

Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi

BED-3906 vår 2020

Halvor S. Hanssen og Frode Sollie

## Hvilke forventninger har lærere i videregående skole til sine ledere?

## Forord

Denne masteroppgaven er skrevet av Halvor S. Hanssen og Frode Sollie, og ferdigstillingen av den markerer slutten på tre interessante, lærerike og krevende år som studenter på erfaringsbasert masterstudie i ledelse ved UiT i Harstad. Til tross for ulike utdanninger og yrkesløp har forfatterne funnet felles interesse i ledelse som fag og har gjennom arbeidet i studiet hatt mange gode diskusjoner. Vi har lært mye om både oss selv og våre organisasjoner.

Vi må rette en stor takk til vår veileder, professor Baard Herman Borge, som har gitt oss uvurderlig hjelp med oppgaven. Gode faglige innspill, raske konkrete tilbakemeldinger og oppmuntrende kommentarer har vært med på å inspirere oss til å fullføre løpet.

En stor takk til våre koner for faglig hjelp, tålmodighet og inspirasjon i en travel tid.

Halvor er utdannet sjøkaptein og har jobbet mesteparten av sitt yrkesliv til sjøs – hovedsakelig på seilende skoleskip. Siden han ble landkrabbe for noen år siden har han stort sett jobbet i utdanningssektoren, både på grunnskole-, videregående- og fagskolenivå. I tillegg til en bachelor i nautikk fra forrige årtusen har Halvor fullført praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere ved UIT og fordypet seg i pedagogisk bruk av IKT ved NTNU. Halvor bor med familien i Vangsvik på Senja, og jobber som kvalitetsleder i Blått kompetansesenter nord.

Frode er utdannet musiker/musikkpedagog og har arbeidet som utøvende musiker, musikk lærer, dirigent, eiendomsmegler, kulturskolerektor og daglig leder. Han har musikk/pedagogisk utdanning fra musikkonservatoriet i Tromsø og Norges musikkhøgskole i Oslo, og ledelse/økonomiutdanning fra Høgskolen i Narvik, Praktisk økonomi og ledelse - PØL. Frode bor i Narvik hvor han jobber som daglig leder i kulturstiftelsen Vinterfestuka.

## Sammendrag

I denne oppgaven undersøker vi hvilke forventninger lærere i videregående skole har til sine ledere. Vi deler lærerne inn i 2 kategorier basert på utdanning og yrkesbakgrunn og ser etter likheter og forskjeller mellom de to gruppene. Den ene består av lærere som har ulik yrkesfaglig bakgrunn, og den andre av lærere som har akademisk bakgrunn med studier på lærerhøgskole eller universitet.

Forskningsdesignet er kvantitativt og vi har benyttet oss av et eksisterende spørreskjema, LBDQ - Leadership Behavior Description Questionnaire, for å kartlegge læreres lederforventninger. Spørreskjemaet har 50 spørsmål som tar for seg 12 dimensjoner av lederatferd. Respondentene er 128 lærere ansatt ved videregående skoler på Senja og i Narvik.

Vi har formulert 6 hypoteser som ligger til grunn for analysen.

- *H1: Lederforventninger hos lærere i videregående skole har mange likhetstrekk med lederforventningene til norske arbeidstakere generelt*
- *H2: Lederforventninger hos lærere skiller seg på enkelte områder klart fra lederforventninger til norske arbeidstakere generelt*
- *H3: Det er signifikant større variasjon i lederforventningene blant lærere med yrkesfaglig bakgrunn enn blant lærere med lærerbakgrunn*

- *H4: Det er signifikant forskjell mellom lederforventningene til lærere med lærerbakgrunn og lærere med yrkesfaglig bakgrunn, og vi antar at den siste gruppen ligger nærmere befolkningen som helhet*
- *H5: Det er signifikant mindre variasjon i lederforventninger blant lærere som har jobbet lenge ved skolen enn blant lærere som har jobbet kort tid ved skolen*
- *H6: Lærere med kort ansiennitet har signifikant høyere forventninger til produksjonsfokus enn lærere med lang ansiennitet*

Våre funn underbygger flere av våre hypoteser, men ikke alle.

H1 støttes. Læreres lederforventninger har som forventet både mange likhetstrekk med forventninger til andre norske arbeidstakere, samtidig som de skiller seg ut innenfor noen dimensjoner.

H2 støttes. Størst forskjell finner vi på forventninger om autonomi.

H3 støttes ikke. Det er riktignok større variasjon i lederforventninger blant lærere med yrkesfaglig bakgrunn enn blant lærere med lærerbakgrunn, men variasjonen er ikke signifikant.

H4 støttes. Det er som vi antok signifikante forskjeller mellom lederforventningene til lærere med lærerbakgrunn og lærere med yrkesfaglig bakgrunn innenfor 5 av 9 dimensjoner. Dette er tilstrekkelig til at vi kan si at første ledd hypotese 4 kan beholdes. Når det gjelder andre ledd i hypotesen ser vi at lærere med yrkesfaglig bakgrunn for 8 av 9 dimensjoner ligger nærmere snittet for Norge enn lærere med lærerbakgrunn. For den siste dimensjonen (representasjon) ligger de to gruppene likt. Det vil si at også andre ledd i hypotesen kan beholdes.

H5 støttes ikke. Vi finner ikke at ansiennitet har homogeniserende effekt på ansattes forventninger til ledere.

H6 støttes. Vi finner at lærere med kort ansiennitet har signifikant høyere forventninger til produksjonsfokus enn lærere med lang ansiennitet.

### **Praktiske implikasjoner**

Vi har funnet at det har betydning hva slags bakgrunn lærerne har. Lærere med yrkesfaglig bakgrunn ligger nærmere landsgjennomsnittet, mens de med lærerbakgrunn har forventninger som skiller seg mer ut. Forskjellige skoler kan ha svært forskjellig sammensetning av lærerkollegiet: På en skole der det kun er studiespesialiserende linjer vil de aller fleste ha lærerbakgrunn, mens på en yrkesfagskole vil de være et lite mindretall. Dersom du er leder på en skole med hovedsakelig studiespesialiserende vil de særpregede forventningene som knyttes til lærerprofesjonen kunne være mer fremtredende enn på en skole med yrkesfaglige linjer. Dette er et relevant poeng å være bevisst på for skoleledere.

### **Teoretiske implikasjoner**

Hypotesen om at lederforventninger hos lærere blir likere med økt ansiennitet ble ikke støttet av resultatene i vår undersøkelse. Dette kan være et utslag av profesjonsutøveres ønske om autonomi. Ifølge (Hermansen, 2018) forbinder ofte den enkelte lærer autonomi med individuell autonomi, med sin rett til metodefrihet og handlingsrom i forhold til planlegging og gjennomføring av egen

undervisning. Det kan tenkes at den enkelte lærer har et så sterkt ønske om selvstendighet at generelle lederforventninger ikke får nok oppmerksomhet til å kunne sosialiseres og uniformeres innad i kollegiet. Dette poenget støttes også av forskningen til (Døving, Elstad, & Storvik, 2016) som viser at ledelse og styring av disse profesjonsutøverne ofte kan by på utfordringer ettersom disse i kraft av sin utdanning og spesialisering i stor grad ønsker å være selvstyrte i utøvelsen av sine oppgaver. Ifølge Storvik, Døving og Elstad kan slike profesjonsutøvere beskrives som organisasjonens «blinde flekk» på grunn ledelsens mangel på kontroll.

### **Metodiske implikasjoner**

Vi valgte å benytte spørreskjemaet LBDQ 50 for å kartlegge læreres forventninger til sine ledere. Ved å benytte et eksisterende spørreskjema har ikke vi hatt mulighet til å påvirke hvordan begrepet er operasjonalisert, og vi har måttet forholde oss til en operasjonalisering som ble gjort i USA for 50 år siden. Er denne operasjonaliseringen like relevant for norske arbeidstakere i dag? Det er slett ikke sikkert. Det opprinnelige spørreskjemaet hadde 100 spørsmål, vi benytter en revidert versjon med 50 spørsmål. Selv om det er mange fordeler ved å redusere antall spørsmål er det ikke til å komme utenom at nyanser da kan forsvinne.

Når vi har vurdert om våre funn er substansielle, og dermed om den metoden vi har benyttet for å komme fram til disse funnene har vært effektiv, har vi først og fremst benyttet statistisk analyse. Vi har sett at for en del hypoteser har vi ikke klart å finne tilfredsstillende dekning for våre antagelser. Samtidig har vi klart å påvise en del forskjeller som samsvarer godt med teori.

Dersom man ønsker å kartlegge hvordan lederforventninger varierer mellom forskjellige profesjoner på en mer inngående måte bør man vurdere å utarbeide et mer skreddersydd verktøy som er tilpasset norske arbeidsplasser i dag. Vi mener å ha dokumentert at det er sannsynlig at slike systematiske forskjeller mellom profesjoner eksisterer, men hvis man har som mål å kartlegge dem tilfredsstillende vil det kreve et omfattende arbeid.

### **Videre forskning**

En svakhet ved undersøkelsen vår er at vi sammenligner en antatt homogen gruppe (lærerbakgrunn) med en antatt heterogen gruppe (yrkesfaglig bakgrunn) og at respondentene i undersøkelsen vi sammenlikner våre funn med ikke har kjent profesjonsbakgrunn. Det kunne derfor være interessant å sammenligne den homogene gruppen fra lærerprofesjonen med andre profesjonsgrupper i Norge for å se om det er forskjeller eller likheter i forventninger til ledelse. Eventuelt sammenligne profesjonsutøvere med yrkesutøvere uten profesjonstilhørighet for å finne ut hvor avgjørende profesjonstilhørighet er for lederforventninger. Forskning vi har vist til i teoridelen viser at det kan være ganske store forskjeller mellom ulike land. Derfor ville det også være interessant å se hvilke forskjeller det er i lederforventninger mellom norske lærere i videregående skole og tilsvarende lærere i andre land.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
1 Innledning og bakgrunn .....	1
1.1 Introduksjon .....	1
1.2 Problemstilling .....	1
1.3 Videregående opplæring i Norge.....	2
1.4 Utvikling i norsk skole .....	5
2 Teoridel.....	7
2.1 Innledning.....	7
2.2 Lederforventninger .....	7
2.3 Utgjør lærerne i videregående skole en profesjon? .....	10
2.3.1 Lærerne: Profesjon eller semiprofesjon?.....	10
2.3.2 Profesjon og autonomi.....	12
2.3.3 Profesjonsutvikling i skolen .....	12
2.4 Er lærerne kunnskapsarbeidere?.....	12
2.5 Ledelse av profesjonsutøvere .....	14
2.6 Oppsummering og hypoteser.....	14
3 Vitenskapelig metode .....	17
3.1 Forskningsdesign.....	17
3.2 Kvantitativ metode .....	17
3.3 LBDQ – Leadership Behaviour Description Questionnaire.....	19
3.3.1 LBDQ - Historikk.....	19
3.3.2 LBDQ XII.....	19
3.3.3 Kulturelt betingede variasjoner i forventninger til ledere .....	21
3.3.4 LBDQ, validitet og reliabilitet.....	22
3.3.5 LBDQ 50 .....	24
3.3.6 LBDQ 50 – eksempel på operasjonalisering av dimensjon.....	24
3.4 Utvalg og enheter .....	25
3.5 Spørsmål om bakgrunn og endelig utforming av spørreskjema .....	26
3.5.1 Ved hvilken skole er du ansatt?.....	27
3.5.2 Hvor lenge har du jobbet i skoleverket?.....	27
3.5.3 Lærernes bakgrunn .....	28
3.6 Innsamling av data.....	28
3.7 Ethiske avveininger .....	29
3.7.1 Informert samtykke .....	29

3.7.2	Krav på privatliv.....	30
3.7.3	Krav på å bli korrekt gjengitt.....	30
3.8	Oppsummering .....	30
4	Analyse og drøfting .....	32
4.1	Signifikans.....	32
4.2	Sammenligning av skolene.....	32
4.2.1	Svarprosent.....	32
4.2.2	Ansiennitet.....	33
4.2.3	Lærernes bakgrunn .....	33
4.2.4	Lærernes bakgrunn og ansiennitet.....	34
4.2.5	Oppsummering .....	35
4.3	Reliabilitet av data.....	35
4.4	Hypotese 1 .....	36
4.5	Hypotese 2.....	39
4.6	Hypotese 3.....	40
4.7	Hypotese 4.....	41
4.8	Hypotese 5.....	43
4.9	Hypotese 6.....	44
4.10	Oppsummering hypoteser.....	45
4.11	Implikasjoner.....	46
4.11.1	Praktiske implikasjoner .....	46
4.11.2	Teoretiske implikasjoner .....	46
4.11.3	Metodiske implikasjoner .....	46
4.11.4	Videre forskning.....	47
5	Referanser.....	48
	Vedlegg .....	53
	Informasjonsskriv: Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvilke forventninger har lærere i videregående skole til den ideelle leder?» .....	53
	Formål.....	53
	Hva innebærer det for deg å delta? .....	54
	Spørreskjema: Læreres forventninger til den ideelle leder.....	55
	Spørsmål om bakgrunn .....	55
	Spørsmål om foretrukket ledelsesadferd.....	56

## Tabelliste

Tabell 1 - Lærere fordelt på utdanningsnivå/type .....	4
Tabell 2 - Oversikt over dimensjoner i LBDQ XII .....	19
Tabell 3 - Cronbachs Alfa fordelt på land og dimensjon for LBDQ XII, data fra (Littrell, 2013).....	23
Tabell 4 - Spørsmål med normal og reversert lastning.....	24
Tabell 5 - Spørsmål til dimensjon 6 .....	25
Tabell 6 - Svarprosent .....	32
Tabell 7 - Fordeling ansiennitet.....	33
Tabell 8 - Fordeling av lærernes bakgrunn.....	33
Tabell 9 - Elever fordelt på linjer .....	34
Tabell 10 - Lærerbakgrunn og elevfordeling.....	34
Tabell 11 - Gjennomsnittlig ansiennitetskategori avhengig av lærernes bakgrunn.....	34
Tabell 12 - Oversikt over reliabilitet i form av Cronbachs alfa.....	35
Tabell 13 - Resultater sammenlignet med Norge som helhet.....	36
Tabell 14 - Rangering av hvilke dimensjoner som er viktigst.....	37
Tabell 15 - Oversikt over standardavvik fordelt på bakgrunn.....	40
Tabell 16 - Oversikt over gjennomsnitt avhengig av bakgrunn .....	41
Tabell 17 - Standardavvik avhengig av ansiennitet.....	43
Tabell 18 - Produksjonsfokus og ansiennitet.....	44

## Figurliste

Figur 1 - Videregående opplæring i Norge.....	3
Figur 2 - Polardiagram over faktorverdier for Norge, Tyskland og Ghana.....	22
Figur 3 - Polardiagram med sammenligning våre resultater - Norge .....	38
Figur 4 - Sammenligning våre data - Norge - Romania - Tyskland .....	38
Figur 5 - Polardiagram med verdier avhengig av bakgrunn.....	42

# 1 Innledning og bakgrunn

## 1.1 Introduksjon

Å skrive en masteroppgave er en prosess som visstnok sjelden beveger seg i en rett og uavbrutt linje. Det har også vært tilfellet hos oss. Men en ting har vært fast i hele prosessen: Tanken om at problemstillingen skulle dreie seg om hvilke forventninger ledere møtes med av sine underordnede.

