskap (Greenleaf, 1970). Laub (2018) hevder organisasjonsstrukturer preget av kontroll og sterke skiller mellom ledere og ansatte, kan gjøre det vanskelig å drive tjenende ledelse. Et hierarki med overordnet og underordnet, innholdsleveranser ovenfra og pålagt kontrollfunksjon kan gjøre det vanskelig styrke og utvikle sine ansatte og å være ydmyk overfor de ansattes bidrag og behov. Det kan være vanskelig å være en autentisk leder som er tro mot egen overbevisning i et målstyringssystem preget av kontroll, hierarki og lite tillit. I et hierarkisk system bygd på kontroll og mistillit kan det være vanskelig å skape en tillitsfull atmosfære der det er akseptert å gjøre feil.

3.2.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan målstyring redusere effekten av tjenende ledelse i skolen?

Mulige effekter av tjenende ledelse er gjort rede for i kapittel 2. Oppsummert sier forskning at tjenende ledelse kan gjøre at medarbeidere blir mer autonome og i stand til å ta beslutninger (Eva et al., 2018). Tjenende ledelse kan føre til delingskultur, ekstrarolleatferd og annen hjelpende atferd. Trivsel, engasjement og endringsvilje kan øke, og konfliktnivået kan gå ned. Forskning viser at tjenende lederskap kan bedre kunnskapsdeling og innovasjon, og at det kan påvirke leder-ansatt-relasjonen positivt gjennom blant annet økt tillit. Forskning på tjenende ledelse i skole, viser effekter som økt jobbtilfredshet, opplevelse av effektivt lederskap og positivt skolemiljø (Laub, 2018).

Vi vurderer at disse effektene av tjenende ledelse i stor grad sammenfaller med karakteristikaen å styrke og utvikle sine ansatte: Tjenende ledere ønsker proaktive og autonome medarbeidere som opplever at de kan påvirke organisasjon og samfunn. De ansatte skal bidra med utvikling

og nyskaping, dele informasjon og ta beslutninger selv. De skal vite hvilken verdi de kan tilføre organisasjonen.

Vi vil i dette kapitlet vise til teori og egne erfaringer som indikerer at målstyring kan redusere effekten av tjenende ledelse. Antagelsen vår er at målstyring gjør det vanskeligere for en tjenende leder å styrke og utvikle de ansatte, og at effekten av tjenende lederskap i norsk skole derfor kan påvirkes negativt i et målstyringssystem.

Effekten kan reduseres på to måter: Den ene måten handler om at kvaliteten på rektors tjenende lederskap går ned, fordi den blir utvannet, får mindre plass og blir mindre synlig. Generelt antar vi derfor at mange av elementene fra forrige kapittel og begrunnelsene for forskningsspørsmål 1 også kan gi utslag på effekten av tjenende ledelse. Den andre måten, som også er fokus i denne oppgaven, handler om at målstyring kan redusere lærers opplevelse av, og mulighet til å nyttiggjøre seg rektors tjenende lederatferd, uavhengig av kvaliteten på denne. Vi ønsker å se hvordan lærerne oppfatter og blir påvirket av spenningen mellom tjenende ledelse og målstyring, og vil i drøftingskapitlet drøfte relevante funn i lys av teori. Den primære datakilden til Forskningsspørsmål 2 vil derfor være lærerintervjuene.

3.2.2.1 *Hvordan kan mål- og innholdsleveranser redusere effekten av tjenende ledelse?*

Målsettingsteorien belyser forholdet mellom mål og prestasjoner (Locke & Latham, 1990): Høye mål bedrer prestasjonene når den ansatte er forpliktet til målet. Mål må være aksepterte og oppfattes som relevante, viktige mål oppleves mer forpliktende enn mindre viktige og eierskap og begrunnelser kan øke målforpliktelsen (Locke og Latham, 2002). I følge Drucker (1955) må mål være dekkende for hele virksomheten, og de skal brukes av den enkelte til egen utvikling.

Oppgavene i skolen er sammensatte og krevende. Å mestre slike oppgaver fordrer kognitiv forståelse og gode strategier, og en lærende tilnærming kan derfor være viktig for å lykkes

(Latham, 2000). Andre faktorer som kan påvirke forholdet mellom målsetting og prestasjoner kan være uklare mål, målkonflikter, tid og kompetanse (Latham, 2000).

Åge Johnsen (2007) mener det er et stort skille mellom prinsipaler og agenter, innholdsleverandører og mottakere, i norsk forvaltning. Manglende medvirkning i målsettingsfasen kan redusere motivasjon og prestasjoner (Drucker, 1976; Lines, 2011; Kuvaas, 2012).

Mange mål- og innholdsleveranser fra ulike innholdsleverandører, avstand til leverandør, lav målforpliktelse samt manglende kvalitet i innholdsleveranser og prosess, kan hindre de ansatte i å bli styrket og utviklet. Manglende medvirkning kan føre til mindre proaktive og autonome medarbeidere, som ikke bidrar optimalt med innovasjon, informasjon og i beslutningsprosesser. Vi frykter at fokus på mål kan gå ut over ansattes ekstrarolleatferd. Mål kan bli maksimumsstandarder. Det ligger ikke incitament til å gjøre noe utover det som står i en plan, en standard, en detaljert beskrivelse eller en sjekklister. Mål- og innholdsleveranser kan hindre en lærende tilnærming der ansatte blir styrket og får utvikle seg selv.

3.2.2.2 *Hvordan kan resultatvurdering redusere effekten av tjenende ledelse?*

I følge målstyringsteori skal resultater gi informasjon som skal bidra til utvikling og forbedring. Forutsetningen er at resultatene vurderes opp mot mål. Drucker (1954) advarer mot å bruke måleinformasjon for å kontrollere de ansatte. Det kan redusere motivasjon til de ansatte, og svekke tilliten mellom ansatte og leder (Kuvaas, 2005). Das & Teng (2001) hevder resultatkontroll kan påvirke tillit negativt, fordi det kan hindre den enkeltes mulighet til selv å finne gode løsninger. Negative konsekvenser kan være lavere motivasjon, mindre innovasjon og dårligere prestasjoner.

Rapporteringspraksis og tilbakemeldinger om resultater, er viktige i målstyring (NOU, 2004:2). Vurderingene bygger på resultatindikatorer, som ofte er kvantitative. Men i mange sektorer vil

den mest relevante styringsinformasjonen komme fra kvalitative indikatorer, målt gjennom kvalitative vurderinger og analyser.

Prinsipal-agent teori peker på at målefeil kan komme av usikre data som ikke tar høyde for underliggende faktorer (Jacobides, 2001) og at målingen ikke nødvendigvis har sammenheng med formål og verdiskaping. Dersom bare noen av agentens oppgaver og aktiviteter måles, kan mye av innsatsen rettes mot dette, og den totale verdiskapingen avta. Det kan også være vanskelig for agenten å forholde seg til ulike mål, som innebærer tolking og integrering med tiltak. En fare kan være at man ikke måler det som er relevant, fordi man ikke vet hva som kommer til å skape verdi på et senere tidspunkt. Man risikerer også å hindre læring og eksperimentering fordi man fokuserer på måling og justering av det kjente (Jacobides, 2001).

Rapportering kan oppleves som maktbruk som tar ned den ansattes opplevelse av autonomi og trygghet. Det kan være vanskelig for ansatte å tørre å teste ut ny metodikk og våge nye løsninger. Man kan føle at man for eksempel blir målt på resultater i nasjonale prøver og eksamen, og velger derfor å holde seg til det kjente. Redsel for å gjøre feil kan hindre innovasjon, og man risikerer å være gode på noe som er irrelevant for den enkelte og for samfunnet innen kort tid. Omfanget av kontroll og rapportering kan føre til mindre fokus på planlegging av læring, arbeid med relasjoner og innovasjon og det kan hindre en lærende tilnærming der ansatte blir styrket og får utvikle seg selv.

3.2.2.3 *Hvordan kan det å være aktør i et hierarki redusere effekten av tjenende ledelse?*

Aktørene i et målstyringssystem kalles gjerne for prinsipaler og agenter (Jacobides, 2001). Druckers målstyringsteori sier at medvirkning av agentene er viktig for både iverksetting og handling i forhold til satte mål. I følge Irgens står medvirkning sentralt i den norske kulturen (Irgens, 2017), men Johnsen (2007) hevder at medvirkning i målstyringsprosessen blir ignorert i norsk offentlig styring der avstanden er stor mellom prinsipal og agent. Dette kan føre til motstand, og løse koblinger mellom mål, planer og handlinger (Johnsen, 2007).

Autonomi handler om i hvor stor grad arbeidere kan ta avgjørelser av betydning for gruppens arbeid (Trist, 1981). Opplevelse av autonomi korrelerer positivt med arbeidsmotivasjon (Lines, 2011) og gode arbeidsprestasjoner (Kuvaas, 2012). Ryan og Deci (2017) hevder at autonom motivasjon betinger selvbestemmelse, relasjoner og tilhørighet og kompetanse. I følge selvbestemmelsesteorien, er det ideelle at medarbeiderne drives av autonom motivasjon, en indre motivasjon som medfører lystbetont atferd. Autonom motivasjon kan også komme av at man opplever arbeidsoppgaver som viktige og meningsfulle. En konsekvens er at ansatte må ha frihet til å påvirke eget arbeid. De må oppleve seg kompetente og kjenne tilhørighet til organisasjon og kolleger. Tanken er at frihet i arbeidsoppgaver kan gi større grad av medvirkning grunnet mer engasjement, sterkere involvering og forpliktelse.

McGregors (1957) Teori X sier at synet på underordnede som selvsentrerte, umodne og passive, er en selvoppfyllende profeti, og at dette kan påvirke atferden i en slik retning (Brochs-Haukedal, 2017). Alternativet, Teori Y, handler om tillit og tro på ansvarlighet og selvstendighet for alle. Teori Y-ledelse innebærer mye medbestemmelse og lite kontroll, med arbeidsmotivasjon og tillit som mulige gevinster (Stewart, 2010). McGregor (1960) mener Teori Y-ledelse kan føre til et tillitsfullt jobbklima. I sosial bytteteori (Blau, 1964), er tillit en forutsetning for gjensidighetsnormen der leder og ansatt bytter ressurser og hjelp, noe som er brukt som forklaring på ansattes økte engasjement og ekstrarolleatferd i tjenende ledelse. Norge er kjennetegnet av liten maktavstand og stor grad av menneskeorientering (Irgens, 2017; van Dierendonck, 2011). Norske arbeidere forventer relasjonelle ledere, et arbeidsmiljø preget av likeverd og kan derfor reagere ekstra sterkt på kontrollerende ledelse i hierarkier (Irgens, 2017).

Et negativt menneskesyn i et hierarkisk system kan gjøre det vanskelig å få medarbeidere som vet hvilken verdi de kan tilføre organisasjonen. Det kan gjøre medarbeiderne mindre proaktive og utviklingsorienterte. Kunnskapsdeling og samarbeid er en potensielt positiv effekt av tjenende lederskap (Eva et al., 2018). Men vil man tjene på at andre lykkes i et målstyringssystem? Kan målstyring føre til en sammenligningskultur med negative fortegn? Kan den enkelte tjene anseelse på å holde ideer og kompetanse for seg selv, fordi man kan score bedre og komme høyere på rangeringene? En god relasjon mellom leder og ansatt kan føre til trygghet, tillit og positive prestasjoner. Kan målstyring uttrykt gjennom manglende forankring, medvirkning og kontroll, påvirke relasjonen negativt? Kan spenningen mellom tillit

og kontroll gjøre den ansatte usikker på leder og gå ut over den psykologiske tryggheten mellom leder og ansatt?

4 Metode

I dette kapittelet gjør vi rede for de metodiske valgene i forskningsarbeidet vårt. Ordet metode kommer fra det greske «methodos» som betyr å følge en bestemt vei mot et bestemt mål (Tranøy, 2019), og begrepet refererer i forskningssammenheng til prosedyrer og teknikker som brukes for å skaffe og analysere datamateriale (Saunders et al., 2016). Vi vil beskrive og drøfte de metodiske valgene våre under overskriftene forskningstilnærming, forskningsdesign, datainnsamling og analyse av data. Videre drøfter vi metodiske styrker og svakheter gjennom studiens validitet og reliabilitet, før vi gjør rede for hvordan vi har tatt hensyn til etiske utfordringer i forskningsprosessen.

4.1 Forskningstilnærming

Forskning streber etter å forene teori og empiri, og valg av tilnærming handler om planen man legger for å nærme seg dette gjennom forskningsspørsmålet i studien (Saunders et al., 2016). Valg av forskningstilnærming legger føringer for hvordan man vil besvare forskningsspørsmålet, med hensyn til hvilke typer data man samler inn, samt metoder for innsamling og analyse. Dette får videre konsekvenser for utfordringer knyttet til reliabilitet og validitet i oppgaven.

Tilnærminger til forskning gjøres gjennom induktiv eller deduktiv metode. Deduktiv metode er teoridrevet, og tar utgangspunkt i teori som en ønsker å teste empirisk gjennom å samle inn data. Da kan man analysere med henblikk på om innsamlede data bekrefter eller avkrefter teorien (Saunders, et. al, 2016). Alternativet er induktiv metode hvor en samler inn data for å analysere med henblikk på mønstre som kan gi en teoretisk forklaring (Grenness, 2012).

Gjennom litteratursøkene våre i databaser, gjennom snowballing og ved hjelp at e-postkorrespondanse med ledende internasjonale forskere på tjenende ledelse og ledende nasjonale forskere på skole, fikk vi bekreftet at det trolig ikke er publisert forskning på sammenhengene i forskningsmodellen vår. Vi fant teori og forskning som kan indikere mulige

sammenhenger, men ikke forskning som bekrefter eller avkrefter direkte sammenhenger. Dette la føringer for valget av en induktiv forskningstilnærming i resten av studiet, da vi videre ønsket å bidra til ny teori om hvordan målstyring kan påvirke bruk og effekt av tjenende ledelse.

Sammenhengene i forskningsmodellen kom primært av antagelser bygd på egne erfaringer som skoleledere. Vår søken etter eventuell teoretisk og forskningsmessig bekreftelse på dette, ville legge føringer for forskningstilnærming og metodevalg senere i studiet. Dersom litteratursøket hadde resultert i funn av forskning og teori som bekreftet eller avkreftet hypotesene våre, så kunne vi valgt en deduktiv vei videre i studiet gjennom å hente inn data for å finne om empirien bekrefter eller avkrefter teorien (Saunders et. al, 2016).

En induktiv tilnærming handler om å finne empiriske data som kan brukes til å bygge ny teori om virkeligheten (Saunders et al., 2016). Vi vil samtidig poengtere at vi i hypotesekapittelet har argumentert for sammenhengene i forskningsmodellen ved bruk av teori om målstyring og tjenende ledelse. Vi må derfor være bevisste på at forskningstilnærmingen også har deduktive trekk, ved at vi i empirien kan gjøre funn som bekrefter eller avkrefter sammenhengene vi har argumentert for gjennom teori i arbeidshypotesene.

4.2 Forskningsdesign

I følge Saunders et al., (2016) er forskning en prosess der man produserer empiri på en systematisk måte for å oppnå økt innsikt og kompetanse. Ulike bøker definerer innholdet i begrepet forskningsdesign ulikt (Grenness, 2012), men Tor Grenness hevder designfasen er en fase der man planlegger hvordan denne forskningen skal gjennomføres. Forskningsprosessen har som mål å finne ut noe nytt gjennom innhenting og tolkning av data, og formålet med forskningsdesignet er å lage et rammeverk for studiet som kobler innsamlede data opp mot forskningsspørsmålene i studien på en logisk måte (Ghauri & Grønhaug, 2005). Designet definerer data og kilder til informasjon, fordi det må være en logisk sammenheng mellom data og fenomenet man undersøker (Johannessen et al., 2006).

Det er, ifølge Grenness (2012) vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative data, og hensikten er å skille mellom data som kan kvantifiseres og data som ikke kan kvantifiseres. Grenness omtaler da ikke-kvantifiserbare data som kvalitative, og han hevder at dette i praksis handler om verbale data. Grenness (2012) viser i denne sammenhengen til et hovedskille mellom kvantitative og kvalitative forskningsdesign, noe Saunders et al. (2016) refererer til som valg av forskningsmetode. Formålet med forskningen er, ifølge Saunders et al. (2016), avgjørende for valg av kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode.

Kvantitative data blir ofte uttrykt gjennom tall, og kvantitativ forskning er gjerne kjennetegnet av store utvalg der man gjennom spørreskjema samler data med ønske om å få statistisk signifikante resultater (Johannessen et al., 2006). Kvalitative forskningsmetoder åpner for fyldige beskrivelser, og kan derfor være godt egnet dersom formålet med forskningen er å gå i dybden og studere fenomener og sammenhenger nærmere. Dette henger sammen med en fortolkende forskningsfilosofi, interpretivism, der man ønsker å tolke og forstå sammenhenger og virkelighet gjennom menneskers meninger (Saunders et. al, 2016). Vi ønsker å gå i dybden for å finne empiri som kan være med på å forklare sammenhengene i forskningsmodellen, og har derfor valgt å hente inn kvalitative data gjennom intervju av rektorer og lærere for å utforske og besvare forskningsspørsmålene.

Saunders et. al (2016) hevder at studiens forskningsdesign sier noe om hvorvidt man med forskningen ønsker å beskrive, forklare eller eksplorere et fenomen. Beskrivende design er strukturerte og regelbundne, og brukes gjerne for å beskrive problemstillinger som er tydelige og forstått. Tydelige retningslinjer legger her føringer for klare definisjoner og tydelige målinger. Forklarende design er også strukturerte. Hensikten er imidlertid å finne og forklare sammenhenger mellom årsak og virkning (Ghauri & Grønhaug, 2005). Vårt formål er å utvikle mer kunnskap og forståelse ved å utforske om, og eventuelt hvordan elementer fra målstyring kan påvirke tjenende lederskap. Vi har derfor valgt et eksplorerende design i oppgaven. Eksplorerende design er gjerne mer fleksible enn beskrivende og forklarende design (Grenness, 2012). Innhenting av kunnskap kan påvirke forskningen underveis, noe som også har vært tilfelle i vår forskning, jamfør valget av en induktiv tilnærming som følge av teori-innhenting. Forskningen vår kan samtidig også sies å være forklarende, fordi vi i forskningsmodellen ser på årsaks-virkningsforhold mellom målstyring og tjenende ledelse.

4.3 Forskningsstrategi

For å besvare forskningsspørsmålene må man skaffe data, og planen for hvordan man skal hente data kan defineres som undersøkelsens forskningsstrategi (Saunders et al., 2016). Strategien henger sammen med valg av metode, og grunnleggende vitenskapsteoretiske skiller og betraktninger påvirker valgene. Et slikt skille kan handle om man ser på virkeligheten man forsker på som en sosial konstruksjon, som eksisterer gjennom en subjektiv bevissthet, eller om man ser på den som en objektiv og konkret størrelse (Grenness, 2012): «Spørsmålet om virkelighetsoppfatning (objektiv/subjektiv), som i vitenskapsteoretisk terminologi kalles «ontologiske antagelser», får konsekvenser for hvordan den enkelte ser på muligheten for å få kunnskap om virkeligheten (epistemologiske konsekvenser)» (Grennes, 2012, s. 133). I følge Grenness (2012) kommer de to grunnholdningene til hvordan man ser på virkeligheten til uttrykk gjennom to paradigmer i vitenskapsteorien; det positivistiske og det fenomenologiske paradigmet. Det positivistiske paradigmet er mest vanlig i naturvitenskapen og fordrer kvantitative strategier, mens de humanistiske vitenskapene bygger på det fenomenologiske paradigmet og lener seg primært til kvalitative forskningsstrategier.

Johannessen et al. (2006) hevder at fenomenologi som kvalitativt forskningsdesign betyr at man nærmer seg et fenomen ved å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, opplevelser av og forståelse av fenomenet. Hensikten er at informantenes perspektiver skal skape større innsikt og forståelse av problemstillinger og fenomen i lys av eksisterende teorier. Vi har valgt en multippel casestudie som strategi, fordi det kan være egnet til å undersøke fenomener. En slik strategi kan gi systematiske og detaljerte beskrivelser som kan gi innsikt og mer helhetlig forståelse av problemstillingen. Beskrivelser og funn kan bygge ny teori eller videreutvikle eksisterende teorier (Johannessen et al., 2006). Gjennom vårt multiple casestudie kan vi få innsikt i rektorers og læreres opplevelse av hvordan tjenende lederskap kan påvirkes av elementer fra målstyring. Slik kan vi få bekreftet eller avkreftet antagelser i forskningsmodell og arbeidshypoteser, og eventuelt gi et bidrag til ny teoriutvikling om en slik mulig påvirkning.

4.4 Datainnsamling

Vi vil i dette kapitlet gjøre rede for våre valg knyttet til innsamling av data. Dette gjør vi ved å forklare og begrunne vår utvalgsstrategi, valg av case og informanter, utvalgsstørrelse og innhenting av data gjennom intervju.

4.4.1 Utvalgsstrategi

Sampling kan oversettes med prøvetaking, og handler om hvordan man velger informanter eller enheter som kan bidra med data til undersøkelsen (Saunders et al., 2016). Ulike teknikker for sampling kan gjøre det mulig å redusere omfanget av data man må samle inn, ved å analysere data bare fra et utvalg av alle de mulige enhetene i populasjonen. Utvalget må være meningsfullt og hensiktsmessig ved at det er knyttet til formålet med undersøkelsen, og gjøre det mulig å besvare forskningsspørsmålet (Saunders et al., 2016). Saunders et al. skiller mellom to hovedformer for sampling; sannsynlighetssampling og ikke-sannsynlighetssampling. Sannsynlighetssampling, eller representativ samling, er mest vanlig i kvantitative design med spørreundersøkelser eller eksperiment. Denne formen for sampling fordrer en sannsynlighet for at utvalget representerer helheten med en viss statistisk sikkerhet. Ikke-sannsynlighetssampling betyr at man subjektivt vurderer og plukker ut et utvalg av enheter, i vårt tilfelle informanter blant rektorer og lærere, som skal bidra med data til undersøkelsen. Man vil til en viss grad ha mulighet til å generalisere funn også gjennom en slik utvalgsstrategi, men ikke på statistisk sikkert grunnlag (Saunders et al., 2016). I undersøkelsen vår har vi valgt målrettet sampling, en form for ikke-sannsynlighetssampling som er vanlig i casestudier. Vi har valgt informanter som er formålstjenlige for å kunne svare på forskningsspørsmålene våre, og som gjør at data og analyser kan gi relevante bidrag til styring og ledelse av fremtidens skoler. Man kan videre argumentere for at utvalgsstrategien vår tenderer mot det Saunders et al. (2016) kaller typisk case-sampling, der man plukker case og informanter som man subjektivt vurderer som representative og «typiske».

4.4.2 Valg av case og informanter

I studiet inngår svar fra rektorer og lærere på tre ulike grunnskoler i ulike Vestlandskommuner, i oppgaven benevnt som skole A, B og C. Skolene er plukket ut fra størrelseskriterier, tilgjengelighet og med ønske om at rektorene skulle oppfylle kriterier om erfaring og formell lederkompetanse. Vi ønsket at skolene skulle være av en viss størrelse, siden stadig færre norske elever går på skoler med mindre enn 100 elever, og andelen elever som går på skoler med over 300 elever øker (SSB, 2017). Skole A har omtrent 230 elever, skole B og C har begge over 300 elever. Både barneskoler og ungdomsskoler er representert. Skolene ble videre plukket ut gjennom direkte forespørsel fra oss til aktuelle rektorer, basert på tilgjengelighet og tilgang gjennom vårt nettverk av rektorer på Vestlandet.

Rektorene på de tre skolene, i oppgaven referert til som rektor A1, B1 og C1, har alle lederutdanning tilsvarende den nasjonale skolelederutdanningen eller høyere. Basert på forskning knyttet til OECD-programmet *Improving School Leadership*, som anbefaler at norske skoleledere bør ha høy autonomi og tilbud om lederutdanning (Caspersen et al., 2018), vurderer vi at formell lederutdanning vil være typisk for rektorer i norsk skole de kommende årene. Vi ønsket videre at rektorene skulle ha en viss erfaring som skoleledere. Dette vurderte vi som hensiktsmessig, fordi de da har hatt større mulighet til å erfare og reflektere over egen lederpraksis og ledelsesstil i lys av det nasjonale målstyringssystemet. De tre rektorene i studien har alle mer enn fem års erfaring som skoleledere.

Selv om dette er et studie av ledelse, og hvordan målstyring kan påvirke bruken og effekten av tjenende ledelse i skolen, har vi valgt å ikke bare intervju rektorer. Det er en viktig del av forskningsmodellen vår å undersøke effekten av ledelse, noe vi i denne studien gjør både gjennom leders egenvurderinger, men også gjennom ansattperspektivet, dem som blir direkte påvirket av ledelse.

Lærerne på hver av de tre skolene A, B og C er representert via tillitsvalgt i Utdanningsforbundet, og en lærer plukket ut av egen tillitsvalgt. En slik fremgangsmåte vurderte vi som mest formålstjenlig, fordi vi ikke ville at rektor selv skulle plukke ut

lærerrepresentanter på egen skole. Dette var viktig for oss, siden noen av temaene i undersøkelsen handler om relasjonen mellom leder og ansatt.

De tillitsvalgte, i oppgaven referert til som A2, B2 og C2, har, i tillegg til en vanlig lærer-rolle, også en formell rolle som rektors samarbeidspartner gjennom avtaleverket i norsk arbeidsliv. Lærerne som ble plukket ut til å delta i studien av egen tillitsvalgt, er i oppgaven referert til som A3, B3 og C3. Lærerne og de tillitsvalgte jobber på ulike klassetrinn på de tre skolene, fra småtrinn til ungdomstrinn. Fem av de seks lærerne (lærere og tillitsvalgte) jobber for tiden som kontaktlærere, mens en av dem jobber som spesialpedagog.

I Tabell 1 viser vi en oversikt over respondentene, med benevnelser, alder, kjønn, erfaring og utdanning:

Respondenter	Rektorer			Lærere					
	A1	B1	C1	A2	A3	B2	B3	C2	C3
Benevnelser, anonymisering	A1	B1	C1	A2	A3	B2	B3	C2	C3
Alder: < > tiår	>60	< 50	> 60	> 40	> 30	> 30	< 50	> 60	<40
Kjønn: M/K	M	K	K	K	K	K	M	K	M
Antall års erfaring < > 5år	> 15	> 5	> 10	> 15	>10	>10	> 15	> 15	> 10
Rektor/lederutdanning: J/N	J	J	J						
Master i ledelse: J/N	N	J	J						
Allmennlærer=AL Universitet=U				AL	AL/ U	U	U	AL	AL

Tabell 1 Oversikt respondenter

4.4.3 Utvalgsstørrelse

I kvalitative forskningsmetoder henter man ut data fra et avgrenset antall informanter. Man må vurdere hva som er hensiktsmessig, og det er vanlig å anbefale at man intervjuer informanter helt til man opplever at det kommer lite ny informasjon fra informantene, noe som refereres til som metning (Saunders et al., 2016). Hensynet til metning må avveies mot mengden av data man samler inn, og muligheten man har til å få oversikt, bearbeide og analysere dataene på en systematisk og kvalitativ god måte. Forståelsen og innsikten man oppnår fra innsamlede data, vil i mange tilfeller ha mer å gjøre med kvaliteten på datainnsamling og analyseferdigheter enn utvalgsstørrelse (Saunders et al., 2016). Dette har vi forsøkt å ta hensyn til i vår undersøkelse. Vi gjorde i utgangspunktet avtaler om intervju på to skoler, skoler A og B, med totalt to rektorer og fire lærere. Etter siste intervju på skole B, vurderte vi at det fremdeles kom ny og relevant informasjon, og valgte derfor å avtale intervjuene på skole C. Til sammen var vi da oppe i 9 intervjuer, ca 10 timer med lydopptak og nærmere 200 sider med transkriberte intervju. Vi erfarte at intervjuene på skole C gav noe ny informasjon, spesielt fra rektor, men at lærerintervjuene ikke tilførte så mye nytt. Vurdert opp mot mengden av data som vi innenfor rammen av oppgaven skulle bearbeide, mener vi at vi ikke har nådd fullstendig metning, men at utvalgsstørrelsen er hensiktsmessig for å belyse forskningsmodellen.

4.4.4 Innhenting av data

Ved datainnhenting kan man hente primærdata eller sekundærdata. Ved innhenting av primærdata henter man selv data og opplysninger for første gang, i motsetning til sekundærdata hvor man tar i bruk data som er innhentet av andre tidligere (Jacobsen, 2005). Da vi ikke fant sekundærdata gjennom søkene våre etter teori og forskning som direkte svarer på problemstillingen, har vi valgt å hente primærdata i denne studien. Dette er data som er tilpasset og innsamlet spesifikt for å analysere og svare på forskningsspørsmålet, og som kan være godt egnet til vårt eksplorerende design (Saunders et al., 2016). Ved å bruke primærdata har vi sørget for at dataene er samlet inn for å kunne svare på våre konkrete forskningsspørsmål, samtidig som vi har kontroll på kvaliteten på dataene. Dette kan styrke gyldigheten av funnene våre (Saunders et al., 2016). Vi vil samtidig understreke at utviklingen av arbeidshypoteser og

intervjuguide er knyttet til og farget av teori og forskning på målstyring og tjenende ledelse i teorikapittelet, og at sekundærdata dermed påvirker hvordan data blir analysert og tolket, og dermed hvordan oppgaven blir besvart.

I casestudier kan man benytte ulike strategier for innhenting av data, og Grenness (2012) nevner feltarbeid og observasjon, sosiometri og aksjonsforskning som eksempler. Den vanligste tilnærmingen er allikevel det kvalitative intervjuet, og i denne oppgaven har vi valgt en form som kan betegnes som semistrukturert eksplorerende intervju for å undersøke forskningsspørsmålene. Dette passer til vårt utgangspunkt i interpretivism som forskningsfilosofi med en induktiv tilnærming der vi ønsker å utforske et fenomen. Intervju kan defineres som en samtale med et formål (Johannessen et al., 2006), og de kan ha en viss grad av struktur gjennom spørsmålsformulering og rekkefølge. Semistrukturerte intervju har en fleksibel form, der man ut fra en intervjuguide med tema og spørsmål kan tilpasse både rekkefølge og spørsmålsformuleringer underveis i intervjuet. Dette gir fleksibilitet og kan skape flyt i samtalen, og gav rom for den eksplorerende formen vi ønsket å få til. Gjennom åpne spørsmål som oppfordret til refleksjon, fikk vi lange tankerekker fra respondentene, og vi kunne underveis be om begrunnelser, utdypninger og eksempler. Svarene kan da gi genuin informasjon som kan føre til ny forståelse og kunnskap rundt vår forskningsmodell. Dette øker sannsynligheten for å konkludere i forhold til problemstillingen (Saunders et. al, 2016).

Gode forberedelser er viktig for gode intervju (Saunders et. al., 2016). Vi lagde en intervjuguide for rektorene og en for lærerne (Vedlegg nr. 1 og 2). Tema og spørsmål tok utgangspunkt i teori- og hypotesekapittelet, med mål om å belyse arbeidshypotesene. Spørsmålene til rektor og lærer samsvarer på en slik måte at de gir svar på samme tema, men fra respondentenes ulike ståsted som ledere og ansatte. Rekkefølgen på tema og spørsmål ble bestemt ut fra ønsket om å skape trygghet i intervjusituasjonen, samt for å få til en eksplorerende form som kunne innby til refleksjon: Respondentene fikk først presentere seg selv og arbeidsplassen, før de ble oppfordret til å reflektere rundt relativt åpne tema. Språket i guiden er fritt for teoretiske faguttrykk, slik at dette ikke skulle skape usikkerhet hos informant eller påvirke svarene i en bestemt retning.