Høsten 2018 ble vi kjent med et samfunnsvitenskapelig måleverktøy som måler hvilke forventninger ansatte har til den ideelle leder. Vi har begge variert ledererfaring, og hvem ønsker ikke å gjøre jobben best mulig? Da må jo nettopp det ideelle være idealet.

I Leadership Behaviour Description Questionnaire (LBDQ) kartlegges ansattes forventninger til den ideelle leder langs 12 dimensjoner: representasjon, problemløsningsfokus, risikotoleranse, overtalelsesevne, strukturfokus, autonomifokus, hierarkifokus, hensyn, produksjonsfokus, fremsynthet, konfliktløsningsfokus og toppledelsesfokus (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018).

Disse 12 dimensjonene er sentrale i vår datainnsamling. I tillegg prøver vi å sette de inn i kontekst med noen begreper som vi mener er sentrale på den arenaen vi studerer: videregående skoler i Nord-Norge. Ansatte ved videregående skoler har bakgrunn som grovt sett kan deles inn i to kategorier; lærerbakgrunn og yrkesfaglig bakgrunn:

- Lærerbakgrunn vil si at man har tatt profesjonsutdanning som lærer/lektor, eller tradisjonelle universitetsstudier
- Yrkesfaglig bakgrunn vil si at man har utdanning fra en annen sektor i yrkeslivet, men jobber som lærer

Videre prøver vi å finne ut om begreper som profesjonskultur og kunnskapsarbeid sett opp mot bakgrunn har relevans i forhold til de forventningene lærerne har til den ideelle leder.

## 1.2 Problemstilling

*Hvilke forventninger har lærere i videregående skole til sine ledere?*

Dette er problemstillingen vi tar for oss i oppgaven. Vi begynner med å se på videregående opplæring i Norge og hvilken bakgrunn de som jobber som lærere der har. I tillegg ser vi kort på utviklingen i norsk skole de siste 20 årene. Skolen er en del av samfunnet, og det er rimelig å anta at endringer i skolen også fører til at ansattes forventninger til skoleledere endres.

Når vi har beskrevet arenaen for våre undersøkelser, sett på bakgrunnen til lærerne vi studerer og satt det i en historisk kontekst går vi i teoridelen videre og gjør rede for lederforventninger som begrep. Vi ser deretter på begrepene profesjon og kunnskapsarbeidere som vi tenker oss er sentrale for læreres preferanser for ledelsesatferd.

Med bakgrunn i teori og historisk utvikling i skolesektoren har vi satt opp følgende 6 hypoteser som vi begrunner og tester senere.

- *H1: Lederforventninger hos lærere i videregående skole har mange likhetstrekk med lederforventningene til norske arbeidstakere generelt*

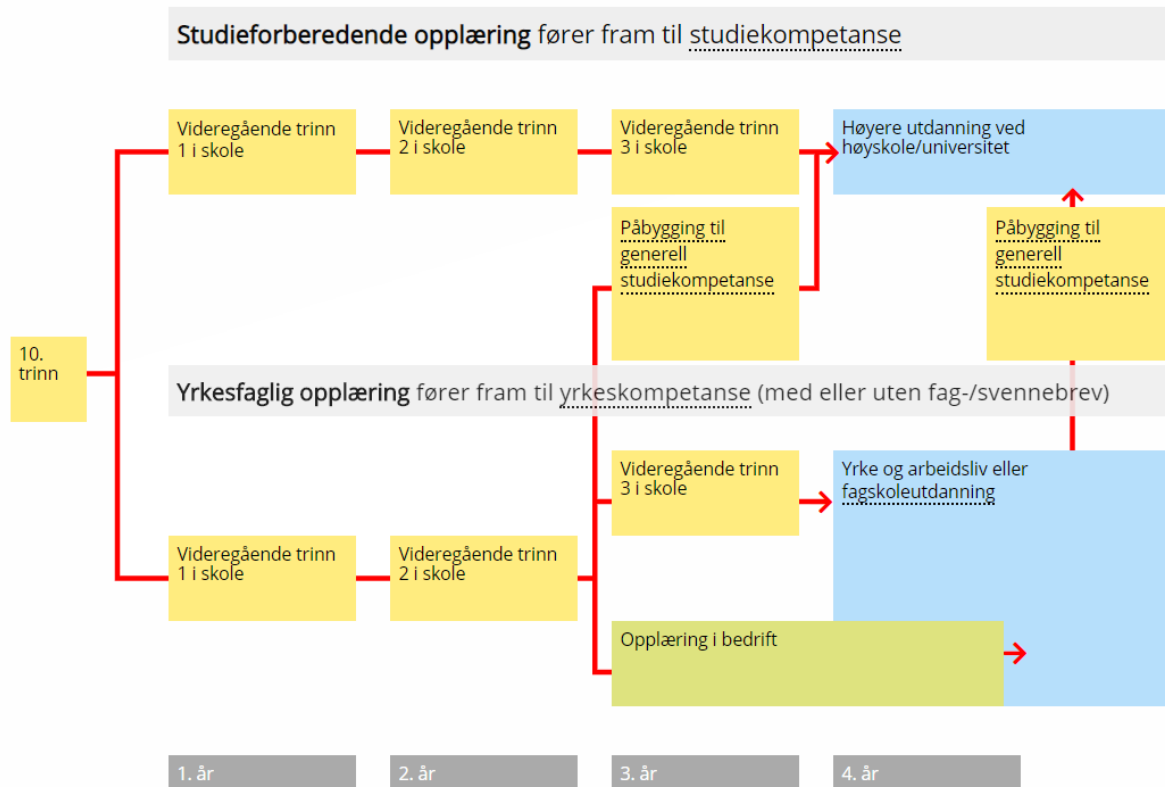


- *H2: Lederforventninger hos lærere skiller seg på enkelte områder klart fra lederforventninger til norske arbeidstakere generelt*
- *H3: Det er signifikant større variasjon i lederforventningene blant lærere med yrkesfaglig bakgrunn enn blant lærere med lærerbakgrunn*
- *H4: Det er signifikant forskjell mellom lederforventningene til lærere med lærerbakgrunn og lærere med yrkesfaglig bakgrunn, og vi antar at den siste gruppen ligger nærmere befolkningen som helhet*
- *H5: Det er signifikant mindre variasjon i lederforventninger blant lærere som har jobbet lenge ved skolen enn blant lærere som har jobbet kort tid ved skolen*
- *H6: Lærere med kort ansiennitet har signifikant høyere forventninger til produksjonsfokus enn lærere med lang ansiennitet*

I neste avsnitt ser vi, som en bakgrunn for oppgaven, på videregående skole og videregående utdanning i Norge.

### **1.3 Videregående opplæring i Norge**

I denne oppgaven er det videregående skole som er arenaen. Videregående skole bygger videre på 10. klasse i grunnskolen. Alle som har fullført grunnskolen og har fylt 15 år har rett til 3 års videregående opplæring (vilbli.no, u.d.) Videregående opplæring fører i de fleste tilfeller fram til studiekompetanse eller yrkeskompetanse (vilbli.no, u.d.). Strukturen i norsk videregående opplæring beskrives i figuren under:



Figur 1 - Videregående opplæring i Norge

Studieforberedende opplæring vektlegger teoretisk kunnskap og gir studiekompetanse. Etter 3 år på skole kan du gå videre til studier ved høyskole eller universitet.

Yrkesfaglig opplæring fører fram til et yrke, ofte med fag- eller svennebrev. I de fleste tilfeller går du 2 år på skole etterfulgt av 2 år som lærling. Du kan ta påbygging til generell studiekompetanse hvis du vil studere videre ved høyskole eller universitet (vilbli.no, u.d.).

Ved både studieforberedende og yrkesfaglig opplæring skilles de fagene den enkelte elev har inn i fellesfag og programfag. Med fellesfag menes obligatoriske fag som alle har. Eksempler på slike fag er norsk, naturfag, matematikk, kroppsøving og engelsk. Med programfag menes fag som er rettet inn mot det opplæringsløpet du har valgt. I studieforberedende opplæring kan programfag være fag som biologi, språkfag, fordypning i samfunnsfag eller matematikk. I yrkesfaglig opplæring har gjerne programfagene en helt annen karakter. Der er de rettet inn mot den konkrete yrkesutøvelsen i det aktuelle yrket: Eksempelvis lærer en tømmer å bruke hammer og sag, en elektriker lærer om strøm, mens en frisør øver på å klippe hår.

Skoleåret 2018-2019 gikk det totalt 188 482 elever i videregående opplæring i Norge. De var fordelt med 121 390 (64%) på studieforberedende og 67092 (36%) på yrkesfaglig opplæring (Utdanningsdirektoratet, u.d.).

For å undervise de rundt 190 000 elevene i videregående skole i Norge var det i 2017 ansatt 26 586 lærere. Statistisk sentralbyrå har oversikt over utdanningsnivået til disse (Statistisk sentralbyrå, u.d.):

Tabell 1 - Lærere fordelt på utdanningsnivå/type

Utdanningsnivå/type	Antall
<b>Universitets-/høgskoleutdanning høyere nivå, med pedagogisk utdanning</b>	8574
<b>Universitets-/høgskoleutdanning høyere nivå, uten pedagogisk utdanning</b>	1382
<b>Universitets-/høgskoleutdanning lavere nivå, med pedagogisk utdanning</b>	13555
<b>Universitets-/høgskoleutdanning lavere nivå, uten pedagogisk utdanning</b>	1684
<b>Videregående utdanning eller lavere</b>	1391
<b>Sum</b>	26586

Med universitets-/høgskoleutdanning høyere nivå menes en utdanning på mer enn fire års varighet (Statistisk sentralbyrå, u.d.). I de fleste tilfeller vil det være snakk om en fullført mastergradsutdanning eller tilsvarende. Med slik utdanning skal man normalt tilsettes i stilling som lektor i videregående skole. De formelle kvalifikasjonskravene for å undervise i norsk skole er hjemlet i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 1998) med tilhørende forskrifter og avtaler. Vi kommer ikke til å gå nærmere inn på dette.

I denne studien ønsker vi å kartlegge hvilke forventninger lærere i videregående skole har til sine ledere. Vi ønsker å gjøre dette for lærerne som helhet, men vi ønsker også å dele de inn i kategorier avhengig av hva slags bakgrunn de har. Forenklet og med mange unntak kan vi beskrive læreres bakgrunn, med utgangspunkt i hvilke fag de underviser i, som følger:

1. Lærere som underviser i fellesfag på både studieforberevende og yrkesfaglige linjer og lærere som underviser i programfag på studiespesialiserende linjer vil ofte ha en akademisk bakgrunn, som regel ved at de har tatt profesjonsutdanning som lærer/lektor, eller ved tradisjonelle universitetsstudier. Disse har en relativt lik utdanningsbakgrunn, og kan anses som en homogen gruppe. I fortsettelsen vil vi referere til denne gruppen som lærere med lærerbakgrunn.
2. Lærere som underviser i programfag på yrkesfaglige linjer har som regel bakgrunn fra det yrket de underviser i. De har bakgrunn som sykepleiere, tømrere, ingeniører, elektrikere, kokker eller hva som helst annet relevant fra arbeidslivet. For å kunne tilsettes fast som lærer må man i tillegg til yrkesutdanning ha noe høyere utdanning. Dette er en gruppe med svært variert både yrkes- og utdanningsbakgrunn. Det er en heterogen gruppe som i stor grad speiler mangfoldet i arbeidslivet. I fortsettelsen vil vi referere til denne gruppen som lærere med yrkesfaglig bakgrunn.

Inndelingen av lærere i disse to gruppene vil være sentral også i forhold til begrepene profesjon og kunnskapsarbeid. Vi vil i teoridelen vise at lærere med lærerbakgrunn kan antas å ha sterkere profesjonstilhørighet enn lærer med yrkesfaglig bakgrunn.

I Tabell 1 - Lærere fordelt på utdanningsnivå/type ser vi hva slags utdanningsnivå lærere har. Denne tabellen sier ikke noe om hva slags bakgrunn lærerne har. Det er fullt mulig å ha yrkesfaglig bakgrunn og universitetsutdanning på høyere nivå. Vi kan altså ikke si noe om hvordan den inndelingen av

lærere vi benytter er tallmessig på nasjonalt nivå. I vår datainnhenting har vi funnet at det på de skolene vi har undersøkt er omtrentlig samsvar mellom andelen lærere med lærerbakgrunn og andelen elever som går studiespesialiserende linjer. Dersom dette er en nasjonal trend vil det tilsi at ca. 1/3 av lærere i videregående skole har yrkesfaglig bakgrunn. (Se 4.2.3 Lærernes bakgrunn for nærmere informasjon og tallmateriale.)

## 1.4 Utvikling i norsk skole

Skolen er en del av samfunnet, og mange av de store omveltningene man ser i samfunnet generelt vil man og finne i skolen. En naturlig konsekvens av dette er at lederrollen endrer seg, og det er rimelig å anta at forventningene til ledere endrer seg i takt med lederrollen.

For å forstå mange av endringene i norsk skole de siste 15 årene må man kjenne til «PISA-sjokket»: I år 2000 deltok Norge for første gang i PISA-undersøkelsen, en internasjonal sammenlignende undersøkelse der grunnskoleelevers kompetanse ble målt. Resultatene var på mange måter nedslående, og verst av alt, trenden var negativ (Utdanningsdirektoratet, 2011). Når man så at resultatene ikke var som forventet i forhold til de ressursene samfunnet brukte på skolen, utløste det en intens skolepolitisk debatt med påfølgende politisk iver etter å gjøre noe.

De endringene PISA-sjokket førte til i norsk skole kan og forstås som en del av det som kalles New Public Management. I dette begrepet ligger at forretningen eller bedriften er blitt et ideal for alle typer organisasjoner. Dette fører til at organisasjonsformer, begrepsapparat, styringsredskaper og målsetninger fra forretningslivet er blitt dominerende i både offentlig forvaltning og ideelle organisasjoner. Offentlige virksomheter av alle slag organiseres og drives mest mulig likt en bedrift (Røvik, 2007, s. 161).

Det er ikke vanskelig å kjenne igjen denne trenden i utdanningssektoren. Skolene har fokus på kostnadsstyring og finansieres ved stykkprisfinansiering. Skoler slås sammen for å effektivisere. I tillegg opplevde hele utdanningssektoren økt fokus på resultater. Søkertall, karaktersnitt og gjennomføringsprosent måles og sammenlignes mellom skoler og regioner. Vi konkurrerer mot andre skoler i regionen og mot landsgjennomsnitt. Det er kanskje særlig innenfor denne trenden at PISA-sjokket har gjort seg gjeldende. Fokus på måling og resultater har økt dramatisk innenfor alle deler av norsk utdanningssektor.

«PISA-sjokket» satte i gang en rekke endringsprosesser i norsk skole. Blant annet fikk vi ny læreplan - Kunnskapsløftet. Noen fellesnevnerer for endringene er:

- Økt fokus på standardiserte tester, sammenligning av resultater og evaluering av undervisning.
- Økt vilje til å gå inn og styre de pedagogiske prosessene i klasserommet. Læreren er ikke enerådende, men må i større grad enn tidligere forholde seg til føringer for hvordan lærergjeringen skal utføres.
- Økt fokus på dokumentasjon og kvalitetsstyring med beskrevne prosedyrer for hvordan konkrete oppgaver skal gjennomføres.
- Økt fokus på elevers rettigheter og trygt skolemiljø.
- Økt fokus på samhandling i lærerkollegiet.

Endringene har skjedd på alle nivåer i norsk skole. Videregående skoler eies og drives av fylkeskommunene. I etterkant av Kunnskapsløftet har fylkeskommunene tatt en mer aktiv rolle som skoleeier. Det blir utarbeidet felles styringsdokumenter som beskriver hvordan skolene skal jobbe for å forbedre resultater, og skoleeier følger den enkelte skole og rektor opp mye tettere enn tidligere. Et eksempel på et slikt strategidokument er *Samspill for læring! Strategiplan for videregående opplæring i Troms 2018-2021* som ble vedtatt av fylkestinget i tidligere Troms Fylkeskommune (Troms fylkeskommune utdanningsetaten, 2018).

Endringene har ført til en rekke utfordringer for skoleledere på alle nivå. De fleste utfordringene har imidlertid en fellesnevner: Som skoleleder er man avhengig av at man klarer å endre sine medarbeideres – hovedsakelig lærernes - handlingsmønster for å løse utfordringene. Dette er den sentrale utfordringen i endringsledelse i videregående skole:

- Hvordan kan man som skoleleder få lærere til å endre handlingsmønster?

Det er et spenningsforhold her: Som vi skal se nærmere på i teoridelen verdsetter utøvere av lærerprofesjonen autonomi i arbeidssituasjonen, mens samfunnet og eiere av skolene ønsker å utøve større grad av kontroll, måling og styring. Som skoleleder må man finne en balanse i denne tilsynelatende motsetningen.

## 2 Teoridel

### 2.1 Innledning

Som vi så i forrige kapittel har lærere i videregående skole variert bakgrunn. I denne studien deler vi dem inn i to kategorier basert på utdannings- og yrkesbakgrunn. I dette kapitlet skal vi se på et teoretisk rammeverk som kan være med på å forklare læreres preferanser for lederatferd, og kan gi grunnlag for noen hypoteser vi i neste omgang skal teste ut.

Vi begynner med å gå gjennom hva som kan menes med lederforventninger. Forventninger er et komplekst og sammensatt begrep, og som vi skal se er det flere måter å definere og tolke dette begrepet. Et sentralt moment er å ha forståelse for hvilke faktorer som kan påvirke lederforventninger.

Videre ser vi på profesjonsbegrepet. Hva vil det si å tilhøre en profesjon, og hvilke konsekvenser kan det ha for ansattes forventninger til leder. Vi drøfter om og i hvilken grad lærere i videregående skole er profesjonsutøvere, og hva det i så fall kan ha slags konsekvenser.

Kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere er også begreper som er relevante for å forstå hvilke forventninger lærere i videregående skole har til sine ledere.

Før vi formulerer og begrunner hypotesene ser vi på hva litteraturen kan si om ledelse av profesjonsutøvere.

### 2.2 Lederforventninger

Alle ledere i arbeidslivet opplever et sett av forventninger fra sine medarbeidere, arbeidsgiver og omgivelser. Det finnes ikke noen fasit på begrepet lederforventning, men en rekke ulike definisjoner. Dette gjelder for alle ledere, uavhengig av sektor. I spørreskjemaet LBDQ XII, som vi benytter i undersøkelsen, kartlegges ansattes lederforventninger langs 12 dimensjoner, som vi kommer tilbake til senere.

En dansk undersøkelse fra 9 ulike arbeidsplasser har operasjonalisert begrepet lederforventninger på en annen måte. Gjennom kvalitative intervjuer av medarbeidere fra disse 9 bedriftene er det definert 7 forventninger disse har til sine ledere (Larsen, Teglskov, & Etzerodt, 2019, ss. 1-4)

**Lederen skal sette tydelige rammer.** Lederen skal klargjøre hvilke kjerneoppgaver som gjelder og hvordan disse løses i hverdagen, samt og gjøre rede for økonomiske rammer, og kunne forklare nye tiltak og endringer på en måte som gir mening for de ansatte.

**Lederen skal lytte til sine medarbeidere.** Lederen skal lytte på synspunkter, ideer og bekymringer, og være tydelig på hva medarbeideren har innflytelse på og hva de ikke kan påvirke.

**Lederen støtter medarbeiderne og har tillit til dem.** Lederen skal delegere oppgaver, gi støtte ved behov uten å detaljstyre.

**Lederen skal hjelpe medarbeideren med å løse problemer.** Lederen skal ikke la medarbeidere stå alene med problemer eller utfordringer. Lederen skal hjelpe medarbeideren med å finne løsninger og å prioritere oppgaver.

**Lederen ser medarbeiderens sterke sider, og er bevist på å utnytte og utvikle disse.** Lederen fordeler ansvar og oppgaver på rettferdig vis på bakgrunn av den enkeltes kompetanse, interesse og utviklingspotensiale.

**Lederen viser omsorg.** Lederen viser empati når medarbeideren har personlige problemer og hjelper til med stressmestring, og legger til rette for å redusere stress.

**Lederen forventer - og bidrar til god omgangstone.** Lederen skaper en respektfull og god kommunikasjonsform hvor uenighet aksepteres all den tid diskusjoner er konstruktive og ikke fører til nag.

I en annen stor undersøkelse, med 20 000 informanter fra 4 kontinenter, gjennomført rundt 1990 av Jim Kouzes og Barry Posner, ble det avdekket 20 karaktertrekk som ansatte satte høyest hos leder. Per Stabel har i en artikkel drøftet de 4 mest sentrale karaktertrekkene av disse 20 og konkluderer med at de fleste ansatte i denne undersøkelsen var villig til å følge sin leder i tykt og tynt dersom de følgende 4 karaktertrekk var til stede hos leder: ærlig, fremtidsrettet, inspirerende og kompetent (Stabel, 2018)

Et argument for å studere lederforventninger i ulike grupper og kontekster, som vi ikke skal gå nærmere inn på her, er ellers at økt kunnskap på området kan tenkes å bidra til mer effektiv ledelse, for eksempel ved å ta hensyn til ansattes preferanser for lederkommunikasjon. De sistnevnte kan variere både med yrke, kontekst og andre forhold (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018). Det finnes mange studier om temaet lederforventninger som viser hvordan disse kan variere langs en rekke ulike dimensjoner. Vi skal her se på noen eksempler.

I en stor amerikansk studie ble det undersøkt om ansattes alder, utdanningsnivå, arbeidserfaring og kjønn hadde innvirkning på deres preferanser for henholdsvis oppgaveorientert og relasjonsorientert lederatferd. Oppgaveorientert lederatferd handler primært om å bruke ressurser og personelt effektivt for å opprettholde fremdrift og å fullføre oppgaver (Høst, 2009). I relasjonsorientert lederatferd vektlegges det å skape gode relasjoner med og mellom medarbeiderne for å motivere til god ytelse (Kaufmann & Kaufmann, 2009).

I en survey med 1009 respondenter viste det seg at deres preferanse for relasjonsorientert lederatferd avtok med stigende alder og utdanningsnivå. Når det gjaldt oppgaveorientert lederatferd var mønsteret et annet, ettersom tendensen til å foretrekke slik ledelse var mer utbredt blant de som var eldre, høyt utdannede og erfarne enn blant andre respondenter. Nærmere analyser av data viste at også kjønn hadde en effekt, ved at kvinner oftere enn menn foretrakk en relasjonsorientert ledelsesstil (Boatwright & Forrest, 2000).

Individuelle lederpreferanser kan i noen utstrekning også forutsies på bakgrunn av språk. Ved bruk av en survey med svar fra 15 000 ansatte i 16 land inndelt i fire landsklynger, hver av dem sammensatt av land med beslektede språk, viser en studie at landsklyngene i noen grad kan benyttes til å forutsi lederpreferanser. Funnene styrket en generell antakelse om at mennesker med lignende språk også har likhetstrekk i sine oppfatninger om hva som er god ledelse. Det gjaldt særlig preferanser knyttet til myndiggjøring, «coaching» og tilsyn, men i mindre grad personlig og generell kommunikasjon, prestasjonsvurderinger og positive tilbakemeldinger (Zander, 2005).

I en annen omfattende studie, med data fra 15 land, veies betydningen av variablene alder, kjønn, yrke, avdelingstilhørighet og plassering i hierarkiet opp mot effekten av nasjonalitet. Et hovedspørsmål for forskerne var om de andre kjennetegnene ved den enkelte kunne ha større betydning enn nasjonstilhørighet når det gjaldt å forutsi vedkommendes lederpreferanser. Konklusjonen var at nasjonalitet i de fleste tilfeller har større betydning for variasjon i ansattes lederforventninger enn de andre uavhengige variablene. Unntakene, som viste klare likhetstrekk på tvers av land, var tre kategorier arbeidstakere, henholdsvis forskere, ledere og personer over 55 år (Zander & Romani, 2004). Resultatene av annen forskning underbygger konklusjonen fra nevnte studie. En visualisering av hvordan preferanser skiller seg basert på nasjonalitet fremkommer i polardiagrammet senere i avsnitt 3.3.3 Kulturelt betingede variasjoner i forventninger til ledere

Lederforventninger kan også variere på bakgrunn av kultur. Dickson med flere har oppsummert forskning på hvordan betydningen av ledelse varierer systematisk på tvers av kulturer. De beskriver hvordan faglitteraturen både søker etter universelle lederforventninger og prøver å identifisere kulturelle forskjeller i oppfatninger om hva god ledelse er. Noen aspekter ved ledelsespreferanser ser ut til å være universelle på tvers av kulturer. Campbell foreslo for eksempel en universell lederkompetansmodell som inkluderte faktorer som visjon, myndighet og entreprenørskap (Campbell, 2005), og Bernard M. Bass viste at transformasjonsledelse, det vil si karismatisk ledelse hvor medarbeidere inspireres til å heve seg over egne snevre interesser og arbeider sammen for å nå bedriftens overordnede mål, er foretrukket og regnes som effektiv over hele verden (Bass, 1997). Transformasjonsledelse er imidlertid noen ganger motiverende og noen ganger mer autoritær, og Dickson med flere antyder at kultur er den avgjørende faktoren bak den variasjonen (Dickson, Castano, Magomaeva, & Den Hartog, 2012).

Ved å dele land inn i fem kulturelle klynger finner man klare indikasjoner på at kulturforskjeller påvirker ansattes ledelsespreferanser, men forskning viser også betydelig overlappning mellom klyngene. Dickson med flere bemerker også at kultur har mindre effekt på lederskap i noen bransjer enn i andre. Forskerne konkluderer med at kultur i stor grad betyr noe for ledelse. Kultur har betydning for hvordan ledere dukker opp, blir valgt, utviklet og sett - eller ikke sett - som rollemodeller som skal etterlignes. Kultur betyr dessuten noe på måter som er forutsigbare, slik at organisasjoner kan tilpasse seg strategisk (Dickson, Castano, Magomaeva, & Den Hartog, 2012).

En ytterligere faktor som kan antas å påvirke lederforventninger hos personer i et bestemt yrke er deres ansiennitet. Hvis en yrkesgruppe, for eksempel lærere i norsk videregående skole, kjennetegnes av visse typiske lederpreferanser, kan det i noen grad skyldes at nyansatte sosialiseres inn i en etablert kultur. Dette skjer da gjennom en mer eller mindre gradvis individuell tilpasning til oppfatninger om ledelse som råder blant kollegaene (Ashford & Black, 1996; Bauer & Green, 1994, 1998; Morrison 1993a; Morrison 1993b) i (Chan & Schmitt, 2000). Slike tilpasningsprosesser blir sett på som kritisk for utvikling av holdninger og atferd som muliggjør at den nyansatte fungerer effektivt og tilpasser seg det nye arbeidsmiljøet (Vandenberg & Self, 1993). En nært beslektet prosess er den såkalte kameleoneffekten, som her refererer til en ubevisst etterligning av holdninger, ansiktsuttrykk, manerer og annen oppførsel fra ens nye kollegaer, slik at ens oppførsel passivt og utilsiktet endres for å matche deres (Chartrand & Bargh, 1999).

Vi har så langt, som en teoretisk bakgrunn for analysen av lærerne i videregående skole, tatt for oss hva som kan tenkes å forklare individuell variasjon i lederforventninger. Vi skal nå se på om lærerne bør betegnes som en profesjon, og deretter om de kan regnes som kunnskapsarbeidere. Hvis svaret på



ett eller begge spørsmålene er positivt, kan det ha flere implikasjoner for hva vi kan anta om vår lærergruppes lederforventninger.