På forhånd fikk informantene et skriv med informasjon om oss, formålet med oppgaven, datainnsamlingsmetode, stipulert tidsbruk for intervju og anonymitet i forhold til identitet og skole (Vedlegg nr. 3). Slik kunne respondentene være forberedt på rammer og overordnet tema, men ikke på den konkrete forskningsmodellen, arbeidshypoteser og spørsmål i intervjuguiden. Vi ville at de skulle ha nok kjennskap til studiet, slik at de visste hva de eventuelt takket ja til, uten at de fikk mulighet til å forberede seg på konkrete problemstillinger. De fikk også tilsendt samtykkeskjema til deltagelse i studien, som de signerte og leverte inn før intervjuet startet (Vedlegg nr. 4).

I korrespondansen med informantene i forkant av intervjuene, la vi vekt på anonymitet og diskresjon knyttet til deltagelse i forskningen. Dette gjorde vi fordi temaet i forskningsmodellen potensielt kan inneholde kritikk mot skoleeiernivået i de ulike kommunene, og vi ønsket ikke at deltagelse i undersøkelsen skal oppleves belastende i så henseende. Vi ville trygge respondentene på at vi ivaretar hensynet til anonymitet, også fordi det da kunne være lettere å få ærlige svar fra informantene (Saunders et al., 2016). I tillegg gjorde vi informantene oppmerksomme på at relasjonen mellom ansatt og leder kunne bli tema i intervjuet, og vi spurte eksplisitt om informantene var komfortable med dette.

4.4.4.1 *Intervjuet*

Forespørsel om intervju og korrespondanse i forkant, ble gjort via e-post og sms. Informasjon om studiet og samtykkeskjema ble sendt som vedlegg. Vi gjorde avtaler om tidspunkt og sted for intervju. I utgangspunktet ønsket vi å gjøre intervjuene i rolige omgivelser på informantenes arbeidsteder, med mål om at informantene skulle være trygge og komfortable (Saunders et al., 2016). Av hensyn til diskresjon og anonymitet, valgte vi likevel å foreta intervju av informantene tilknyttet en av skolene, i lokaler på en annen skole utenfor arbeidstid. Vi har ikke informasjon som indikerer at dette påvirket informantene i nevneverdig grad.

I møte med respondentene, vektla vi å være takknemlige og ydmyke for at de ønsket å stille opp for oss i vår læring og forskning. Vi prøvde ellers å skape en avslappet atmosfære ved å

småprat og tilby drikke, før vi gikk over til å forberede de formelle sidene ved intervjuet. Vi repeterte hovedmomentene i informasjonsskrivet, og de fikk lese gjennom skrivet på nytt, før de signerte samtykkeskjemaet. Her vektla vi at de i forkant og underveis kunne avbryte, spørre og også avlyse hele intervjuet, samt at de kunne få lese transkribert intervju i etterkant. Målet var å øke tilliten til oss som forskere. Vi ønsket gjennom dette at informantene skulle føle seg trygge, komfortable og ivaretatt, slik at de i intervjuet følte at de kunne være ærlige og ønsket å dele egne tanker og meninger (Saunders et al., 2016).

Vi gjorde opptak av intervjuene med lydopptaker, og brukte opptaksfunksjon på mobiltelefon som reserveopptakskilde. Dette gjorde at vi kunne fokusere mer på informantene, og lettere få en dynamisk samtale ved å følge opp med blikk, kroppsspråk og ytringer som signaliserte interesse (Saunders et al., 2016). At vi hadde reserveløsning i tilfelle tekniske problem med opptaker, gjorde oss selv mer trygge og avslappet i intervjusituasjonen, og vi ønsket samtidig at dette skulle bidra til å viktiggjøre den enkelte informants bidrag. Lydopptakene gjorde at vi i etterkant kunne gå grundig gjennom intervjuene under transkripsjonsprosessen, og være sikrere på at vi fikk med oss alle viktige data.

Underveis i intervjuet fungerte intervjuguiden som en veiledning. Dette gav mulighet til å forfølge og utdype interessante svar som kom fra respondentene. Det viste seg at i de første åpne temaene, så reflekterte mange av informantene over problemstillinger og tema som vi hadde satt opp lenger ute i intervjuguiden. Underveis i intervjuene tillot vi oss derfor noen timeouter for å orientere oss i egen intervjuguide, og sikre at vi hadde vært innom alle temaene vi ønsket belyst.

«Det særegne ved det kvalitative intervjuet er at det også innebærer en læreprosess for den som intervjuer» (Grenness, 2012, s. 157). Vi gikk gjennom en utvikling og læring i intervjuene, som vi forsøkte å ta med oss og bygge på i de neste intervjuene. Dette kunne vi lettere gjøre, fordi vi var to intervjuere, og fordi vi sikret umiddelbar refleksjon etter hvert intervju. Eksempler på læring kan være at når det dukket opp interessante og uventede refleksjoner, så tok vi dette med som mulige tema å belyse i de neste intervjuene. Saunders et al. (2016) hevder at respondentene må få tid til å skape sin egen oppfatning og forståelse og vi intervjuere må holde tilbake egne tanker og meninger. Vi erfarte tidlig at vi ikke skulle være redde for stillhet. Dersom vi ventet

en stund etter at respondenten tilsynelatende var ferdig med sitt svar på et emne, så opplevde vi flere ganger at respondent etter en stunds stillhet begynte å reflektere og snakke videre. Slik fikk vi tak i data som vi muligens hadde mistet dersom vi hadde gått rett over på neste tema i guiden.

For å sikre at respondentenes svar ikke ble misforstått, stilte vi oppklarende spørsmål og oppsummerte svarene underveis og tilslutt. Dette er viktig i kvalitative intervju, og kan, ifølge Saunders et al. (2016), hindre skjev eller ukomplett tolkning av informasjonen.

4.5 Analyse av data

I starten av sitt kapittel om analyse av kvalitative data, minner Saunders et al. (2016) oss om naturen til kvalitative data og sammenhengen med en fortolkende forskningsfilosofi, fordi vi som forskere må skape mening i subjektive og sosialt konstruerte meninger uttrykt av informantene: «Social constructionism indicates that partially shared meanings and realities are dependent on people`s interpretation of the events that occur around them» (Saunders et al., 2016, s. 568). Kvalitative data kan derfor sies å være mer varierte og komplekse enn kvantitative data, og analysen og tolkingen må ta hensyn til disse karakteristikkene. Man må f.eks. ta høyde for at andre kan ha ulik opplevelse av et fenomen enn informanten, at ord kan ha ulik betydning, at toneleie og kroppsspråk kan tilføre mening, at selve intervjusituasjonen kan påvirke hva man velger og ikke velger å dele.

I følge Grenness (2012), handler dataanalyse om å skaffe orden og oversikt over datamaterialet vårt, og han viser til Anne Ryen som hevder at den kvalitative analyseprosessen er en «... rotete, tidkrevende, ikke-lineær, kreativ prosess med rom for mye tvil ...» (Ryen, 2002, s 145). Innsamlede data må bearbeides slik at de kan håndteres videre, og i denne bearbeidingen er datareduksjon sentralt (Grenness, 2012). Innsamlet datamengde kan bli stor, og man kan redusere data gjennom seleksjon, sammenslåing og systematisering. I en slik prosess der man gjerne først plukker datamaterialet fra hverandre, for etterpå å sette det sammen igjen, er det viktig at dataenes meningsinnhold bevares (Johannessen et al., 2006).

En vanlig måte å skaffe orden og oversikt i innsamlede data, er å benytte koding. Ved å kode tekst, kan man kategorisere data, f.eks. ord, setninger og avsnitt, etter meningsinnhold. Datadrevet koding oppstår induktivt av selve datamaterialet, mens teoridrevet koding tar utgangspunkt i aktuell teori og hypoteser som man vil teste ut (Saunders et al., 2016). Datadrevet koding er knyttet til ønsket om ikke å være bundet av tidligere teori og heller bygge ny teori med utgangspunkt i data, men dette kan være komplisert og tidkrevende å få til. Teoridrevet koding kan på sin side knytte forskningen til teori og tidligere forskning, gi klare rammer for sortering og koding, men kan kritiseres for å ikke åpne godt nok opp for ny teoriutvikling (Saunders et al., 2016). I praksis hevder Saunders et al. (2016) at man i kodingsprosessen gjerne benytter elementer fra både datadrevet og teoridrevet koding.

Vi har valgt en induktiv forskningstilnærming i oppgaven, men fulgte rådene fra Saunders et al. (2016), om likevel å begynne kodingen med utgangspunkt i oppgavens teoridel, og først lete etter spor av tjenende ledelse og målstyring. Med en form for tematisk koding som utgangspunkt, der ulike farger ble brukt for å markere utdrag innenfor ulike tema, jaktet vi videre på refleksjoner og uttalelser, mønstre og sammenhenger som kunne tilføre kunnskap om eventuelle sammenhenger i forskningsmodellen vår. Her benyttet vi oss av det Grennes (2012) kaller for aksial eller analytisk koding, som innebar elementer av tolkning og bearbeiding av kategoriene i første kodingsfase. Til slutt forsøkte vi å sammenfatte materialet vi da satt på gjennom en selektiv koding, med mål om å komme fram til noen sentrale kategorier som kunne forklare og oppsummere funnene. Vi var i prosessen åpne for at det ikke var sikkert at vi fant empiri som støtter sammenhengene i modellen, og at det eventuelt kan være andre typer sammenhenger mellom målstyring og tjenende lederskap enn det vi gjennom egne erfaringer og teori har skissert i de to arbeidshypotesene. Slik holdt vi fast ved den induktive og eksplorerende tilnærmingen i forskningen.

Utgangspunktet for kodingen er de ni transkriberte intervjuene. Transkribering betyr å prosessere de muntlige intervjuene til skriftlig tekst (Saunders et al., 2016). Intervjuene ble transkribert manuelt, ordrett fra lydopptak, etter et system som vi definerte i forkant, underveis og like etter transkribering av første intervju. Her bestemte vi oss blant annet for hvordan vi grafisk skulle markere pauser, trykk på ord, sukk og latter, slik at dette ble likt og konsekvent gjennomført for alle intervjuene. Formålet med dette var at vi lettere skulle kunne sammenligne

og hente ut meningsinnhold fra de ulike intervjuene. Transkriberingsprosessen var tidkrevende, men svært nyttig for å få både oversikt og innsikt i hele datamaterialet.

Funnene i datamaterialet blir presentert i kapittel 4. De blir presentert med sitater og systematisert i kategorier som viser sammenhenger og ulikheter. Målet er å presentere funn som ikke er påvirket av vår tolkning, noe som drøftes videre i avsnittet om oppgavens reliabilitet.

4.6 Metodiske utfordringer

Forskere må kunne godtgjøre at resultatene fra en undersøkelse er til å stole på. I følge Grenness (2012) handler dette blant annet om å kunne overbevise andre om at forskningen er gjort på en systematisk og gjennomtenkt måte. Idealet er at også andre skal ha mulighet til å vurdere om resultatene fremstår som troverdige. Tilliten til data og resultater blir gjerne knyttet til begrepene reliabilitet og validitet (Grenness, 2012), og vi vil videre drøfte utfordringer knyttet til de to begrepene.

4.6.1 Reliabilitet

I følge Saunders et al. (2016) dreier reliabilitet seg om man ville fått tilsvarende resultater hvis man gjennomførte forskningen på nytt med lik forskningsmetode. Grenness (2012) bruker i denne sammenhengen begrepet pålitelighet, og legger vekt på betydningen av at forskeren beskriver eget forskningsopplegg åpent og detaljert. Saunders et al. (2016) hevder det er vanskelig å kopiere en kvalitativ undersøkelse av eksplorerende karakter, fordi en av styrkene til intervju er at man kan undersøke fenomener i dynamiske og komplekse kontekster. Våre semistrukturerte intervjuguider åpnet for en eksplorerende form som det er krevende for andre å etterligne. Funnene representerer respondentenes tanker og svar på et gitt tidspunkt i en gitt kontekst, og slike tverrsnittsdata gir øyeblikksbilder det kan være vanskelig å kopiere (Saunders et al., 2016). Samtidig mener vi at ved å beskrive forskningsopplegget og forklare

de metodiske valgene våre slik vi har gjort, så kan andre lettere gjennomføre en tilsvarende eller lignende studie. Når vi beskriver hvordan vi har gjennomført forskningen, vil relevansen for andre studier øke. Man kan da lettere sette prøve på det som er gjort, vurdere kvaliteten og tolke viktigheten av funn og analyse.

Påliteligheten til studiet kan også påvirkes av de feiloppfatningene vi som forskere kan ha i forskningsprosessen, og Saunders et al. (2016) nevner i denne sammenhengen tre aktuelle feiloppfatninger, eller bias: Intervjuers bias, respondents bias og deltakerbias.

Intervjuers bias dreier seg om at forskerens egne meninger og forutinntatte holdninger kan påvirke hvordan spørsmål blir formulert og svar tolket (Saunders et al., 2016). Vi har vært ekstra bevisste denne biasen, fordi vi forsker på problemstillinger vi selv kjenner på til dagen. Som rektorer har vi egne tanker om hvordan målstyring kan legge premisser for ledelse, og det har vært avgjørende for oss å forsøke å ikke fargelegge spørsmål og svar med egne antagelser. Et tiltak i så henseende, har vært de åpne temaene i intervjuguiden som respondentene fritt har fått reflektere rundt. Det har også vært gunstig å være to forskere som har planlagt, gjennomført og bearbeidet intervjuene. Vi har reflektert sammen, korrigert hverandre og hatt høy bevissthet rundt problemstillingen i hele prosessen. Slik vurderer vi at det å ha erfaring som både skoleledere og ansatte, kan tilføre forskningsarbeidet innsikt og analytisk tyngde, og være en styrke heller enn en metodisk svakhet.

Respondents bias handler om respondentens eventuelle partiskhet, som kan føre til at hen bare forteller deler av sannheten (Saunders et al., 2016). Respondenten kan f.eks. vinkle sannheten etter egne meninger og svare ut fra det man tror er mest sosialt akseptert. Saunders et al. (2016) hevder det kan være flere områder der sosiale normer kan påvirke hva man bør mene. Dette kan også være mulige feilkilder som vi har ønsket å unngå i vår undersøkelse. Et eksempel kan være tema som omhandler leder-ansatt-relasjonen, f.eks. når lærer beskriver egen rektors ledelse i denne studien. Det kan på den ene siden være akseptabelt og kulturelt akseptert å sparke oppover i systemet. På den andre siden kan noen oppleve det som en kulturell risiko å eventuelt kritisere ledernivået. Noen vil også kunne kjenne på positiv identifikasjon og en forventning om å snakke godt om egen skole og ledelse. Vi har prøvd å møte denne biasen ved å være tydelige med informasjon i forkant av intervjuene. Vi har vektlagt en trygg atmosfære

og gjennomført intervjuene i skjermede omgivelser. Fokuset på anonymitet mener vi også har gjort at respondentene har følt seg trygge på å kunne være ærlige. Vi har viktiggjort forskningen ved å være formelt korrekte og godt forberedt til intervjuene, og mener dette kan ha påvirket respondentene til å ta forskningsarbeidet seriøst. Svarene vi fikk, kan tyde på at både lærere og ledere var ærlige. Vi fikk nyanserte svar som inneholdt både ros og ris, erkjennelser av egne svakheter, opplevelser av utilstrekkelighet, ønsker om annen lederpraksis, tilfredshet og misnøye i et sammensatt bilde. Det var også en fordel å være to som gjennomførte intervjuene, da det var lettere å følge opp svar, be om begrunnelser og eksempler slik at ikke ubegrunnede påstander fikk henge fritt. I vår utredning kan reliabiliteten svekkes fordi intervjuobjektens svar kan feiltolkes. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt og det muliggjør oppklaring av uklarheter underveis i intervjusekvensen. Lydopptakene hjalp oss i etterkant og ble nyttet for å lytte etter detaljer og klargjøre mening.

Deltakerbias handler om hvem som velger å delta i undersøkelsen. Det kan være at personene som svarer ja til å delta, er annerledes enn dem som svarer nei (Saunders et al., 2016). Vi fikk ja fra alle vi spurte om ville delta. Det var likevel slik at vi ikke gjennomførte intervju på to skoler som hadde sagt ja til deltagelse, fordi vi av praktiske årsaker ikke kunne vente til de hadde muligheten. Vi har prøvd å unngå deltakerbias gjennom måten vi samlet. Siden tillitsvalgt er en formell rolle, var denne deltakelsen gitt for alle skolene. Og fordi det var tillitsvalgt som spurte lærer nr. to på hver skole, så ble dette et utvalg som hverken vi eller rektor styrte.

Informantene fikk tilbud om å få transkriberte intervju til gjennomlesning. Ingen har bedt om dette, men vi mener selve tilbudet har gjort studien mer pålitelig. Det kan ha gjort oss som forskere mer grundige i datainnhenting og bearbeiding, og det kan ha gjort informantene mer ærlige og seriøse å vite at intervjuet ble transkribert og kunne gjennomgås og etterprøves av begge parter.

Ulike former for triangulering kan styrke undersøkelsens troverdighet og minske faren for ulike bias. Triangulering kan dreie seg om å kombinere ulike metoder, datakilder og forskere (Grenness, 2012). Vi har tidligere nevnt fordeler ved å være to forskere i studiet. En annen form for triangulering er å bruke ulike datakilder. Vi har i dette studiet intervjuet ansatte på

ulike skoler. Vi har dessuten intervjuet både ledere og ansatte, og slik brukt to ulike informantgrupper for å hente data. Slik har vi fått ulike kilder til informasjon, som med ulike utgangspunkt kan komplettere bildet og gjøre funnene mer troverdige.

4.6.2 Validitet

Validitet handler om dataenes gyldighet, om de måler det vi har ønsket å måle og i hvor stor grad resultatene er relevante for det vi ville måle. Innenfor kvalitativ forskning er det vanlig å beskrive validitet med begrepene kredibilitet og overførbarhet (Saunders et al., 2016).

Kredibilitet tilsvarer det man i kvantitativ forskning kaller intern validitet, og handler om forskningen er gjort på en tilfredsstillende måte slik at resultatene er gyldige, og om undersøkelsen måler det den har til hensikt å måle (Saunders et al., 2016). Kredibilitet vurderer utredningens konsistens, dyktigheten til forskerne og om hvor godt utredningen er gjennomført.

For oppgavens kredibilitet har det vært viktig å tolke intervjuobjektene utsagn riktig. I følge Saunders et al. (2016) finnes det ulike teknikker for å øke forskningens kredibilitet, og de nevner spesifikt at semistrukturerte dybdeintervju kan øke den interne validiteten. Fordelen med semistrukturerte intervjuer er at man kan stille oppfølgingsspørsmål og be informanten bekrefte vår forståelse av deres utsagn. Dette har vi for eksempel gjort ved å oppsummere informantens utsagn i form av spørsmål som: «Forstår vi deg riktig når vi tolker deg slik at ...», og «Betyr dette at ...» Det at vi har vært to intervjuere har også bidratt til å øke oppgavens kredibilitet. Vi har reflektert og drøftet utsagn i fellesskap, og hatt mulighet til å teste og korrigere hverandres tolkning og forståelse av innsamlede data. At vi har tatt opp intervjuene, lagret dem som lydfiler, lyttet gjennom flere ganger og transkribert intervjuene, har gjort at vi bedre har forstått hva informantene har sagt, noe som også kan ha øket oppgavens kredibilitet.

Overførbarhet, eller ekstern validitet, handler om i hvor stor grad funn kan generaliseres til også å gjelde i andre sammenhenger, til en videre teoretisk viktighet. (Saunders et al., 2016). Det er sjelden kvalitative metoder har til hensikt å generalisere utvalget til en større gruppe

enheter (Jacobsen, 2005), og det har heller ikke vært ambisjonen med denne oppgaven. Med et utvalg på bare tre skoler, kan man si at den eksterne validiteten til studien er lav. Vi har likevel gjort noen metodiske grep som kan øke den eksterne validiteten noe, og som gjør at funnene kan ha en viss generaliserbarhet. En multippel casestudie som denne kan ha større overføringsverdi enn en enkel casestudie, fordi vi har hentet data fra flere skoler i flere kommuner. Vi har nådd en viss metning, jamfør det som kan være hensiktsmessig i forhold til utvalgsstørrelse (Saunders et al., 2016), og vi har kunnet sammenligne funn i en form for triangulering (Grenness, 2012). I valg av case har vi også plukket skoler og rektorer som ut fra gitte kriterier kan sies å være representative for skoler og rektorer i Norge.

Selv om ikke funnene kan sies å være gyldige for alle skoler og skoleeiere i Norge, mener vi studien kan ha en interesse for andre skoleledere og skoleeiere, og at flere av funnene og problemstillingene kan være gjenkjennbare og relevante også i andre kommuner.

4.6.3 Ethiske vurderinger

Forskningsetikk omhandler problemstillinger knyttet til forskerens valg og oppførsel, særlig i forhold til informantene og andre som blir påvirket av forskningen (Ghauri & Grønhaug, 2010). Etikk gir føringer for å vurdere om valgene er riktige, og etiske problemstillinger kan oppstå når forskningen påvirker mennesker direkte, for eksempel i sammenheng med datainnsamling (Johannessen et al., 2006). Vi har vektlagt å være etisk bevisste i hele forskningsarbeidet. Det har vært viktig for oss å være ærlige med hensikten, ryddige i informasjon, tydelige på anonymitet, ivaretagende i intervjusituasjonen og balanserte i fremstilling og tolking av data.

I forkant av intervjuene, fikk informantene brev om hensikten med studiet, om problemområde og informasjon om praktisk gjennomføring, som stipulert tidsbruk og ønske om lydopptak (Vedlegg 3). Vi vektla at anonymitet skulle ivaretas, og at det hele tiden skulle være mulig å trekke seg fra studien. Informantene fikk også tilsendt samtykkeskjema på forhånd (Vedlegg 4). Formålet med informasjon og samtykkeskjema, var å trygge informantene på at identiteten deres skulle være skjult og at de visste hva de takket ja til å være med på. Intervjuene ble

avsluttet med et åpent spørsmål om det var noe informantene ønsket å bli spurt om, noe de hadde lyst til å kommentere eller utdype, og om hvordan de hadde opplevd selve intervjusituasjonen. I de fleste tilfellene brukte informantene anledningen til å utdype tanker om ledelse og målstyring, og de uttrykte seg positivt til opplevelsen av selve intervjuet. Flere uttalte at det hadde vært interessant og givende å være med på intervjuene.

Informantene fikk mulighet til å få tilsendt transkriberte intervju. Dette mener vi økte tilliten mellom oss og informantene, og gjorde oss som forskere skjærpet på å være nøyaktige og pålitelige i transkriberingen. I følge Saunders et al. (2016), kan dette sikre vår objektivitet og integritet som forskere.

Videre ble alle intervjuene anonymisert, noe Saunders et al. (2016) hevder er viktig for å ivareta konfidensialitet. Vi har ikke vist til navn på skoler eller kommuner, og heller ikke oppgitt nøyaktig alder, utdanning eller erfaring på intervjuobjektene. Vi har likevel valgt å si noe om skolestørrelse og kjønn, og vi har i omtrentlige former omtalt alder, lengde på erfaring og type utdanning. Dette har vært etiske avveininger vi har gjort, i skjæringspunktet mellom anonymitet og åpenhet om forskningen. Vi mener at vi i utredningen har klart å ivareta begge deler.

Vi har tilstrebet å gjengi informantene presis, og forsøkt å tolke uttalelser på en nøytral og saklig måte. Et virkemiddel i oppgaven har vært å bruke mange direkte sitater. Dette mener vi styrker muligheten for å etterprøve, og gjør bruken av data mer etterrettelig.

Vi har i metodekapittelet vært ærlige på valg og begrunnelser, og forsøkt å beskrive forskningsprosessen på en åpen måte. Lydfiler ble slettet like etter transkribering, og transkriberte intervjuer ble slettet etter dataanalysen i resultatkapittelet.

5 Resultat

Vi vil i resultatkapittelet presentere funnene i studien. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene presenterer vi oversikter over respondentenes svar, samlet i tabeller og vist gjennom sitater i utvalgte kategorier. Vi sammenfatter og forklarer funnene underveis, og oppsummerer hovedfunnene for hvert forskningsspørsmål.

5.1 Presentasjon av funn

Som beskrevet i metodekapittelet, skal vi i en fortolkende forskningsfilosofi skape mening i data gjennom analyse og tolking av informantenes utsagn. Kvalitative data er komplekse, og analysen må ta høyde for dette (Saunders et al., 2016). Våre semistrukturerte intervju med åpne spørsmålskategorier gav omtrent 200 sider med transkriberte data, og dette er redusert og systematisert i flere trinn, som vist i metodekapittelet.

For hvert av forskningsspørsmålene presenterer vi de empiriske funnene under overskriftene «Mål- og innholdsleveranser», «Resultatvurdering» og «Aktørene i hierarkiet». Dette viser tilbake til strukturen i teorikapittelet om målstyring, og i kapittelet «Forskingsspørsmål». Vi presenterer i tillegg fortellinger om god målstyring. Den datadrevne kodingen, etter ideer fra induktive eksplorerende design (Saunders et al., 2016), gav underkategorier som på ulike måter synliggjør hvordan målstyring kan hindre og redusere effekten av tjenende ledelse:

Vi har i en kombinasjon av datadrevet og teoridrevet koding (Saunders et al., 2016) vektlagt at meningsinnholdet skal bevares (Johannessen et al., 2006). Informantene gir uttrykk for en del sterke opplevelser og meninger, og målbærer dette i fortellinger med sammensatt innhold. Vi vurderer det som sentralt for forståelsen av forskningsspørsmålene at leseren får ta del i noen av disse fortellingene, slik de er uttalt av informantene. En del ytringer med lengre refleksjoner er av den grunn tatt med i sin helhet i kapittelet. Informantenes ytringer presenteres i sitatform. De er ledsaget av våre oppsummerende kommentarer i en beskrivende form.

Datamaterialet er omfattende og problemområdet komplekst. Vi har derfor sett det som nyttig å lage oversikter og samle funn i tabeller. Dette har vært til hjelp for å forstå dataene, og det har gjort oss enda mer systematiske i leting og kategorisering. Vi har laget oversikter som har gjort det lettere å se sammenhenger i fortellingene, og tendenser til hvilke elementer fra målstyring som i størst grad kan påvirke tjenende ledelse. Det er likevel viktig å presisere at oversiktene i tabellene ikke er egnet til å sammenligne de ulike påvirkningseffektene nøyaktig. Tabellene bidrar med struktur i presentasjonen, gir lesehjelp, forteller hva respondentene har vektlagt å svare på relativt åpne spørsmål og de kan antyde sammenhenger mellom data.

5.2 Tjenende ledere?

I forskningsmodellen vår tar vi utgangspunkt i at rektorene er, eller ønsker å være tjenende ledere. Vi kan ikke på bakgrunn av denne studien hverken bekrefte eller avkrefte dette, eller si i hvor stor grad en rektor i studien er tjenende leder. Når rektorene presenterer seg selv og hva de mener er god skoleledelse, finner vi likevel mange spor etter tjenende lederadferd. På samme måten finner vi flere spor av tjenende ledelse når lærerne beskriver sine egne rektorer. Dette kommer vi tilbake til senere i kapittelet.

Som et bakteppe til resten av funn-kapittelet, vil vi først presentere noen utvalgte lærersitat som kan si noe om behov for, og ønske om tjenende lederadferd. Mange av disse utsagnene tyder på at lærerne ønsker tjenende ledere. Formålet er å gi leseren en forståelse av hva tjenende ledelse kan være i praksis.

Sitatet kan vise ønske om å bli ledet etter karakteristikaen å styrke og utvikle sine ansatte:

A2: En åpenhet og god dialog med, med lærerne sine, at eh.. Ser på det som viktig. Eh ... å være tilstede ... det vet jeg jo selv at han selv føler at han er for lite noen ganger. Eh ... Gi oss muligheten med å komme med innspill og gi oss litt frihet.

Sitatet kan vise ønske om å bli ledet etter karakteristikaen å være ydmyk:

C3: *Eh ... så synes jeg det er veldig viktig at eh ... det er en leder som eh ... er imøtekommende. Tilrettelegge for de enkelte, sant. Du må bli kjent med personalet ditt. Og du må vite hvilken ting som passer til hvilke oppgaver.*

Sitatet kan vise ønske om å bli ledet etter karakteristikaen å være autentisk:

A2: *Eh ... det er en leder som er til stede Og en leder som lytter mye til ansatte Bør være en leder som har vært i klasserommet og på en måte har ... har det litt, kjenner litt på det, tenker jeg. Det må ikke være det, men jeg tenker at det kan være en fordel.*

Sitatet kan vise ønske om å bli ledet etter karakteristikaen å akseptere andre:

B3: *Å vite at man har en leder i ryggen som står ved ens side og ikke kapper hodet av en hvis det gikk skeis. Det har jo veldig mye å si. Det legges vekt på lærerens autonomi på huset her, innenfor rammer av ansvar for de vi jobber for ... Hehehe ... så her er veldig mye: tydelig, ryddig, faglig basert, og samtidig tar ansvar for alle, at du er med på å skape gode relasjoner til våre elever og lærere.*

Sitatet kan vise ønske om å bli ledet etter karakteristikaen å vise retning:

A3: *God ledelse for meg, er rett og slett en som både våger å være visjonær og tydelig og samlende faktor for en organisasjon på den måten at retningen er så tydelig som mulig. Samtidig som lederen har forståelse for at den som den, de som den er leder for, ... graden av ... vi trenger jo de fleste av oss, trenger jo en opplevelse av at vi er med i en prosess, at vi får være med på veien, får være deltagende i beslutningene som blir tatt, i en eller annen grad. Og det å klare å fremstå som lytter, samtidig som retningen på mange måter egentlig er staket, men man kan gi de ansatte en opplevelse av å være med og finne veien sammen ... det syns jeg er en veldig god leder.*

Sitatet kan vise ønske om å bli ledet etter karakteristikaen å være forvalter:

A3: *Ja, oppdrag og mandat er jo ikke nødvendigvis synonyme tenker jeg. Men oppdraget mitt som lærer er jo at ... elevene skal få lyst til å gjøre noe i samfunnet å bruke sin tid og sine evner til noe som skaper noe i samfunnet. At de ser at de har en rolle, at det er et poeng å være med. så.. Når alt kommer til alt så er det jo det jeg opplever som et oppdrag da at de skal kjenne seg som relevante og viktige i samfunnet ... Det er jo å gi videreformidle kunnskap som er viktig for at elevene skal klare seg så godt som mulig, opplevelse av livskvalitet. For det er jo veldig ulike nivå av, ikke nivå for det blir feil ord å bruke selv om jeg tenker sånn og av og til, det skal jeg innrømme. Men så er det jo, vi har ulike roller i samfunnet og enhver skal oppleve at de har en viktig rolle å fylle ... eller finne ut av, det vil jo endre seg.*

Videre viser vi funn som indikerer at de tre rektorene i studien ønsker å ha en lederstil som i stor grad samsvarer med karakteristikaene i tjenende ledelse. Dataene fremkommer primært som svar på spørsmålet om hva de mener er god skoleledelse. Vi har også spurt rektorene om å beskrive seg selv som ledere, og motivene for hvorfor de har blitt ledere. Vi presiserer at det ikke har vært undersøkelsens primære formål å finne ut om rektorene er tjenende ledere, og hvilken tjenende lederprofil de eventuelt har. Det kan likevel sies å være en forutsetning for modellen at rektorene er, eller ønsker å være tjenende ledere, fordi vi vil finne ut hvordan målstyring kan hindre bruk av nettopp denne lederstilen. Gjennom koding og analyse av intervjuene har vi funnet utsagn som indikerer positive holdninger til tjenende lederatferd. Utsagnene er systematisert etter kjennetegnene på de ulike karakteristikaene i tjenende ledelse. Noen utsagn refererer til kjennetegn på flere karakteristika, og er derfor plassert flere steder, som for eksempel når rektor B1 beskriver seg selv som en strategisk og engasjert rektor:

B1: *Jeg håper at jeg klarer å kombinere det med varme, at folk kjenner at jeg forstår at ... alt dette som jeg vil, får jeg bare til hvis jeg har med folkene mine. Og det gjør at du må klare å være varm mot dem slik at de kjenner seg møtt som folk, ...*

Dette sitatet har meningsbærende elementer som viser både til karakteristikaen Å *være ydmyk*; «... alt dette som jeg vil, får jeg bare til hvis jeg har med folkene mine», og karakteristikaen Å *akseptere andre*; «... du må klare å være varm mot dem slik at de kjenner seg møtt som folk, ...»