## 2.3 Utgjør lærerne i videregående skole en profesjon?

Profesjonsbegrepet er ikke entydig. Hva innebærer det å være en del av en profesjon?

Kunnskapsdimensjonen vil her være sentral. En annen sentral dimensjon er forståelsen av lærernes ansvar og autonomi (Hermansen, 2018).

Ifølge én definisjon er et typisk kjennetegn ved profesjoner at de baserer arbeidet sitt på en spesialisert utdanning med tilhørende kunnskapsbase (Elstad & Helstad, 2014). En annen definisjon legger derimot vekt på at autonomi i yrkesutøvelsen, vitenskapelig kunnskapsbase og etiske standarder er felles kjennetegn for profesjoner (Etzioni, 1969).

Vi har delt enhetene våre inn i to grupper, lærere med lærerbakgrunn og lærere med yrkesfaglig bakgrunn. For å avgjøre om disse utgjør en profesjon eller ikke må vi se på hva som kjennetegner disse lærerne som yrkesgruppe. Det er så vesentlige variasjoner i utdanning og tidligere arbeidspraksis mellom de to gruppene at det ikke er åpenbart naturlig å se på disse som en profesjon.

Profesjonsbegrepet er som nevnt ikke entydig, men det er konsensus om at bruk av begrepet forutsetter at en gruppe yrkesutøvere deler et yrke med spesielle kjennetegn. Et vanlig kjennetegn i profesjonelle yrker er at det utvikles egne standarder og retningslinjer for oppgaveløsning og yrkesgruppen har en høy grad av autonomi i utførelsen av arbeidsoppgavene.

Profesjonenes tjenester bygger på at yrkesutøverne har tilegnet seg gode teoretiske kunnskaper gjennom spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008).

Som vi allerede har vært inne på, har profesjonsteoretikere definert en rekke kjennetegn på hva som særpreger en profesjon. «*Mens den klassiske profesjonssosiologien legger vekt på elementer som en vitenskapelig kunnskapsbase, autonomi i yrkesutøvelsen og etiske standarder (f.eks. (Etzioni, 1969), har (Ingersoll & Merrill, 2011) følgende 5 elementer i sin profesjonsmodell: (1) profesjonsutøveren må ha formelle kvalifikasjoner, (2) profesjonalisering vil innebære spesialisering basert på et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag, (3) innvielsen i yrket er karakterisert ved induksjon, det vil si et program for støttet innvielse i yrkets profesjonsutøvelse, (4) profesjonsutøveren har høy grad av autoritet når beslutninger fattes, men blir også ansvarliggjort med tanke på hva profesjonsutøvelsen fører til, og (5), profesjonsyrker har høy lønn, høy prestisje og høy status.*» (Elstad & Helstad, 2014, ss. 19-20) Det siste elementet i 5-punkts modellen, som gjelder høy status, er ikke sammenfallende med lærernes situasjon i dag. En rapport publisert i Bedre skole viser til en utbredt oppfatning både i media og i forskningslitteraturen om at læreryrkets status har falt (Helland, With, Mausestagen, & Alecu, 2016). Til tross for at det siste punktet ikke innfris, kan det ikke være tvil om at de fire første gjør det. Spørsmålet er derfor ikke om lærerne kan kalles profesjonsutøvere, men hva slags profesjon de utgjør.

### 2.3.1 Lærerne: Profesjon eller semiprofesjon?

I profesjonsteorien diskuteres det hvorvidt læreryrket er en profesjon eller en såkalt semiprofesjon (Etzioni, 1969). Yrkesutøvere innenfor semiprofesjoner anses ifølge Etzioni å være mindre autonome og kan ofte være underlagt beslutningstakere som tilhører en annen profesjon. Yrkesutøvere i en ekte profesjon har altså en evne til å motstå administrativ kontroll som ikke yrkesutøvere i en

semiprofesjon har. Det er gjort empiriske studier som konkluderer med at yrkesutøvere innenfor de klassiske profesjonene opplever mer autonomi enn yrkesutøverne i semiprofesjonene (Derber & Schwartz, 1991).

Profesjonsbegrepet har også blitt en sentral del av den utdanningspolitiske kampen. Da Kommunesektorens interesse – og arbeidsgiverorganisasjon i 2013/2014 ønsket å endre arbeidstidsbestemmelsene for lærerne ved å øke tilstedeværelsen/kontor tiden knyttet de profesjonsbegrepet opp mot skolens arbeidsfellesskap og det at lærere har felles strategier i undervisningen. På den andre siden sto utdanningsforbudet og knyttet profesjonsbegrepet til lærernes autonomi og tillit til profesjonsutøvernes individuelle prioriteringer og vurderinger i gjennomføringen av undervisningen (Elstad & Helstad, 2014).

De største diskusjonstemaene har vært om lærerne har reell handlingsfrihet i sin utførelse av yrket, om de oppdaterer seg og benytter forskningsbasert kunnskap, og i hvor stor grad de har egne etiske standarder.

Det har imidlertid blitt reist spørsmål om hvorvidt slike beskrivelser er hensiktsmessige og siden tidlig på 1990-tallet er det en bred tradisjon for å betegne læreryrket som en profesjon (Elstad & Helstad, 2014).

Innenfor læreryrket blir ofte det relasjonelle aspektet vektlagt mere enn det faglige (Mausethagen & Kostøl, Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen, 2010). Derfor beskrives læreryrket ofte som en relasjonsprofesjon (Moos, Krejsler, & Laursen, 2008). Omsorgsprofesjon er også et begrep som knyttes til læreryrket (Barnett, Becher, & Cork, 1987). Det at læreryrket knyttes til begrepene relasjons- og omsorgsprofesjon har flere årsaker. De to mest fremtredende er at ønsket om å jobbe med barn og unge over tid er en hovedgrunn for mange til å velge læreryrket (Lortie, 1975), og vurderingen om at det å arbeide med å skape og opprettholde gode relasjoner til elever er viktig for deres læring (Cornelius-White, 2007).

Når det gjelder lærere i videregående skole spesielt, så er dette en ganske heterogen gruppe ettersom utdanningsbakgrunnen og yrkeserfaringen er så ulik. Lærere med yrkesfaglig bakgrunn vil ofte ha bakgrunn som fagarbeidere innen yrkesfelt som ikke faller inn under profesjonsbegrepet. Typisk yrkesbakgrunn for disse kan være for eksempel snekker, elektriker, frisør eller kokk. Lærere med yrkesfaglig bakgrunn som faller inn under profesjonsbegrepet, som for eksempel sykepleiere, vil uansett ikke i utgangspunktet falle inn under samme profesjonsbegrep som lærere med utdanningsforløp gjennom lærerskole, høyskole og universitet. Den felles utdanningsbakgrunnen til lærere med lærerbakgrunn kan gi disse en mere markert profesjonstilhørighet enn lærere med forskjellig yrkesfaglig bakgrunn.

Hvis det er sånn at profesjonsbakgrunn har stor betydning for arbeidstageres lederforventning kan det antas å være en forskjell mellom lederforventningene til lærere i videregående skole avhengig av om de har yrkesfaglig- eller lærerbakgrunn. På den annen side kan det også tenkes at lærere med yrkesfaglig bakgrunn sosialiseres inn i profesjonskulturen og dermed får lederpreferanser som likner de deres kollegaer med lærerbakgrunn har.

Ut fra diskusjonen ovenfor er det uansett rimelig å konkludere med at lærere som gruppe betraktet er en profesjon, selv om den kan ha trekk både av semiprofesjon, relasjons- og omsorgsprofesjon.

### 2.3.2 Profesjon og autonomi

Ifølge Magali Larson er autonomi viktig som en ideologisk konstruksjon for profesjonene ettersom dette selvstyret er siste skanse mot den symbolske underordningen som preger vanlige ansettelsesforhold (Larson, 1977, s. 219). Imidlertid viser en nyere studie av Arne Mastekaasa at unges profesjonsutøveres organisasjonslojalitet og jobbtilfredshet ikke er mer avhengig av autonomi enn befolkningen for øvrig (Mastekaasa, 2011). Andre forskere fremholder argumentet om at den profesjonelle autonomien ikke må utfordres for mye av ledelsen i profesjonelle kontekster (Empson & Langley, 2015). Henry Mintzberg hevder at lederstil med direkte overvåkning er uegnet, mens ulike former for påvirkning er svært vanlig (Mintzberg, 1998).

Begrepet autonomi har flere dimensjoner og kan forstås på ulike måter. Mausestaden & Mølstad skiller mellom forståelsen av «*autonomi som «frihet» der den enkelte står fritt til å utøve yrket som han eller hun selv vil, og autonomi som «self-governance», det vil si at profesjonsutøvere selv utøver en indre kontroll og organisering av arbeidet basert på noen kollektive prinsipper og prosesser*» (Hermansen, 2018, s. 128).

Her skiller det altså mellom individuell og kollektiv autonomi. Den enkelte lærer forbinder ofte autonomi med individuell autonomi, med sin rett til metodefrihet og handlingsrom i forhold til planlegging og gjennomføring av egen undervisning. I dette ligger det en stor grad av personlig skjønnsutøvelse. Historisk sett har lærerprofesjonen i Norge vært preget av høy grad av individuell autonomi. Som kunnskapsarbeidere i dagens skole spiller den kollektive autonomien en større rolle. Her forventes det lojalitet til etiske normer og regler, definerte faglige standarder og felles kjøreregler som eksisterer på den enkelte skole (Hermansen, 2018).

Autonomifokus er en av de 12 dimensjonene som blir kartlagt i spørreskjemaet LBDQ XII Her måles enhetene om i hvilken grad lederen deres tillater rom for eget initiativ, beslutning og handling – eller om lederen har en tydelig lederstil og kontrollerer og bestemmer over alle prosesser.

### 2.3.3 Profesjonsutvikling i skolen

I den teoretiske tilnærmingen til temaet lederforventninger blant lærere er det naturlig å se dette i lys av lærerprofesjonens egenart og i hvilken grad forventninger om autonomi er avgjørende i lærernes motivasjon og tilfredshet. Når det gjelder lærerprofesjonens egenart så har denne – som vist tidligere i oppgaven - forandret seg over tid. Disse forandringene er et resultat av at politiske og organisatoriske rammer er i stadig endring og med dette endrer også læreres og skolelederens situasjon/hverdag (Elstad & Helstad, 2014).

## 2.4 Er lærerne kunnskapsarbeidere?

Lærere – også de som jobber i den videregående skolen - er profesjonsutøvere, men er de også kunnskapsarbeidere? Dagens samfunn er preget av spesialiserte yrker og yrkeshierarkier. Etter det før nevnte Kunnskapsløftet i 2006 er det vanlig å snakke om et kunnskapsbasert samfunn, og i dette spiller profesjonene en stadig viktigere rolle. Ifølge SSB hadde over 30 % av yrkesaktive høyere utdanning i 2015. Dette er en økning på 20 % sammenlignet med tilsvarende tall fra 1980.

Begrepet kunnskapsarbeid innen lærerprofesjonen viser til hvordan lærere tilnærmer seg og omgås kunnskap (Hermansen, 2018). Profesjonskunnskapen deres kan deles i to, teoretisk og praktisk kunnskap. Kunnskapsbasen er stor og kompleks og inneholder blant annet kunnskap om pedagogikk,

didaktikk, klasseledelse, disiplin, relasjonskompetanse, psykologi og teorier om læring (Hermansen, 2018). Det kan med andre ord ikke være tvil om at lærere er kunnskapsarbeidere.

Hvilke følger får det for deres lederforventninger? Christensen og Foss beskriver noen ledelsesmessige utfordringer knyttet til å skulle motivere dagens kunnskapsarbeidere (Christensen & Foss, 2011). De kan ofte arbeide mot egne mål og egen karriere for å realisere seg selv. Selv om en kunnskapsarbeiders motivasjon er på topp, kan dette medføre noen utfordringer for virksomheten. Christensen & Foss hevder at det er seks ulike motivasjonsfaktorer ledelsen må ta hensyn til: Tilhørighet, utfordrende oppgaver, rettferdighet, prestasjon, autonomi (og medbestemmelse) og selvrealisering.

**1 Tilhørighet** – Ettersom kunnskapsarbeidere ofte har faglige nettverk som strekker seg utover organisasjonens rammer kan hen i gitte situasjoner jobbe for et nettverk som ikke nødvendigvis arbeider mot de samme mål som virksomheten.

**2 Utfordrende oppgaver** – Som oftest er det ikke bare utfordrende oppgaver i virksomheten, dermed kan en del kjedelige og rutinemessige oppgaver bli prioritert bort fordi kunnskapsarbeideren fokuserer på de interessante og utfordrende arbeidsoppgavene. I tillegg kan dedikasjonen og grundigheten i gjennomføring av mere interessante oppgaver oppsluke kunnskapsarbeideren slik at tidsfrister ikke overholdes. Et tredje problem er at kunnskapsarbeideren opplever at ressursene hen disponerer er for små i forhold til den kvaliteten hen ønsker på løsningene av de utfordrende oppgavene. Resultatet av disse tre problemene er at kunnskapsarbeideren kommer på etterskudd med arbeidsoppgavene og opplever enda mere stress på grunn av dette.

**3 Rettferdighet** – Kunnskapsarbeidere kan ofte føle seg «oversett» innenfor organisasjonens rammer ettersom fokuset her er på gruppen og ikke på enkeltindividet. Kunnskapsarbeidere opplever da at deres behov ikke blir hensyntatt og føler seg urettferdig behandlet til tross for at dette ikke nødvendigvis er riktig.

**4 Prestasjon** – Mye kunnskapsarbeid blir gjennomført ved bruk av taus kunnskap og kompetanse som utenforstående ikke klarer å fange opp. Dermed er de ikke i stand til å gi motiverende tilbakemeldinger til kunnskapsarbeideren.

**5 Autonomi og medbestemmelse** – Kunnskapsarbeiderens forventer stor frihet ved gjennomføring av arbeidsoppgaver. Dersom kunnskapsarbeideren blir for egoistisk eller egenrådige er det fare for at virksomheten blir taperen når enkelte oppgaver blir bortprioritert og samarbeidsklimaet blir dårlig.

**6 Selvrealisering** – I sin streben etter selvrealisering kan kunnskapsarbeideren miste fokus på virksomhetens mål og prioritere bort viktige fellesoppgaver og rutinearbeid til fordel for egen fordypelse i mere interessante oppgaver. Dette på bekostning av effektiviteten til virksomheten (Christensen & Foss, 2011).

Lærere i videregående skole har ofte lang og spesialisert utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2018). I følge Mintzberg (1979) er det utfordrende å være leder i organisasjoner hvor brottdelen av de som står for kjerneaktivitetene er høyt utdannede fagfolk. Generelt forventer de høy grad av autonomi og ønsker minst mulig innblanding fra ledelsen i sin yrkesutøvelse. Dette vanskeliggjør tverrfaglig samordning og kvalitetskontroll på den enkelte lærers undervisning. Endringer i slike fagbyråkratier går langsomt og er ofte uønsket (Bolman & Deal, 2014, s. 107).

## 2.5 Ledelse av profesjonsutøvere

«Å lede profesjonsutøvere er som å gjete katter» er en mye brukt metafor for å beskrive utfordringer rundt dette temaet. Ifølge en rapport fra statistisk sentralbyrå har 96,3 % av lærerne i videregående skole høyere utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2018), og ledelse og styring av disse profesjonsutøverne kan ofte by på utfordringer ettersom disse i kraft av sin utdanning og spesialisering i stor grad ønsker å være selvstyrte i utøvelsen av sine oppgaver. Ifølge Storvik, Døving og Elstad kan slike profesjonsutøvere beskrives som organisasjonens «blinde flekk» på grunn ledelsens mangel på kontroll. De hevder også at i den utstrekning profesjonsutøvere lar seg lede, bør lederen selv være en respektert kollega av dem (Døving, Elstad, & Storvik, 2016, s. 14).

I stedet for streng ledelse og styring fra rektor ønsker profesjonsutøvere heller selvledelse, kollegial påvirkning og faglig veiledning som et alternativ (Raelin, 1991).

Forskning på ledelse av profesjonsutøvere er noe mangelfull. Storvik, Døving og Elstad (2016) viser til (Mintzberg, 1979) for å begrunne hvorfor ledelse av profesjoner ofte er oversett. Mintzberg sier at selvledelse er typisk for det profesjonelle byråkratiet. Ifølge Mintzberg er det altså fraværet av ledelse som kjennetegner slike organisasjoner, og det kan forklare mangelen på forskning. Historisk sett var det de klassiske profesjonene som leger og advokater «a club of gentlemen» (Larson, 1977). Dette var menn fra øvre sosiale lag som anså seg for å være sine egne herrer (Døving, Elstad, & Storvik, 2016).

Rollen som pedagogisk leder kan ofte stå i konflikt med rollen som administrativ leder/rektor. Som beskrevet i kapittel 1.4 Utvikling i norsk skole førte innføringen av New Public Management-inspirerte reformer fra tidlig på 2000 tallet til økt vektlegging på effektivisering og resultatorientering, og gav nye utfordringer til skoleledere. De NPM-inspirerte endringene har gitt lederen større økonomi- og personalansvar. Det er utfordrende for rektorer som ikke har utdanning i personaladministrasjon og økonomistyring å forholde seg til de ulike logikker. De må balansere mellom profesjonslogikkens vekt på profesjonsnormer og arbeidsform og styringslogikkens vekt på målsetning, rapportering og hierarki.

Rektorer er i utgangspunktet ofte utdannet som lærere og opplever derfor ofte sin identitet knyttet til dette yrket. Lærerutdanningen gir lite eller ingen generell ledelseskompetanse. Dette kan medføre at lærere som går over i lederstillinger kan oppleve et kompetansehull (Døving, Elstad, & Storvik, 2016). På den annen side kan en formell leder som ikke selv er en respektert fagperson innenfor profesjonen, risikere å ha mindre autoritet enn en leder som selv er medlem av profesjonen (Spendlove, 2007).

Som vi har vært innom tidligere har utviklingen i norsk skole gått mot ønske om økt styring og kontroll fra skoleeier. For å gi skoleledere bedre forutsetninger til å gjennomføre de endringene man anså nødvendig i norsk skole ble det i etterkant av Kunnskapsløftet og stortingsmeldingen «Kvalitet i skolen» opprettet en egen rektorutdanning der målgruppen var nytilsatte rektorer og andre skoleledere som manglet lederutdanning (Aamodt, et al., 2019).

## 2.6 Oppsummering og hypoteser

I teoridelen har vi sett at en rekke variabler som språk, kultur, nasjonalitet, yrke, kjønn, alder og ansiennitet vil kunne ha betydning for den enkelte arbeiders preferanser for lederatferd. Profesjonstilhørighet og organisasjonskultur vil også kunne innvirke på arbeidernes lederforventninger. Profesjonsidentitet og felles profesjonsnormer er i stor grad relevant for lærere

som har lærerbakgrunn, mens relevansen er mer variert blant lærerne med yrkesfaglig bakgrunn. Til tross for dette har de tilhørighet i samme profesjonsgruppe; lærerprofesjonen. Alle lærere kan anses som kunnskapsarbeidere, og det vi har sett på om ledelse av kunnskapsarbeidere bør kunne gjenspeiles i de forventningene lærere har til sine ledere.

Vi har formulert 6 hypoteser (H1-H6) på bakgrunn av dette. Den første hypotesen er at de forventningene lærere har til sine ledere ikke skiller seg vesentlig fra norske arbeidstakere generelt:

*H1: Lederforventninger hos lærere i videregående skole har mange likhetstrekk med lederforventningene til norske arbeidstakere generelt*

Bakgrunnen for denne hypotesen er at nasjonalitet og kulturell bakgrunn er den samme, og som vi har sett tidligere er dette viktige faktorer i forhold til lederforventninger.

Det finnes studier som kartlegger lederforventninger hos befolkningen som helhet og inndelt etter regioner. Vi ønsker å sammenligne de data vi kommer fram til med disse.

Den andre hypotesen har motsatt retning: Selv om vi forventer at læreres lederforventninger i store trekk minner om norske arbeidstakere generelt, forventer vi også at det på enkelte områder kan være forskjeller

*H2: Lederforventninger hos lærere skiller seg på enkelte områder klart fra lederforventninger til norske arbeidstakere generelt*

Ved inngangen til denne problemstillingen hadde vi noen antagelser som baserte seg på våre personlige erfaringer og opplevelser som lærere, administratorer og ledere. Vi tror at læreres lederforventninger skiller seg fra befolkningen som helhet, og vi tenker at mye av bakgrunnen for lærernes lederforventninger kommer fra lærerprofesjonens spesialiserte utdanning og profesjonelle etikk. Profesjonskultur vil være avgjørende for hvilke preferanser lærere har til lederatferd. Basert på gjennomgangen av teori forventer vi at lærere har høyere forventning til autonomi i arbeidssituasjonen enn befolkningen generelt og at dette vil avspeiles i deres forventninger til ledere.

Den tredje hypotesen tar utgangspunkt i variasjonen i lærernes bakgrunn:

*H3: Det er signifikant større variasjon i lederforventningene blant lærere med yrkesfaglig bakgrunn enn blant lærere med lærerbakgrunn*

I videregående skole er det i hovedsak lærere med to typer bakgrunn; yrkesfaglig bakgrunn eller lærerskole/universitetsutdanning - det vi kaller lærerbakgrunn. Her tenker vi at lærere med lærerbakgrunn vil være en mer homogen gruppe enn de som kommer fra ulike yrkesgrupper. Lærere med yrkesfaglig bakgrunn har sjelden felles erfaringer med lærerprofesjonens kulturelle, etiske og faglige standarder og vil følgelig ha større innbyrdes variasjon i lederforventninger enn lærere med lærerbakgrunn. I dette ligger også en antagelse om at lederforventningene til lærere med yrkesfaglig bakgrunn vil avvike fra forventningene til lærerne med lærerbakgrunn. Dermed kan vi formulere en fjerde hypotese:

*H4: Det er signifikant forskjell mellom lederforventningene til lærere med lærerbakgrunn og lærere med yrkesfaglig bakgrunn, og vi antar at den siste gruppen ligger nærmere befolkningen som helhet*

Vi har tidligere sett at lederforventninger varierer med ansiennitet, og at man gradvis integreres i organisasjonskulturen der man jobber. Vi antar at det vil være mindre variasjon i lederforventninger blant lærere som har jobbet lenge ved skolen enn blant lærere som har jobbet kort tid ved skolen. Med utgangspunkt i dette formulerer vi en femte hypotese:

*H5: Det er signifikant mindre variasjon i lederforventninger blant lærere som har jobbet lenge ved skolen enn blant lærere som har jobbet kort tid ved skolen*

Vi ønsker også å undersøke hvorvidt læreres profesjonsutøvelse har utviklet og endret seg i takt med nye krav og retningslinjer fra myndighetene. Har disse nye kravene gjort noe med læreres forventninger til produksjonsfokus? Vi antar at forventninger til produksjonsfokus avtar proporsjonalt med ansiennitet. Nyutdannede lærere kjenner bare til de siste års skolepolitikk hvor det har vært fokus på målinger av resultater og gjennomføring. Derfor antar vi at lærere med kort ansiennitet har høyere forventninger til produksjonsfokus enn de som har arbeidet lenge i skolen.

*H6: Lærere med kort ansiennitet har signifikant høyere forventninger til produksjonsfokus enn lærere med lang ansiennitet*

I neste kapittel ser vi på de vurderingene som ligger bak valget av den metoden vi benytter for å teste ut disse hypotesene

## 3 Vitenskapelig metode

### 3.1 Forskningsdesign

I de første kapitlene har vi gjort rede for vår problemstilling, bakgrunn for denne og relevant teori. Med utgangspunkt i det har vi formulert våre hypoteser.

Det neste trinnet i undersøkelsen er valg av forskningsdesign. Vi ønsker å undersøke hvilke forventninger lærere i videregående skole har til sine ledere. For å lykkes med dette må vi velge et undersøkelsesdesign som er egnet for generalisering. Vi kan ikke undersøke alle lærere i norsk videregående skole, men vi må velge et undersøkelsesdesign som egner seg for statistisk generalisering – det vi finner ut om vårt utvalg bør ha best mulig gyldighet for hele populasjonen (Jacobsen, 2018, s. 90). Et annet kjennetegn ved vår problemstilling er at den er deskriptiv: Vi ønsker primært å kartlegge forventningene, i mindre grad å forklare hvorfor de er slik de er. Videre er det få variabler vi ønsker å studere: Problemstilling og hypoteser er fokusert på lederforventninger og variasjon i bakgrunn.

Alt dette taler for at vi bør velge et ekstensivt undersøkelsesopplegg: Vi ønsker å generalisere fra utvalg til populasjon, vi studerer få variabler, og vi ønsker i begrenset grad å etablere kausalitet (Jacobsen, 2018, s. 91). Som vi skal se senere endte vi opp med en tverrsnittundersøkelse der vi benyttet et spørreskjema og kvantitativ metode.

Denne konklusjonen var ikke nødvendigvis gitt: Med små endringer i problemstilling og hypoteser kunne vi endt opp med helt forskjellig undersøkelsesdesign. Dersom vi hadde fokusert mer på hva som påvirker lederforventninger (kausalitet) ville det vært naturlig å velge et undersøkelsesdesign som gikk mer i dybden. Dette kunne vært i form av casestudier, tidsserieundersøkelser e.a.

I det designet vi har valgt benytter vi en eksisterende definisjon av forventninger til ledere. Vi ser verden gjennom den definisjonen av lederforventninger vi benytter – vi kan si at vi har en deduktiv tilnærming til problemstillingen. Dersom vi i stedet hadde hatt som målsetning å skape vår egen utdypende definisjon av lederforventninger i vår kontekst, ville vi kanskje endt opp med en mer induktiv tilnærming og benyttet åpne intervjuer for å prøve å forstå fenomenet.

### 3.2 Kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapelige undersøkelser som benytter kvantitativ metode er det spørreskjemaet som er den dominerende metoden for datainnhenting. Men kvantitativ metode kan også benyttes for å studere sekundærdata som offentlig tilgjengelig statistikk eller sammenligning av tidligere utførte studier, såkalte metaundersøkelser (Jacobsen, 2018, s. 251). Spørreskjema kan utformes for en konkret studie, men det finnes også en rekke mer eller mindre standardiserte spørreskjema som har vært benyttet i mange forskjellige studier.

Det finnes gode argumenter for å benytte standardiserte spørreskjema:

- Det er krevende å utvikle et godt spørreskjema. I samfunnsvitenskapen ønsker vi ofte å måle kompliserte teoretiske begrep, og det er ikke enkelt. Vi må analysere begrepet, dele det opp i underkomponenter, og så benytte spørsmål vi (og teorien) mener er relevante for å måle begrepet.



- Ved å benytte spørreskjema som andre har benyttet før får man mulighet til å sammenligne egne resultater med andres, og dette gir mulighet til å vurdere kvaliteten på egne funn. Er det forskjeller mellom dine funn og tidligere funn, og virker disse forskjellene (eller likhetene) sannsynlige?

På den andre siden sett må man ved å benytte standardiserte spørreskjema akseptere den metoden og de forutsetninger som har vært benyttet i operasjonaliseringen av de aktuelle begrepene. Det kan være at man velger å benytte et måleinstrument som ikke måler akkurat det du ønsker det skulle måle, men at du vurderer at det er nært nok for ditt formål, og at fordelene ved å kunne sammenligne funn er større enn ulempen ved å ikke benytte et skreddersydd verktøy.

Bakgrunnen for og problemstillingen i denne oppgaven er inspirert av artikkelen *Ansattes preferanser for lederkommunikasjon: Finnes det regionale forskjeller i Norge?* (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018). I denne artikkelen var det spørreskjemaet LBDQ XII (Leadership Behaviour Description Questionnaire XII) som ble benyttet til datainnhenting.

Som vi skal se er LBDQ XII et spørreskjema som søker å måle faktorer som er kulturelt betinget. Det finnes flere forskjellige spørreskjema som måler kulturelle forskjeller. Et av de mest kjente er VSM – Values Survey Module utviklet av Geert Hofstede og flere andre. Dette spørreskjemaet oppsto i forbindelse med studier av forskjeller mellom ansatte i IBM i en rekke forskjellige land på 70-tallet. Opprinnelig målte skjemaet kulturelle forskjeller mellom land langs 4 akser, men gjennom en rekke revisjoner og utstrakt bruk måler det nå forskjeller langs 6 dimensjoner (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). Innsamlede data fra bruk av VSM er tilgjengelig på <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/> der man kan få ut data for forskjellige land og vurdere likheter og forskjeller. VSM og LBDQ benytter forskjellige dimensjoner, men det er mulig å se fellestrekk.