For videre å illustrert hvordan rektorenes utsagn er fordelt i oversikten, viser vi ett sitat for hver karakteristika:

Å styrke og utvikle sine ansatte:

B1: ... så tenker jeg det er profesjonsutvikling som er den viktigste veien for skoleledelse til å påvirke elevenes læringsutbytte ...

Å være ydmyk:

A1: Jeg ønsker å fremstå som en leder som eh ... som eh ... eh ... personalet opplever at jeg lytter, altså relasjonen mellom meg og mine ansatte den synes jeg er viktig, og jeg ønsker fremstår som en de har lett for å gå til hvis det er et eller annet de ønsker.

Å være autentisk:

B1: Jeg har noen sånne ord som jeg solgte meg inn med dagen jeg kom. Og de har jeg valgt å holde fast ved, fordi de gav meg mye. Og det går på verdighet: jeg ønsker verdighet for meg selv, jeg ønsker meg verdighet for lærerne, og ikke minst så syns jeg vi vi skal være en skole som tar vare på barns verdighet, ta vare på verdigheten til foreldrene i møte med oss, uansett hva de møter oss om.

Å akseptere andre:

C1: Som leder, så tenker jeg at jeg er raus, eh.. jeg tenker at jeg ser personalet ganske godt. Jeg ønsker at de skal være selvgående, så jeg gir dem forholdsvis stor frihet.

Å vise retning:

A1: Og så ønsker jeg selvfølgelig også å være en leder som i de harde takene kan være tydelig på at ... nei jeg har lytta til det meste nå og tar et valg, ut fra det som jeg nå mener er det rette.

Å være en forvalter:

C1: Så jeg er veldig sånn servicerettet leder i den forstand at folk skal oppleve ... at jeg er tilstede og tilgjengelig. Eh.. og at jeg gjør en forskjell for dem i forhold til hva de har opplevd før av ledelse og hva de opplever nå. At det er en serviceorientert leder som de skal se er til for dem.

Tabell 2 viser antall utsagn fra hver av rektorene som sammenfaller med elementer fra karakteristika i tjenende ledelse. Tabellen oppsummerer og fordeler på en enkel måte antall utsagn rektorene har brukt når de skal beskrive seg selv og det de mener er god skoleledelse. Dette må ikke forstås som en oversikt over rektorenes nøyaktige profiler innenfor tjenende ledelse.

Karakteristika	Rektor A1	Rektor B1	Rektor C1	Sum
Å styrke og utvikle sine ansatte	4	24	10	38
Å være ydmyk	15	22	7	44
Å være autentisk	9	14	11	34
Å akseptere andre	18	17	5	40
Å vise retning	4	10	8	22
Å være en forvalter	4	13	6	23
Sum	54	100	47	201

Tabell 2 Rektorenes egenbeskrivelse, antall utsagn fordelt etter karakteristika.

Samlet viser dataene et bilde av rektorer som på mange måter ønsker å tjene andre. Til sammen 201 utsagn sammenfaller med elementer fra de ulike karakteristikaene. Flest utsagn sammenfaller med det å være ydmyk, å akseptere andre og å styrke og utvikle sine ansatte. Færrest utsagn sammenfaller med det å vise retning og å være en forvalter.

Rektor A1, B1 og C1 synes å vektlegge ulike aspekter ved god skoleledelse. Rektor A1 har den mest ujevne fordelingen av utsagn på de forskjellige karakteristikaene. Disse utsagnene kan indikere at han scorer høyest på det å akseptere andre og å være ydmyk. Bare fire ganger har vi funnet utsagn som sammenfaller med kjennetegnene på hver av karakteristikaene å styrke og utvikle sine ansatte, vise retning og være en forvalter.

Rektor B1 har flest utsagn som omhandler det å styrke og utvikle sine ansatte, og å være ydmyk. Færrest utsagn handler om å vise retning og å være en forvalter. Rektor B1 er den som har flest positive utsagn knyttet til tjenende ledelse.

Rektor C1 har færrest utsagn som knytter hennes vurdering av god ledelse til de seks karakteristikaene, men hun har en jevnere fordeling av utsagn enn rektor A1. Rektor C1 har flest svar som handler om å være autentisk og å styrke og utvikle sine ansatte, og færrest utsagn som samsvarer med elementene i å akseptere andre og å være en forvalter.

5.2.1 Lærernes beskrivelse av egen rektor

Etter samme metodikk som for rektorintervjuene, har vi gjennom koding og analyse av lærerintervjuene funnet beskrivelser av rektorene på skole A, B og C, som sammenfaller med ulike karakteristika i tjenende ledelse. Sitatene er svar på spørsmålet i intervjuguiden der de åpent ble bedt om å beskrive egen rektor. Utsagnene er systematisert etter kjennetegnene, og fordelt i tabellen under. Noen utsagn refererer til kjennetegn på flere karakteristika, og er derfor plassert flere steder.

Vi presiserer at oversikten ikke viser rektorenes profil innen tjeneste ledelse, men utsagn i åpne beskrivelser som sammenfaller med de ulike karakteristikaene. Dette betyr f.eks. at en leder som får få beskrivelser på det å være ydmyk, kan være en ydmyk leder. Men det er ikke dette lærerne har vektlagt i beskrivelsen i intervjuene.

For å illustrere hvordan lærernes utsagn er fordelt i oversikten, viser vi ett sitat for hver karakteristika:

Å styrke og utvikle de ansatte

B3: Vi får fellestiden til å snakke sammen, faglærerne. Vi får fellestiden til å snakke om klassen vår, om trinnet, om ting vi skal gjøre sammen, ting vi skal gjøre separat, ... Sånne ting får vi bruke mye tid på i fellestiden. Det føler jeg vi er motivert for å jobbe med ... Så vi får en følelse av at hun lytter. Det motiverer gjerne. Så jeg føler at hun er en veldig motiverende leder. Og det er hun tydelig på også. Altså hun forteller egentlig ganske, både felles, når vi har fellessamlinger og når vi har andre samlinger, at hun er tydelig på hva hun vil.

Å være ydmyk

A3: De hører alltid på oss. Og hvis du kommer med hva som helst til ledelsen, og du har en god forklaring, argumentasjon på hvorfor du ønsker det du ønsker, så, da blir du ... du blir positivt møtt. De vil strekke seg så langt de kan for å hjelpe deg. Om det gjelder det ene eller det andre, det skal de ha. Og det er en av tingene som gjør ... altså ... raushet og det at de, medmenneskelighet som jeg sa, det er en av tingene som har gjort at jeg har vært på samme skole i 10 år. Da jeg var litt yngre så tenkte jeg at jeg aldri skal bli den personen som skal være på et arbeidssted i veldig mange år, veldig lenge.

Å være autentisk

B2: Hva mener jeg er god ledelse, ja. Og det er det jo mange som prøver å finne ut av her i verden ... hehehe ... for det er, i forhold til utdanning og i det hele tatt ... Eh ... men ... God ledelse for meg, er rett og slett en som både våger å være visjonær og tydelig og samlende faktor for en organisasjon på den måten at retningen er så tydelig som mulig. Samtidig som lederen har forståelse for at den som den, de som den er leder for, ... graden av ... vi trenger jo de fleste av oss, trenger jo en opplevelse av at vi er

med i en prosess, at vi får være med på veien, får være deltagende i beslutningene som blir tatt, i en eller annen grad. Og det å klare å fremstå som lytter, samtidig som retningen på mange måter egentlig er staket, men man kan gi de ansatte en opplevelse av å være med og finne veien sammen ... det syns jeg er en veldig god leder ... visst du opplever noe problematisk, noe konfliktfylt til en kollega, så utfordrer jeg deg på å ta kontakt med kollegaen direkte. Ehhh ... dersom det blir for vanskelig, ta gjerne kontakt med avdelingsleder ... dersom du ønsker kom gjerne til meg.

Å akseptere andre

A3: Så, hvis jeg skal beskrive min øverste leder med ett ord, så må det være raus. Og veldig, veldig medmenneskelig. Eh ... Det er ikke alle som vi har hatt, men han er det. Og da er det sånn at hvis du spør om ting, og ... om det er bare med familien, eller barna eller deg selv, så gir du han deg en forklaring hvorfor det er viktig for deg, så sier han ok. Og når han da kommer til deg og spør: «Kan du være snill og være vikar for vi mangler?» og han er superstresset, og det SISTE du vil, er å være vikar så sier du JA. For du vet at han har gidd deg noe, og da gir du noe tilbake. Sånn er det blitt en god kultur for hos oss.

Å vise retning

B2: ...at denne skuta blir ledet så godt at det er ledelse i så mange ledd at dersom hun ikke er her en uke ... så går det veldig bra. Og det ... forteller jo i grunnen mye, synes jeg, det forteller jo at det er en fordeling av ansvar og at ansvar blir tatt i alle ledd så godt som mulig i alle ledd. Og at vi som arbeidstakere og administrasjon har, har blitt opplært i det å både ta ansvar og korrigere hverandre når det trengs. For det trengs jo av og til. Jeg trenger korrigerings ...

Å være en forvalter

B3: Så det å be om hjelp det er lett her. Det er ikke sånn at du får bare tilbake at «Prøv å ordne opp selv, og så visst ikke så spør igjen ...» det er ikke sånn. Du får hjelp med en gang. Ja.

Fordelingen av lærernes utsagn om rektorene som sammenfaller med karakteristika i tjenende ledelse, er fordelt slik Tabell 3 viser:

Karakteristika	A2	A3	ΣA	B2	B3	ΣB	C2	C3	ΣC	Sum
Å styrke og utvikle de ansatte	4	1	5	2	4	6	0	0	0	11
Å være ydmyk	3	4	7	5	2	7	1	3	4	18
Å være autentisk	2	2	4	3	4	7	1	3	4	15
Å akseptere andre	3	3	6	4	2	6	1	0	1	13
Å vise retning	1	0	1	2	4	6	1	1	2	9
Å være en forvalter	3	4	7	2	5	7	0	3	3	17
Sum pr lærer/skole	16	14	30	18	21	39	4	10	14	83

Tabell 3 Antall utsagn fra lærere som viser tegn på tjenende ledelse hos rektor

Rektor B får flest utsagn som beskriver henne som en tjenende leder, totalt 39 fra lærer B2 og B3. Rektor C får færrest beskrivelser, totalt 14 utsagn, som sammenfaller med karakteristika i tjenende ledelse. Disse funnene stemmer overens med rektorenes egne beskrivelser av seg selv.

Samlet får rektorene flest beskrivelser som ligner karakteristikaene å være ydmyk og å være en forvalter. Færrest utsagn beskriver dem som ledere som viser retning, og som styrker og utvikler sine ansatte. Rektorene selv beskriver seg også som ledere som er ydmyke, og de har også færrest beskrivelser av seg selv som sier at de viser retning.

Lærer A2 og A3 beskriver egen rektor A1 relativt likt i forhold til de ulike karakteristikaene. Han får flest utsagn som beskriver ham som en forvalter, og en som er ydmyk og aksepterer andre. Bare ett utsagn sammenfaller med karakteristikaen å vise retning.

Også lærer B2 og B3 beskriver sin rektor B1 relativt likt, men med noe større variasjon enn for rektor A1. Samlet får rektor B1 omtrent like mange treff på hver karakteristika. Rektor B1 har flere beskrivelser som sammenfaller med det å vise retning, enn de to andre rektorene.

Lærer C2 og C3 beskriver egen rektor C1 noe ulikt, og lærer C2 har bare fire utsagn som knytter rektors lederatferd til karakteristika i tjenende ledelse. Rektor C1 får flest beskrivelser som knytter lederatferden hennes til det å være ydmyk og autentisk, og ingen beskrivelser som sammenfaller med det å styrke og utvikle de ansatte.

5.3 Forskningsspørsmål 1: Hvordan kan målstyring hindre bruk av tjenende ledelse?

I denne delen av oppgaven presenterer vi funn som belyser forskningsspørsmål 1: Hvordan kan målstyring hindre bruk av tjenende ledelse? Det er rektorintervjuene som er den primære kilden til disse dataene, supplert med uttalelser fra lærere der det er relevant.

5.3.1 Hvilken type målstyring hindrer hvilken karakteristika?

Vi har i analysen funnet uttalelser fra rektorene som kobler utfordringer ved målstyring med å utøve en type tjenende ledelse i samsvar med de seks karakteristikaene. Eksempler på utsagn med slike koblinger, kan være når rektor B1 snakker om Forskrift til Opplæringsloven, kapittel 3; ofte kalt “vurderingsforskriften”; som noe som skremmer både ledere og lærere:

B1: Og det lager det ganske stressfullt å være lærer. Og når du er stresset, så tenker du ikke så stort og så kreativt som du gjør når du ikke er stresset:

«Og det lager ...» viser tilbake på *Vurderingsforskriften*, som er et pålegg om kontroll og resultatvurdering.

Stress og mindre kreativitet viser til den opplevde konsekvensen, som videre står i kontrast til det å kunne bidra med utvikling og nyskaping; en del av den aktuelle karakteristikaen.

Utsagnet er etter vår vurdering en kobling mellom resultatvurdering i målstyring og det å styrke og utvikle sine ansatte, fordi påvirkningen fra dette målstyringselementet kan ta ned muligheten rektor har til å få proaktive og autonome medarbeidere som bidrar med utvikling og nyskaping. Plasseringen av utsagnet er gjort på bakgrunn av en helhetlig tolkning av meningsinnholdet, der blant annet kontekst og enkeltord er vurdert.

Noen utsagn refererer til kjennetegn på flere karakteristika, og sitatene er derfor plassert flere steder i oversikten. Et eksempel kan være rektor A1, som forklarer at han opplever det som ubehagelig når han ikke rekker over alt som er forventet av dokumentasjon, og må fire på rapporteringsarbeidet:

A1: Da firer jeg på papirarbeidet opp mot alle utenfor skolen. Det gjør jeg. Dokumenterer ... på det som er nødvendig, men ikke på alt som er unødvendig ... og så bryr jeg skoleavdelingen minst mulig sånn at jeg får fred (hehe). Det var ikke så lurt å si ... (hehe).

Utsagnet er etter vår vurdering en kobling mellom resultatvurdering i målstyring og flere av karakteristikaene, og det kan være vanskelig ...:

... å være autentisk: fordi rektor kan streve med å gjøre det han blir pålagt, og det han selv mener er riktig,

... å være en forvalter: fordi rapporteringen innebærer kontroll også av de ansatte, å styrke og utvikle sine ansatte: fordi tjenende ledere blir styrket av tjenende ledelse.

I Tabell 4 viser vi en oversikt over antall ytringer fra den enkelte rektor som kobler negativ påvirkning fra de tre elementene i målstyring mot de seks karakteristikaene i tjenende ledelse. Vi presiserer at dette er uttalelser som kommer fra åpne spørsmål om handlingsrom som leder og hva som eventuelt kan hindre dem i å utføre den ledelsen de ønsker. Tabellen gir en oversikt

over hvordan vi har sortert dataene, og en viss indikasjon på hvilke sammenhenger som kan være sterke og svake:

Tjenende ledelse og målstyring	Rektor	Negativ påvirkning fra mål- og innholdsleveranser	Negativ påvirkning fra resultatvurdering	Negativ påvirkning fra aktører i et hierarkisk system	Sum
Å styrke og utvikle sine ansatte	A1	9	2	4	15
	B1	10	9	10	29
	C1	9	1	5	15
	Sum	28	12	19	59
Å være ydmyk	A1	1	1	1	3
	B1	2	2	2	6
	C1	1	1	2	4
	Sum	4	4	5	13
Å være autentisk	A1	4	7	7	18
	B1	3	3	8	14
	C1	7	6	9	22
	Sum	14	16	24	54
Å akseptere andre	A1	0	1	3	4
	B1	1	2	5	8
	C1	0	0	5	5
	Sum	1	3	13	17
Å vise retning	A1	3	0	0	3
	B1	2	1	2	5
	C1	5	3	2	10
	Sum	10	4	4	18

Å være en forvalte	A1	2	4	4	10
	B1	3	2	4	9
	C1	2	3	6	11
	Sum	7	9	14	30
	Sum A1	19	15	19	53
	Sum B1	21	19	31	71
	Sum C1	24	14	29	67
Samlet	Sum	64	48	79	191

Tabell 4 Rektorutsagn som viser negativ påvirkning fra målstyring på tjenende ledelse

Oppsummert kan det se ut som at alle de tre delementene i målstyring påvirker tjenende ledelse negativt. Det å være rektor i et hierarkisk system er nevnt flest ganger, med 79 nedtegnelser. Rektorene nevner påvirkning fra resultatvurdering 48 ganger, som er færrest.

Karakteristikaen som ser ut til å bli påvirket mest fra målstyring, er å styrke og utvikle de ansatte, tett fulgt av å være autentisk. Det kan se ut som at målstyring har minst negativ påvirkning på å være ydmyk og å akseptere andre.

Den klareste sammenhengen mellom negativ påvirkning fra et målstyringselement og en karakteristika i tjenende ledelse, ser ut til å være mellom mål- og innholdsleveranser og det å styrke og utvikle de ansatte. Der det kan se ut til å være få negative sammenhenger, er mellom mål- og innholdsleveranser og det å akseptere andre.

Forskjellene i fordeling mellom rektorenes svar er små. Alle tre rektoren har flest uttalelser som indikerer at det å være aktør i et hierarki hindrer dem i å være tjenende ledere.

5.3.2 Utfordringer ved målstyring

Rektorene peker på flere utfordringer ved å lede i et målstyringssystem. Utgangspunkt for svarene er det åpne spørsmålet i intervjuguiden der de ble bedt om å definere handlingsrommet de har som rektorer. Vi ba om en åpen refleksjon og beskrivelse som inngang til temaet, og brukte i noen tilfeller oppfølgingsspørsmål for å utfordre og utdype. Eksempler på oppfølgingsspørsmål var: Hva/hvem definerer, åpner/lukker handlingsrommet? Hva kan hindre deg i å utføre den ledelsen du ønsker å utføre? Hva trenger du fra skoleeier for å motiveres og lykkes?

Når rektorene beskriver hva som eventuelt lukker handlingsrommet og hindrer dem i å utføre den ledelsen de ønsker, handler noen få svar om økonomi. De aller fleste svarene dreier seg likevel om at elementer fra målstyringssystemet setter begrensninger.

5.3.3 Mål- og innholdsleveranser

Oppsummert fra vår definisjon av målstyring, blir mål og innholdsleveranser levert nedover i systemet, og skal implementeres på den enkelte skole.

Tallene i Tabell 5 er hentet fra Tabell 4, og viser opplevd negativ påvirkning fra mål- og innholdsleveranser; antall ytringer fra de ulike rektorene fordelt på de seks karakteristikaene i tjenende ledelse:

	Styrke og utvikle	Være ydmyk	Være autentisk	Akseptere andre	Vise retning	Være forvalter	Sum
A1	9	1	4	0	3	2	19
B1	10	2	3	1	2	3	21
C1	9	1	7	0	5	2	24

Sum	28	4	14	1	10	7	64
------------	----	---	----	---	----	---	----

Tabell 5 Rektorutsagn om opplevd negativ påvirkning fra mål- og innholdsleveranser

Oppsummert har vi funnet flest utsagn i datamaterialet som indikerer negativ sammenheng mellom mål- og innholdsleveranser og det å styrke og utvikle de ansatte, og færrest uttalelser som indikerer negativ påvirkning på det å akseptere andre. Det er relativt små forskjeller i hvordan svarene fra de tre rektorene fordeler seg. Rektorene på skole A og C refererer likevel til flere leveranser fra kommunalt hold enn skole B.

5.3.3.1 Fortellinger om mål og innholdsleveranser

Vi vil videre vise svar fra informantene som problematiserer mål- og innholdsleveranser i skolen, og som på ulike måter kan si noe om reduserte betingelser for tjenende ledelse. Vi tar utgangspunkt i Tabell 5 og presenterer først eksempler på uttalelser som viser hvordan mål- og innholdsleveranser kan hindre rektor i å styrke og utvikle sine ansatte. Videre viser vi uttalelser som illustrerer hvordan mål og innholdsleveranser kan gjøre det vanskelig å være autentisk og å vise retning.

Den eksplorerende og datadrevne tilnærmingen til datamaterialet, har ellers vist sammenhenger som kan gi nye perspektiver og en dypere forståelse av forskningsspørsmålene. Rektorene har blant annet uttrykt seg negativt om opplevelse av svak forankring.

5.3.3.1.1 Mål- og innholdsleveranser hindrer rektor å styrke og utvikle sine ansatte

Alle tre rektorene opplever at mål- og innholdsleveranser hindrer dem i å styrke og utvikle sine ansatte. Felles kommunale mål, og pålegg om felles utviklingsarbeid og satsinger gjør at handlingsrommet oppleves mindre, og det blir vanskeligere for rektorene å involvere og

engasjere lærerne. Rektor A1 forteller at lærerne opplever at de ikke får være med på å bestemme innhold og form i satsinger. Rektor B1 opplever summen av pålagte oppgaver som hemmende, og at det vitner om liten respekt for dem som skal utføre dem: Føringene i arbeidstidsavtaler, i vurderingsforskrifter og planverk kan bli for stramme, og «være veldig feil for å lage autonome lærere.» Rektor C1 er frustrert over en skoleavdeling som driver skoleutvikling der de forventer at skolene skal gjøre det samme. Hun opplever at rekkefølge, tidsbruk og innhold ikke stemmer overens med behovene hennes lærere og skole har. De er «på en helt annen planet.» Hverdagen blir for hektisk til at hun klarer å forankre og involvere godt nok. Vi vurderer at dette kan hindre de ansatte å påvirke organisasjonen, ta beslutninger selv, være proaktive, autonome og nyskapende. Detaljeringsgraden i bestillingen kan ha betydning for om den kjennes meningsfylt. Rektor B1 opplever det for eksempel som feil dersom skoleeier pålegger skolene å ta i bruk spesifikke program og verktøy i arbeidet mot mobbing:

B1: Sånn at hvis skolesjefen trenger oversikt og være sikker på at det blir jobbet med dette temaet, dette temaet, dette temaet, så går det jo faktisk an å si det. I stedet for at vi skal jobbe med Olweus eller ... som på en måte er en kortslutning, mener jeg, eh ... for at det på en måte skal være best for alle å gjøre det den måten. Det spørres jo hvor de er henne. Det kan jo hende at Olweus er langt bak dem, at de har videreutviklet noe som er enda bedre.

5.3.3.1.2 Mål- og innholdsleveranser hindrer rektor i å være autentisk

Vi har funnet flere rektorutsagn som indikerer at mål- og innholdsleveranser hindrer rektor i å være autentisk; ekte, tro og synlig. Noen av ytringene handler om at det er vanskelig å selge inn oppgaver som man ikke tror på selv. Rektor A1 forteller om «pendelen som svinger», og at man blir oppgitt over alt man skal endre på, fordi man kommer tilbake til det noen år etterpå. Han er videre kritisk til alle detaljerte prosedyrer han må utarbeide eller forholde seg til:

A1: Og da tenkte jeg, hvor dumt høres ikke det ut. Altså eh ... hvor mange tilfeller, hva er det vi kan komme ut for i vårt møte med elever som vi skal tenke igjennom og risikovurdere. Det er jo helt håpløst.

Rektorene forteller at skolene ikke er rigget godt nok for å håndtere alle oppgavene de er pålagt. Saksbehandlingssystemer er ikke til stede eller fungerer dårlig. Rektor C1 forteller at hun ikke klarer å håndtere det store volumet av enkeltvedtak godt nok, og hun skjønner ikke at de ansvarlige kan klare å sove godt:

C1: Det er volum på, i hvert fall på denne skolen.. det er volum på det du skal gjøre av enkeltvedtak og alt det, og vi klarer ikke å matche det. Og en av årsaken er at vi har et ineffektivt elektronisk system.

Rektor C1 forteller om årlige møter med skoleeier som hun opplever som fullstendig betydningsløse for driften av skolen; hun bruker tid, gjennomfører, men tror ikke på det hun er med på. Rektor B1 problematiserer innholdsleveranser som genererer mye, og muligens utilsiktet, arbeid:

B1: Eh ... hørte på nyhetene i går. Og hvis en ansatt får goder som skal skattlegges for mer enn 7000, så har arbeidsgiver innrapporteringsplikt. Det høres veldig greit ut, men det det gjør er at arbeidsgiver må plutselig ha kontroll på alle goder i fra kr 0 - 7000,- og så begynne å rapportere. Så det høres ut som du kan på en måte trallalae deg og har ikke fått et tillegg for de fleste kommer ikke over 7000. Men du skal holde oversikten.

Rektorene forteller at omfanget av mål- og innholdsleveranser hindrer dem i å være synlige og nok til stede blant de ansatte. Rektor C1 forteller at de ikke kan delta på alle møtene de er pålagt kommunalt, fordi det rett og slett ikke er forsvarlig for driften av skolen. Rektor A1 forteller at han må velge vekk oppgaver som han er pålagt, fordi han ellers bare hadde vært på kontoret:

A1: Og jeg tenker det at hvis jeg skulle ha gjort alt det som ... som systemet ... vil at jeg skal gjøre, så hadde jo jeg ikke vært en synlig leder. Da hadde jeg antageligvis blitt en ut av dem som blir skrevet om i lokalavisen, at de sitter nå og putler med sitt.

5.3.3.1.3 Mål- og innholdsleveranser hindrer rektor i å vise retning

Rektorene forteller at de må balansere den retningen som blir lagt nasjonalt med den kommunale retningen i skoleutvikling, og samtidig ta hensyn til de behovene skolen og de ansatte selv har for endringsarbeid og utvikling. Rektor B1 opplever at dette kan gi unødvendige begrensninger:

B1: Med en gang jeg skjønner at begrensningene er satt ned sånn, så kanskje fløy jeg ikke utenfor der, anyway, men jeg ser det her som stenger for meg, og at noen har makt til å stenge for meg - det lager meg mer ufri. Og det er helt unødvendig, mener jeg.

Rektorene opplever at det er utfordrende når alle skolene i en kommune skal følge ett og samme løp i skoleutviklingen. Rektor C1 mener utviklingsarbeid må skreddersys til hver skole:

C1: Vi kan ikke bare ta det som ligger i skoleavdelingen og gå rett inn her og så gjør vi det i personalet og nå gjør vi det. Vi er nødt for å drive det etter den forståelsen og etter den fingerspissgefühlen som vi har i forhold til å få utviklingsarbeid til ... Jeg mener også at her er en stor svakhet i forhold til det eh ... sånn som skoleavdelingen driver skoleutviklingen, så mener jeg at her er en ... vet ikke om jeg skal si det er feil, men det er en ineffektiv måte å drive skoleutvikling på, når det er så store behov for å endre skolene som det faktisk er. Og det som jeg tenker skal til, det er faktisk skreddersøm. For de klarer ikke dra et så stort volum av skoler i samme takt, fordi skolene er på hver sin planet.

5.3.3.1.4 Manglende eierskap og forankring

Rektorene trekker frem utfordringer knyttet til manglende eierskap og forankring av de mange innholdsleveransene. Forankring kan handle om å involvere hele personalet:

C1: *Så det er ekstremt viktig å hele tiden ha personalet med deg, ha tillitsvalgte og verneombudet med, legge ut saker der, få dem til å respondere, gi på en måte, lage meg selv en plattform. Altså det er jo en plattform for hele organisasjonen, en sånn strategi for ledelse. Så bygger jeg meg en plattform som jeg står forholdsvis trygt på, fordi alle har vært med på å definert den.*

Rektor A1 refererer til forankring som en formell form for forankring gjennom hovedtillitsvalgt, og erkjenner samtidig at formell forankring kanskje ikke er nok:

A1: *... vi har jo en kommunal plan som vi går etter. Og vi har egne ting på skolen som er plukket ut i fra det. Så jeg tenker det at vi har jo en rød tråd i det. Eh.. men.. Jeg kunne ikke sagt det at den tillitsvalgte lyver hvis han sa det at: «Nei, det er nå ... vi er ikke så mye involvert i det.» Jeg tror kanskje det.*

Rektor B1 er skeptisk til overordnede strategier for implementering i skolesektoren, og nevner blant annet manglende forankring, tid og opplæring som krevende punkter:

B1: *Såne implementeringsstrategier i det hele tatt for lovverk og læreplaner og sånt, synes jeg er ... vitner om ingen kunnskap om læring for eksempel. Og det er jo ganske pussig når du jobber i en utdanningssektor. Systemene for høring, systemene for at ... når ting skal begynne så er det tid til å la organisasjonen og de som skal gjøre det, sette seg inn i ting, sånn at de ikke får hele tiden følelsen av at de tabber seg ut og gjør feile ting ... For eksempel nå med en ny lovendring med 9a, sant. Så kommer den på en høring på vårparten, og så «schmokker» de den til 1. august. Det er jo veldig populært. Og så kommer det kanskje opplæring eller aldri opplæring. Alt etter som ... Med respekt for dem som faktisk skal sørge for at ting skjer: Jeg synes det vitner om ryggen fri-tenking i fra øverste hold, og ikke fasilitering for god skole ... og mestring.*

5.3.4 Resultatvurdering

Tallene i Tabell 6 er hentet fra Tabell 4, og viser opplevd negativ påvirkning fra resultatvurdering; antall ytringer fra de ulike rektorene fordelt på de seks karakteristikaene i tjenende ledelse:

	Styrke og utvikle	Være ydmyk	Være autentisk	Akseptere andre	Vise retning	Være forvalter	Sum
A1	2	1	7	1	0	4	15
B1	9	2	3	2	1	2	19
C1	1	1	6	0	3	3	14
Sum	12	4	16	3	4	9	48

Tabell 6 Rektorutsagn om opplevd negativ påvirkning fra resultatvurdering

Oppsummert har vi funnet flest utsagn som indikerer negativ sammenheng mellom resultatvurdering og det å være autentisk og å styrke og utvikle de ansatte, og minst negativ påvirkning på det å akseptere andre, være ydmyk og vise retning. Rektor B1 viser til flere opplevelser der resultatvurdering hindrer muligheten til å styrke og utvikle de ansatte, enn det rektor A1 og C1 gjør. Hun har samtidig færrest uttalelser som indikerer negativ sammenheng mellom resultatvurdering og det å være autentisk.

5.3.4.1 Fortellinger om resultatvurdering

I dette kapitlet har vi samlet svar fra informantene som problematiserer resultatvurdering i skolen, og som på ulike måter refererer til reduserte betingelser for tjenende ledelse. Vi tar utgangspunkt i Tabell 6 og presenterer eksempler på uttalelser som viser hvordan mål- og innholdsleveranser kan hindre rektor i å være autentisk, å styrke og utvikle sine ansatte og være en forvalter.