LBDQ XII er som navnet antyder et spørreskjema som brukes til å kartlegge hvilke forventninger ansatte har til sine ledere langs 12 forskjellige dimensjoner. Det ble tidlig klart at vi ønsket å anvende en variant av denne metoden i vår undersøkelse. LBDQ er et typisk eksempel på kvantitativ metode. Vi skal ikke her drøfte skillet mellom kvantitativ og kvalitativ metode, men kort oppsummere noen sentrale egenskaper ved kvantitativ metode og data (Jacobsen, 2018, s. 137).

Kvantitative data egner seg når vi har relativt god kjennskap til fenomenet/begrepet vi ønsker å studere. Lederforventninger er et kjent begrep som vi har gjort rede for i teoridelen. Kvantitative data gir oss gode muligheter til å teste teorier og hypoteser knyttet til det aktuelle begrepet. Videre egner kvantitative data seg godt når man har et ønske om å generalisere – å bruke egne funn til å si noe om generelle trender. En annen fordel med kvantitativ metode er at det er mulig å undersøke et stort antall enheter med overkommelig kostnad og tidsbruk. Sentrale ulemper med kvantitativ metode er at den informasjonen man samler inn kan være overfladisk, og at datainnsamlingen er rigid. Med dette menes at spørsmålene er lukkede, og respondentene har ikke mulighet til å komme med innspill som er utenfor de forhåndsdefinerte svaralternativene. Gjennom å benytte et standardisert spørreskjema påtvinger vi respondentene et forhåndsdefinert begrepsapparat knyttet til det aktuelle fenomenet. I vår kontekst vil dette si at vi avgjør hvilke sider ved forventninger til ledelse vi gir respondentene mulighet til å gi tilbakemelding på. I analyse og drøfting er det viktig at vi er bevisste på disse egenskapene ved metoden som er valgt.

Problemstilling og vitenskapelig metode henger tett sammen. Vi valgte å benytte LBDQ som verktøy for å samle inn data, og det har konsekvenser for hvordan vår problemstilling er formulert og for de

hypotesene vi stiller. Dersom vi hadde valgt et annet spørreskjema eller en annen metode for å samle inn data ville vi sannsynligvis måtte ha omformulert problemstilling og hypoteser.

I fortsettelsen ser vi på bakgrunnen for og utviklingen av LBDQ som samfunnsvitenskapelig måleverktøy, hvordan vi tilpasset verktøyet til vårt formål og hvordan vi samlet inn data før vi avslutter med en kort drøfting av etiske avveininger knyttet til undersøkelsen.

### 3.3 LBDQ – Leadership Behaviour Description Questionnaire

#### 3.3.1 LBDQ - Historikk

I første halvdel av forrige århundre var den rådende oppfatningen at det var trekk ved personligheten som avgjorde hvem som fungerte godt som ledere – såkalt trekkteori. The Ohio State University Studies (OSUS) ble etablert i 1945 for å se systematisk på ledelse og ledere (Rodriguez, 2012). Forskerne i OSUS klarte ikke å finne personlighetstrekk som var unike for ledere, og de gikk etter hvert vekk fra antagelsen om at det var personlighetstrekk som avgjorde hvem som fungerte godt som ledere. I stedet begynte de å studere hva slags adferd ledere utøvde når de fungerte som ledere. De satte opp en lang rekke utsagn som beskrev forskjellige aspekter av en leders adferd. Når de analyserte disse utsagnene kunne de fordeles på to tenkte dimensjoner:

1. Consideration. Dette kan løselig oversettes til relasjonsorientering, i hvilken grad lederen viser hensyn til gruppens velferd, ser på alle som likestilte, gjør seg selv tilgjengelig for gruppens medlemmer o.l.
2. Initiation of Structure. Dette kan oversettes til produksjonsfokus, i hvilken grad lederen definerer gruppe-medlemmenes roller og oppgaver detaljert, setter opp detaljerte fremdriftsplaner, overvåker fremdriften aktivt o.l.

Det ble imidlertid ansett som usannsynlig at kun to dimensjoner skulle være tilstrekkelig for å forklare observert variasjon i lederadferd, og forskerne ved OSUS jobbet videre for å nyansere denne modellen. Dette arbeidet førte etter hvert til LBDQ (Rodriguez, 2012, s. 98). Basert på utsagn om observert lederadferd satte man opp tenkte dimensjoner denne adferden kunne fordeles langs, og så satte man opp spørsmål for å måle forskjellige aspekter av adferd langs denne dimensjonen. Dette endte opp i spørreskjema som skulle måle forventninger til adferd fordelt på en rekke dimensjoner. Disse undersøkelsene ble testet ut på forskjellige grupper i USA, blant annet militære avdelinger, trafikkpoliti, predikanter og senatorer (Stogdill, 1963). Basert på resultatene fra disse undersøkelsene evaluerte man spørreskjema med dimensjoner og spørsmål for å videreutvikle reliabilitet og validitet. Når man kom til fjerde revisjon av spørreskjemaet hadde man kommet til 12 forskjellige dimensjoner. Denne versjonen ble kalt LBDQ XII, og har i grove trekk vært uforandret frem til de siste årene.

#### 3.3.2 LBDQ XII

LBDQ XII kartlegger forventninger til ledere ved hjelp av 100 spørsmål fordelt på følgende 12 dimensjonene:

Tabell 2 - Oversikt over dimensjoner i LBDQ XII

Dimensjon	Original definisjon (Stogdill, 1963)	Norsk definisjon (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018, s. 36)

1	Representation - Speaks and acts as the representative of the group	Representasjon - I hvilken grad lederen taler som gruppas representant
2	Demand Reconciliation - Reconciles conflicting demands and reduces disorder to system	Problemløsningsfokus - I hvilken grad lederen finner en forsoning mellom motstridende krav og reduserer kaos til system i organisasjonen
3	Tolerance of Uncertainty - Is able to tolerate uncertainty and postponement without anxiety or upset	Risikotoleranse - I hvilken utstrekning lederen er i stand til å takle usikkerhet og utsettelse uten å bli stresset
4	Persuasiveness - Uses persuasion and argument effectively; exhibits strong convictions	Overtalelsesevne - I hvilken grad lederen har gode overtalelsesevner, argumenterer effektivt og viser sterke overbevisninger
5	Initiation of Structure - Clearly defines own role, and lets followers know what is expected	Strukturfokus - I hvilken grad lederen tydelig definerer sin egen rolle og kommuniserer til følgere hva som forventes av dem
6	Tolerance and Freedom - Allows followers scope for initiative, decision and action	Autonomifokus - I hvilken grad lederen tillater følgere rom for eget initiativ, beslutning og handling
7	Role Assumption - Actively exercises the leadership role rather than surrendering leadership to others	Hierarkifokus - I hvilken grad lederen aktivt kommuniserer og utøver lederrollen i alle situasjoner
8	Consideration - Regards the comfort, well being, status, and contributions of followers	Hensyn - I hvilken grad lederen er vennlig og imøtekommende og tar hensyn til følgeres komfort, velvære, status og bidrag
9	Production Emphasis - Applies pressure for productive output	Produksjonsfokus - I hvilken grad lederen er konkurranseinnstilt og presser følgere til produktivitet
10	Predictive Accuracy - Exhibits foresight and ability to predict outcome accurately	Fremsynthet - I hvilken grad lederen planlegger frem i tid og har evne til å forutsi utfall med stor nøyaktighet
11	Integration - Maintains a closely knit organization; resolves intermember conflicts	Konfliktløsningsfokus - I hvilken grad lederen kommuniserer og opprettholder samhold i organisasjonen og løser konflikter blant følgere

12	Superior Orientation - Maintains cordial relations with superiors; has influence with them; is striving for higher status	Toppledelsesfokus - I hvilken grad lederen opprettholder vennlige forhold til overordnede, har innflytelse hos dem, streber etter høyere status
----	---	---

NB! I artikkelen de norske definisjonene er hentet fra oppgis begge ender av skalaen for hver enkelt dimensjon. For dimensjon 1 vil dette for eksempel si at beskrivelsen vi har referert etterfølges av «...eller delegerer offentlig kommunikasjon til andre med mer kompetanse». Vi har valgt å utelate disse leddene fra dimensjonene siden vi mener enkelte av de ikke beskriver motsetningen presist nok. De er heller ikke en del av den opprinnelige, engelskspråklige undersøkelsen.

LBDQ XII-spørreskjemaet består av 100 påstander som besvares ved hjelp av en fempunkt Likert-skala. En Likert-skala er en vanlig måte å gradere responser på, oppkalt etter psykologen Rensis Likert (1903-1981) (Likert, 1932). En Likert-skala vil si at man tar utgangspunkt i en påstand, og så skal respondenten gi en gradert respons til denne påstanden. Skalaen har gjerne mellom 4 og 7 trinn (Allen & Seaman, 2007), og kan være mellom ytterpunkter som:

- *Helt enig og Helt uenig*
- *I svært stor grad og I svært liten grad*
- *Svært sannsynlig og Svært usannsynlig*
- O.s.v.

I LBDQ XII går Likert skalaen mellom ytterpunktene *alltid* og *aldri*. Påstandene beskriver hvordan adferden til den ideelle leder er i forskjellige situasjoner, og respondenten skal vurdere om lederen:

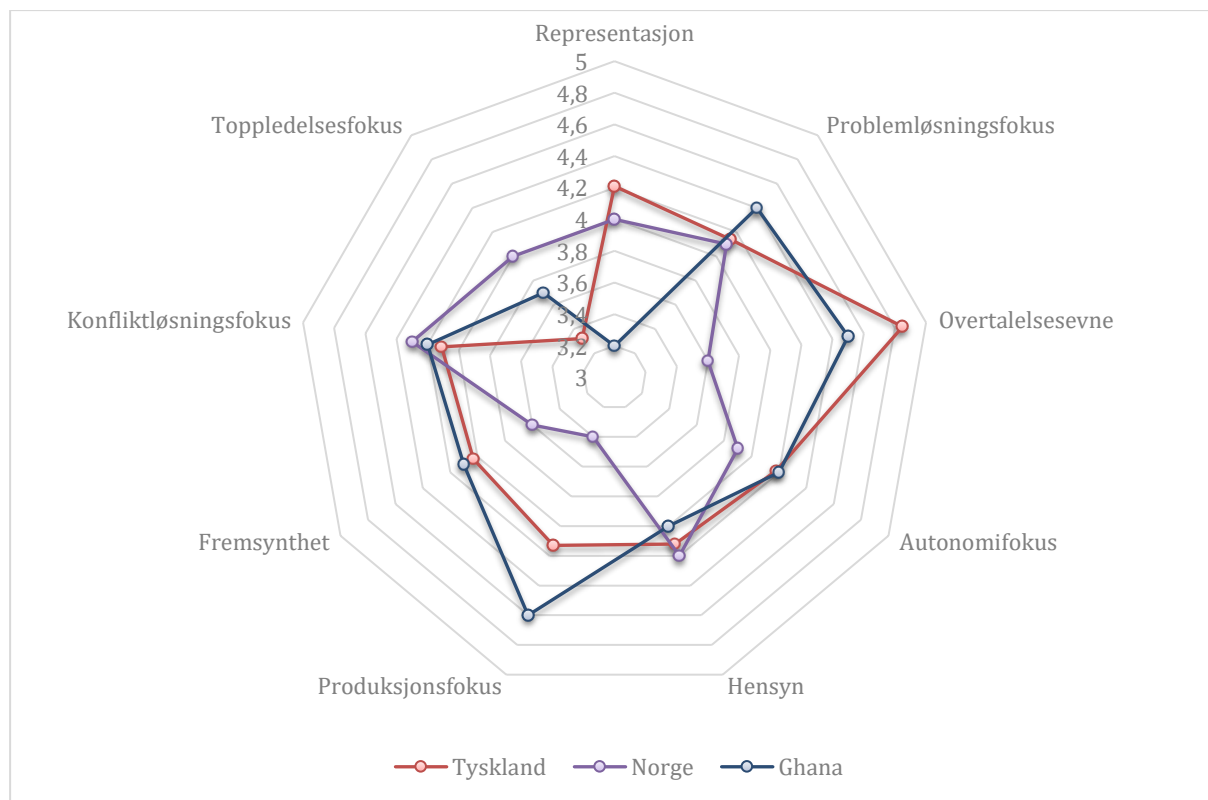
- A – Alltid oppfører seg som beskrevet i påstanden
- B – Ofte oppfører seg som beskrevet i påstanden
- C – Iblant oppfører seg som beskrevet i påstanden
- D – Sjeldent oppfører seg som beskrevet i påstanden, eller
- E – Aldri oppfører seg som beskrevet i påstanden

Se vedlegg for endelig utforming av spørreskjema.

### 3.3.3 Kulturelt betingede variasjoner i forventninger til ledere

Som vi skal se senere har LBDQ vært brukt i undersøkelser i en rekke forskjellige land, og verktøyet egner seg godt til å illustrere kulturelt betingede forskjeller i forventninger til ledere. I

polardiagrammet under viser vi data fra undersøkelser i Norge, Tyskland og Ghana (Littrell, 2013) (Littrell & Valentin, 2005) (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018):



Figur 2 - Polardiagram over faktorverdier for Norge, Tyskland og Ghana

På figuren ser vi at for enkelte dimensjoner er det store variasjoner i hvilke forventninger man har avhengig av nasjonalitet, mens for andre dimensjoner er forskjellene mindre. Det varierer også hvilke dimensjoner man anser som viktigst. Dette viser seg i at den grunnleggende formen til polardiagrammene er forskjellig og linjene krysser hverandre en rekke ganger. I denne undersøkelsen kommer vi senere til å sammenligne våre resultater med resultatene fra den norske undersøkelsen (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018).

### 3.3.4 LBDQ, validitet og reliabilitet

LBDQ XII er brukt eller sitert i mer enn 2 000 studier, og det er bred konsensus om at spørreskjemaet er et effektivt verktøy for å måle følgeres forventninger til effektiv lederadferd med god validitet og reliabilitet på de fleste dimensjonene (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018, s. 32) (Littrell, 2013, s. 596).