Vi har videre funnet data som viser sterke opplevelser av at resultatvurdering kan ta ned handlingsrommet man trenger som rektor.

5.3.4.1.1 Resultatvurdering hindrer rektor i å være autentisk

Rektorene melder om ulike former for resultatvurdering som de må gjennomføre uten tro på at det tjener formålet og er riktig tidsbruk. Rektor A1 forteller om undersøkelser som fører til satsinger man ikke har tro på:

A1: Vi har mange undersøkelser vi skal gjennomføre, som gjør at politikere i ettertid sier det at vi er nødt til å satse mer på for eksempel realfag, og nå er det det som gjelder i de neste årene. Vi setter alt inn på det. Og så har jo vi kanskje en helt annen oppfattelse av hvor skoen trykker enn det som blir bestemt. Men vi er nødt til å gjennomføre det.

Rektor A1 sier videre at det handler om kapasitet og hva han selv har troen på. Han lurer på hvem som kan nyttiggjøre seg alle referatene han må sende inn, og kommer med følgende hjertesukk:

A1: Vi lever jo i et samfunn som ... så til de grader skal ha vurdert alt vi driver på med, og skal ha tatt høyde for alt vi driver på med. At man skulle ikke tro det at det var levende individ som hadde vokst opp. Jeg er litt farget av det.

Rektor B1 er opptatt av å balansere det stresset og den redselen lærerne kan oppleve med all resultatvurderingen, f.eks. gjennom vurderingsforskriften. Rektor C1 opplever at mange av resultatvurderingene hun må gjøre ikke gir god nok forståelse av hvordan situasjonen på skolen egentlig er, at det ikke gir nok dybde og at det ikke gir forståelse av konteksten:

C1: Da nytter det ikke bare å se på Nasjonale prøver, eller så og så mange mobbesaker, eller hvor gode de er i lesing. Du må forstå konteksten rundt den, og så må du rigge i forhold til det ...

5.3.4.1.2 Resultatvurdering hindrer rektor å styrke og utvikle sine ansatte

Det er primært rektor B1 som har uttalt seg om at resultatvurdering kan hindre rektor i å styrke og utvikle sine ansatte. Hun opplever at resultatvurdering i form av dokumentasjonsplikt kan ta ned handlingsrommet til lærerne:

B1: Og ... ja, så det handlingsrommet som ligger der, eh ... synes jeg er for lite på grunn av dokumentasjonsplikt hele tiden, og at det er uklart for oss hvordan ... vi kan ikke nok om hva det vil si er godt nok. Og veldig ofte så overdokumenterer mange.

Hun frykter en skole der «ting blir for stramt og trangt», fordi det da kan være feil folk som blir værende:

B1: Jeg tror ikke skolen har godt ut av den typen lærere som ... eh ... overlever best i «check, check, check-systemene». Det er ikke de lærerne som lager motivasjon. Det er ikke de lærerne som lager livskraft og drømmer.

Videre ønsker rektor B1 å gi dem mot til å prioritere, for kabalen går ikke opp:

B1: Så du kan jo prøve å dø mens du får alt til å gå opp, ellers så må du kunne si: «Sånn ble det. Dette står jeg for i den situasjonen jeg er i.»

Rektor A1 mener at dokumentasjon og rapportering kan hemme kreativiteten på skolen:

A1: Regelverket innenfor staten er og litt av en sånn grad at eh ... handlingsrommet er blitt eh ... ja, altså vi må mer redegjøre eh ... hjelp meg ... gjøre rede for hva vi bruker timene til. Og den kreativiteten vi kunne oppfinne for en del år tilbake den synes jeg har blitt mindre og mindre muligheter til å gjøre i dag. Du skal på en måte dokumentere og rapportere på det du driver på med.

5.3.4.1.3 Resultatvurdering hindrer rektor i å være en forvalter

Å være en forvalter handler blant annet om å tjene andre i stedet for å kontrollere andre og tjene seg selv. Man leder på vegne av fellesskapet og ønsker å være en rollemodell for tjenende ledelse. Flere av utsagnene som antyder at resultatvurdering kan hindre rektor i å være autentisk, og i å styrke og utvikle sine ansatte, kan også synliggjøre utfordringer knyttet til å være en forvalter. Det at rektorene gjennom opplæringsloven er pålagt å kontrollere sine ansatte, kan stå i direkte motsats til det å være en forvalter:

B1: Så hvis det blir for mye på bordet til læreren som han må passe på, ikke glemmer, så han til slutt går og er forskremt og redd og haker av ting og bare passer på ryggen sin og ræva si for å si det på stygt, så får vi, det er jo folk som klarer det også, men det er ikke gode lærere. Det blir i hvert fall ikke god skole.

Og det er ikke alltid rektorene kjenner seg som gode forbilder når de må gjennomføre resultatvurderinger de ikke tror på:

A1: Det kan være helt konkret risikovurdering ... gjennomføre det på egen organisasjon, alle ansatte ... Der det ligger ... Vi har hatt det opp på skolen, vi er nødt til å sile litt sånne ting som det der. Det er ikke alt som jeg tenker er like meningsfullt.

Rektor B1 er blant annet opptatt av at lærerne skal oppleve frihet i arbeidet, men at dette er vanskelig å få til når lærerne opplever hemmende forskrifter og trusler om klager til Fylkesmannen. Hun liker ikke ordet «klage», fordi det:

... flytter seg over i relasjonsverden med en gang, sant. Det er en formell ting, men så flytter det seg over. Så jeg kunne ønsket meg det ordet byttet med noe som ikke betydde det samme som det gjør i relasjonslivet vårt, ja.

Rektor C1 opplever ikke at «systemet» forstår hvem man egentlig tjener, og at resultatvurderingen man er pålagt ikke fanger godt nok opp variasjonen, dybden og helheten i utfordringene på skolen. Tjener resultatvurderingen systemet, eller tjener den elevene?

C1: Hvis du har, la oss nå si, 25% av ungene som sitter med noe annet i hodet sitt enn det å lære, så må du forstå det. Og det de har i hodet, det er en far som er i fengsel, en mor som drikker, det er en skilsmisse, de flytter, eh ... de har selv store konsentrasjonsvansker, adhd, lære vanske ... Eh ... de klarer ikke.. de har sosioemosjonelle vansker. Altså, du må forstå det som ligger der.

5.3.4.1.4 Manglende handlingsrom

Rektorene setter pris på frihet i arbeidet sitt, og reagerer negativt når de opplever unødvendige begrensninger:

C1: Så tenker jeg at jeg på en måte må få frihet. Jeg må ha litt raushet over meg sånn at jeg faktisk ... for jeg vil kunne få ... eh ... jeg vil jo være i en god skoleutvikling, og antagelig nå de samme målene, men jeg gjør det på en annen måte.

Rektor A1 snakker om friheten man har som rektor. Men brannvesenet kommer på tilsyn selv om det ikke er papirarbeidet som brenner mest:

A1: Jeg kan ikke akkurat si det at det er papirarbeidet er det som brenner mest ... brenner mest for oss da. Men jeg har et stykke vei der å gå for å være ... for å bli litt flinkere. Det må jeg si. Så når brannvesenet kommer på sine møter, og branntilsyn ... eh ... så har jo jeg måtte skjerp meg i forhold til hva de krever av meg, og at jeg skal prøve å oppføre meg fint og dokumenter det som de vil.

Rektor B1 påpeker at kompetanse og erfaring kan gjøre det lettere å finne og utnytte handlingsrom:

B1: ... jo lenger jeg har vært i gamet, jo større mot har jeg til å gjøre shortcuts der jeg mener det er rimelig, eh ... og det altså, som en erfaren snekker så vet jeg hva som er de bærende konstruksjonene som du ikke tuller med ... Eh ... så veldig mange slike systemting er bærende konstruksjoner å ha kunnskap om, ikke å gjøre helt etter prikk og bokstav.. Eh.. og det er det som på en måte er forskjellen ... Det er lett for at hvis en forfekter mye med læreplan, mye med lovverk osv., så blir det forstått som at man skal være helt bokstavgro ... Og det er, for min del da, så blir det på en måte både å holde kunnskapen oppe og aktuell og i mente hos de voksne, og samtidig eh ... fortelle dem at jeg vil at de skal være autonome og kompetente, sant.

5.3.5 Å være aktør i et hierarki

Tallene i Tabell 7 er hentet fra Tabell 4 og viser opplevd negativ påvirkning av å være aktør i et hierarki; antall ytringer fra de ulike rektorene fordelt på de seks karakteristikaene i tjenende ledelse:

	Styrke og utvikle	Være ydmyk	Være autentisk	Akseptere andre	Vise retning	Være forvalter	Sum
A1	4	1	7	3	0	4	19
B1	10	2	8	5	2	4	31

C1	5	2	9	5	2	6	29
Sum	19	5	24	13	4	14	79

Tabell 7 Rektorutsagn om opplevd negativ påvirkning fra det å være aktør i et hierarki

Oppsummert har vi funnet flest utsagn som indikerer negativ sammenheng mellom å være aktør i et hierarki og det å være autentisk, å styrke og utvikle de ansatte og å være en forvalter, og minst negativ påvirkning på det å vise retning og være ydmyk. Rektor B1 viser til flere opplevelser der aktører i et hierarki hindrer muligheten til å styrke og utvikle de ansatte, enn det rektor A1 og C1 gjør.

5.3.5.1 Fortellinger om å være aktører i et hierarki

I dette kapittelet har vi samlet svar fra informantene som problematiserer det å være aktører i et hierarki, og som på ulike måter mener dette kan føre til reduserte betingelser for tjenende ledelse. Vi tar utgangspunkt i Tabell 7 og presenterer først eksempler på uttalelser som viser hvordan det å være aktør i et hierarki kan hindre rektor i å være autentisk, å styrke og utvikle sine ansatte og være en forvalter.

Vi har videre funnet data som viser opplevelser av frykt og tanker om å ha ryggen fri i rollen som agent i hierarkiet.

5.3.5.1.1 Å være aktør i et hierarki hindrer rektor i å være autentisk

Rektorene er bevisste på sin rolle som mellomledere i et hierarki. De har forpliktelser både oppover og nedover i systemet. De utfører tjenester og handler på vegne av stat og kommunal skoleeier, og forteller om oppgaver som på ulike måter dreier seg om å iverksette ulike innholdsleveranser og resultatvurderinger; elevkartlegging, nasjonale prøver, skolevurdering,

risikoanalyser, anti mobbeprogram, fagplaner, fagfornyelsen, elevvurdering, utviklingsarbeid og profesjonsutvikling, for å nevne noe. Rektorene har samtidig forpliktelser mot ansatte, foreldre, elever og andre samarbeidspartnere; Se den enkelte ansatte og elev, sikre trygt og godt skolemiljø, sikre medvirkning, legge til rette for individuell og kollektiv læring. Og de har forpliktelser mot egen overbevisning og integritet. Når forventningene spriker, kan det være vanskelig for rektorene å være autentiske. Vurderingsforskriften er bestemt ved lov; men oppleves krevende av lærerne. Kommunal handlingsplan skal iverksettes, men oppleves nødvendigvis ikke som relevant av rektor eller lærere. Etterarbeid etter nasjonale prøver skal gjennomføres, men lærerne opplever at det får for stort fokus. Pålegg om risikoanalyser krasjer med opplevd behov og forventet mening hos rektorer og ansatte. Rektor A1 er bevisst på sin plass i hierarkiet, viser til forventninger om lojalitet og er bevisst på hva han kan si i ulike sammenhenger:

A1: Vi er ansatt i en kommune og vi er underlagt en skolesjef og en kommunalsjef og så videre, så tenker jeg at vi skal være lojale i forhold til det. Jeg skal kunne si ifra min mening i forhold til det systemet med de rette menneskene, men jeg skal ikke gå i ettertid gå å snakke ned overfor mine egne ansatte. Det skal jeg vokte meg vel for.

Rektor B1 forsøker å utnytte det handlingsrommet hun mener ligger i vurderingsforskriften, men sier hun må være klar over, og tåle risikoen:

B1: Det jeg risikerer med det, er at jeg må venne meg til at de klagene for eksempel som måtte gå fra foreldre til oss, eh ... på karakterer, stort sett går til Fylkesmannen, og stort sett kommer tilbake fra Fylkesmannen med at den andre har fått medhold. Sant. Det er det jeg må tåle. Og så lenge det er lov å tåle det, uten at sjefen min synes at det ikke er greit, så funker det fint som snus.

Rektor C1 anerkjenner skoleeiers behov for kontroll, men ønsker en ærlighet i forhold til hva som er kontroll, og hva som er veiledning:

C1: Det også naturlig at de vil ha en viss kontroll, men de kunne kalt det for kontroll ..., altså det å sjekke ut. De kan ikke kalle det for støtte eller veiledning, for det er ikke

det de holder på med. Men jeg har full respekt for det, altså. Og jeg behandler dem med respekt, mener jeg.

Rektor C1 antyder også negative konsekvenser når hun stiller spørsmål ved det hun mener er systemsvakheter:

C1: Ja ... ja, det gjør jeg. For det er ikke alle som tør å gjøre noe sånt, for de er redde for konsekvensene. Eh ... og jeg skjønner at det kan ha konsekvenser det jeg gjorde i går. Så det er noen møter som jeg skulle blitt invitert på nå, som jeg antageligvis ikke blir invitert inn på. Det er konsekvensen av å gjøre noe sånt.

5.3.5.1.2 Å være aktør i et hierarki hindrer rektor i å styrke og utvikle sine ansatte

Rektorene kan oppleve travelheten i krysspresset mellom ulike forventninger som massivt, og også lærerne kan se det samme:

A3: Men så tror jeg jo også at rektorene har mye ovenfra og ned. Både fra staten og i fra alle, alt ... Og så skal du være leder, og så skal du ha det øverste ansvaret for de ti tusen tingene som skjer hver eneste dag ... eh ... alle de instansene som vi samarbeider med, er du også øverste leder for ... Så jeg har jo, hvis jeg tenker i det store, så skjønner jeg at det er mye.

Rektor A1 forteller at lærerne vil at han skal være tilstede mer enn han klarer å innfri:

A1: Noen må, noen forventer kanskje å få en sånn tilbakemelding hver dag. Noe som jeg ikke klarer å gi. Ehm ... fordi at oppgavene er jo så mange, du klarer ikke nå over alt.

Pålagte oppgaver må kjennes nyttige, og rektor C1 uttaler det slik:

C1: Nei, jeg prøver å være tydelig overfor dem over meg. I forhold til hva det er jeg faktisk ser, og hvor mye rart vi faktisk blir invitert inn på som har null effekt ... på det arbeidet jeg driver.

Rektor A1 beskriver utfordringen i å skape mening i utviklingsarbeid som skolen blir pålagt, at de trenger tid og at de ansatte på skolen må ha troen på arbeidet:

A1: Nei, ja, altså jeg føler jo ansvar for det at utviklingsarbeidet vårt skal være godt ... Og ... og la på en måte fagfolkene få lov til å, altså fagfolkene er vi som jobber ute. La oss få være de som ... som har troen på det vi holder på med. Men det, det må mer tid til. Det kan ikke være sånn at vi skal ett år hoppe der og så neste år skal vi hoppe en helt annen plass. Jeg tenker det ... Men vi har absolutt et stykke vei å gå der også i forhold til det at det ikke det skal bli meningsløse oppgaver som egentlig ikke fører til noe som helst.

5.3.5.1.3 Å være aktør i et hierarki hindrer rektor i å være en forvalter

Rektorene er opptatt av hvem de er til for, og vi har tidligere beskrevet utfordringer ved å være mellomleder som skal tjene andre i stedet for å kontrollere andre og som skal være en rollemodell for tjenende ledelse. De er ansvarlige, kan være skeptiske til for stramme strukturer og til at det skal være «Fint på papiret» (B1). Rektorene kan oppleve det vanskelig å følge pålegg om budsjettbalanse som medfører lovbrudd: «Pålegget ... kan jeg ikke leve med» (C1).

Rektor C1 er usikker på om «systemet» og aktørene i hierarkiet tjener folket, eller om det lever sitt eget liv og tjener seg selv:

C1: Jeg har et menneskesyn som, altså det er litt rart at jeg jobber i disse organisasjonene. For jeg er ... jeg er ... egentlig veldig kritisk til store byråkratier og organisasjoner som til slutt lever sitt eget liv, uavhengig av alt det de egentlig har fått som samfunnsmandat: Du skal serve borgerne. Så jeg er veldig kritisk til systemer. Det

er derfor jeg også tør å reise meg opp og si det jeg mener om systemene som, på en måte, folk blir litt skaket av det ... De har tilsatte og rådgivere og dilldall i systemet over meg ... de gjør ... det de holder på med har veldig liten innvirkning på min skole og på andre skoler Men det er noe som skjer med folk hvis ... noen ser på det å bli en rådgiver som noe som du er litt oppå rangstigen. Hvis de har den holdningen, så liker de å sitte på møter og ... men det å forstå praksisfeltet, det, det blir veldig fort en sånn avstand mellom praksisfeltet og den rådgiveren. Det er kjempeskummelt.

5.3.5.1.4 Frykt og ryggen-fri-logikk

Rektorene bruker flere ganger ord som frykt og redsel for å beskrive ulike opplevelser av å være en agent som blir kontrollert. Rektor A1 forteller at en hendelse der han ble beskyldt for å være illojal har satt spor:

A1: ... dette skjedde for noen år tilbake, og da hadde vi et møte med skoleeier der jeg ble beskyldt for å være illojal. Og det synes jeg var ... den sitter i meg enda. Jeg har tilgitt vedkommende, men altså ... det å kalle ... i det møtet noen for å være illojal.. Det hører ikke hjemme i et sånt type møte ... så er jeg veldig bevisst på det at jeg skal være forsiktig, jeg skal fremstå som en som ... som ikke kommer i lojalitetsproblemer i forhold til min sjef eller min avdelingsleder. Det skal jeg vokte meg vel for, det ... passe på hver dag.

Den samme rektoren uttrykker redsel for å gjøre feil:

A1: Nei det å få kjeft det liker jeg ikke ... og det å bli tatt eh ... og få på en måte beskjed på det at dette er ikke bra nok, jeg synes jo ikke det er kjekt selv, selv fra en ung (hehe) eh ... branningeniør for eksempel. Eller når skoleavdelingen kommer på sine ... møter hvis det hadde ... jaja sant at ... at her har du ... ja. Det å gjøre feil er jo ikke det er jo ikke noe en har lyst til å bli tatt på ... ja.

Rektor B1 mener *Vurderingsforskriften* kan føre til usikkerhet og redsel i skolene:

B1: Eh ... Og det handler om to ting, i alle fall: Det ene handler om at jus-kompetansen i skole og hos lederne, men også hos lærerne som skal gjennomføre og stå for det, er liten. Sant. Sånn at vi blir redde, eh ... og vi, vi er kjempeusikre og det føles veldig skummelt.

Rektor C1 er usikker på hensikten med informasjonsinnhenting; hvordan informasjon blir håndtert og av hvem:

C1: Og eller de forskjellige skolene, og at hun sender ut rådgivere eller hva det er, men hvis det er veiledning eller støtte, så ser jeg jo for meg noe helt annet enn det det er. Så jeg tenker at dette er en kontroll fra skoleeier eh.. og jeg merker jo også at det jeg forteller i disse møtene, det behandles i skolesjefens team. Fordi ... jeg får det tilbake av dem som er i skoleavdelingen. De er ekstremt godt informert om hva som skjer på denne skolen ...

5.3.6 Fortellinger om god målstyring

I hypotesekapittelet vårt har vi antydnet at målstyring kan hindre bruk av tjenende ledelse. Vi finner likevel noen spor av at rektorer mener elementer fra målstyringssystemet kan være positivt for sin lederutøvelse, blant annet ved at man trenger tilbakemeldinger, får tydelige rammer å styre innenfor og hjelp til å sette retning og å prioritere. Vi vil ta med oss disse tankene i drøftingen, og når vi ser på mulige implikasjoner for målstyring videre.

En rektor anerkjenner skoleeiers behov for kontroll, men forventer en ryddighet i hva som er kontroll og hva som er støtte:

C1: Det er også naturlig at de vil ha en viss kontroll, men de kunne kalt det for kontroll ..., altså det å sjekke ut. De kan ikke kalle det for støtte eller veiledning, for det er ikke det de holder på med. Men jeg har full respekt for det, altså. Og jeg behandler dem med respekt, mener jeg.

En rektor savner at skoleeier er tettere på, legger merke til gode resultater og gir tilbakemelding på det:

A1: Jeg kan også kjenne på det at ... i noen tilfeller skulle jeg ønske det at skoleavdelingen var enda tettere på i forhold til å ... legge merke til resultat eller kommentere det.

Å være trygg på overordnede målsettinger kan gjøre det lettere å prioritere det viktige:

B1: Visjonen, som et overordnet mål, har for meg en funksjon med det at jeg i... på denne skolen her så har vi noe å styre etter når bestillingene blir så mange; fra foreldre, fra unger, fra rektor og fra planverk og lokalmiljø og kommunen og alt dette her.

Kontroll koblet med forklaring og ansvarliggjøring, og som har læring og utvikling som hensikt, kan være motiverende. Rektorene er bevisste det at de skal vite hva som foregår på egen skole. Rektor B1 vektlegger måten hun ivaretar kontrollfunksjonen sin på, og kobler det med klarhet i intensjon og relasjonell varme:

B1: Men når du lener deg tilbake og er varm og sier at dette har jeg lyst til å ha kontroll på, så sier du at JEG har behov for noe i jobben min, og jeg er nysgjerrig på hvordan det går. Så bare sånne ting har noe å si. Mener jeg. Det neste er jo at man skal ... vite hva man skal kontrolleres på, altså man må vite vurderingskriteriene på en måte, i alle fall målene som man skal sees etter. Sånn at ikke det spriker i alle kanter og retninger hvis det er laget system for kontroll. F.eks. når jeg sier til dem at jeg vil at de skal levere eh ... sin egen forskning basert på den kunnskapsdelingen vi nettopp har hatt, så skal du levere til meg innen sånn og sånn den forskningen du vil gjøre. Og du kan samarbeide med hvem du vil, men du skal levere din individuelle for du er en arbeidstaker for seg. Sant. Det er din utvikling jeg vil sjekke.

Målstyring kan gi retning, orden og være til hjelp i prioriteringer. Sitatet viser til et målstyringssystem på egen skole:

C1: Eh ... og så må det være gode målformuleringer, det må være gode plandokumenter, det må være gode årshjul, og så skal det være retning på det. Det kan være vi bare må ha to satsingsområder i 5 år, minst. Og vi skal være nøye med å rydde vekk alt annet som ramler inn over oss.

5.3.7 Oppsummering av funn - forskningsspørsmål 1

Oppsummert finner vi mange utsagn som viser at målstyringssystemet kan hindre utøvelse av tjenende ledelse. Det store omfanget av leveranser, i form av pålagte oppgaver og satsinger, gjør det vanskelig for rektor å være synlig og tilstede, og det hindrer medvirkning og autonomi i utviklingsarbeid og læringsprosesser. En gjennomgående holdning er at det ikke er mulig å være gode på alt, og at det ikke er mulig å bli gode på noe man ikke selv ser meningen med. Det virker umulig å utføre og lykkes med alle mål- og innholdsleveransene, og rektorene slites av hvilke pålegg de må velge vekk eller tone ned. Når flere leveranser i tillegg oppleves som meningsløse eller feil, er det krevende for rektorene å være autentiske. De må oversette leveransene, overbevise de ansatte og implementere satsinger de ikke tror på selv.

Resultatvurdering synes å ta ned rektorenes og lærernes handlingsrom. Resultatvurdering påvirker hva skolene satser på, selv om rektorene mener det som måles er for smalt, feil eller irrelevant i forhold til det komplekse og helhetlige oppdraget.

Det virker å være en avstand mellom aktørene i systemet, på flere måter: Fysisk; ved at de som beslutter ikke er tilstede. Forståelsesmessig; ved at rektorene ikke forstår leveransene, og prinsipalene ikke forstår behovene. Kommunikativt; ved at man ikke åpent snakker om utfordringer, spør om behov eller ber om hjelp. Gjennom antall ledd; ved at rektorene får mål- og innholdsleveranser og pålegg om resultatvurdering fra flere ledd i det de kan oppfatte som et uoversiktlig hierarki.

Rektorenes utsagn, og våre opplevelser av intervjusituasjonene, indikerer at det er en mistillit til målstyringssystemet som skaper utrygghet i skolene. Utsagnene og meningene er sterke i

intervjusituasjonen, og det virker som at det ikke er like enkelt å være åpen om disse meningene overfor prinsipalene i systemet.

5.4 Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan målstyring redusere effekten av tjenende ledelse?

I denne delen av oppgaven presenterer vi funn som belyser forskningsspørsmål 2: Hvordan kan målstyring redusere effekten av tjenende ledelse? Det er lærerintervjuene som er den primære kilden til disse dataene.

Vi har tolket lærerutsagn i lys av teoriene om målstyring og karakteristikaen å styrke og utvikle sine ansatte, og funnet kategorier som belyser forskningsspørsmålet og forteller om sammenhenger og påvirkning. Plasseringen av hvert utsagn i kategorier, er gjort etter en helhetlig tolkning av meningsinnholdet, der både kontekst, setninger og enkeltord er vurdert. Vi presiserer at studiet ikke er designet for å kunne sammenligne nøyaktig størrelsen på ulike effektne fra ulike påvirkninger. Vi har registrert uttalelser som indikerer negativ påvirkning fra målstyring på ulike effekter av tjenende ledelse, som autonomi og innovasjon & læring. Enkelte utsagn indikerer negativ påvirkning fra målstyringselement på flere effekter, og er derfor plassert flere steder i oversikten:

A3: Vi har planen, men vi går ikke etter planen. Mye planer i skuffene, skjønner du ... hehe ... For alle har det sånn, sant. Vi lager plan på plan på plan, legger han i skuffen, bruker han litt, og så har vi glemt han litt, og så er vi på neste bølge.

I dette tilfellet kan man argumentere for at utsagnet uttrykker opplevelse av både manglende relevans (oppleves ikke nyttig), stort omfang (for mange planer) og manglende medvirkning (kommunalt initierte planer). Dette kan videre redusere effekten av tjenende ledelse både ved at det tar ned opplevelsen av autonomi, og ved at det hindrer læring (planer legges i skuffen og fører ikke til noe).

5.4.1 Mål- og innholdsleveranser

I dette kapitlet har vi samlet funn som antyder at mål- og innholdsleveranser kan redusere effekten av tjenende ledelse. Med utgangspunkt i målsettingsteori og egne erfaringer har vi valgt å dele mål- og innholdsleveranser inn i tre områder: Manglende relevans, manglende medvirkning og for stort omfang. Dette har vi koblet mot to potensielle effekter av tjenende ledelse: autonomi og innovasjon & læring. I dataanalysen har vi funnet lærerutsagn som kobler de tre elementene fra målstyring opp mot de to effektene av tjenende ledelse. Utsagnene er svar på spørsmål om hva lærerne mener kan åpne og lukke handlingsrommet sitt, hva som kan fremme og hemme læring og hvordan man setter mål på skolen.

Tabell 8 gir en oversikt over hvordan vi har sortert dataene, og en viss indikasjon på hvilke sammenhenger som kan være sterkere enn andre. Tallene representerer antall utsagn som forteller om opplevd negativ påvirkning fra elementer i mål- og innholdsleveranser fra lærerne på skole A, B og C:

Påvirkning fra mål- og innholdsleveranser	Lærere	Nedtak effekt av tjenende ledelse		SUM
		Autonomi	Innovasjon & læring	
Manglende relevans	A	5	7	12
	B	6	3	9
	C	2	1	3
	Sum	13	11	24
Manglende medvirkning	A	6	2	8
	B	6	3	9
	C	2	0	2
	Sum	14	5	19
Stort omfang	A	2	1	3
	B	2	0	2

	C	1	6	7
	Sum	5	7	12
Sum lærere skole A		13	10	23
Sum lærere skole B		14	6	20
Sum lærere skole C		5	7	12
Sum ABC		32	23	55

Tabell 8 Antall utsagn om hvordan mål- og innholdsleveranser kan redusere effekten av tjenende ledelse

Oppsummert kan det se ut som at det er manglende relevans som hindrer effekten av tjenende ledelse mest, med til sammen 24 uttalelser fordelt på autonomi og innovasjon & læring. Samlet er det flest uttalelser som sier at det er autonomi som blir mest hindret av ulike elementer fra mål- og innholdsleveranser. Flest lærere forteller at manglende medvirkning tar ned opplevelsen av autonomi, men også manglende relevans ser ut til å redusere opplevelsen av autonomi. Lærerne har færrest uttalelser som kobler stort omfang av mål- og innholdsleveranser til nedtak av autonomi og innovasjon & læring. Lærerne på skole A og B har flere uttalelser enn lærerne på skole C som indikerer negativ påvirkning fra mål- og innholdsleveranser på autonomi og innovasjon & læring.

5.4.1.1 Fortellinger om mål og innholdsleveranser

Vi vil videre vise svar fra lærerne som problematiserer mål- og innholdsleveranser i skolen, og som på ulike måter kan si noe om hvordan effekten av tjenende ledelse kan bli redusert. Vi tar utgangspunkt i tabell 8 og presenterer først eksempler på uttalelser som viser hvordan manglende relevans kan redusere opplevelsen av autonomi, og hvordan de kan oppleve at det går ut over innovasjon & læring. Videre viser vi uttalelser som illustrerer hvordan manglende medvirkning kan redusere lærernes opplevelse av autonomi, og hvordan stort omfang av innholdsleveranser kan gå ut over innovasjon og læring.

Den eksplorerende tilnærmingen til innsamlede data, har ellers vist sammenhenger som kan gi nye perspektiver til forskningsspørsmålet. Flere lærere har uttrykt seg negativt om kvalitet i innholdsleveranser og prosess.

5.4.1.1.1 Manglende medvirkning kan redusere lærernes opplevelse av autonomi

Lærerne setter pris på at de får medvirke i skolens utviklingsarbeid, påvirke hva fellestiden skal brukes til og kjenne frihet og tillit i arbeidet med elevene i klasserommet. Lærer C2 forteller at lærerne reagerer på alt de kan bli «prakket på»:

C2: Jeg regner jo med at de har fått ... noe som de MÅ gå innom. Dette her med fagfornyelsen og nå er det Overordnet del og nye læreplaner, sant. Så.. jeg tror nok at ledelsen ... eh ... har vel at: dette her må vi gjennom. Dette er vel noe vi SKAL igjennom også. Det kommer jo, så da må vi ha gjort oss kjent med det og brukt litt tid på det. Så det er vel DET de føler vel kanskje de er prakket på en del, selv om jeg tror de fleste skjønner at de må.

Lærer B3 ser at rektorene har oppgaver de er pålagt å sette ut i live på egen skole, men at det handler om hvordan rektorene implementerer:

B3: Jeg opplever likevel at det ... det handler jo mye om hvilke ord man bruker for å formidle da, om det er okk og stønn, og “Jaja, vi får vel sette i gang ...” Det har vi jo endelig hørt alle sammen. Eller: “Her har vi gjort et utvalg, dette ønsker vi å gå for, for en periode, og så ser vi om det er formålstjenlig eller om det ikke er det. Kanskje må vi endre litt på kursen underveis ...” Det har jo utrolig mye med hvordan man prøver å implementere nye mål og forventninger i det daglige arbeidet.

Lærer B2 kobler medvirkning til økt motivasjon:

B2: Eh ... men at vi får sagt noe om utviklingen der vi kan si noe, det er viktig. At vi blir tatt med på råd ... Gevinsten ved det er åpenbart at en større del av lærerne er motivert til å gjennomføre det som er bestemt. Og da blir effekten ut av det mye større. Er de ikke motiverte, så, om ikke de sier fra at «Nei, det her vil vi ikke», så ... jobber de dårligere med det, alt går tregere, det blir dårligere resultat. Så hvis rektor, hvis rektor skal få godt resultat så er rektor nødt til å få lærerne motivert, og rektor får de mer motivert ved å ... at de får en følelse av at de kan påvirke. Det er ... Det er det inntrykket jeg har, og det sier rektor også at hun vil vi skal påvirke, at hun vil at vi skal være med.

Lignende tanker blir målbåret av lærer A2. På hennes skole har lærerne fått påvirke til at mindre tid blir bundet på arbeidsplassen. Hun opplever at en slik medvirkning og frihet fører til at lærerne kjenner stort ansvar for å løse oppgaver felles:

A2: Og eh ... det har vært mye om ... arbeidstid for lærerne opp gjennom sant. Vi verner jo litt om frihet vi tross alt har da. Men hos oss så er den mer brukt på skolen nå altså.

5.4.1.1.2 Manglende relevans kan redusere opplevelsen av autonomi

Flere lærere kan oppleve lav autonomi fordi mål- og innholdsleveranser ikke kjennes relevante. Autonomi er knyttet til motivasjon, og handler om å oppleve at man kan påvirke. Koblingen mellom manglende relevans og manglende medvirkning er sterk, men vi opplever at relevans trer frem som et eget punkt i datamaterialet: Lærerne må forstå også for å klare å medvirke og slik kjenne seg autonome. Vi registrerer en oppgitthet over oppgaver som ikke kjennes nyttige, som de ikke forstår meningen med og som på ulike måter er frakoblet livet i klasserommet. Lærerne trenger informasjon, og de trenger begrunnelser for mål- og innholdsleveranser som de kan akseptere: «Dette med opplevelse av å være med i en prosess, forstå, til en viss grad ha forståelse for hvorfor avgjørelser tas (B3).» Lærer A3 sier det slik: «Jeg trenger at tiden jeg bruker blir brukt ordentlig», og forteller videre om et nettverk som kjennes meningsløst å delta i:

A3: *Vi er ikke enige, vi er ikke enige. Og så er ... har ... kommer man på nye møter og lærer noen nye ting eller fra ledelsens side som de kanskje blir pålagt, sant, til nye ting. Jeg har sittet i et nettverk et helt år, og har ikke peiling på hva det er ... Og så har vi snakket om det, med ledelsen, altså jeg og ledelsen; de vet heller ikke hva de holder på med. For at hele greiene er kjempedårlig.*

Tillitsvalgt på skole C er opptatt av informasjon. Lærerne må forstå hva de skal gjøre, og hvorfor:

C2: *Jo mer de får vite, jo bedre er det. Og det har jeg vært veldig klar på. Kanskje, de må ikke sitte og holde på noe, at dette kan vi ikke si til de ansatte. De må få vite det som de trenger å vite.*

Hvorfor er et spørsmål som går igjen flere ganger:

B3: *Ja, det er et spørsmål jeg stilte på forrige fellesmøte: Hva er ... hvilken retning skal vi i? Og hvorfor har vi som kommune felles mål, en definisjon på hva vi egentlig skal bruke det til og hvilke verktøy, hva det er vi skal bruke?*

Gjentagende negative erfaringer knyttet til manglende mening i oppgaver, kan føre til resignasjon, som for eksempel stadig utarbeidelse av planer som ikke blir brukt:

A3: *Vi har planen, men vi går ikke etter planen. Mye planer i skuffene, skjønner du ... For alle har det sånn, sant. Vi lager plan på plan på plan, legger han i skuffen, bruker han litt, og så har vi glemt han litt, og så er vi på neste bølge.*

5.4.1.2 Manglende relevans kan gå ut over innovasjon og læring

«Planer i skuffen» kan føre til opplevelse av resignasjon, og det kan samtidig føre til mindre innovasjon og læring: Alternativkostnaden er stor, og man henter ikke ut eventuell gevinsten av arbeidet som er lagt ned i planen. Lærerne i undersøkelsen er gjennomgående opptatt av

hvem de er til for. De har elevene i fokus, og ønsker å bruke ressursene sine inn mot læringsarbeidet i klassene:

B3: Og så har jeg glemt å ta med elevene i vurderingen av ... var dette så klokt å gjøre? Er det mitt mål, eller er det ditt mål? Hvem er det egentlig vi jobber for her? Da kan jeg bli irritert og tenke sørens unger, sant ... ja. Og så tenker jeg meg om, og så er det jo nettopp det at når jeg har mistet målet av syne, eller glemt å tenke hvem jeg egentlig jobber for. Om det er mest for meg selv eller mest for elevene.

Lærerne er opptatt av mening i utviklingstiden, og lærer A2 forteller at de ofte opplever at utviklingstiden ikke kjennes nyttig:

A2: Det har jo vært eh ... oppe til eh ... diskusjon i mange år på skolen at vi opplever ofte at en ... eh ... utviklingstiden at eh ... at det er ikke alltid samsvar med hva ledelsen ønsker ... å bruke tiden på og hva vi føler er, er nyttig for, for det som hjelper vårt daglige arbeid. Altså det kan vi finne på å si sant. Mens de har nok garantert en tanke bak det. Men eh ... sånn som nå er det mye nasjonale prøver og sånt, og det kan vi synes er litt sånn, skal vi bruke seks tirsdager på det, liksom?

Rektor A1 problematiserer at lærere ønsker å få «være i fred», men anerkjenner likevel behovet for at utviklingsarbeid må oppleves nyttig:

A1: Og vi har alle hørt «la meg få være i fred og gjør jobben min.» Uten at de har tatt innover seg det at du er faktisk en del av en organisasjon som og skal drive en type utviklingsarbeid. Så jeg tror det har noe med: Hva kommer det av ... hva kommer dette til nytte i mitt klasserom for meg overfor mine elever? Og det er ... velger jeg å si er lik null. For jeg har ikke troen på det.

Lærerne reflekterer over hvorfor de skal bruke ulike pedagogiske verktøy, hvordan planer kan komme til nytte, hva som er hensikten med ulike møter, ulike prosjekter, ulike satsinger. Lærer B3 lurer på hva som er målet med den kommunale digitaliseringen. Hun forteller videre at tydelige bestillinger kan skape forventninger som igjen kan gi krefter og energi:

B3: *Eh, så hun er tydelig på, på ... et ord som blir brukt en del på huset: på bestillinger da, tydelige bestillinger til hver enkelt. Og hun er tydelig på hvilke bestillinger hun har til seg selv. Så det at hun er med og skaper forventning, hun forteller at hun har forventning til oss, fordi hun vet vi kan få til mye. Det er jo med å dra ut av oss krefter som er med å skape energi i arbeidsmiljøet. Det er hun god på. Så hun er ganske kravstor, i grunn. Men det trenger ikke være negativt. Så jeg tror hun skjærper oss.*

Lærer A2 forteller også om motstand i læringsarbeidet når innholdet ikke kjennes viktig:

A2: *Men vi, vi kjenner på det hvis, hvis vi jobber med noe som vi kjenner på at, oi dette her var jo faktisk bra sant. Eh ... vi jobbet jo med den der, den der «MOOCen» eh ... Vurdering for læring for noen år siden. Masse motstand og «hvorfor skal vi gjøre dette?»*

5.4.1.2.1 Stort omfang kan gå ut over innovasjon og læring

Flere lærere opplever at de har for mange utviklingsoppgaver, eller mål- og innholdsleveranser, og at de ikke kan klare å bli gode på alt:

C2: *Altså, det er bare sånn som jeg tenker, at vi har for mye å, for mye som skal innom på de der stakkars timene. Det er ALT for mye. Og det er vel ... er litt kritikk også jeg hører i klubben altså ... Vi har så mye vi må, vi må kutte ut noe. Vi kan ikke være gode på alt. Vi må kutte ut noe.*

Lærer C2 forteller videre at nye oppgaver kommer og forstyrrer det man holder på med slik at man ikke får gjort seg ferdig:

C2: *Vi jobber litt for lenge med det også, så opplever vi vel kanskje at.. hva skjer med det etter at vi ... Det er det de gjerne sier. Og så legger vi det kanskje vekk, og så ... Oj;*

hva skjedde der, der forsvant det. Så er det noe annet. Så de er gjerne ikke så flinke å gjøre ferdig det de, det vi begynte på, nei ... Og det er sikkert så mye annet vi skal innom.

En rektor antyder at lærerne trenger mot for å velge vekk:

B1: Og det motet vil jeg at lærerne skal ha. For kabalen går ikke opp. Så du kan jo prøve å dø mens du får alt til å gå opp, ellers så må du kunne si: «Sånn ble det. Dette står jeg for i den situasjonen jeg er i.»

Flere svar antyder at omfanget har sammenheng med leveranser fra flere ulike prinsipaler. Lærer A3 mener skoleledelsen sier ja til for mye utviklingsarbeid:

A3: De sier ja til mange utviklingsarbeid. Så har vi da tre løp å gå samtidig. Og så blir det ingen av dem som blir noe bra. Det har vi brent oss på flere ganger før. Det er ikke noe bra. Velg en ting så vi kan bli gode på den tingen.

5.4.1.2.2 Kvalitet i innholdsleveranser og prosess

Noen av lærerne uttaler at de forventer kvalitet i det ledelsen pålegger av utviklingsarbeid, og at lærerne selv har mye å bidra med. Her snakker lærer A3 om planleggingsdag initiert og ledet av lærerne selv, og savner kvalitet og engasjement fra leder når ledelsen gjennomfører:

A3: Er det ikke det de gjør på hver planleggingsdag ...? Det hadde ikke nødvendigvis blitt det samme. Det som var spesielt her, var jo at vi var noen som drev, vi drives for dette. Så hvis ledelsen hadde vært på noe, som de hadde lyst til å vise til oss, eller de hadde lært seg noe nytt: Vis oss det drivet da, vis oss det engasjementet som vi trenger for at det skal smitte over på oss. Og kommet med et ordentlig opplegg; så er vi med, vi.

A3: Altså, jeg blir jo mer og mer ... SÅNN vil jeg ha det, og SÅNN skal jeg ha det! Eller jeg, vi blir jo litt mer på at vi, vi finner oss ikke i all verdens greier. ... Jeg trenger at tiden jeg bruker blir brukt ordentlig.

Den samme læreren mener at også lærere må være forberedt til utviklingstid:

A3: Og så, så den tingen som jeg ville gjort ... som rektor i morgen, det er forberedelsen som de ansatte har til teamtid, nei til utviklingstid. Vi kommer alt for ofte til utviklingstiden, og vi bare sitter og venter på at ledelsen skal komme og presentere ett eller annet for oss. ... Eh ... men vi sitter der og venter, og vi vil ta imot. Det er ikke en advokat som går på jobb, og så sitter han og venter på å ta imot. Veldig få andre yrker gjør det. Kommer ikke på en operasjonssal, og så vet du ikke hva du skal gjøre. Du må være forberedt.

5.4.2 Resultatvurdering

I dette kapitlet har vi samlet funn som antyder at resultatvurdering kan redusere effekter av tjenende ledelse. Med utgangspunkt i teori har vi valgt å dele resultatvurdering inn i tre områder: Kontroll, målefeil (usikre data og ikke relevant for formål) og omfang. Dette har vi koblet mot tre potensielle effekter av tjenende ledelse: autonomi, innovasjon & læring og arbeidsmiljø (trivsel og trygghet). I analysen har vi funnet lærerutsagn som kobler de tre elementene fra målstyring opp mot de tre potensielle effektene av tjenende ledelse. Utsagnene er svar på spørsmål om hva lærerne mener kan åpne og lukke handlingsrommet sitt, hva som kan fremme og hemme læring og hvordan leder følger opp arbeidet deres.

Tabell 9 gir en oversikt over hvordan vi har sortert dataene, og en viss indikasjon på hvilke sammenhenger som kan være sterkere enn andre. Tallene representerer antall utsagn som forteller om opplevd negativ påvirkning fra elementer i mål og innholdsleveranser fra lærerne på skole A, B og C:

Påvirkning fra resultatvurdering	Skole	Autonomi	Innovasjon og læring	Arbeidsmiljø (trivsel og trygghet)	SUM
Kontroll	A	0	1	0	1
	B	2	1	1	4
	C	0	0	3	3
	Sum	2	2	4	8
Målefeil -usikre data -ikke relevant for formål	A	0	1	0	1
	B	1	2	0	3
	C	0	4	2	6
	Sum	1	7	2	10
Omfang	A	0	2	0	2
	B	1	0	0	1
	C	2	2	3	7
	Sum	3	4	3	10
Sum A		0	3	0	3
Sum B		4	3	1	8
Sum C		2	6	8	16
Sum ABC		6	12	9	27

Tabell 9 Antall utsagn om hvordan resultatvurdering kan hemme effekten av tjenende ledelse

Oppsummert er det flest utsagn som indikerer at målefeil og stort omfang av resultatvurdering tar ned effekten av tjenende ledelse, og størst negativ innvirkning kan det se ut å ha på innovasjon og læring. Åtte ganger har vi registrert uttalelser som kobler kontroll med nedtak av tjenende ledelse. Samlet er det flest uttalelser som indikerer at resultatvurdering hemmer innovasjon og læring, og relativt få utsagn som kobler resultatvurdering mot autonomi og

arbeidsmiljø på negative måter. Lærerne på skole C rapporterer oftest om negative koblinger mellom resultatvurdering og effekten av tjenende ledelse.

5.4.2.1 Fortellinger om resultatvurdering

Vi viser nå uttalelser fra lærerne som problematiserer resultatvurdering i skolen, og som på ulike måter sier noe om hvordan effekten av tjenende ledelse kan bli hindret. Med utgangspunkt i Tabell 9 presenterer vi eksempler på uttalelser som viser hvordan målefeil og stort omfang av resultatvurdering kan hemme lærernes innovasjon og læring.

5.4.2.1.1 Målefeil i resultatvurderingen kan hemme lærernes innovasjon og læring

Vi har ikke funnet mange uttalelser som indikerer at resultatvurdering reduserer effekten av tjenende ledelse, men noen lærere har uttalt seg om at målefeil kan gå ut over innovasjon og læring.

Målefeil i resultatvurderingen kan komme av flere ting. Det kan handle om måling uten relevans for formål og verdiskaping. Det kan være at måling tar fokus vekk fra det som ikke måles, og det kan handle om at det er vanskelig å forholde seg til mange ulike mål samtidig. Videre kan måling hindre utvikling fordi man fokuserer på måling og justering av det kjente.

Rektor B1 antyder at måling kan føre til bedre læringsresultat på det man måler, men at det kan gå ut over arbeidet med målene i overordnet læreplan:

B1: Det kan godt hende at læringsresultatene i den klassen går opp på det vi måler, eh.. i hvert fall faglig. Det vet jeg ikke så mye om, eh ... men at det er en annen bestilling i det enn for eksempel i overordnet læreplan, det er for meg helt klinkende klart.

Lærer C3 problematiserer relevansen i det man er pålagt å måle og om svarene gir et riktig bilde, og antyder at det kan flytte fokus fra viktigere oppgaver:

C3: Eh ... så det er, jeg er ikke så veldig opptatt av om vi ligger 0,1 eller 0,2 poeng over snittet i kommunen eller landsbasis. Eh ... jeg synes det er viktig at vi klarer å bygge elever som har det godt.

Lærer A2 sier noe av det samme. Nasjonale prøver tillegges mye vekt, fokuset på forberedelser og etterarbeid er svært stort på skolen hennes, og prøvene gir ikke nødvendigvis svar som hun ikke allerede visste og som hun kan dra nytte av i det videre arbeidet:

A2: Jeg har 5 klasse i år, nasjonale prøver eh ... gjorde det bra på matte og engelsk og dårlig i lesing, og så eh ... vet jo egentlig jeg hvorfor, jeg vet jo hvorfor vi fikk et dårlig resultat i lesing med eh ... en egentlig sterk leser som hadde ... fått det surr den dagen og ikke gadd å gjøre, altså det var EN dag, sant.

Lærer C3 mener dokumentasjon kan føre til stive rammer som hindrer ham i å gjøre en god jobb, det hindrer ham i å tenke hva elevene egentlig trenger:

C3: Men jeg føler ... ikke at det nødvendigvis blir bedre av at alt er dokumentert. For hvis alt er for stivt, så får du disse rammene som gjør at du ikke kan ... gjøre en god nok jobb. For da må du først tenke hva har elevene krav på, og så gjøre det, og så kan du eventuelt tenke hva hadde elevene egentlig hatt behov for.

Dette konkretiserer han tydelig i kritikken av pedagogiske rapporter som lærerne må skrive til PPT når de ønsker å melde opp elever som de mener har behov for spesialpedagogisk hjelp:

C3: Eh ... pedagogisk rapport f.eks.: Et mareritt for alle, for alle lærere. Eh ... det er alt for mye skriving, og lærere tenker mer på om det er riktig enn å faktisk tenke på om ... eleven får nytte av det. Og så er det så mye, og uansett så blir det møte med en annen person etterpå, hvor du sier ting, og så får du kanskje et annet inntrykk av det møtet i forhold til den rapporten. Så ... dropp rapporten og gå direkte på møtet.

5.4.2.1.2 Stort omfang av resultatvurdering kan hemme lærernes autonomi, innovasjon & læring.

Lærer A3 opplever økte krav til dokumentasjon gjennom prøver og kartlegging de siste årene:

A3: Jeg synes at det kom mere for noen år siden, utenfra, at vi skal ha prøver og kartlegging og alt skal dokumenteres til enhver tid og vite hele tiden hvor er eleven i sin læringsløype. Det skal jeg hele tiden vite på alle.

Lærer C3 melder om store mengder dokumentasjon og rapporter som han opplever som unødvendig, og han skulle ønske han kunne bruke mindre tid på det:

C3: Eh ... dokumentasjon kunne jeg absolutt brukt mindre tid på. Eh ... jeg er veldig lei av å skrive rapporter og ... og bruke mye tid, altså ... det jeg synes er aller best er å møte personene du skal jobbe med. Snakke med dem og legge en plan videre. Ikke sende 4 dokumenter og ta 4-5 måneder og så går du videre. Det er helt horribelt. Så samfunnet i dag skades så mye av byråkrati. Så det, nei, jeg skulle gjerne ha brukt mindre tid på rapporter og ... sant, og mere tid på nyttige møter med personer som faktisk kan ...

Andre påpeker alternativkostnaden ved at dokumenteringen går ut over planlegging av undervisning og møter med mennesker:

A3: Dokumentering. Det er mye, mye ... Jeg bruker for lite tid til undervisningsopplegg og planlegge undervisning i forhold til det jeg kunne ønske.

C3: Så hvis jeg kunne ha valgt, skulle jeg ha kastet alt av rapporter og ting ut av vinduet. (hehe) Og så skulle vi bare ha møttes ansikt til ansikt og skrevet opp der og da det som vi trenger. For hvis du vet hva du trenger å gjøre og den personen du snakker med vet hva den personen trenger å gjøre, så er det ikke behov for eh ... 8 rapporter da.

Omfanget av resultatvurdering kan føre til press på elever og ansatte, og lærer B2 antyder negative følger for motivasjon og læring hos lærere og elever:

B2: Det er en del negative konsekvenser av det presset i forhold til det faglige, fordi at jeg ser at en del elever har ikke godt av det karakterpresset i det hele tatt. Så effekten av det å få karakter på ungdomsskolen, den effekten er veldig negativ hos noen elever. De yter mindre. Så er det noen som yter mer. Men de tror jeg hadde hatt god motivasjon og ... uansett. Og så har du ... det påvirker oss lærere også ... Vi blir jo litt sånn, vi må for all del, i alle fall med den eksamensformen som er nå, så får jeg en sånn følelse at vi må gjennom ... de kan jo bli testet på alt på eksamen, så vi må gjennom alt ... Og den der motsetningen til dybdelæring, å gå i dybden på noe, i forhold til at samtidig må vi gjennom alt ... og så er det så mye vi skal undervise i og ... Det skaper press, så ... veldig spent på den nye læreplanen, og ny eksamensform ikke minst. Hvordan det blir. Har forventninger til den. Det er sammenhenger her.

5.4.3 Aktører i et hierarki

Vi har tidligere i oppgaven definert aktørene i et målstyringssystem som prinsipaler og agenter i et hierarkisk system. Agenter utfører tjenester for prinsipaler, og prinsipalene overvåker agentene av ulike årsaker. Aktørene det refereres til blant våre informanter, er lærere, avdelingsledere, rektorer, andre skoler, rådgivere, skolesjefer, kommunale og statlige politikere, Fylkesmann, Utdanningsdirektorat og Stortinget. I tillegg kommer aktører som Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) som representant for andre støttesystemer. Aktørene står i ulike samhandlingsforhold med hverandre.

I dette kapittelet har vi samlet funn som kan tyde på at det å være aktør i et hierarki kan hemme effekten av tjenende ledelse. Med utgangspunkt i teori har vi delt det å være aktør i et hierarki inn i tre områder: Avstand (løse koblinger), kontroll & mistillit og relasjonelle ferdigheter. Disse tre områdene har vi koblet mot tre potensielle effekter av tjenende ledelse: autonomi, innovasjon & læring og arbeidsmiljø (trivsel og trygghet). I analysen har vi funnet lærerutsagn

som kobler de tre elementene fra målstyring opp mot de tre potensielt positive effektene av tjenende ledelse på negative måter.

Utsagnene er svar på spørsmål om medvirkning og samarbeid, hva lærerne mener er en god leder- ansattrelasjon, hva som setter rammer for arbeidet, hvordan ledere kan få det beste ut av sine ansatte og hva som kan være utfordringer og dilemma i lærerjobben.

Tabell 10 gir en oversikt over hvordan vi har sortert dataene, og en indikasjon på hvilke sammenhenger som kan være sterkere enn andre. Tallene representerer antall utsagn som forteller om opplevd negativ påvirkning fra elementer i mål- og innholdsleveranser fra lærerne på skole A, B og C:

Påvirkning fra resultatvurdering	Skole	Autonomi	Innovasjon og læring	Arbeidsmiljø: trivsel og trygghet	SUM
Avstand	A	9	7	3	19
	B	7	7	2	16
	C	5	6	6	17
	Sum	21	20	11	52
Kontroll og mistillit	A	4	2	2	8
	B	1	0	2	3
	C	0	0	1	1
	Sum	5	2	5	12
Relasjonelle lederferdigheter	A	0	0	2	2
	B	1	2	5	8
	C	0	1	2	3
	Sum	1	3	9	13
Sum A		13	9	7	29
Sum B		9	9	9	27

Sum C	5	7	9	21
Sum ABC	27	25	25	77

Tabell 10 Antall utsagn om hvordan det å være aktør i et hierarki hemmer effekten av tjenende ledelse

Oppsummert er det flest utsagn som indikerer at stor avstand og løse koblinger tar ned effekten av tjenende ledelse, og størst negativ innvirkning kan det se ut å ha på lærernes autonomi og innovasjon & læring. Færrest utsagn kobler en teori X-tankegang med effektnedtak av tjenende ledelse. En del lærere opplever at mangel på relasjonelle lederferdigheter kan påvirke arbeidsmiljøet negativt. Samlet ser det ut som at det å være aktør i et hierarki hemmer alle de tre delelementene av tjenende ledelse relativt likt. Lærerne på skole A og B rapporterer oftest om negative koblinger mellom det å være aktør og effekten av tjenende ledelse.

5.4.3.1 Fortellinger om å være aktør i et hierarki

Vi vil nå gi eksempler på uttalelser fra lærerne som problematiserer det å være aktør i et hierarki, og som på ulike måter sier noe om hvordan effekten av tjenende ledelse kan bli redusert. Med utgangspunkt i tabell 10 presenterer vi uttalelser som viser hvordan avstand (løse koblinger) kan hemme lærernes opplevelse av autonomi og innovasjon og læring. Vi vil også vise hvordan manglende relasjonelle lederferdigheter oppleves å kunne påvirke arbeidsmiljøet negativt.

Gjennom en utforskende tilnærming til intervjuene, har vi ellers funnet interessante sammenhenger mellom resultatvurdering og tjenende ledelse. Det kan se ut til at lærerne er opptatt av hvem som tjener hvem i systemet.

5.4.3.2 Avstand i hierarkiet og løse koblinger kan hemme lærernes opplevelse av autonomi

Avstanden til beslutningstakere kan oppleves stor. Beslutninger blir tatt ulike steder i systemet, og flere lærere er usikre på hvem som tar avgjørelser og initierer arbeid og oppgaver. Lærer C2 sier det slik:

C2: Altså alt har vi vel.. det er vel ... jeg tenker at det er vel selvfølgelig ledelsen som har ... jeg regner jo med at de har fått ... noe som de MÅ gå innom. Dette her med fagfornyelsen, og nå er det Overordnet del og nye læreplaner, sant. Så ... jeg tror nok at ledelsen ... eh ... har vel at dette her må vi gjennom ...

Lærer A3 forteller om en lignende forståelse:

A3: Nei, vi tror jo det er dem da, som har blitt pålagt det fra et annet sted da ... hehe ... og så vet vi jo egentlig det at kommunen ... skolen er en lærende organisasjon, vi skal hele tiden utvikle oss. Men hvem er det som egentlig bestemmer ... Skal vi ha Vurdering for læring i år, eller skal det være noe annet i år? Jeg tror egentlig at det er ledelsen på jobben min som bestemmer det.

Lærer A2 er også usikker på hvem som tar avgjørelser, og antyder at det er mange aktører og mange oppgaver:

A2: Jeg tror, altså ... noe regner jeg med kommer fra deres overordnede. Altså skoleavdelingen, og ... de må, de må jo ha noe å gjøre på der nede også. Så jeg regner jo med at de dytter på ... hehe ... tanker om hva, hva skolene skal satse på da. Og så er det selvfølgelig mye som ... som ligger der også: Vurdering for læring og ... mye eh ... psykososialt og mobbing og alt. Så det er jo mange saker som hele tiden ligger der, som vi må hele tiden ta tak i, sant.

Lærer A3 uttrykker frustrasjon over at andre instanser initierer arbeid som hun må gjennomføre, og at hun ikke har fått muligheten til å medvirke i beslutningen:

A3: *Jo, det var fordi noen i PPT mente at dette var bra for oss, og at kommunen SKAL begynne med dette, alle skal, det skal begynne på alle skole, men vi trenger en barnehage og en skole som skal BEGYNNE med det. Ja, men da begynner vi da. For at alle må jo en gang. Ja det må de, men VENT til vi må da, med en del av tingene.*

Også internt på skolene må det være klart hvem som gjør hva. Lærer C2 snakker her om konsekvenser av uklarhet rundt ansvarsoppgaver i ledelsen:

C2: *Men det er veldig mange som ikke sier noe når vi har klubb. Og så de som snakker høyest og oftest, er vel kanskje dem som er litt negative. Det er vel kanskje typisk. Men det er.. derfor så vet jo ikke helt om de andre; er de enige eller ikke, så da opplever du gjerne etterpå så får du høre at «Uff, hvor mye negativt som kom» sier de gjerne da. Sant, da, etterpå. «Det er jo ikke sånn vi har det.» Sant. Så jeg hadde jo ønsket alle kanskje kunne vært litt flinkere og sagt imot når de ikke er enige med ... så ... Ja jeg synes det har vært litt sånn antydning nå at der er ledelsen, og det går vel mest på det at de ... de ... det er så usikkert hvem som gjør hva i ledelsen. Det er nok ledelsen klar over også.*

5.4.3.2.1 Avstand i hierarkiet kan hemme lærernes innovasjon og læring

Nærhet til beslutningene kan gi mulighet til påvirkning, og lærer B2 mener det kan føre til økt motivasjon:

B2: *Men så har du ting som blir bestemt lokalt på skolen. Spesielt på de tingene så er det viktig at vi blir hørt godt. Men sånn som på skolen her nå, her i kommunen her nå så er IKT satsingsområde, og det er jo klart at, det er helt naturlig at det er det, sant ... Det er jo i hele Norge. Eh ... men at vi får sagt noe om utviklingen der vi kan si noe, det er viktig. At vi blir tatt med på råd ... Gevinsten ved det er åpenbart at en større del av lærerne er motivert til å gjennomføre det som er bestemt ... Så hvis rektor, hvis rektor*

skal få godt resultat så er rektor nødt til å få lærerne motivert, og rektor får de mer motivert ved å ... at de får en følelse av at de kan påvirke.

Lærer C3 snakker om utvikling og læring gjennom veiledning, med utgangspunkt i behovene til den enkelte. Da må strukturene endres og man må prioritere tid til å være tett på:

C3: Ja, eh ... som jeg har sagt, så ... skulle jeg ønske at ... ting var strukturert slik som jeg sa, at veileder hadde mer kollegabasert tid. Eh og mindre andre oppgaver. Eh ... og jeg skulle ønske at eh ... rektor var mer fokusert på det. Men det er som sagt ikke alt som går an å fokusere på ... Så en ... absolutt en ... avdelingsleder med de rette egenskapene som kan veilede. ... men det blir jo litt hemma da selyfølgelig, av alt det ... skolekontoret og ... staten vil at, avdelingsledere og lærere skal gjøre sant. Tilbake til det skjema greiene da. Ja.

Lærer B2 snakker om at rektorene får større legitimitet i avgjørelser og bedre mulighet til å påvirke og hjelpe når de er tett på:

B2: Det er litt sånn kroppsspråk, litt ordbruk, litt sånn helheten ... En sånn følelse når du spør om hjelp, når du føler at her må du bare ordne opp selv, her er det du som har feilet, og når du får reell hjelp. Og det kan jo godt hende at hjelpen ender med at du må endre på en del ting. Men da har du fått hjelp til hva det er gjennom observasjon eller gjennom det generelle ... så er det vel ... det er et eller annet med lederne ... hvordan de ordlegger seg, kroppsspråket som er viktig her. Så ... jeg tror også at det har noe med kompetansen til lederne. Hvis de har sittet inne på sitt rektorkontor og ikke har peiling på hva som foregår inne i klasserommene, og så kommer det en inn og skal ha råd og hjelp, så blir det jo vanskelig for de å gi råd og hjelp. Og jeg føler jo at de lederne vi har nå, er flinke til det. De er en del ute. De har litt oversikt over hva som skjer. Og da er det lettere også å gi hjelp.