Validitet og reliabilitet er to sentrale begreper i alle samfunnsvitenskapelige undersøkelser. Med validitet mener vi om det måleverktøyet vi bruker faktisk måler det vi ønsker å måle. Vi ønsker ofte å måle sammensatte og til dels abstrakte begreper, og vi bruker gjerne flere spørsmål for å kartlegge det vi mener er relevante aspekter ved det aktuelle begrepet. Det vil ofte være et vurderings spørsmål om måleverktøyet faktisk måler det vi ønsker å måle (Midtbø, 2007, s. 25). I vår sammenheng vil det si: Er de spørsmålene LBDQ benytter egnet til å måle hvilke forventninger ansatte har til sine ledere langs de 12 dimensjonene? Reliabilitet vil blant annet si om måleverktøyet måler det aktuelle begrepet på en konsistent og nøyaktig måte. Ville vi fått det samme resultatet hvis vi gjennomførte undersøkelsen to ganger på det samme utvalget? (Midtbø, 2007, s. 25) (Jacobsen, 2018, s. 17). Det er mulig å ha et reliabelt måleverktøy som ikke er valid, men det er ikke mulig å ha valide verktøy som ikke er reliable (Midtbø, 2007, s. 25).

I artikkelen *Explicit leader behaviour, A review of literature, theory development, and research project results* (Littrell, 2013) ser Littrell nærmere på blant annet reliabiliteten til LBDQ XII. I spørreskjemaet antar man at spørsmål måler forskjellige aspekter ved en av de 12 definerte dimensjonene. Dersom det er 6 spørsmål som inngår i en bestemt dimensjon og disse spørsmålene faktisk er relevante for denne dimensjonen kan man anta at den enkelte respondent bør svare likt på alle spørsmålene. Cronbachs alfa er en faktor som måler konsistensen i svar på grupper av spørsmål. Litt forenklet kan vi si at dersom respondenten svarer akkurat det samme på alle spørsmål tilknyttet en enkelt dimensjon blir Cronbach alfa 1, mens hvis alle svarene er forskjellige blir den 0. Cronbachs alfa varierer med antall spørsmål per dimensjon, der faktoren stiger med økende antall spørsmål (Tavakol & Dennick, 2011, s. 53). Jo høyere Cronbachs alfa, desto høyere reliabilitet for den enkelte faktor. I artikkelen benytter Littrell Cronbachs alfa = 0,6 som laveste akseptable faktor (Littrell, 2013, s. 577), mens i annen litteratur anses 0,7 som en generell tommelfingerregel (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018, s. 31). Som vi ser i figuren under varierer reliabiliteten for de enkelte dimensjonene fra land til land:

Tabell 3 - Cronbachs Alfa fordelt på land og dimensjon for LBDQ XII, data fra (Littrell, 2013)

Dimensjon	USA	UK	Ny Zealand	Sør-Afrika	Tyskland	Romania	Tyrkia	Kina	Uganda	Snitt
1	0,80	0,70	0,60	0,60	0,70	0,50	0,70	0,60	0,60	0,64
2	0,80	0,70	0,70	0,70	0,40	0,70	0,70	0,70	0,20	0,62
3	0,70	0,80	0,70	0,70	0,60	0,60	0,60	0,40	0,50	0,62
4	0,70	0,90	0,80	0,80	0,80	0,70	0,70	0,90	0,70	0,78
5	0,80	0,90	0,70	0,80	0,60	0,50	0,70	0,80	0,80	0,73
6	0,70	0,90	0,70	0,80	0,80	0,70	0,80	0,80	0,60	0,76
7	0,80	0,80	0,80	0,50	0,60	0,40	0,70	0,50	0,40	0,61
8	0,80	0,90	0,50	0,60	0,60	0,70	0,70	0,60	0,40	0,64
9	0,70	0,90	0,60	0,60	0,80	0,60	0,70	0,40	0,80	0,68
10	0,70	0,90	0,70	0,80	0,70	0,60	0,80	0,90	0,80	0,77
11	0,80	0,90	0,70	0,90	0,70	0,30	0,80	0,80	0,80	0,74
12	0,80	0,90	0,70	0,70	0,60	0,60	0,80	0,60	0,80	0,72
Snitt	0,76	0,85	0,68	0,71	0,66	0,58	0,73	0,67	0,62	0,69

I den norske studien som har vært inspirasjon for oss er også reliabiliteten vurdert for alle faktorene. Faktor 3, 5 og 7 ble tatt ut på grunn av lav Cronbachs alfa eller faktorstruktur. Vi ser at det til dels er forskjellige dimensjoner som utpeker seg med lav reliabilitet i forskjellige land. Mulige årsaker til dette drøftes i Littrells artikkel. En utfordring er at forskjellige kulturer responderer forskjellig på alternativ langs en Likert-skala (Littrell, 2013, s. 586). En annen utfordring er at reversert lastede spørsmål også fungerer forskjellig i forskjellige kulturer (Littrell, 2013, s. 577)

Når man skal vurdere validiteten og reliabiliteten til et samfunnsvitenskapelig måleverktøy dukker det opp en rekke vanskelige spørsmål. I vårt tilfelle benytter vi en operasjonalisering av begrepet lederforventninger som ble utført i USA for 50 år siden. Ville vi endt opp med den samme operasjonaliseringen hvis vi hadde gjort prosessen i dag, med utgangspunkt i norske arbeidstakere? Det er slett ikke sikkert. Vi skal ikke problematisere dette ytterligere, ut over å peke på at lav reliabilitet på enkelte faktorer er noe vi og må forholde oss til. Dette kan man se på som en indikasjon på at måleverktøyet har forbedringspotensiale.

### 3.3.5 LBDQ 50

Et av ankepunktene mot LBDQ XII er antallet spørsmål (Littrell, et al., 2018, s. 243). 100 spørsmål er mange, og det tar tid å svare samvittighetsfullt på alle. I arbeidet med denne oppgaven kom vi i kontakt med Gillian Warner-Søderholm som er instituttleder ved Institutt for kommunikasjon og kultur på BI. Hun har vært en del av et større tverrkulturelt forskningsprosjekt koordinert av professor Romie Littrell. I prosjektet har LBDQ XII blitt oversatt og benyttet i en rekke forskjellige land. I tillegg har man jobbet med å videreutvikle spørreskjemaet. I artikkelen *Ansattes preferanser for lederkommunikasjon* ble LBDQ XII benyttet (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018). Warner-Søderholm har i etterkant brukt rådata fra denne undersøkelsen som grunnlag for å se om man kan redusere antall spørsmål i LBDQ uten at det går ut over resultatene. Denne prosessen er beskrevet i en ikke-publisert rapport som vi har fått tilgang til (Warner-Søderholm, 2017). I prosessen har hun benyttet statistisk analyse for å se på hvilke spørsmål som kan fjernes uten at det går nevneverdig ut over den begrepsmessige gyldigheten og operasjonaliseringen av de 12 dimensjonene ved lederadferd. Hennes arbeid samt flere andre forskeres innsats har resultert i at det nå finnes en ny versjon av LBDQ der 100 spørsmål/påstander er redusert til 50 – derav LBDQ 50. LBDQ 50 er publisert på <http://crossculturalcentre.homestead.com/LBDQ50-EN.pdf>, en nettside som administreres av professor Romie Littrell. Vi har benyttet den engelske versjonen av LBDQ XII, den engelske versjonen av LBDQ 50 og den norske versjonen av LBDQ XII (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018) for å utarbeide vårt spørreskjema – en norsk versjon av LBDQ 50.

### 3.3.6 LBDQ 50 – eksempel på operasjonalisering av dimensjon

I LBDQ 50 brukes det mellom 3 og 6 påstander for å operasjonalisere hver enkelt av de 12 dimensjonene. 41 av påstandene har normal lasting, det vil si at svaralternativ A tilsvarer score 5, B tilsvarer 4, C tilsvarer 3 o.s.v. Disse påstandene beskriver adferd som de fleste vil anse som positiv, eksempelvis:

- 11. Virker i stand til å forutsi hva som kommer
- 23. Gir beskjed i forkant av endringer

9 av påstandene har reversert lasting, det vil si at svaralternativ A tilsvarer 1, B tilsvarer 2, C tilsvarer 3 o.s.v. Dette er påstander som mange vil mene beskriver mer negativ adferd. Eksempelvis:

- 34. Hans eller hennes adferd gjør kompliserte og uklare situasjoner verre
- 5. Mislykkes i å gjøre nødvendige tiltak

Årsaken til at man benytter reversert lasting på enkelte spørsmål er for å kunne kontrollere at respondentene tar bevisst stilling til spørsmålet og ikke bare krysser konsekvent på A. Et eksempel som illustrerer dette finner vi dimensjon 3 – Risikotoleranse, der to av spørsmålene er:

Tabell 4 - Spørsmål med normal og reversert lasting

Spørsmål	Dimensjon	Lasting
13. Aksepterer forsinkelser uten å bli opprørt	3	N
31. Har begrenset tålmodighet når det kommer til forsinkelser	3	R

Spørsmål 31 har som vi ser reversert lasting, der svar «1» blir til «5», «5» blir til «1» og så videre. Det vil si at man antar at en respondent som mener at den perfekte leder ALLTID aksepterer forsinkelser uten å bli opprørt og svarer A på denne påstanden, nødvendigvis bør mene at den samme perfekte lederen ALDRI har begrenset tålmodighet når det kommer til forsinkelser.

Det er delte meninger om hvorvidt reversert lasting av enkeltspørsmål er hensiktsmessig i slike spørreskjema (Littrell, 2013), men slike spørsmål har vært en del av LBDQ siden opprinnelsen og de er derfor videreført også til LBDQ50.

Dimensjon 6 i LBDQ 50 heter autonomifokus og er definert som følger: I hvilken grad lederen tillater følgere rom for eget initiativ, beslutning og handling – eller har en tydelig lederstil og kontrollerer og bestemmer over alle prosesser. Denne dimensjonen er operasjonalisert ved hjelp av de følgende spørsmålene:

Tabell 5 - Spørsmål til dimensjon 6

Spørsmål	Dimensjon	Lasting
9. Oppmuntrer gruppe medlemmene til å ta initiativ	6	
15. Lar gruppe medlemmer gjøre jobben på den måten de selv synes er best	6	
37. Tillater gruppen en høy grad av initiativ	6	
44. Stoler på gruppe medlemmenes dømmekraft	6	

Operasjonaliseringen av denne dimensjonen har altså som formål at disse spørsmålene i sum skal måle hvilke forventninger ansatte har til sine ledere når det gjelder autonomifokus. Et gjennomgående prinsipp er at dersom spørsmålene faktisk måler forskjellige aspekter ved det samme begrepet bør man forvente at respondentene svarer nokså likt på de forskjellige spørsmålene. Som vi så på i avsnittet om LBDQ, validitet og reliabilitet kan dette måles ved hjelp av Cronbachs alfa.

### 3.4 Utvalg og enheter

Undersøkelsen er gjennomført blant lærere ved Senja videregående skole og Narvik videregående skole.

Senja videregående skole er en relativt stor videregående skole i nord-norsk målestokk. For skoleåret 2019-2020 har skolen totalt 610 elever fordelt med 270 elever på studiespesialisering og 340 elever fordelt på en rekke forskjellige yrkesfaglige linjer. Skolen har aktivitet ved to forskjellige skolesteder. Hovedskolen ligger i Finnfjordbotn ved Finnsnes, og kan spore sin historie tilbake til Landsgymnaset som ble opprettet etter krigen. På Gibostad på Senja holder linjer for naturbruk til. Dette skolestedet har historie tilbake til Troms amts landbruksskole som ble opprettet i 1914.

Narvik videregående skole er også en stor nord-norsk videregående skole. For skoleåret 2019-2020 har skolen totalt 746 elever fordelt med 430 elever på studiespesialisering og 316 elever fordelt på en rekke forskjellige yrkesfaglige linjer. Skolen har aktivitet ved tre skolesteder: Frydenlund, Oscarsborg



og Solhaugen. I likhet med Senja VGS er også Narvik VGS et resultat av sammenslåing av flere tidligere separate skoler.

For å unngå utfordringer i forbindelse med utvalg har vi gjennomført undersøkelsen blant alle lærere ved begge skolene. I personalsystem ved skolene skilles det blant annet mellom pedagogisk ansatte og administrativt ansatte. Kategorien pedagogisk ansatte er ikke synonym med lærere, ettersom pedagogiske avdelingsledere og en del andre administrative funksjoner også befinner seg i denne kategorien. Det er derfor ikke helt klart hvor mange enheter som *kunne* deltatt i undersøkelsen, men tilbakemeldinger fra ledelsen ved de to skolene tilsier at det ved Senja VGS er i overkant av 90 lærere mens det ved Narvik VGS er i overkant av 100 lærere.

Vi valgte først og fremst Senja og Narvik VGS fordi vi bor i nærområdene. Halvor har jobbet ved Senja VGS og Frode har undervist på Narvik VGS. Men skolene har også en rekke andre egenskaper som gjør at vi mener de er hensiktsmessige valg: begge skolene har både studiespesialiserende og en rekke forskjellige yrkesfaglige linjer, og det var rimelig å anta at sammensetningen av lærere burde være sammenlignbar. Ved å innhente data ved to forskjellige skoler får vi også sjekket aspekter ved reliabiliteten til undersøkelsen, og kan si noe om ekstern validitet til eventuelle funn.

### **3.5 Spørsmål om bakgrunn og endelig utforming av spørreskjema**

I arbeidet med undersøkelsen har det hele veien vært klart at vi ønsket å stille respondentene spørsmål om deres bakgrunn. De 50 spørsmålene som kartlegger hvilke forventninger respondentene har til sine ledere innhenter ikke personopplysninger, men i det øyeblikket man begynner å stille bakgrunnsspørsmål må man vurdere om man behandler personinformasjon.

Våren 2019 sendte vi derfor inn en henvendelse til NSD - Norsk senter for forskningsdata der vi ba om en vurdering av om vi kunne anse vår undersøkelse som en anonym undersøkelse der vi ikke behandlet personinformasjon.

I utgangspunktet tenkte vi å ha med spørsmål om kjønn, alder, yrkesmessig bakgrunn, ansiennitet og ved hvilket skolested (Gibostad, Finnfjordbotn, Frydenlund, Oscarsborg eller Solhaugen) respondentene jobbet.

I dialogen med NSD ble det klart at med alle disse bakgrunnsspørsmålene ville det være muligheter for å identifisere enkeltpersoner. Når det er tilfelle må man forholde seg til at man samler inn personinformasjon. Dette ville gjøre både datainnsamling og -behandling mer krevende.