Implementerings- og involveringsprosesser må være gode, på ulike nivå. En rektor opplever de sentrale høringsprosessene rundt innføring av ulike lover og planer som dårlige:

B1: *Med de samme høringsinstansene de har for ... og samme systemet for høring som andre har som ikke kan noe om læring, det synes jeg er ganske ... fantastisk ... demotiverende. Fantastisk demotiverende.*

5.4.3.2.2 Manglende relasjonelle lederferdigheter kan påvirke arbeidsmiljøet negativt

Vi har tidligere vist til flere lærerutsagn som beskriver rektorene som både ydmyke og aksepterende. Lærerne setter pris på ledere som ser dem og som kan kombinere tydelighet med varme:

A3: *Eh ... selv om man gjør det en del ganger. Men jeg har, jeg er helt sikker på at med raushet og være ... medmenneskelig og sånn så eh ... men også ha klare forventninger og være tydelig, så kan du på en måte forvente noe igjen. Og det synes jeg at de får.*

B2: *Det er litt sånn kroppsspråk, litt ordbruk, litt sånn helheten ... En sånn følelse når du spør om hjelp, når du føler at her må du bare ordne opp selv, her er det du som har feilet, og når du får reell hjelp. Og det kan jo godt hende at hjelpen ender med at du må endre på en del ting. Men da har du fått hjelp til hva det er gjennom observasjon eller gjennom det generelle ... så er det vel ... det er et eller annet med lederne ... hvordan de ordlegger seg, kroppsspråket som er viktig her.*

C3: *Eh ... det synes jeg er viktig. Eh ... og så synes jeg det er viktig at eh ... at en leder også kan hjelpe, hvis det skal være noe som er utfordrende. Så de lederne som jeg setter mest pris på er de som forstår og ser potensialet i hver enkelt ... som er imøtekommende, men samtidig liksom klarer å si at eh sånn blir det. Eh ... Vi trenger, vi trenger ledelse, men samtidig trenger vi forståelse for ... styrker og svakheter og sånne ting.*

Lærer B3 ønsker ledere som støtter og som man kan stole på er der når man trenger det:

B3: *Å vite at man har en leder i ryggen som står ved ens side og ikke kapper hodet av en visst det gikk skeis. Det har jo veldig mye å si. Det legges vekt på lærerens autonomi på huset her, innenfor rammer av ansvar for de vi jobber for ... Hehehe ... så her er veldig mye: tydelig, ryddig, faglig basert, og samtidig tar ansvar for alle, at du er med på å skape gode relasjoner til våre elever og lærere. Helt klart, ja.*

Rektoren bekrefter at det skal være lov å gjøre feil:

B1: *Jeg vil ha en lærer i rommet som står for det han holder på med, og som har begrunnelser for valgene han tar, i alle fall når han får tenkt seg om. Mye må jo tas på intuisjon sant. Men når han får tenkt seg om så skal han ha begrunnelser eller årsak/unnskyld dette ble feil. Noen av delene må man gjøre, sant. Og det er viktigere for meg det, eh ... enn at alt blir helt etter prikk og bokstav.*

Lærer A2 snakker negativt om former for autoritær lederstil:

A2: *Så er det jo klart at når vi har hatt en avdelingsleder inn som har hatt et veldig annet syn på ledelse enn kanskje de to som er der. Eh ... og har hatt gjerne en mer sånn ... eh ... sjefstil, jeg bestemmer stil.*

A2: *Eh ... men jeg, men jeg tror jo og en rektor som velger en konfronterende metode med sine ansatte eller ... eh ... jeg tror her og eh ... så kjører på dette med at ... eh ... at noen superlærere og noen ikke, altså den. Jeg har ikke tro på at det er noe som vil fremme et kollegium da. At ikke man er en som ledertype ønsker å ... konkurransen eller setter man, setter folk opp mot hverandre eller. Om det så på nasjonale prøver og resultater eller ser hva han får til og hun får til og. Eh ... jeg vil i hvert fall, jeg vil i hvert fall tenke at hvis det er rektorer som tenker sånn så tror jeg de bommer ganske fort da.*

Ønsket om å ha varme ledere som er tett på, blir nyansert av en lærer som mener det bør være en profesjonell distanse mellom leder og ansatt:

C3: Altså, det må, for det første må du ikke være alt for mye sammen med de ... hehe ... Du kan ikke liksom møte de hver dag og ha en samtale om, bli for vennlige, altså. For du skal være en profesjonell distanse. Men det skal være sånn at, at døra på en måte skal kunne stå åpen, og du skal lett komme å fortelle ting, uten å føle sånn ... guffen følelse. Eh og så skal du kunne gå ut igjen uten å på en måte føle at det her var dum, eller at du har trengt deg på. Men samtidig så skal du ikke føle at lederen ønsker å være den ... tett på hele tiden.

5.4.3.2.3 Å tjene andre: Hvem skal tjene hvem?

I prinsipal-agent-modellen er det agent som gjør tjenester for prinsipal. I tjenende ledelse er leder selv tjener for sine ansatte.

Lærerne er opptatt av hvem de er til for, og ønsker å prioritere elevenes behov:

B3: Og det er klart, da må jeg jo bare sette alt til side og bare jobbe med noe helt annet. Og da samtale og gi dem en yoghurt fordi de er så sultne er viktigere enn om de lærte seg de amerikanske presidentene. Og det er viktig å ... og da er det den avveiningen, hva er viktigst, er det kompetansemålene eller er det allmenndanning av mennesker på et helt annet plan?

Lærerne ønsker rektorer som er til stede for dem, og som ikke "blir sendt av gårde på alt mulig:"

A2: ... jeg for min del i hvert fall så har jeg en veldig forståelse av at å være rektor det er en krevende jobb. ... rektorer som ikke er villig til å lytte, eller aldri har tid eller sånt, så tror de mister mye på veien der da, ja. Så tid er jo ... er jo, det er jo ofte noe som er mangelvare hos rektorer sant. Å ha tiden med de og alt sånt da. Men vi ønsker jo å ha våre ledere på skolen mest mulig. Og synes jo at dere blir sendt av gårde på alt mulig, som ikke vi skjønner. Vi får ... vi føler ikke vi får nok igjen fra det da.

En lærer beskriver med frustrasjon en tidligere rektor som var mer opptatt av omdømme enn av hvordan skolen egentlig var.

B2: Jeg tror det at, at eh ... at lederen var mer opptatt av hva andre tenkte om skolen enn hvordan det var. At det var det viktigste: Hvordan lederen min så på hvordan skolen min var, og hvordan tenkte de andre utenfor på det ...

Den samme læreren er fornøyd med hjelpen han får i dag:

B2: Veldig positivt overrasket over hvor bra samhandlingen er her. Eh ... Og det er jo på en måte og så føler jeg virkelig at det er styrt fra, eller at føringene er lagt fra rektor. Det er ikke sånn at vi har funnet ut av det selv ... Det er et system her ... eh ... som gjør at vi får støtte når vi trenger det i klassen, vi får støtte spesielt på det som ikke gjerne har med det faglige å gjøre ... Vi kan ikke få en leder nå som stenger døren og er mer opptatt av dokument og ja ... at vi går et steg tilbake ... Det er jo å motivere oss, å være synlig, og vite hva som skjer.. eh ... og være tydelig på hvilken retning vi går i ... Det tror jeg er de viktigste egenskapene som vi forventer, altså nå har vi hatt det sånn og vi forventer det egentlig videre.

5.4.4 Fortellinger om god målstyring

I hypotesekapittelet vårt har vi antydnet at målstyring kan redusere effekten av tjenende ledelse. Vi finner likevel noen spor av at lærere mener elementer fra målstyringssystemet kan gi autonomi, virke motiverende og skape trygghet i egen yrkesutøvelse.

I datamaterialet kommer det frem at lærere er vant til å forholde seg til mål og styringsdokumenter som legger premisser for den konkrete undervisningen i skolen. En lærer opplever at dette gir muligheter og handlingsrom:

B3: *Vi har jo en del styringsdokument å forholde oss til ... som mer enn noen gang før skaper handlingsrom ... Det er åpne mål, kompetansemålene er ... sier mye om læringsaktivitet, ikke så mye om innhold ... og det skaper jo stort handlingsrom, vil jeg si ...*

Den samme læreren mener mål kan være viktige for elevenes læring:

B3: *Nei, for elevene er det viktig på en måte å vite at de har et mål. Altså eh ... vite at de går mot noe, at de skal sitte igjen med noe. For hvis de bare ... møter opp og lærer noe og så: SVOSSSJ.. ut igjen. Og da ... jeg tror ikke det sitter like godt hvis de bare møter opp, enn hvis de vet at eh ... de skal noe, utgi noe, de skal produsere noe og ... og de på en måte vet hva de må eh ... kanskje etterspørre da, hvis de ikke har fått med seg ting. Så kan de gå tilbake å tenke at: Ja, eh ... jeg skal kunne, men dette her mangler jeg. Så kan de fokusere litt mer på det i en av timene sant.*

En informant uttrykker forståelse for at skoler får innholdsleveranser fra nivåene over i et prinsippal-agent-hierarki:

A2: *Nei, men eh ... noe selvfølgelig kommer ovenfra og ... noe av det fungerer også sant. At eh ... det må det jo gjøre. Vi må jo, det skulle jo bare mangle at ikke det kommer noe fra toppene og, som vil at vi skal jobbe sånn og sånn da.*

Andre påpeker det samme, men fremhever likevel betydningen av handlingsrom for den enkelte rektor:

B2: *Det er jo klart at det som påvirker rektorene er hvilke føringer de får fra skolesjefen. Og de må ikke være for.. for stramme heller, for da vil ikke de kunne tilpasse ved sin skole. Så det er jo litt viktig også, at lederne ... at vår leder ikke gis for stramme føringer. Så jeg tenker at det er viktig. Men samtidig må det jo være noe felles, noen føringer. Det kan ikke være slik at det er helt ulike satsingsområder og ressurser på den enkelte skolen. For det er jo litt sånn ... Men der mener de rektorene jeg har snakket med, at sånn må det være: De må ha det handlingsrommet. De må få lov til å prioritere, eller*

så blir ikke de motiverte. Og det forstår jeg jo da, men samtidig er det veldig dumt at vi har noen skoler som ligger veldig der fremme innenfor IKT, og så har vi noen skoler som er, ja, gjerne havner på bunn.

Lærere peker på de omfattende forventningene til skolen, men her nyanserer en lærer bildet mange har av stadig mer dokumentasjon:

B3: Den kommer jo av at skolen ... forventningene til skolen ... det er ikke bare en sånn kunnskapsformidler. Vi er jo ... altså både i barneskole, grunnskole, ungdomsskolene og universitetene, så er jo forventningene til personlig oppfølging av den enkelte, individtilpasset. Skal det være det vi holder på med hele veien? Og det gjør at vi holder på med så utrolig mye mer enn kunnskapsformidling. Og det gjør jo veldig mye med lærerrollen. Jeg tror ikke egentlig jeg svarte på det du spurte om. Jeg lurer litt på hva du er ute etter, er det det at du sitter og stadig skal dokumentere Det er jo det debatten går på i avisene ... Jeg er ikke enig i at vi dokumenterer så veldig mye mer, men vi jobber med veldig mye mer knyttet til hver enkelt elev.

Dokumentasjon blir av andre trukket frem som omfattende, men samtidig viktig for den enkelte lærer; at man selv kjenner at man har kontroll, og at man kan ha nytte av dokumentasjon i møte med for eksempel foreldre:

A3: Dokumentering ... Det er mye, mye ... Jeg bruker for lite tid til undervisningsopplegg og planlegge undervisning i forhold til det jeg kunne ønske. Bruker mye tid på å dokumentere ting gjennom året sånn at jeg til enhver tid har svaret på det foreldrene spør meg om.

A3: Jeg synes at det kom mere for noen år siden, utenfra at vi skal ha prøver og kartlegging og alt skal dokumenteres til enhver tid og vite hele tiden hvor er eleven i sin læringsløype. Det skal jeg hele tiden vite på alle. Og så handler det om min kontroll. Min ... Altså jeg ... jeg liker å ha kontroll. At ikke noen kommer og spør meg og ting, og så kan ikke jeg svare.

5.4.5 Oppsummering av funn - forskningsspørsmål 2

Oppsummert forteller lærerne om liten medvirkning i skolens lærings- og utviklingsarbeid. Funnene er tydeligst på skole A og C. De er usikre på hvor leveransene kommer fra, og opplever mye som irrelevant og frakoblet hverdagen i klasserommet. Opplevelsen av manglende autonomi og mening kan gå ut over motivasjon og læring.

Lærerne har sterke meninger om resultatvurderingen de er pålagt å gjennomføre. Omfanget er for stort, og de uttrykker skepsis til om all målingen og rapporteringen har betydning for elevenes utvikling og læring. Resultatvurderingen synes å legge sterke føringer og griper tungt inn i lærernes arbeidshverdag, og det kan føre til at de vektlegger faglige mål på bekostning av det overordnede dannelsesoppgaven. Mye tid går med til arbeidsoppgaver som de opplever meningsløse, tid som de heller ønsker å bruke til å utvikle god undervisning. Samtidig uttrykkes utrygghet over hva som skjer dersom de ikke gjør godt nok arbeid, får klager og ikke kan svare for seg overfor systemet.

Lærerne ønsker ledere som er tett på, som støtter og hjelper, som kjenner hverdagen og forstår utfordringene. Lærerne på skole A og B opplever i større grad at leder er støttende ved å være ydmyk og aksepterende. Samtidig signaliserer lærerne at målstyringssystemet skaper avstand. Målstyringssystemet virker komplekst, og de har liten oversikt over hvem som initierer hvilke bestillinger, hvorfor de kommer, hva de skal brukes til og hvilke sammenhenger det er mellom de ulike bestillingene. Deres lojalitet er rettet mot elevene, men er usikre på hvem som tjener hvem i systemet.

Skole A og C refererer i større grad med frustrasjon til det kommunale nivået, og det er interessant å se hvordan rektorene virker å forholde seg til det store omfanget. Rektor B1, som sier hun elsker sine ansatte og synes å være kjennetegnet av flest karakteristika fra tjenende ledelse, jobber proaktivt inn mot kommunalt nivå for å skaffe handlingsrom. Hun ønsker at lærerne skal våge å prioritere vekk, og hun jobber for å ta vekk frykten for klager til Fylkesmannen. Lærer B2 og B3 uttrykker på sin side trygghet for at rektor støtter dem og at de

har lov å feile så lenge de kan begrunne egne valg. Rektor A1 ser ikke ut til å rydde bordet for sine ansatte i like stor grad, og er mer opptatt av å være lojal overfor skoleeiers bestillinger. Lærerne på skole A opplever at de får for mange pålegg. Rektor C1 gjør som hun blir pålagt, men uttrykker samtidig sin misnøye overfor skoleeier. Hennes uttalte prioritering, synes å være elever og foreldre, noe også lærerne på skole C bemerker.

6 Drøfting

Vi vil i dette kapitlet drøfte hvordan målstyring kan hindre bruk av tjenende lederskap og redusere effekten av tjenende ledelse. Dette gjør vi først ved kort å kommentere funnene i lys av de teoribaserte forventningene vi presenterte sammen med forskningsspørsmålene. Videre drøfter vi på et mer overordnet nivå hvordan målstyring kan påvirke negativt tjenende lederskap i skolen. Dette gjør vi i lys av hovedfunnene. Her ser vi de to forskningsspørsmålene i sammenheng, og velger å legge vekt på psykologisk trygghet både som en mangel i skolene vi har undersøkt, og som en mulighet gjennom tjenende ledelse i det norske målstyringssystemet. Som bakteppe for drøftingen, gjør vi derfor rede for begrepet psykologisk trygghet, med utgangspunkt i forskningen til Amy Edmondson. Til slutt i kapitlet gjør vi rede for mulige implikasjoner av forskningsarbeidet, samt begrensninger ved studien.

6.1 Hvordan kan målstyring hindre bruk av tjenende ledelse i skolen?

Vår antagelse, bygd på teori og egne erfaringer, var at målstyring i den form man finner det i norsk skole, kan hindre rektorer i å være tjenende ledere. Vi reiste spørsmål om både mål- og innholdsleveranser, resultatvurdering og det å være aktør i et hierarkisk system kan hindre utøvelse av tjenende lederadferd.

Oppsummert indikerer funnene våre at målstyring hindrer bruk av tjenende ledelse, fordi det vanskeliggjør en del tjenende lederatferd i skolen. Rektorene fremhever viktige elementer og karakteristika ved tjenende lederatferd når de beskriver god skoleledelse, og lærerne kjenner igjen mange av de samme karakteristikaene ved egen leder. Vi finner ingen direkte avvik fra antagelsene, men noen karakteristika synes å være sterkere påvirket enn andre: Rektorene opplever det vanskelig å være autentiske, og de blir hindret i å styrke og utvikle sine ansatte. Karakteristikaene å være ydmyk og å akseptere andre, som kjennetegnes av relasjonelle egenskaper og ferdigheter, ser ut til å være mindre påvirket av målstyringssystemet. Vi tolker funnene som at rektorene ser behovet for å bygge trygghet gjennom ydmyk og aksepterende atferd, men at målstyringssystemet gjør dette krevende.

Man kan kanskje påstå at målstyring ikke fremmer tjenende ledelse, men at tjenende ledelse kan være en lederform som reduserer en del av de negative konsekvensene av målstyring. Dette vil vi drøfte senere i kapittelet.

6.2 Hvordan kan målstyring redusere effekten av tjenende ledelse i skolen?

Vår antagelse var at målstyringen i norsk skole kan redusere effekten av tjenende ledelse. Vi reiste spørsmål om både mål- og innholdsleveranser, resultatvurdering og det å være aktør i et hierarkisk system kan gjøre det vanskelig for en tjenende leder å styrke og utvikle sine ansatte fordi målstyring kan redusere lærers opplevelse av, og mulighet til å nyttiggjøre seg rektors tjenende lederatferd. Vi ønsket å se hvordan lærerne oppfattet og ble påvirket av spenningen mellom tjenende ledelse og målstyring.

Oppsummert tyder dataene våre på at målstyring reduserer effekten av tjenende ledelse, og at det er samsvar mellom funnene våre og de teoribaserte antagelsene vi har presentert tidligere i oppgaven. Omfanget av leveranser og resultatvurdering, avstanden i systemet, samt opplevelsen av manglende relevans og målforpliktelse ser ut til å ha negativ påvirkning på prestasjoner, læring, opplevelse av autonomi og trygghet hos lærerne.

Vi ser ingen større avvik mellom antagelser og funn, men vi finner likevel få spor av sammenligningskultur med mindre deling som resultat av målstyring. Dette kan komme av at målstyringssystemet i skolen har få incitamentersom direkte belønner noens prestasjoner på bekostning av andres, uten at vi drøfter dette nærmere i oppgaven.

6.3 Tjenende lederskap i målstyringssystemet: Psykologisk trygghet som mangel og mulighet

Vårt overordnede inntrykk er at det råder en mistillit til målstyringssystemet og en frustrasjon over for stort omfang og store avstander i systemet. Det kommunale skoleeiernivået synes å

spille en viktig rolle, og flere informanter opplever at skoleeier i for stor grad kompliserer og forstyrrer, heller enn å bufre, forenkle og hjelpe. Kompleksiteten ser ut til å føre til utrygghet blant aktørene, både rektorer og lærere. Det virker å være en utrygghet til prinsipalene over: Hvem er de? Hvor er de? Hva vil de? Hvilke konsekvenser kan komme? Og vi ser en utrygghet i forhold til omfang: Hvem tjener dette arbeidet? Hva er hensikten? Hva skal vi prioritere? Kan vi velge vekk?

Funnene våre antyder at hverken lærernes eller rektorenes behov for autonomi blir møtt tilstrekkelig i målstyringssystemet. Det råder usikkerhet rundt skolens og den enkelte lærers og rektors handlingsrom. Dette kan ha konsekvenser for motivasjon, for utviklingsarbeidet på skolen, for rektors mulighet til å styrke og utvikle den enkelte lærer.

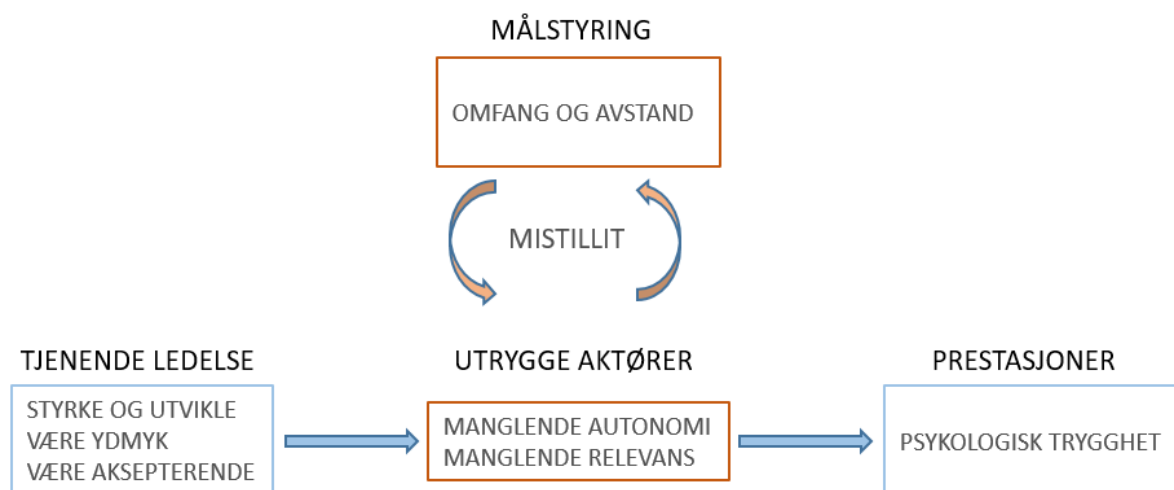
Rektorene og lærerne er skeptiske til relevansen av både mål- og innholdsleveranser og resultatvurdering. De har ikke tro på at alt de er satt til å gjøre er viktig og nødvendig for elevenes læring og utvikling, og opplever at tid går vekk på meningsløst arbeid. Dette kan gå ut over motivasjon og tid til kollektiv læring og utvikling av god undervisningspraksis.

Dialogen rundt utfordringene oppleves mangelfull. Funnene tyder på at det er mye uuttalt frustrasjon eller snakk bak stengte dører. Kommunikasjonen går ikke fritt mellom nivåene i hierarkiet. Forventninger er usikre og blir ikke avklart. Agentenes, både lærernes og rektorenes, behov blir ikke uttrykt, forstått eller møtt av prinsipalene i systemet. Funnene tyder på at rektorene opplever at det er vanskelig å være autentiske i målstyringssystemet.

Rektorene beskriver seg selv som støttende; som ydmyke og aksepterende. Dette sammenfaller delvis med lærernes beskrivelser av egne rektorer, og det sammenfaller med opplevd påvirkning fra målstyringssystemet: Karakteristikaene å være ydmyk og å akseptere andre synes å bli påvirket i mindre grad enn de andre karakteristikaene. Innholdet i karakteristikaen har elementer som kan bidra til å bygge psykologisk trygghet i team og organisasjoner, noe som har stor betydning for at man skal våge å si sin mening, for prestasjoner og for læring (Edmondson, 2014).

Vi vil i drøftingen argumentere for at manglende psykologisk trygghet kan være en fellesnevner for utfordringene knyttet til målstyring i de skolene vi har studert. Vi vil se psykologisk trygghet i lys av den mistilliten lærere og rektorer uttrykker som svar på den mistilliten de selv opplever fra målstyringssystemet, i denne oppgaven beskrevet gjennom stort omfang av leveranser og resultatvurdering, samt gjennom avstand i hierarkiet. Opplevelsen av manglende autonomi og relevans er sentrale konsekvenser som blir belyst i drøftingen. Samtidig som mangel på psykologisk trygghet synes å være en konsekvens av målstyringen, viser forskning at psykologisk trygghet kan være en viktig forutsetning for prestasjoner og læring i organisasjoner. Vi vil drøfte hvordan tjenende ledelse i målstyringssystemet kan øke den psykologiske tryggheten.

Med bakgrunn i funn og forskning, har vi laget en ny modell (Figur 2) som viser mulige sammenhenger mellom målstyring, tjenende ledelse og psykologisk trygghet. Denne tjener som utgangspunkt og disposisjon for drøftingen. Vi vil først kort beskrive sammenhengene i modellen, før vi drøfter sammenhengene opp mot funn og teori beskrevet i teorikapittelet og ny teori om psykologisk trygghet. Til slutt i drøftingskapittelet vil vi antyde implikasjoner av studien, for ledelse, målstyring og videre forskning.



Figur 2 Målstyring, tjenende ledelse og psykologisk trygghet

Figur 2 viser hvordan målstyringssystemet kan gjøre rektorer og lærere (aktører) utrygge. Forholdet mellom system og aktører er preget av gjensidig mistillit, og kan få negative konsekvenser for opplevelse av autonomi og relevans. Ved å fokusere på å styrke og utvikle sine ansatte, ved å være ydmyke og aksepterende, kan tjenende ledere bygge psykologisk trygghet innenfor målstyringssystemet. Dette kan føre til økte prestasjoner, mer læring og bedre dialog i organisasjonen.

6.3.1 Psykologisk trygghet

Edmondson (2005, 2012) fremhever viktigheten av et trygt arbeidsmiljø for å våge å ta mellommenneskelige risikoer. Dette kan handle om situasjoner der man skal lære, be om hjelp og veiledning, stille spørsmål og eksperimentere. I følge Edmondson (2005) frykter mange ansatte konsekvensene av å ta slik risiko, fordi de er redde for å bli oppfattet som negative, forstyrrende, uvitende eller inkompetente. Man risikerer å bli ansett som uvitende dersom man stiller spørsmål, og konsekvensen kan bli tap av læring (Edmondson, 2002, 2005). Man risikerer å bli sett på som inkompetent dersom man spør om hjelp, innrømmer egne feil eller sier ifra om andres feil, og konsekvensen kan bli at feil ikke blir oppdaget og tatt tak i (Cannon & Edmondson, 2005). Man risikerer å bli sett på som negativ og å tape ansikt dersom man reflekterer kritisk over arbeidet i organisasjonen, og konsekvensen kan bli mindre individuell og kollektiv læring (Edmondson, 2002, 2005). Man risikerer at andre skal tro man mangler kompetanse dersom man søker tilbakemelding og hjelp av andre, og konsekvensen kan bli færre konstruktive tilbakemeldinger og mindre utvikling (Edmondson, 2002, 2005). Dette er risiko som mange mennesker møter på sine arbeidsplasser. Det er samtidig risiko som individer og organisasjoner kan lære av, og derfor viktige å ta tak i (Edmondson, 2002, 2005).

Edmondson (1999) definerer psykologisk trygghet som folks tanker om konsekvensene av å ta mellommenneskelige risikoer i bestemte sammenhenger, som f.eks. på en arbeidsplass. Det var Edgar Schein som introduserte begrepet i 1965, da han argumenterte for at psykologisk trygghet er grunnleggende viktig for at mennesker skal føle seg trygge og endringsdyktige når organisasjoner utvikler og endrer seg. Senere fant Schein at med psykologisk trygghet kan

medarbeiderne fokusere på kollektive mål og det å hindre problemer, snarere enn på selvbeskyttelse (Schein, 1993).

Psykologisk trygghet innebærer at menneskene føler trygghet ved at organisasjonen ikke straffer eller avviser noen for å være seg selv, eller ytrer sine meninger og tanker (Edmondson, 1999). Denne følelsen av trygghet kommer av gjensidig tillit og respekt blant medlemmene i organisasjonen, hvor frykten for negative konsekvenser for seg selv, sitt selvbilde, status eller karriere reduseres (Kahn, 1990). Begrepet psykologisk trygghet kan minne om tillit, men begrepene er likevel ulike. Mens tillit gjerne er rettet mot en person, retter psykologisk trygghet seg mot gruppens normer (Edmondson, 2004). Tillit handler om viljen til å la tvilen rettet mot andre personer komme dem til gode. Psykologisk trygghet dreier seg derimot om i hvilken grad man tror andre vil la tvilen komme en selv til gode dersom man tar risiko i mellommenneskelige forhold. Psykologisk trygghet handler i utgangspunktet om å redusere mellommenneskelig risiko, som følger med usikkerhet og endring (Schein & Bennis, 1965).

I organisasjoner med høy grad av psykologisk trygghet vil medlemmene være interessert i hverandre som mennesker, og de føler at de kan være seg selv. De har gjensidig respekt og tro på hverandres gode intensjoner, og de opplever det som trygt å eksperimentere og ta risiko (Newman et al., 2017). I følge Newman kan dette gjøre det lettere for ansatte å engasjere seg i det som anses som mellommenneskelig risikabel atferd, slik som ærlig kommunikasjon og å uttrykke bekymringer. På denne måten kan medlemmene lære av hverandre og dermed utføre arbeidsoppgaver på en mer effektiv måte.

Det viser seg at det å ha en positiv relasjon med leder betyr mye for hvordan man opplever den psykologiske tryggheten. En felles oppfattelse av leder som tillitsfull, veiledende, inkluderende og støttende kan føre til psykologisk trygghet (Newman et al., 2017). Leder kan gjennom klare retningslinjer, gjennom å lytte og vise støtte synliggjøre for de ansatte at det er trygt å være ærlige og ta risiko. En konsekvens kan være at de ansatte adopterer denne atferden, og selv bidrar til å skape psykologisk trygghet (Newman et al., 2017).

På teamnivå fremhever Edmondson (1999) viktigheten av rolleklarhet, autonomi og gjensidig avhengighet. Autonomi kan øke følelsen av psykologisk trygghet fordi den ansatte kan oppleve

tillit når teamet stoler på deres valg. Klare rolleforventninger kan redusere usikkerhet knyttet til arbeidsoppgaver og ansvar, og gjensidig avhengighet handler om at de ansatte må stole på hverandre og samarbeide for å løse arbeidsoppgavene, noe som påvirker den psykologiske tryggheten positivt (Edmondson, 1999).

I følge Edmondson (2014) har psykologisk trygghet blitt et sentralt fenomen de siste årene, delvis på grunn av den økte betydningen av læring og innovasjon i dagens organisasjoner, og forskningen peker på tre viktige konsekvenser av psykologisk trygghet. For det første har psykologisk trygghet positive konsekvenser for prestasjonene i organisasjoner, spesielt når det er behov for kreativitet og samarbeid for å utføre arbeidet. For det andre er psykologisk trygghet spesielt relevant for å forstå organisatorisk læring. Mye av læringen i dagens organisasjoner finner sted i samspill mellom gjensidig avhengige medlemmer (Edmondson 2004), og lærende atferd kan begrenses av individuelle bekymringer for mellommenneskelig risiko eller konsekvenser, som frykt for ikke å nå sine mål og angst skapt av følelser av inkompetanse som oppstår under læring (Schein 1996). Et klima av psykologisk trygghet kan redusere de mellommenneskelige risikoene som er forbundet med læring i hierarkier. Ansatte vil lettere fremme ideer, innrømme feil, be om hjelp eller gi tilbakemelding hvis de tror det er trygt å gjøre det. For det tredje viser studier at ansatte som opplever større psykologisk trygghet lettere vil si sin mening på jobb. Dette kan være viktig for at dagens organisasjoner skal lære og lykkes. Ved å si fra til dem som tar avgjørelser, kan ansatte utfordre status quo, identifisere problemer og fremme ideer til forbedring (Edmondson, 2014).

6.3.2 Mistillit - omfang og avstand

Lærere og rektorer i studien uttrykker mistillit til målstyringssystemet og utrygghet ved å være del av det. Lærerne og rektorene deltar ikke aktivt i forbedring og utforming, de ansatte medvirker ikke for å sikre kvalitet og relevans og konsekvensen kan være manglende legitimitet for hele systemet (Johnsen, 2007).

På mange måter opplever vi at lærerne og rektorene ser på elementer i målstyringssystemet som mistillit til den jobben de gjør, og at de møter denne mistilliten med mistillit. Man tror ikke på all resultatvurderingen. Man er gjennomgående skeptisk til antall planer, felles utviklingsarbeid og detaljerte rapporter, til skolesjef og til PPT. Man lurer på hensikten med enkelte nettverk og ser ikke relevansen av møter med skolesjef og rådgivere. Vi ser en forskyvning i forhold til det som kommer av leveranser ovenfra, og det som lærerne og rektorene mener er riktig og viktig. Fagplan kontra overordnet del? Yoghurt eller amerikanske presidenter? Måles det viktige? Jørgen McGregor (1960) sin Teori X, kan man hevde at dersom man behandler de ansatte med mistillit, blir man møtt med mistillit og lavere motivasjon. Dette samsvarer med gjensidighetsnormen i sosial bytteteori, som sier at ledere og ansatte gjensidig gjengjelder støtte og ressurser, tillit og rettferdighet (Blau, 1964). Edmondson (2014) hevder det er likheter mellom tillit og psykologisk trygghet, og Kahn (1990) hevder at trygghet kommer av gjensidig tillit og respekt blant medlemmer i organisasjonen, med den følgen at frykten for negative konsekvenser for seg selv reduseres. Mistillit ser ut til å avle mistillit, og konsekvensen kan være mangel på trygghet.

Det er særlig to trekk ved målstyringssystemet rektorene og lærerne synes å oppleve som mistillit til seg selv. Det ene handler om det store omfanget av leveranser, gjennom detaljerte pålegg og instruksjoner, rapporter og planer. Det andre handler om avstanden mellom aktørene i systemet, mellom dem som pålegger og blir pålagt, mellom dem som etterspør og blir etterspurt. Til sammen kan omfang og avstand gjøre målstyringssystemet og oppdraget komplekst å forholde seg til, noe som igjen kan påvirke troen på målstyring, jørgen Locke & Latham (2002). Hargreaves og Shirley (2009) har lignende tanker om at det de kaller for Teknokratiet og Autokratiet, kjennetegnet av mange leveranser og sentralisering, kan være forstyrrende for effektiv læring i organisasjonene.

Du kan jobbe til du dør, og du når ikke over alt likevel, hevder rektor B1. Rektor C1 snakker om overload i systemet, og at det er irrelevant mye av det de blir invitert med på. Lærerne på skole A hevder det ikke er mulig å bli gode på alt. Uttalelsene forteller at omfanget av mål- og innholdsleveranser og resultatvurdering er stort, og informantene gir uttrykk for at omfanget er for stort. Rektor A1 og C1 er opptatt av det kommunale nivået, og funnene indikerer at disse skolene får mange oppgaver fra kommunalt hold som de reagerer på. Funnene støttes av

uttalelser fra lærerne. På skole B refereres det til få leveranser fra kommunalt hold, det meste handler om nasjonale føringer.

Det store omfanget bryter med anbefalingene fra forskning gjort av OECD, som sier at skoleledere trenger autonomi med god støtte og at ansvaret for kjerneoppgavene er definert og avgrenset (Pont et al., 2008b). Omfanget samsvarer både med det Hargreaves og Shirley (2009) advarer mot gjennom termene Teknokrati og Autokrati; oppsummert som massiv standardisering og detaljstyring av skolene, og det Tidsbruksvalget konkluderte med i 2009 (KD, 2009).

Vi stiller spørsmål ved hvordan det oppleves for skoleledere og lærere å føle at de kommer til kort, for de er i intervjuene tydelige på at de ikke klarer alt. Kan man bli usikker på egen kompetanse og kapasitet? Hvordan prioriterer de mellom mengden av leveranser? Hvem prioriterer? Hva velges vekk, og til hvilken kostnad? Våger de å be om hjelp? Våger de å være ærlige om det de ikke gjør eller må gjøre med lav kvalitet? Er det greit å si fra? Forstår prinsipalene konsekvensen av det store omfanget? Locke (2000) hevder usikkerhet i arbeidsmiljøet gjør det vanskelig å sette og nå mål, og at tid kan være en begrensende faktor. Edmondson (1999) fremhever på sin side at autonomi og trygt arbeidsmiljø er viktig for å ta mellommenneskelig risiko, og at mange ansatte kan være redde for å virke negative eller inkompetente dersom man spør om hjelp eller sier fra. Slik sett kan det store omfanget gjøre agentene i skolen, både lærere og rektorer, utrygge. De opplever manglende autonomi og manglende relevans, og vi ser liten dialog om utfordringen mellom aktørene i hierarkiet.

Flere funn antyder at avstanden i målstyringssystemet oppleves stor, og vi har tidligere i oppgaven vist til både fysisk, forståelsesmessig og kommunikativ avstand som oppleves krevende. Rektor C1 føler at beslutningstakere har avstand til praksisfeltet, og mener det er skummelt. Lærer C3 synes ikke leder er tett nok på. Lærer A3 er usikker på hvem som initierer utviklingsarbeid, om det er «kommunen» eller egen ledelse. Lærer B2 setter pris på nærhet til beslutninger og mener det fremmer motivasjon. Hierarkiet virker uoversiktlig for både lærere og rektorer.

Avstanden står i kontrast til den lave maktstanden som kjennetegner det norske samfunnet (Irgens, 2017), men sammenfaller med den sentraliseringen i skolen Hargreaves og Shirley (2009) advarer mot, og mangelen på reell forankring som Irgens (2017) mener hindrer god skoleutvikling i Norge.

Quale (2003) og Irgens (2017) viser til forskning som anbefaler at de som skal iverksette og gjennomføre utvikling involveres tidlig og reelt, at ansatte og ledelse samarbeider om både problemforståelse og løsninger. Slik beskriver ikke informantene sin egen arbeidssituasjon. De beskriver en virkelighet påvirket av det strukturelle kunnskapssynet som sier at ideer om god undervisning overføres utenfra, og skal implementeres på skolene (Dehlin og Irgens, 2017). De har ikke oversikt over hvem som initierer hva.

Vi undrer oss over hvordan det føles å få innholdsleveranser fra prinsipaler man ikke vet hvem er? Hvem har egentlig ansvaret på skolen? Hva er legitimiteten til prinsipalen som sender ut en bestilling, en plan, en agenda, en sjekklister? Våger man si fra? Hvem har hvilken rolle i systemet? Hvor adresseres endringsforslag, og hvem tar tak? I Druckers målstyringsteori er medvirkning viktig for iverksetting og handling i forhold til mål. Manglende medvirkning kan gi uønskede effekter og motstand, og føre til løse koblinger mellom mål, planer og handlinger (Johnsen, 2007). Knut Roald advarer mot tradisjonelle byråkratiske arbeidsformer som «... gir auka avstand mellom skolane og kontrollorienterte kommunalsjefar, rådmenn og politikarar» (Roald, 2010, s 9), og anbefaler heller prosesser som mobiliserer lærernes ansvar, refleksjon og kreativitet. Avstanden i hierarkiet synes å ta ned læreres og rektorers autonomi, som ifølge Edmondson (1999) er viktig for psykologisk trygghet. Legitimiteten til prinsipal kan bli svekket, og bestillinger kan derfor oppleves irrelevante. Edmondson peker videre på viktigheten av rolleklarhet og gjensidig avhengighet for å bygge trygghet. Vi vurderer at opplevelsen av avstand i målstyringssystemet ikke fremmer hverken rolleklarhet eller gjensidig avhengighet.

Dialogen om utfordringen knyttet til avstand synes fraværende i organisasjonene vi har undersøkt. I følge Jacobides (2001) kan informasjonspolitik defineres som organisasjonens tanker og retningslinjer vedrørende innsamling og bruk av informasjon. Intensjonen er blant annet å støtte beslutninger og forhindre skjult informasjon, og slik hindre opportunistisk adferd

fra agenten. Man kan tolke dette som uttrykk for mistillit mot agentene, og i lys av teori om psykologisk trygghet kan man hevde at manglende psykologisk trygghet kan føre til mer skjult informasjon, som kan brukes som argument for mer overvåkning og styring, i en negativ selvforsterkende spiral.

6.3.3 Utrygge aktører

Vi har tidligere drøftet hvordan stort omfang av mål- og innholdsleveranser og resultatvurdering, samt avstand i hierarkiet kan generere mistillit og føre til mangel på psykologisk trygghet blant rektorer og lærere. Vi vil nå kort drøfte hvordan utryggheten kan være koblet til manglende autonomi og relevans.

Aasen et al. (2012) hevder at profesjonens autonomi ikke ble styrket ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, slik intensjonen var, og de trekker blant annet fram at den politiske styringen har blitt mer tiltaks- og aktivitetsorientert enn retningsorientert, og at det er større spenning mellom sentralisert og desentralisert styring, og mellom profesjonell og politisk styring. Spenningen kan komme til uttrykk gjennom stor kompleksitet, gjennom omfang og avstand, og det er en spenningen vi ser igjen som utrygghet ute i skolene. Vi ser en utrygghet i forhold til hvilket handlingsrom man har og kan ta. Vi ser politikere som drøfter og bestemmer ikke bare på skolepolitisk banehalvdel, men på skolefaglig banehalvdel, blant annet i forhold til anti mobbeprogram. Vi ser et aktivt tilsynsapparat som legger sterke føringer, gjennom Fylkesmann, Kontrollutvalg, i helseverngodkjenning og branntilsyn. Vi ser rådmenn og skolesjefer som detaljstyrer alle skolene i en kommune, blant annet gjennom felles møtedatoer, møteagendaer og mål- og gevinstrealiseringsplaner. Rektor A1 sier “jeg skal prøve å oppføre meg fint og dokumenterer det som de vil,” mens han rister på hodet av alt han er pålagt. Rektor C1 må ha frihet og raushet over seg for å få til god skoleutvikling. Rektor B1 sier hun må ta snarveier og gjøre shortcuts, og har fått mer mot til å gjøre det med mer erfaring. Lærerne ønsker å påvirke utviklingen og bli tatt med på råd, og sier det gir motivasjon. De opplever at prøver og kartlegging styrer fokus og at det er for mange premissleverandører som legger føringer. De kjenner på lite medvirkning og lite handlingsrom.

Trist (1981) hevder at autonomi handler om direkte medvirkning og i hvor stor grad man får ta avgjørelser som oppleves viktige, og Ryan og Deci (2017) hevder de ansatte må ha frihet til å påvirke eget arbeid og kjenne på tilhørighet og gode relasjoner for å være autonomt motiverte. Edmondson (1999) kobler autonomi med psykologisk trygghet fordi man kan oppleve tillit når teamet stoler på valgene deres. Inkluderende ledelse kan skape trygghet, og hun sier videre at psykologisk trygghet også kan komme av gjensidig avhengighet der ansatte må stole på hverandre og samarbeide for å løse oppgavene. Vi finner her sterke koblinger mellom autonomi og psykologisk trygghet. Vi stiller spørsmål ved om lærerne og rektorene kjenner seg nok inkludert i viktige avgjørelser. Kan det være at det man fra skoleeiers side tenker på som medvirkning, er representativ medvirkning som ikke fører til opplevelse av autonomi? Blir man bestemt over fordi prinsipal ikke stoler på de valgene man gjør på skolene?

Vi har i intervjuene funnet indikasjoner på at omfang og avstand tar ned opplevelsen av autonomi blant lærere og rektorer, og at de opplever at det store omfanget og avstanden fører til arbeid som kjennes irrelevant i forhold til kjerneoppgavene. Mange mål- og innholdsleveranser og former for resultatvurdering oppleves lite relevante og aksepterte av lærerne og rektorene. Prinsipal-agent teori antyder målefeil grunnet mangfold av oppgaver og usikkerhet om målingene er relevante, og Jacobides (2001) hevder dette kan undergrave effekten av måling. Målsettingsteorien forteller om sammenhenger mellom mål, målforpliktelse og prestasjoner (Latham, 2000). En forutsetning for at mål skal påvirke prestasjoner positivt og at ansatte skal kjenne mestring, er at de ansatte aksepterer målene og anser dem som rimelige. Latham (2000) hevder at ansatte med lav mestring vil være mer usikre på seg selv, og tvile på egne evner. Kobler vi opplevelse av liten relevans sammen med lav målforpliktelse og mindre mestring, kan man i vår tolking av Edmondson (2005) frykte mindre psykologisk trygghet: Man risikerer å bli sett på som uvitende dersom man stiller spørsmål, inkompetent dersom man ber om hjelp og negativ dersom man reflekterer kritisk.

Det synes videre å være en kobling og gjensidig påvirkning mellom manglende medvirkning og manglende relevans i dataene. Manglende medvirkning kan føre til at oppgaver kjennes lite relevante. Samtidig kan lite relevante oppgaver føre til mindre engasjement og medvirkning. Man må forstå hvorfor for å klare å medvirke og slik kjenne seg autonom. Vi registrerer

fortvilelse over oppgaver som man ikke forstår meningen med og som virker frakoblet livet i klasserommet. Man trenger begrunnelser for mål- og innholdsleveranser som kan aksepteres.

Edmondson (2005) har funnet at mange ansatte frykter konsekvensene av å ta mellommenneskelige risikoer, fordi de er redde for å bli oppfattet som inkompetente, forstyrrende eller negative. Vi frykter at en slik frykt hindrer både rektorer og lærere å si fra om opplevelsen av manglende medvirkning og relevans. Rektor A1 vokter seg for hva han sier, fordi han er redd for å komme i lojalitetsproblemer, noe som kan minne om et uttrykk for psykologisk utrygghet og det Schein (1993) kaller selvbeskyttelse. Rektor C1 forventer negative konsekvenser fordi hun har sagt fra om det hun mener er kritikkverdige forhold. Rektor B1 problematiserer de ulike forventningene og hvem man er forventet å tjene, og er skeptisk til alt man må gjøre "fint på papiret" for å tjene oppover og gjøre seg bedre enn man er, jamfør Brunssons (1995) hykleri.

Oppsummert kan det se ut som at avstand i det hierarkiske målstyringssystemet og stort omfang av mål- og innholdsleveranser og resultatvurdering fører til opplevelse av manglende relevans og autonomi. Dette kan påvirke den psykologiske tryggheten negativt. I følge Newman et al. (2017) har leder mulighet til å påvirke følelsen av psykologisk trygghet, og vi vil videre argumentere for hvorfor tjenende ledelse kan være egnet i så henseende.

6.3.4 Tjenende ledelse kan bygge psykologisk trygghet

I følge Newman et al. (2017) kan opplevelsen av psykologisk trygghet påvirkes av en positiv relasjon til leder. Dersom leder oppfattes som tillitsfull, veiledende, inkluderende og støttende av de ansatte, kan det føre til psykologisk trygghet i organisasjonen. De ansatte må kjenne at det er trygt å være ærlig og ta risiko, og leder kan vise dette gjennom å lytte, vise støtte og ha tydelige retningslinjer. Mange av disse handlingene kjennetegner tjenende ledere, og vi vil spesielt vise til karakteristikaene å styrke og utvikle sine ansatte, å være ydmyk og å akseptere andre.

En tjenende leder kan styrke og utvikle sine ansatte ved å oppfordre dem til å tenke nytt, dele informasjon og ta selvstendige beslutninger (Konczak, Stelly & Trust, 2000). Tjenende ledere ønsker proaktive og selvstendige medarbeider som påvirker organisasjonen. Dette sammenfaller med det Newman et al. (2017) sier om å være en støttende leder som viser at det er trygt å være ærlig og ta risiko. Og det ligner det Edmondson (1999) skriver om betydningen av autonomi for psykologisk trygghet.

En tjenende leder er ydmyk når han søker innspill og hjelp fra andre. Han setter sine ansatte først, og støtter og hjelper i krevende situasjoner (Patterson, 2003). Sammenligner vi med Newman et al. (2017), så finner vi igjen begreper som inkluderende, lyttende og støttende. Ved selv å være ærlig om hva leder trenger hjelp til og ikke får til, kan også de ansatte bli ærlige og tryggere på å søke hjelp.

En tjenende leder er aksepterende når han møter andre med varme, forståelse og tilgivelse, og viser at det er lov å være uenig og ta feil. Det er viktig å skape en atmosfære basert på tillit der ansatte våger å gjøre feil og er trygge på at de ikke blir avvist (Ferch, 2005). Newman et al. (2017) sier noe av det samme ved at leder kan bygge psykologisk trygghet gjennom å synliggjøre for de ansatte at det er trygt å ta risiko, ved å være lyttende og inkluderende.

En sentral tanke i tjenende ledelse er at de ansatte, ved å bli utsatt for tjenende lederskap, selv skal bli tjenende ledere (Greenleaf, 1970). En lignende tanke uttrykker Newman et al. (2017), når han hevder at ansatte kan adoptere adferden til ledere som fremmer psykologisk trygghet, og selv bidra til å fremme psykologisk trygghet, jamfør sosial læringsteori (Bandura, 1977).

For videre å belyse hvordan tjenende ledelse kan bygge psykologisk trygghet, vil vi drøfte funn i studien som handler om forskjeller mellom de tre skolene. I studien er det rektor B som er den lederen som i størst grad fremstår som tjenende leder. Hun er den som beskriver seg selv og det hun tenker om god ledelse som samsvarer mest med karakteristikaene i tjenende ledelse. Hun er også den av rektorene som av sine ansatte i størst grad blir beskrevet som en tjenende leder. Det vi ønsker å trekke frem i denne sammenhengen, er hennes store fokus på de ansatte. Hun setter sine ansatte først, er tett på, distribuerer ledelse, støtter, stoler på, forventer innspill og aktiv deltagelse og står trygt i felles verdier på vei i en felles retning. «Jeg elsker lærerne

mine”, sier hun. Hun vil at de ansatte skal våge å teste ut, våge å feile og kjenne seg trygge nok til å velge vekk og skaffe handlingsrom. Samtidig stiller hun krav til faglige begrunnelser og er tydelig på felles forventninger. Hun har tydelige trekk som samsvarer med karakteristikaene i tjenende ledelse som kan bygge psykologisk trygghet. Hennes fokus på elever og foreldre, leveranser og vurdering, utviklingsarbeid og organisatorisk utvikling, går gjennom lærerne.

Rektor A vektlegger også en god relasjon til sine ansatte. Han blir oppfattet som relasjonell, hyggelig og snill, er åpen for innspill og raus i forhold til ansattes behov, men fremstår mindre tydelig på retning og å styrke og utvikle sine lærere. Rektor A er mer framkoblede skolens utviklingsarbeid enn de to andre rektorene. Selv om han ikke alltid er enig, er han opptatt av å være lojal oppover mot skoleeier, og virker usikker på å opponere.

Rektor C oppleves faglig kompetent, og en som jobber mye. Hun beskriver seg selv som en som er autentisk, og ønsker å styrke og utvikle sine ansatte i en felles retning. Lærerne beskriver henne som autentisk, og setter pris på at hun adresserer frustrasjon over manglende støtte og ressurser oppover i systemet. De opplever henne likevel som en som har lojaliteten hos elever og foreldre, og kan noen ganger kjenne seg utrygge på støtten de vil få i krevende saker.

Oppsummert, og noe forenklet, ser vi lojalitet og fokus i tre ulike retninger hos de tre rektorene. Rektor A har mye lojalitet rettet mot skoleeier. Rektor B har mye lojalitet rettet mot lærerne. Rektor C har mye lojalitet rettet mot elevene. Kan dette gjøre noe med tilliten lærerne har til egen rektor, og opplevelsen av psykologisk trygghet? Kobler vi dette mot andre funn, stiller vi spørsmål ved om hvor det oppleves tryggest å være ærlige og ta personlig risiko. Lærerne på skole A og C signaliserer i større grad psykologisk utrygghet ved at dialogen er mindre åpen. De forteller om snakking om ledelsen og skoleeier på kontorene, bak lukkede dører og i klubbmøter i fagforeningen. Frustrasjoner og meninger kommer ikke nødvendigvis frem gjennom dialog mellom nivåene i hierarkiet. Newman (2017) hevder det er lettere å kommunisere ærlig og å uttrykke bekymringer i organisasjoner med høy grad av psykologisk trygghet. Ved å sette de ansatte først, invitere til kritisk refleksjon og akseptere feil kan rektor bygge en atmosfære av tillit som fører til psykologisk trygghet i skolene.

Tjenende ledere setter de ansatte først (Eva et al., 2018). Organisasjonens resultater og omsorgen for samfunnet går gjennom de ansatte. Leder ønsker at den enkelte skal nå potensialet som sitt beste selv, og at dette skal spre seg ved at de ansatte selv blir tjenende ledere for andre. Når lærerne har tillit til at de blir satt først og opplever leders lojalitet, kan dette skape psykologisk trygghet i skolene.

6.4 Implikasjoner av studien

Vi har i denne oppgaven undersøkt hvordan målstyring kan hindre tjenende ledelse, og hvordan målstyring kan redusere effekten av tjenende lederskap. Vi fant at målstyring kan hindre utøvelse av tjenende ledelse, særlig ved at rektor blir hindret i å være autentisk og å styrke og utvikle de ansatte. Videre fant vi at målstyring kan redusere effekten av tjenende ledelse, særlig ved at målstyringen reduserer opplevelsen av autonomi og mening, som kan gå ut over motivasjon og læring. Det var stort samsvar mellom de teoribaserte antagelsene og funnene i studien.

Et sentralt funn har vært at målstyring kan redusere den psykologiske tryggheten i skolene, og vi har drøftet hvordan tjenende lederskap kan øke den opplevde psykologiske tryggheten.

Vi vil i dette kapitlet drøfte implikasjonene funnene kan ha for målstyring og ledelse i skolen.

6.4.1 Implikasjoner for målstyring

Rektorer og lærere uttrykker mistillit til målstyringssystemet. Omfang og avstand oppleves stor, og aktørene synes å være utrygge. Rektorer og lærere kjenner på manglende autonomi og manglende relevans i pålagte oppgaver. Vår anbefaling til skoleeier er å ta mistilliten til målstyringssystemet på alvor, og sette seg inn i hva dette kan bety for psykologisk trygghet, motivasjon og prestasjoner i skolen. Skoleeier og skoler må avklare forventninger, og skoleeier

må avklare sin rolle i forhold til spenningen mellom kontroll og tillit, styring og autonomi. Skoleeier må i større grad spørre hva skolene trenger.

I stedet for å generere flere oppgaver, leveranser og målinger, bør skoleeier bufre, forenkle, støtte opp om og fokusere på kjerneoppgavene i skolene. Dette samsvarer blant annet med anbefalingene fra Tidsbruksutvalget (KD, 2009) og Hargreaves og Shirley (2009). Skoleeier bør sende disse signalene oppover i systemet, til direktorat og departement.

Skoleeier bør klargjøre beslutningslinjer, og invitere til dialog, meningsbrytning og reell medvirkning før beslutninger fattes, jamfør Irgens (2017). Skoleeier må sikre forståelse og aksept. Beslutninger om målsetninger, innholdsleveranser og resultatvurdering må i større grad ta utgangspunkt i behovene på skolene, og man må åpne for mer skreddersøm i forhold til ulike kulturer, forutsetninger og utfordringer på den enkelte skole. Slik kan den opplevde avstanden i systemet reduseres. Man må tydeligere definere hva som skal besluttes på kommunalt nivå, og hvorfor, og hva som skal besluttes på skolenivå. Funnene indikerer at skolene ønsker og trenger mer handlingsrom, og at dette handlingsrommet kan defineres i samspill mellom profesjon, skoleledelse og skoleeier, jamfør Roald (2010).

Skoleeier må forstå at organisasjonsutvikling er krevende og sammensatte prosesser som tar tid. Det er vanskelig å bli god på mye samtidig, og komplisert å lykkes med mange parallelle endringsprosesser. Prinsipalene i målstyringssystemet må ha endringskompetanse, og kunnskap om implementering og endringsprosesser.

Bruk av innsamlede data, særlig kvantitative data, i resultatvurderingen må tolkes og brukes med klokskap. Hva er det egentlig man har målt, og tar man nok høyde for det man ikke har målt? Lærere og rektorer opplever at mange av målingene kan gi et forenklet og skjevt bilde av virkeligheten, jamfør Jacobides (2001), og at prinsipalene i større grad må lytte til profesjonens vurderinger.

Målstyring, brukt som styring og kontroll, skaper mistillit. Målstyring, brukt til læring og utvikling, kan gi motivasjon og retning, jamfør Drucker (1955). De som skal utføre og iverksette må involveres tidlig og reelt.

6.4.2 Implikasjoner for skoleledelse

Vi har i oppgaven argumentert for at tjenende ledelse er egnet i skolen, fordi den kan sette lærerne i stand til å gjøre en best mulig jobb i forhold til elevenes utvikling og læring. Lærernes engasjement og relasjon til elevene har stor betydning for elevenes læring (Hattie, 2008), og vi har i oppgaven vist til forskning som antyder at skoleledelse som vektlegger lærernes utvikling, autonomi, samhandling og ivaretagelse av ulike behov, kan påvirke elevenes læring og utvikling positivt (Robinson et al., 2008; Pont et al., 2008b). Funnene i oppgaven styrker tanken om at tjenende ledelse kan være en velegnet ledelsesform i skolen.

Funnene tyder på at lærerne trenger og ønsker en ledelsesform som samsvarer med tjenende ledelse. Lærerne ønsker ledere som er relasjonelle, som støtter, som gir autonomi og inviterer til samarbeid og læring. De ønsker å påvirke og trenger tillit.

Tjenende ledere setter de ansatte først, fordi man tenker at det tjener individ og samfunn best. Det er et mål at den enkelte skal nå sitt fulle potensiale, bli det beste de kan bli. Overført til skole, er det dermed et mål at den enkelte lærer skal nå sitt fulle potensiale, fordi det tjener elevene og samfunnet best. Våre funn indikerer at det er viktig at de ansatte stoler på at de blir sett, ivaretatt og satset på, at de ikke er usikre på om de har leders støtte og lojalitet. Leder må være bevisst hvordan man kommuniserer lojalitet i forhold til system og mennesker, til ansatte, skoleeier, foreldre og elever, støttesystemer, planer og rapporter.

Funnene viser at målstyring kan føre til mindre psykologisk trygghet, noe som kan hemme prestasjoner og læring i organisasjonen (Edmondson, 2014). Vi har i oppgaven argumentert for at tjenende ledelse på sin side kan fremme psykologisk trygghet, og slik bufre negative konsekvenser av målstyringen på opplevelsen av psykologisk trygghet. Dette har vi vist i en egen modell (Figur 2). Vi tenker at modellen kan ha implikasjoner både på skolenivå og skoleeiernivå, at man kan tolke den inn på ulike nivå i målstyringshierarkiet. Tjenende ledelse i modellen kan og bør utøves av både rektorer og skolesjefer. Rektorer må sette sine ansatte først. Skolesjefer må sette sine rektorer først.

Kompleksiteten i oppdraget oppleves stor av både lærere og rektorer. Samfunnsmandatet er krevende og forventningene oppleves store fra nasjonalt og kommunalt hold, fra elever og foreldre, fra ulike samarbeidende aktører. Tjenende ledelse er en helhetlig lederfilosofi som kan sies å favne hele oppdraget, og målbærer på troverdig vis tanken om at tjenende lederskap avler tjenende lederskap til beste for individ og samfunn.

6.4.3 Implikasjoner for videre forskning

Ut fra funnene i studien, har vi følgende forslag til videre forskning:

Litteratursøkene våre gav mange treff på forskning som omhandler tjenende ledelse, og flere studier som utforsker tjenende ledelse i andre skolesystemer enn det norske. Vi fant imidlertid ingen forskning på tjenende ledelse i norske skoler. Det kan være interessant å forske videre på tjenende ledelse i en norsk skolekontekst.

I vårt studie er utvalget lite og den eksterne validiteten relativt lav. Det knytter seg dermed usikkerhet til om resultatene er gyldige og generaliserbare også ut over skolene vi har undersøkt. Kan man teste ut validiteten av funnene i kvantitative design med flere respondenter og representative utvalg? Kan man undersøke tilsvarende problemstillinger på skoleeier-skoleledernivå?

Et sentralt funn i studien er at målstyring hindrer rektorer i å være autentiske og å styrke og utvikle sine ansatte. Samtidig ser det ut som at de i mindre grad blir hindret i å være ydmyke og aksepterende. Kan det være at rektorene er ydmyke og aksepterende for å redusere mulige negative konsekvenser av målstyring? Man kan i fremtidig forskning gå dypere inn i problemstillinger knyttet til enkelte karakteristika i tjenende ledelse, og se dette i lys av enkelte elementer av målstyringssystemet i norsk skole.

Våre funn indikerer at psykologisk trygghet i skolen kan bli rammet av elementer fra målstyringssystemet. Vi har i drøftingskapittelet antydnet at tjenende ledelse kan være en

ledelsesform som kan bygge psykologisk trygghet. Vi anbefaler videre forskning på hvordan tjenende ledelse kan øke den psykologiske tryggheten i norske skoler.

6.5 Begrensninger ved oppgaven

I en masterutredning som dette, vil det være begrensninger, blant annet i forhold til kvalitet på funn, tolkning av data, relevans av litteratur, overførbarhet, tid til rådighet og presisjon i fremstilling. Mange begrensninger og mulige feilkilder er gjort rede for i metodekapittelet, og vi vil her kort gjøre rede for noen utvalgte begrensninger som ikke tidligere har gjort rede for.

Vi er skoleledere og har i denne oppgaven forsket på eget fagfelt i egen bransje. Vi har gått inn i forskningsarbeidet med egne opplevelser av målstyring og antagelser om god ledelse. Vi har begge vært kritiske til elementer av målstyringssystemet i skolen og selv vektlagt tillitsbasert ledelse. Man kan til og med hevde at vi kan profitere på å få frem resultat i studien som støtter opp om egne syn, fordi det kan tenkes at resultat og konklusjoner fra studien kan påvirke skoleeiers ledelse og styring. Dette er faktorer som vi har vært bevisste på i hele forskningsarbeidet, og som vi jevnlig har drøftet. Blant annet har vi vært nøytrale i tilnærming og ordvalg i intervjuguide og intervju, unngått ord som «kontroll» og «tillit», og bevisst tatt med positive uttalelser om målstyring i resultatkapittel og drøfting. Samtidig mener vi at vi med vår erfaringsbakgrunn og kompetanse kan ha hatt større forutsetninger for å forstå, se sammenhenger og tolke data inn i en relevant kontekst. Vi må likevel være åpne for at vår tolkning av data kan være påvirket av egne erfaringer og meninger som lærere og skoleledere, og at dette kan være en forskerbias som kan påvirke den interne validiteten i oppgaven (Saunders et al., 2016).

Vi har underveis i studiet erkjent at vi har vært ambisiøse i forhold til forskningsprosjektet. Sakskomplekset er stort, og hvert av de to forskningsspørsmålene rommer tematikk og mulige problemstillinger til mange forskningsprosjekter. Vår genuine interesse for saksfeltet har gjort det krevende å avgrense, velge vekk og prioritere mellom funn til videre drøfting. Det har også vært utfordrende å få oversikt over litteraturen, særlig i forhold til det store tilfanget av

forskning på målstyring. Vi er ydmyke for at vi ikke har fanget opp annen relevant forskning eller teori, som kunne ha kastet lys over forskningsspørsmål og funn.

Datatilfanget har vært stort, og det var utfordrende å vurdere hensynet til datametning opp mot muligheten til å få oversikt over, og god kvalitet i tolkningen av innsamlede data. Vi har ikke hatt tid og kapasitet til å forfølge all informasjonen og alle mulige sammenhenger som dataene indikerte. Blant annet har vi bare i noen grad sett på systematiske forskjeller i svarene mellom skolene i undersøkelsen. Våre valg underveis i koding og analyse av funn, har således lagt føringer for hvilke sammenhenger vi kunne presentere i resultatkapittelet.

Vi har ikke dyp innsikt i den konteksten og kulturen de ulike respondentene svarer ut fra. Hendelser i forkant av intervjuene kan ha påvirket respondentenes svar. Dette kan ha påvirket hvordan respondentene svarte, hva de vektla og hvor sterkt de uttrykte meningene sine. Vi har ikke informasjon som tilsier at spesielle hendelser har påvirket, men vi kan anta at eventuelle negative eller positive opplevelser knyttet til målstyring siste tiden, kan ha farget respondentenes svar på intervjutidspunktet. Eksempler kan være læreren som er frustrert over de pedagogiske rapportene og læreren som er oppgitt over seks utviklingstider med fokus på Nasjonale prøver. Deltakerbias som dette kan være vanlig i kvalitative forskningsmetoder, og en mulig utfordring for oppgavens kredibilitet (Saunders et al., 2016). Vi har ikke hatt mulighet til å følge informantene over tid, og for eksempel gjenta undersøkelsen på ulike tidspunkt.

Det har vært krevende å finne en god balanse mellom telling og fortelling i presentasjonen av funn. Problemstillingen er sammensatt og fortellingene fra informantene nyanserte. Selv om vi i resultatkapittelet har presisert hvordan og hvorfor vi viser antall utsagn i tabeller, kan dette valget stå i veien for leserens opplevelse av nyanser og dybde i meningsinnhold. Man kan hevde at vi kvantifiserer kvalitative data, og at ett utsagn om en sammenheng, kan gi mer interessant informasjon enn fem utsagn om noe annet. Vi har valgt å løse dette ved å gi fortellingene stor plass, og å være tydelige på formålet med tabellene i resultatkapittelet.

7 Litteraturliste

AASEN, P., et al. Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. 2012.

AMAGOH, F. Information asymmetry and the contracting out process. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 2009, 14.2: 1-14.

AUGOUSTINOS, M. WALKER, I.; DONAGHUE, N. *Attributions. Social Cognition: An Integrated Introduction*, 2006, 166-172.

BANDE, B., et al. Exploring the relationship among servant leadership, intrinsic motivation and performance in an industrial sales setting. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 2016, 31.2: 219-231.

BANDURA, A. *Social learning theory*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1977

BASS, B. M. *Leadership and performance beyond expectations*. Collier Macmillan, 1985.

BIPP, T.; KLEINGELD, Ad. Goal-setting in practice: The effects of personality and perceptions of the goal-setting process on job satisfaction and goal commitment. *Personnel Review*, 2011, 40.3: 306-323.

BLAU, P. Power and exchange in social life. *New York: J Wiley & Sons*, 1964, 352.

BLOCK, P. *Stewardship: Choosing service over self-interest*. Berrett-Koehler Publishers, 1993.

BOBBIO, A.; DIERENDONCK, D. V.; MANGANELLI, A. M. Servant leadership in Italy and its relation to organizational variables. *Leadership*, 2012, 8.3: 229-243.

BROCHS-HAUKEDAL, W. *Arbeidspsykologi og ledelse*. Fagbokforlaget, 2017.

BROWN, M. E.; TREVIÑO, L. K.; HARRISON, D. A. Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 2005, 97.2: 117-134.

BRUNSSON, N. (1995). Ideas and Actions: Justification and Hypocrisy as Alternatives to Control. *Research in the Sociology of Organizations*, 13, 1995, 211–235.

BUSCK, O.; KNUDSEN, H.; LIND, J. The transformation of employee participation: Consequences for the work environment. *Economic and Industrial Democracy*, 2010, 31.3: 285-305.

CARL, D.; GUPTA, V.; JAVIDAN, M. Power distance. (pp. 513-560). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of*, 2004, 62.

CASPERSEN, J., et al. Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport 2. 2018.

CHOUDHARY, A. I.; AKHTAR, S. A.; ZAHEER, A. Impact of transformational and servant leadership on organizational performance: A comparative analysis. *Journal of business ethics*, 2013, 116.2: 433-440.

CHEN, Z.; ZHU, J.; ZHOU, M. How does a servant leader fuel the service fire? A multilevel model of servant leadership, individual self identity, group competition climate, and customer service performance. *Journal of Applied Psychology*, 2015, 100.2: 511.

DAS, T. K.; TENG, B.-S. Trust, control, and risk in strategic alliances: An integrated framework. *Organization studies*, 2001, 22.2: 251-283.

DAVIS, J. H.; SCHOORMAN, F. D.; DONALDSON, L. Toward a stewardship theory of management. *Academy of Management review*, 1997, 22.1: 20-47.

DECI, E. L.; OLAFSEN, A. H.; RYAN, R. M. Self-determination theory in work organizations: the state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2017, 4: 19-43.

DEHLIN, E.; IRGENS, E. J. Kunnskap som struktur i møte med kunnskap som praksis: Dilemma og spenninger i norsk skoleutvikling. *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi.*, 2017.

DRUCKER, P. F. *The Practice of Management*, Harper Business, *New York, NY*, 1954

DRUCKER, P. *The practice of management*. Routledge, 2012.

DRUCKER, P. F. What results should you expect? A users' guide to MBO. *Public Administration Review*, 1976, 36.1: 12-19.

DUFOUR, R.; MARZANO, R. J. *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press, 2011.

EDMONDSON, A. C. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 1999, 44.2: 350-383.

EDMONDSON, A. C. The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization science*, 2002, 13.2: 128-146.

EDMONDSON, A. C.; LEI, Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 2014, 1.1: 23-43.

EDMONDSON, A. C.; KRAMER, R. M.; COOK, K. S. Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches*, 2004, 12: 239-272.

EDMONDSON, A. C, MOGELOF, J. P. 2005; Explaining psychological safety in innovation teams: organizational culture, team dynamics, or personality? In: *Creativity and innovation in organizational teams*. Psychology Press, 2006. p. 129-156.

EDMONDSON, A. C.; LEI, Z. Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 2014, 1.1: 23-43.

EISENHARDT, K. M. Agency theory: An assessment and review. *Academy of management review*, 1989, 14.1: 57-74.

EVA, N., et al. Servant leadership: A systematic review and call for future research: The leadership quarterly yearly review for 2019. *The Leadership Quarterly*, 2018.

FERCH, S. Servant-leadership, forgiveness, and social justice. *International Journal of Servant-Leadership*, 1, 2005, 97-113.

FERRIS, G. R., et al. Relationships at work: Toward a multidimensional conceptualization of dyadic work relationships. *Journal of Management*, 2009, 35.6: 1379-1403.

FORSKNINGSDEPARTEMENTET, Undervisnings -og. Stortingsmelding nr. 30, Kultur for Læring [White Paper No. 30, Culture for learning; in Norwegian]. Oslo, *Statens Forvaltningsteneste*, 2004.

GARBER, J. S., et al. Attitudes towards collaboration and servant leadership among nurses, physicians and residents. *Journal of Interprofessional Care*, 2009, 23.4: 331-340.

GEORGOLOPOULOS, V.; PAPALOI, E.; LOUKOROU, K. Servant Leadership as a Predictive Factor of Teachers Job Satisfaction. *European Journal of Education*, 2018, 1.2: 15-28.

GHAURI, P. N.; GRØNHAUG, K. *Research methods in business studies: A practical guide*. Pearson Education, 2005.

GIAMPETRO-MEYER, A., et al. Do we really want more leaders in business? *Journal of Business Ethics*, 1998, 17.15: 1727-1736.

GOTSIS, G.; GRIMANI, K. The role of servant leadership in fostering inclusive organizations. *Journal of Management Development*, 2016, 35.8: 985-1010.

GREENLEAF, R. K. *The servant as leader*. Indianapolis, IN, 1970.

GREENLEAF, R. The servant as leader. In: *Corporate ethics and corporate governance*. Springer, Berlin, Heidelberg, 2007. p. 79-85.

GRENNESS, T. *Hvordan kan du vite om noe er sant?: veiviser i forsknings-og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister*. Cappelen akademisk, 2004, 2012.

HALPIN A., W.; CROFT, D. B. *Theory and research in administration*. 1966.

HANSE, J. J., et al. The impact of servant leadership dimensions on leader–member exchange among health care professionals. *Journal of nursing management*, 2016, 24.2: 228-234.

HARGREAVES, A. P.; SHIRLEY, D. L. (ed.). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press, 2009.

HARRIS, A.; SPILLANE, J. Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 2008, 22.1: 31-34.

HARTER, S., Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 2002, 382-394. New York: Oxford University Press.

HATTIE, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge, 2008.

HERBST, J. D. *Organizational servant leadership and its relationship to secondary school effectiveness*. 2003.

HINKIN, T. R.; TRACEY, J. B.; ENZ, C. A. Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 1997, 21.1: 100-120.

HOFSTEDE, G. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. sage, 1984.

IRGENS, E. J. Den norske veien til en enda bedre skole. I Aas, M. & Paulsen, J.M (red.) *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget, 2017, 275-292.

ISHIDA, C. *Bad Apples, Bad Barrels, and the Structure of Marketing Channel Relationships: Analyses of the Propensity for Opportunism and Opportunistic Behaviors*. 2007. PhD Thesis. Virginia Tech.

JACOBIDES, M. G.; CROSON, D. C. Information policy: Shaping the value of agency relationships. *Academy of management review*, 2001, 26.2: 202-223.

JACOBSEN, D. I. *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005.

JENSEN, M. C.; MECKLING, W. H. Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of financial economics*, 1976, 3.4: 305-360.

JOHANNESSEN, A.; TUFTE, P. A.; CHRISTOFFERSEN, L. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt, 2010.

JOHNSEN, Å. *Resultatstyring i offentlig sektor. Resultat uten marked*. Bergen: Fagbokforlaget. 2007

JOHNSON, D. P. The superintendent's role in developing a positive school district climate (Doctoral dissertation, University of St. Thomas, Minnesota, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 2004, 65.07: 132.

KABASAKAL, H.; BODUR, M. Humane orientation in societies, organizations, and leader attributes. *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of*, 2004, 62: 564-601.

KAHN, W. A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 1990, 33.4: 692-724.

KALKMAN, J. P.; DE WAARD, E. J. Inter-organizational disaster management projects: Finding the middle way between trust and control. *International journal of project management*, 2017, 35.5: 889-899.

KOOL, M.; VAN DIERENDONCK, D. Servant leadership and commitment to change, the mediating role of justice and optimism. *Journal of Organizational Change Management*, 2012, 25.3: 422-433.

KONCZAK, L. J.; STELLY, D. J.; TRUSTY, M. L. Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological measurement*, 2000, 60.2: 301-313.

KUVAAS, B. Når dårlige ledelsesteorier resulterer i dyr og dårlig ledelse. *Magma*, 2005, 8.3: 20-33.

Kuvaas, B; DYSVIK, A. *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: Evidensbasert HRM*. Fagbokforl., 2012.

LAMBERT, W. E., et al. *Servant leadership qualities of principals, organizational climate, and student achievement: A correlational study*. Nova Southeastern University; 1191, 2006.

LATHAM, G. P. Motivate employee performance through goal setting. *Handbook of principles of organizational behavior*, 2000, 107: 119.

LATHAM, G. P. *Foundations for organizational science. Work motivation: History, theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA, US. 2007.

LATHAM, G. P.; BORGOGNI, L.; PETITTA, L. Goal setting and performance management in the public sector. *International Public Management Journal*, 2008, 11.4: 385-403.

LAUB, J. A. *Assessing the servant organization. Development of the servant organizational leadership (SOLA) instrument*, 1999.

LAUB, J. Servant Leadership Research Review: Eighteen Years of OLA Research. In: *Leveraging the Power of Servant Leadership*. Palgrave Macmillan, Cham, 2018. p. 209-232.

LAUB J. Considering Servant Organizational Structures. In: *Leveraging the Power of Servant Leadership*. Palgrave Studies in Workplace Spirituality and Fulfillment. Palgrave Macmillan, Cham, 2018

LIDEN, R. C., et al. Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The leadership quarterly*, 2008, 19.2: 161-177.

LIDEN, R. C., et al. Servant leadership: Validation of a short form of the SL-28. *The Leadership Quarterly*, 2015, 26.2: 254-269.

LILLEJORD, S. *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforl., 2003.

LINES, R. *Forskningsbasert viten om motivasjon av kunnskapsarbeidere*. 2011.

LOCKE, E. A., et al. Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological bulletin*, 1981, 90.1: 125.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc, 1990.

LATHAM, G. P.; LOCKE, E. A. Self-regulation through goal setting. *Organizational behavior and human decision processes*, 1991, 50.2: 212-247.

LOCKE, E. A.; LATHAM, G. P. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American psychologist*, 2002, 57.9: 705.

LUTHANS, F., & AVOLIO, B. 2003. Authentic leadership development. In K. S. Cameron & J. E. Dutton. *Positive organizational scholarship*, 2003, 241-254.

TUAN, L. T. How servant leadership nurtures knowledge sharing: The mediating role of public service motivation. *International Journal of Public Sector Management*, 2016, 29.1: 91-108.

MACKENZIE, S. B. The dangers of poor construct conceptualization. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 2003, 31.3: 323-326.

MCGREGOR, D.M. *The Human Side of Enterprise*. *Management Review*. 1957.

MCGREGOR, D. *The human side of enterprise*. McGraw-Hill: New York, 1960.

MCCULLOUGH, M. E.; HOYT, W. T.; RACHAL, K. C. What we know (and need to know) about assessing forgiveness constructs. *Forgiveness: Theory, research, and practice*, 2000, 65-88

MCKENZIE, R. A. *A correlational study of servant leadership and teacher job satisfaction in a public education institution*. 2012. PhD Thesis. University of Phoenix.

MØLLER, J. Leading education beyond what works. *European Educational Research Journal*, 2017, 16.4: 375-385.

NEUBERT, M. J.; HUNTER, E. M.; TOLENTINO, R. C. A servant leader and their stakeholders: When does organizational structure enhance a leader's influence? *The Leadership Quarterly*, 2016, 27.6: 896-910.

NEWMAN, A.; DONOHUE, R.; EVA, N. Psychological safety: a systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 2017, 27.3: 521-535.

NGUNI, S.; SLEEGERS, P.; DENESSEN, E. Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 2006, 17.2: 145-177.

NORDENBO, S. E., et al. Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. 2008.

NOU 2015: 8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. 2015.

ORGAN, D. W. 1988a. *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books. 1988.

OUCHI, W. G. A conceptual framework for the design of organizational control mechanisms. In: *Readings in accounting for management control*. Springer, Boston, MA, 1979. p. 63-82.

PANACCIO, A., et al. Toward an understanding of when and why servant leadership accounts for employee extra-role behaviors. *Journal of Business and Psychology*, 2015, 30.4: 657-675.

PAPALOI, E. *Leadership for Social Justice as an Antidote to Social Pathogenesis*. 2017.

PATEMAN, C. *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press. 1970.

PATTERSON, K. A. *Servant leadership: A theoretical model*. 2003. PhD Thesis. Regent University.

PAULSEN, J. M. *Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner-"mission impossible"?* 2011.

PONT, B.; DEBORAH, N.; HUNTER, M. *Improving School Leadership, Volume 1 Policy and Practice: Policy and Practice*. OECD publishing, 2008.

QVALE, T. Q. (2003). Ledelse – fra administrasjon til omstilling [Leadership - from administration to restructuring]. In D. Olberg (Ed.), *Endringer i arbeidslivets organisering [Changes in the organization of working life]* (232–268). (Fafo report 183).Oslo: Fafo. 2003

RIVKIN, W.; DIESTEL, S.; SCHMIDT, K.-H. The positive relationship between servant leadership and employees' psychological health: A multi-method approach. *German Journal of Human Resource Management*, 2014, 28.1-2: 52-72.

ROBINSON, V. MJ; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 2008, 44.5: 635-674.

ROALD, K. *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. The University of Bergen, 2010.

RUSSELL, R F.; GREGORY STONE, A. A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 2002, 23.3: 145-157.

RYAN, R. M.; DECI, Edward L. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications, 2017.

RYEN, A. *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget, 2002.

SALVANES, K. G., et al. *Veien mot kunnskapslandet: utfordringer for det norske utdanningssystemet*. 2008.

SANDEN, C. H. PISA-testen ble et sjokk for Norge. NRK-intervju med Kristin Clemet, 2010.

SAUNDERS, M.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. *Research methods for business students*. Pearson education, 2016.

SHAMIR, B.; HOUSE, R. J.; ARTHUR, M. B. The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization science*, 1993, 4.4: 577-594.

SCHEIN, E. H., et al. How can organizations learn faster?: the problem of entering the Green Room. 1993.

SCHEIN, E. H. Kurt Lewin's change theory in the field and in the classroom: Notes toward a model of managed learning. *Systems practice*, 1996, 9.1: 27-47.

SCHEIN E. H., BENNIS, W. G. 1965 *Personal and Organizational Change Through Group Methods: the Laboratory Approach* [by] Edgar H. Schein and Warren G. Bennis. New York: Wiley.

SCHAUBROECK, J.; LAM, S. SK; PENG, A. C. Cognition-based and affect-based trust as mediators of leader behavior influences on team performance. *Journal of Applied Psychology*, 2011, 96.4: 863.

SCHWARZ, G., et al. Servant leadership and follower job performance: The mediating effect of public service motivation. *Public Administration*, 2016, 94.4: 1025-1041.

SENDJAYA, S.; SARROS, J. C.; SANTORA, J. C. Defining and measuring servant leadership behaviour in organizations. *Journal of Management studies*, 2008, 45.2: 402-424.

SENDJAYA, S., et al. SLBS-6: Validation of a Short Form of the Servant Leadership Behavior Scale. *Journal of Business Ethics*, 2017, 1-16.

SITKIN, S. B.; CARDINAL, L. B.; BIJLSMA-FRANKEMA, K. M. (ed.). *Organizational control*. Cambridge University Press, 2010.

SOUSA, M.; VAN DIERENDONCK, D. Introducing a short measure of shared servant leadership impacting team performance through team behavioral integration. *Frontiers in psychology*, 2016, 6: 2002.

SPEARS, L. C. Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues & Leadership*, 2010, 1.1: 25-30.

SPEARS, L. C. Reflections on Robert K. Greenleaf and servant-leadership. *Leadership & organization development journal*, 1996, 17.7: 33-35.

SPEARS, L. C. *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York: John Wiley, 1995

SSB. Fakta om utdanning 2017 <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/287183?ts=158d8352b68> Hentet 24.02.2019

STEWART, M. Theories X and Theory Y, Revisited. *Oxford Leadership Journal*. 2010. Volume 1, issue 3

GREGORY STONE, A.; RUSSELL, R. F.; PATTERSON, K. Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 2004, 25.4: 349-361.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. *Social identity theory and the organization*. 1978.

TAYLOR, T., et al. Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *International journal of leadership in education*, 2007, 10.4: 401-419.

TIDSBRUKSUTVALGET, Rapport fra. Hentet 22. april 2019, fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget.RapportTidsbrukutvalget.pdf>, 2009.

TRANØY, K. E. (2019, 18. februar). Metode. I Store norske leksikon. Hentet 20. februar 2019 fra <https://snl.no/metode>.

TRIST, E. The evolution of socio-technical systems. *Occasional paper*, 1981, 2: 1981.

TUTU, D. Interview. NobelPrize.org. Nobel Media AB 2019. Hentet: Sun. 28 Apr 2019. <<https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1984/tutu/interview/>>

UDIR - Overordnet del, 2017

UiO. Resultater fra PISA 2003. Pressekonferanse 6. desember 2004. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/pisa2003_presentasjon.pdf, 2019, 22. april

VAN DIERENDONCK, D. Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of management*, 2011, 37.4: 1228-1261.

VAN DIERENDONCK, D.; NUIJTEN, I. The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of business and psychology*, 2011, 26.3: 249-267.

VAN DIERENDONCK, D., et al. Same difference? Exploring the differential mechanisms linking servant leadership and transformational leadership to follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 2014, 25.3: 544-562.

WALUMBWA, F. O., et al. Inspired to perform: A multilevel investigation of antecedents and consequences of thriving at work. *Journal of Organizational Behavior*, 2018, 39.3: 249-261.

WANKHADE, L.; DABADE, B. M. TQM with quality perception: a system dynamics approach. *The TQM magazine*, 2006, 18.4: 341-357.

WAYNE, S. J.; SHORE, L. M.; LIDEN, R. C. Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management journal*, 1997, 40.1: 82-111.

WEICK, K. E. Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. In K. E. Weick (Ed.), *Making Sense of the Organization*. Malden MA: Blackwell Publishing, 2001

YIN, R. K. *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. London and Singapore: Sage, 2009.

ZHANG, H., et al. Servant leadership, organizational identification, and work-to-family enrichment: The moderating role of work climate for sharing family concerns. *Human Resource Management*, 2012, 51.5: 747-767.

ZHAO, C.; LIU, Y.; GAO, Z. An identification perspective of servant leadership's effects. *Journal of Managerial Psychology*, 2016, 31.5: 898-913.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide rektor

Intervjuguide rektor

1. Presentasjon: Presenter deg selv og skolen din.

- a. Fakta: Skoleslag, tall ansatte, hvor lenge i jobben, hvor lenge rektor/lærer, lederutdanning ...

2. Egenbeskrivelse: Beskriv deg selv som leder.

- a. Hvorfor velger du å være skoleleder?
- b. Fortell om de viktigste oppgavene dine som rektor i løpet av en uke. Hva vil du helst bruke mer/mindre tid på? Hvorfor?
- c. Hvordan vil du beskrive oppdraget ditt (mandatet ditt) som skoleleder?
- d. Hva er dine lederverdier? Hvordan kommer dette til uttrykk? Verdier det er vanskelig/lett å leve etter/vise i praksis?
- e. Hvordan ønsker du å framstå som leder? *Hva kan hindre/fremme?* Hva er det som påvirker hvordan du faktisk fremstår? Er du deg selv også som leder? Opplever du lojalitetskonflikter?
- f. Hvordan tror du dine ansatte vil beskrive deg som leder? Hvordan stemmer dette med slik du ønsker å bli beskrevet? (Hvorfor eventuell forskjell?)

3. God skoleledelse: Beskriv den gode skolelederen og hva du mener er god ledelse.

- a. Hva er god skoleledelse? Hvilken skoleledelse tenker du har best effekt på elevenes læring og utvikling?
- b. Hva tror du dine medarbeidere definerer som god skoleledelse?
- c. Hva kan hemme/fremme god skoleledelse? Hva påvirker din utøvelse av lederrollen?

4. Rammer og støtte: Hvordan vil du beskrive handlingsrommet du har som skoleleder?

- a. Hva/hvem definerer, åpner/lukker handlingsrommet?
- b. Hvordan vil du beskrive rammene for lederutøvelsen din? Hvilke rammer trenger en skoleleder for å lykkes? Hva og hvem setter rammene?
- c. Fortell om viktige utfordringer og dilemma du møter i lederjobben
- d. Hva trenger du fra skoleeier for å motiveres og lykkes?

5. Medarbeiderperspektivet: Beskriv det du mener er en god lærer

-
- a. Læring og utvikling: Beskriv hvordan man kan få det beste ut av sine medarbeidere. Hvordan jobber du for å få det beste ut av dine medarbeidere? Hva er det ved din ledelse som påvirker ansattes utvikling og læring? Hva er det som gir dine medarbeidere retning og motivasjon? Beskriv din og læreres roller i skolens utviklingsarbeid.
 - b. Relasjoner: Beskriv en god og hensiktsmessig leder-ansatt- relasjon. Hva er det som påvirker relasjonen din til de ansatte?
 - c. Samarbeid og deling: Beskriv samarbeids- og delingskulturen her på skolen. Hva skal til for at ansatte skal samarbeide og dele? Leders rolle?

6. Mål og medvirkning: Fortell om hvordan man setter mål i din skole

- a. Hvordan medvirker de ansatte i din organisasjon?
- b. Hva er de ansatte med på å bestemme? Hvilket handlingsrom har lærerne i arbeidet sitt?
- c. Hvordan samsvarer dine mål med de ansattes mål for skolens arbeid?

7. Kontroll og rapportering: Beskriv hvordan du følger opp lærernes arbeid

- a. Hvem har ansvaret for at elevene lærer og utvikler seg?
- b. Hvordan vet du at medarbeiderne gjør jobben sin? Hvordan vet du at elevene lærer og utvikler seg slik det skal? *Stoler du på dine ansatte? Hvordan blir lærere etterspurt resultater? Hvordan opplever du/de det?*
- c. Utfordringer/konsekvenser ved dette?

8. Avrunding

- a. Nye moment/tanker som har dukket opp underveis?

8.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide lærer

Intervjuguide lærer

1. Presentasjon: Presenter deg selv, arbeidsplassen og jobben din.

- a. Fakta: Skole, klasse, tall elever, hvor lenge i jobben, hvor lenge lærer, utdanning ...

2. Egenbeskrivelse: Beskriv deg selv som lærer.

- a. Hvorfor velger du å være lærer?
- b. Fortell om de viktigste oppgavene dine som lærer i løpet av en uke. Hva vil du helst bruke mer/mindre tid på? Hvorfor?
- c. Hvordan vil du beskrive oppdraget ditt (mandatet ditt) som lærer?
- d. Hva er ditt elev og læringssyn? Hvordan kommer dette til uttrykk? Verdier det er vanskelig/lett å leve etter/vise i praksis?
- e. Hvordan ønsker du å framstå som lærer? Hva er det som påvirker hvordan du faktisk fremstår? Er du deg selv også som lærer? Lojalitetskonflikter?
- f. Hvordan tror du din leder vil beskrive deg som lærer? Hvordan vil elevene dine beskrive deg? Hvordan stemmer dette med slik du ønsker å bli beskrevet? (Hvorfor eventuell forskjell?)

3. God skoleledelse: Beskriv den gode skolelederen og hva du mener er god ledelse.

- a. Hva er god skoleledelse? Hvilken skoleledelse tenker du har best effekt på elevenes læring og utvikling?
- b. Hva kan hemme/fremme god skoleledelse? Hva kan påvirke utøvelsen av lederrollen? Hvilket handlingsrom opplever du at rektor har i ledelse av denne skolen?
- c. Hva tror du din rektor definerer som god skoleledelse?
- d. Beskriv din rektor som leder. Hvilke lederverdier? Hvordan kommer det til syne?

4. Rammer og støtte: Hvordan vil du beskrive handlingsrommet du har som lærer?

- a. Hva/hvem definerer, åpner/lukker handlingsrommet?
- b. Hvordan vil du beskrive rammene for lærerjobben din? Hvilke rammer trenger en lærer for å lykkes? Hva og hvem setter rammene?
- c. Fortell om viktige utfordringer og dilemma du møter i lærerjobben
- d. Hva trenger du fra din skoleleder for å motiveres og lykkes?

5. Medarbeiderperspektivet: Beskriv det du mener er en god lærer.

- a. Læring og utvikling: Hvordan kan en leder få det beste ut av sine medarbeidere. Hvordan får din leder det beste ut av deg / sine medarbeidere? Hva er det ved din rektors ledelse som påvirker din utvikling og læring? Hva er det som gir deg retning og motivasjon? Beskriv din og rektors roller i skolens utviklingsarbeid.
- b. Relasjoner: Beskriv en god og hensiktsmessig leder-ansatt- relasjon. Hva er det som påvirker relasjonen din til din leder?
- c. Samarbeid og deling: Beskriv samarbeids- og delingskulturen her på skolen. Hvordan samarbeider du med kolleger? Hva kan fremme / hemme samarbeid og deling? Leders rolle?

6. Mål og medvirkning: Fortell om hvordan man setter mål i din skole

- a. Hvordan medvirker de ansatte her på skolen?
- b. Hva er de ansatte med på å bestemme? Hvilket handlingsrom har lærerne i arbeidet sitt?
- c. Hvordan samsvarer dine mål med rektors mål for skolens arbeid?

7. Kontroll og rapportering: Beskriv hvordan leder følger opp ditt arbeid

- a. Hvem har ansvaret for at elevene lærer og utvikler seg?
- b. Hvordan vet du at elevene lærer og utvikler seg slik de skal? Hvordan vet leder?
- c. Hvordan vet leder at medarbeiderne gjør jobben sin? Hvordan ønsker du at leder skal følge opp arbeidet ditt? Hvorfor? *Stoler leder på deg?*
- d. utfordringer/konsekvenser ved dette?

8. Avrundning

- a. Nye moment/tanker som har dukket opp underveis?

8.3 Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til respondenter

NHH



NORGES HANDELSHØYSKOLE

Bergen, Januar, 2019

Informasjonsskriv til respondenter

Bakgrunn

Vi er to rektorer som studerer Strategisk ledelse ved Norges Handelshøyskole (NHH). Vi holder på med en masteroppgave der vi ønsker å forske på fremtidig relevant skoleledelse. Dette vil vi se i lys av målstyringssystemet som er gjeldende i norsk offentlig sektor.

Ledelse av skoler er viktig, og kommer trolig til å få enda sterkere fokus i årene som kommer. Elevens læring er avhengig av at skolen klarer å utvikle seg i takt med et samfunn som har behov for en annen type kompetanse enn tidligere. Dette er beskrevet i Ludvigsenutvalgets rapport “Elevenes læring i fremtidens skole”, ferdigstilt i 2015. Rapporten var grunnlaget for NOU 2015:8 “Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser”. Menneskene som arbeider i skolen er dens viktigste faktor for elevenes læringsutbytte. Skal skoleutviklingen lykkes og gi resultater, må skolene derfor ha rektorer som evner å lede kunnskapsorganisasjoner og lærere på en effektiv måte.

Informanter

Vi gjennomfører intervjuer med både rektor og lærere ved samme skole. Bakgrunnen for dette, er at vi ønsker informasjon både fra dem som leder og dem som blir ledet. Det er relevant for forskningsarbeidet å få frem erfaringer, meninger og tanker om ledelse fra begge disse perspektivene.

Om intervjuet

Intervjuene har vi tenkt å gjennomføre semistrukturert. Det vil si at vi ber om refleksjoner rundt ulike tema, og stiller relativt åpne spørsmål i henhold til en temabasert intervjuguide. Vi har laget underspørsmål som vi eventuelt kan bruke for å få mer konkrete og utfyllende svar på enkelte problemstillinger. Vi ønsker å få fram generelle betraktninger om ledelse i skolen; å lede og å bli ledet. Vi ønsker også å få fram konkrete erfaringer og refleksjoner fra den enkelte respondent rundt det å lede og å bli ledet på egen skole. Noen spørsmål omhandler relasjonen mellom leder og ansatt. Respondent vil underveis i intervjuet ha mulighet til å be om pauser, og til å avbryte og trekke seg som respondent. Respondent kan be om utdypninger og spørre dersom noe virker uklart. Det er mulig å la være å svare på enkeltspørsmål.

Selve tidsrammen for intervjuet vil variere som følge av forskjellige respondenter med ulik bakgrunn og erfaring. Vi anslår tiden til å være fra 60-90 minutter. Vi ønsker å gjøre lydopptak i intervjuet. Dette for å sikre at informasjonen som fremkommer underveis blir ivaretatt samlet sett, og at ikke viktige detaljer eller utsagn blir oversett.

Respondentene vil være absolutt anonyme i alle faser av det videre utredningsarbeidet. Informasjonen fra intervjuene som fremkommer vil kun være tilgjengelig for oss intervjuere, samt vår veileder, professor Rune Lines ved NHH. Lydfilene blir slettet umiddelbart etter transkribering og analyse. De som ønsker, kan få tilsendt transkribert intervju med mulighet for korrigeringer før datamaterialet blir brukt i oppgaven.

Dersom dere har ytterligere spørsmål vedrørende masteroppgaven eller om selve intervjuet, ta gjerne kontakt:

- Jostein Danielsen: Mobil 90830897. E-post: jostein.danielsen@askoy.kommune.no
- Jarle Kleiven: Mobil 92848257. E-post: jarle.kleiven@askoy.kommune.no

Ravnanger, 23. januar 2019

Jostein Danielsen og Jarle Kleiven

8.4 Vedlegg 4 – Samtykkeskjema respondenter

Samtykkeskjema respondenter

Masterutredning ved Norges Handelshøyskole; 2018-19

Problemområde: Skoleledelse i et målstyringssystem

Ansvarlige: Jarle Kleiven og Jostein Danielsen

Veileder: Rune Lines, professor NHH

Samtykke

Jeg bekrefter å ha lest og forstått “Informasjonsskriv til respondenter” datert 20. januar 2019, fra Jarle Kleiven og Jostein Danielsen i forbindelse med masterutredning og gjennomføring av intervju.

Samtykket omfatter:

- Frivillig deltagelse som respondent i intervju.
- Lydopptak av intervjuet.
- Transkribering av intervjuene.
- Ansvarlige og veileder har rett til tilgang til intervjutranskriberingene etter intervjuene.
- Analyse, bearbeiding og fremstilling av intervjuinnholdet er anonymt.
- Anonyme sitater blir brukt i oppgaven.

Vilkårene over godtas ved underskrift av dette dokumentet. Jeg er også informert om at jeg kan trekke mitt intervju 14 dager etter at det er gjennomført.

Sted/dato Underskrift