I all innsamling av data som har med enkeltpersoner å gjøre må man forholde seg til de overordnede prinsippene som ligger til grunn for personvernforordningen, kjent som GDPR. I vårt tilfelle var det særlig et av disse prinsippene som var relevante for den endelige utformingen av spørreskjemaet:

- **Dataminimering:** Prinsippet om dataminimering innebærer å begrense mengden innsamlede personopplysninger til det som er nødvendig for å realisere formålet med innsamlingen. Dersom personopplysninger ikke er nødvendige for å oppnå formålet, skal man heller ikke samle dem inn (Datatilsynet, u.d.).

I vår undersøkelse har vi hverken ønske om eller behov for å si noe om enkeltpersoner, derfor var det riktig å utforme spørreskjemaet på an slik måte at vi ikke samlet inn personopplysninger.

Vi hadde en konstruktiv dialog med NSD, og valgte derfor å redusere antall bakgrunnsspørsmål til spørsmål om skole, ansiennitet og bakgrunn, se nærmere beskrivelse under. NSDs vurdering var da at med bakgrunn i de spørsmålene og størrelsen på utvalget (antall lærere ved skolene) ville det ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner, og vi behandlet dermed ikke personinformasjon.

Denne avklaringen kom rett før sommeren, og de bakgrunnsspørsmålene vi kunne stille var naturlig nok avgjørende for hvilke hypoteser vi kunne vurdere i fortsettelsen.

### 3.5.1 Ved hvilken skole er du ansatt?

I det første bakgrunnsspørsmålet spør vi om arbeidssted

- Senja videregående skole
- Narvik videregående skole

**Kommentar:** Dette spørsmålet er primært med for å kunne vurdere den eksterne gyldigheten til eventuelle funn. Undersøkelsen gjennomføres ved to forskjellige skoler og har blitt administrert/introisert av to forskjellige personer. Ekstern gyldighet vil si om de funnene vi eventuelt gjør vil kunne overføres til andre sammenlignbare organisasjoner (Jacobsen, 2018, s. 17). Hvis det er store forskjeller i svarene mellom to skoler som vi i utgangspunktet anser som temmelig like kan det indikere lav ekstern gyldighet, at våre funn ikke kan anses som gyldige for andre skoler enn der undersøkelsen er gjennomført.

### 3.5.2 Hvor lenge har du jobbet i skoleverket?

I det andre bakgrunnsspørsmålet kartlegger vi ansiennitet

- 0-3 år
- 4-7 år
- 8-11 år
- 12-15 år
- Mer enn 15 år

**Kommentar:** Hypotese 5 og 6 bruker ansiennitet som sentral variabel. På dette spørsmålet kunne vi teoretisk sett hentet inn data på metrisk nivå (Jacobsen, 2018, s. 263) ved at respondenten oppga hvor mange år vedkommende hadde jobbet i skoleverket, men vi valgte å gjøre det på ordinale nivå. Dette skyldes delvis at det var dette vi hadde avklart med NSD, men også at det ikke var behov for større presisjon slik vi så det. Vi ønsker å kunne kartlegge om det har betydning om du har jobbet kort eller lang tid i skolen, og for at spørsmålene skulle være mest mulig konsistente i formuleringen valgte vi å ha 5 svaralternativer. Vår vurdering var at med 15 eller flere års ansiennitet er du fullt ut integrert i organisasjonen. Som en kuriositet kan det nevnes at lærere oppnår full lønnsansiennitet etter 16 år. Dersom vi hadde valgt metrisk nivå ville det gjort det mulig for oss å arrangere respondenter i ansiennitetskategorier i etterkant, men vi vurderte at dette ikke ville ha avgjørende betydning.

### 3.5.3 Lærernes bakgrunn

I det siste bakgrunnsspørsmålet ønsker vi å kartlegge yrkesmessig bakgrunn. Dette begrepet er vanskelig å definere presist. Det vi ønsker å skille mellom er personer som i utgangspunktet har en annen profesjon enn lærer (snekker, ingeniør, økonom, kokk, sykepleier, o.s.v.). Dette kaller vi her for yrkesfaglig bakgrunn. Alternativet er personer som har utdannet seg til å bli lærere (lærerutdanning, lektorutdanning, universitetsutdanning o.l.). Dette kaller vi her lærerbakgrunn.

Kryss av for det alternativet du føler beskriver deg best:

- Jeg har yrkesfaglig bakgrunn
- Jeg har lærerbakgrunn

**Kommentar:** Et sentralt poeng i hele denne studien har vært å se på hvilken betydning lærernes bakgrunn har for de lederforventningene de har. Hypotese 3 og 4 bruker lærernes bakgrunn som sentral variabel. Lærere i videregående skole har som tidligere utredet alle mulige slags bakgrunner, men det er likevel mulig å dele de inn i to meningsfylte kategorier. I det vi kategoriserer som lærerbakgrunn har man en relativt homogen utdanningsbakgrunn, mens i den andre kategorien har respondentene bakgrunn som reflekterer det store spennet i arbeidslivet - de er en gruppe med heterogen bakgrunn. Med utgangspunkt i teori er det rimelig å anta at de som har lærerbakgrunn har en mer tydelig profesjonsidentitet med alt det innebærer. Det er en rekke utfordringer med å forsøke å dele respondentene inn i to slike grupper. Definisjonene er ikke presise, og det er fullt mulig å ha begge typene bakgrunn. Siden svaralternativene er så lite spesifikke ber vi respondentene om å velge det de føler beskriver seg selv best.

### 3.6 Innsamling av data

Den enkleste måten å samle inn kvantitative data fra en spørreundersøkelse er å sende ut lenke til et elektronisk spørreskjema til aktuelle respondenter på mail. En svakhet ved denne fremgangsmåten er at man risikerer lav svarprosent siden en tilsendt link føles lite forpliktende for den som mottar den (Jacobsen, 2018, s. 280). Dette kan føre til at det ikke er mulig å beregne troverdige verdier siden utvalg verken er stort nok eller representativt. For å få flest mulig respondenter ønsket vi derfor å gjennomføre undersøkelsen i planlagt fellestid ved skolene. Selv om det uansett vil være frivillig å delta i en slik undersøkelse vurderte vi det slik at det ville bedre sjansen for å få god deltagelse dersom undersøkelsen ble gjennomført på papir og i planlagt arbeidstid.

Våren 2019 tok vi derfor kontakt med rektorer ved Senja og Narvik videregående skoler for å presentere prosjektet og be om tillatelse til å samle inn data. Begge skolene stilte seg positive til henvendelsen, og vi planla at datainnsamlingen skulle skje i løpet av september og oktober 2019.

I august 2019 gjorde vi en forundersøkelse blant 12 respondenter for å teste ut spørreskjemaet (Jacobsen, 2018, s. 276). Vi fikk en del tilbakemeldinger på at enkelte av spørsmålene ikke var enkle å forstå. På studiesamling i slutten av august 2019 hadde vi endelig gjennomgang av utkastet til spørreskjema sammen med veileder, og vi justerte ordlyden på enkelte spørsmål for å gjøre betydningen tydeligere. Vi brukte det originale engelske spørreskjemaet som referanse ved denne justeringen.

Datainnsamling ble gjennomført som planlagt i løpet av september og oktober 2019. På Senja VGS fikk vi tilgang til planlagt fellestid for lærerne, og kunne der presentere prosjektet, dele ut informasjonsskriv og spørreskjema, svare på eventuelle spørsmål og samle inn utfylte spørreskjema. På Narvik VGS var det litt mer variasjon i den konkrete fremgangsmåten på grunn av praktiske hensyn, men der vi ikke har hatt mulighet til å være tilstede ved utfylling av skjemaet har ansvarlig avdelingsleder ved skolen hatt oppfølging. Som vi skal se senere oppnådde vi god svarprosent ved denne fremgangsmåten. En ulempe ved den valgte metoden er at det kun er lærere som var til stede i fellestid som fikk mulighet til å svare på spørreskjemaet. Dersom vi hadde sendt ut digitalt skjema til alle lærere ville alle hatt mulighet til å svare.

Data fra de utfylte spørreskjemaene har blitt punchet inn i et Excel-regneark, der vi gjorde grunnleggende analyse.

### **3.7 Etske avveininger**

I alle undersøkelser er det viktig at man gjør gode etske avveininger. Etikkk er et komplisert felt, og det er ikke alltid åpenlyst hva som er den riktige vurderingen. I det øyeblikk man samler inn informasjon om enkeltmennesker må man være bevisst på hva man samler inn og hvordan man bruker det. I vårt tilfelle har nok den mest sentrale etske avveiningen vært at vi ikke ønsket å samle inn personopplysninger. Så lenge en undersøkelse er å anse som anonym og det ikke er mulig å spore svar tilbake til en respondent er risikoen for å gjøre etske feilskjær betraktelig mindre. I forskningsetikken i Norge er det særlig tre grunnleggende krav som må tilfredsstilles i forholdet mellom forsker og den det forskes på: Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2018, s. 47). Under skal vi se litt nærmere på hvert enkelt av disse kravene og hvilke avveininger vi har gjort i vårt tilfelle.

#### **3.7.1 Informert samtykke**

Et fritt og informert samtykke er et grunnleggende krav ved all forskning på mennesker. Med fritt og informert menes at det ikke kan foreligge noen form for tvang eller utilbørlig avhengighetsforhold mellom forskere og respondenter, og at respondenten skal være tilstrekkelig informert om formål med undersøkelsen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, u.d.). Dersom det skal samles inn personopplysninger skal samtykket som en hovedregel være skriftlig, mens i anonyme undersøkelser anses samtykke gitt i det man besvarer undersøkelsen.

I vårt tilfelle ble lærerne oppfordret av ledelsen ved skolen til å være med på undersøkelsen, og det ble lagt inn i planlagt fellestid. Dette medfører et visst press om å delta. På den andre siden ble det tydelig informert både muntlig og i informasjonsskriv om at deltagelse var fullt ut frivillig. På et av skolestedene hadde en betydelig andel av lærerne tidligere hatt Halvor som avdelingsleder, men vår vurdering var at dette ikke medførte noe utilbørlig press om å delta i undersøkelsen. Et annet moment som kan være relevant er vårt valg om å benytte papirskjema og ikke elektroniske tjenester. Med elektroniske tjenester er det alltid en risiko for at enkeltvar kan spores tilbake ved hjelp av ip-adresser. Vi vurderte det slik at anonymitet ble bedre ivaretatt ved et papirskjema. På den andre side er det mer synlig hvem som faktisk svarer på skjemaet når det leveres inn på papir.

I sum var det en tydelig forventning om deltagelse, og formen på datainnsamlingen var valgt med mål om høy deltagelse. Like fullt er vår vurdering at dette ikke var et utilbørlig press, og at kravet til fritt og informert samtykke er tilfredsstillt. I denne vurderingen inngår også spørsmålenes karakter og det

faktum at vi ikke samler inn personopplysninger. Hvis spørsmålene på skjemaet hadde vært av en mer privat karakter kunne vurderingen blitt annerledes.

### **3.7.2 Krav på privatliv**

I dette kravet inngår flere aspekter. Vi må vurdere hvor følsom den informasjonen som skal samles inn er. Eksempler på følsom informasjon kan være seksuelle preferanser, religion eller etnisk bakgrunn. Videre må vi vurdere hvor privat informasjonen er. Undersøker vi ting som er langt inn i privatsfæren, eller ønsker vi å kartlegge faktorer i arbeidslivet. Jo mer privat informasjon, desto viktigere er det å ivareta hensynet til den enkelte. Til slutt må vi og vurdere muligheten til å identifisere enkeltpersoner ut fra innsamlede data. Dersom dette er mulig stiller det strenge formalkrav til samtykke, datalagring og databruk (Jacobsen, 2018, s. 50). Blant annet må man melde slike undersøkelser til Datatilsynet og få konsesjon for videre arbeid.

I vår undersøkelse samler vi ikke inn informasjon som kan anses som følsom, og vi går ikke inn i privatsfæren til respondentene. Muligheten for å identifisere enkeltpersoner ut fra data var en relevant problemstilling, men gjennom dialogen med NSD fikk vi tilpasset spørreskjemaet slik dette ikke var mulig. I sum er vår vurdering at respondentenes krav på privatliv ikke på noe måte svekkes gjennom å delta i vår undersøkelse.

### **3.7.3 Krav på å bli korrekt gjengitt**

Resultater fra en undersøkelse skal presenteres på en mest mulig korrekt og utfyllende måte. Man skal ikke vri og tøyse på resultater for å få de slik man ønsker. Respondenter skal ikke tillegges meninger eller holdninger de ikke kjenner seg igjen i. I vår undersøkelse har vi kartlagt hvilke forventninger lærere har til sine ledere basert på ansiennitet og bakgrunn. Som vi skal se i neste avsnitt er det mulig for oss å si noe om den gjennomsnittlige læreren sine forventninger. Vi må vokte oss for å trekke den økologiske nivåfeilslutningen (Jacobsen, 2018, s. 383) at disse forventningene gjelder for den enkelte læreren.

I neste del skal vi gå gjennom våre funn. Vi kommer til å ta alle nødvendige forbehold og informere fullt ut om de vurderingene vi har gjort i behandlingen av de innsamlede data for å sikre at det vi presenterer er mest mulig korrekt.

## **3.8 Oppsummering**

I vår undersøkelse ønsker vi altså litt forenklet sagt å kartlegge hvilke forventninger lærere i videregående skole har til sine ledere, om disse forventningene skiller seg fra norske arbeidstakere for øvrig, og om de avhenger av bakgrunn og ansiennitet. Når man ønsker å kartlegge noe for å sammenligne det med noe annet er det viktig at de forskningsdataene man samler inn er av en slik art at de muliggjør sammenligning. Vi kunne nok ha utforsket denne problemstillingen ved å samle inn kvalitative data i form av intervjuer, men vi ville da hatt en rekke andre utfordringer ift representativt utvalg, antall enheter, og hvordan intervju skulle vært strukturert for å gi godt sammenligningsgrunnlag. Det var derfor naturlig for oss å benytte kvantitativ metode i form av en spørreundersøkelse. For å kunne sammenligne våre data med funn fra tidligere undersøkelser var det naturlig å velge et spørreskjema som har vært benyttet tidligere.

Vi har sett på bakgrunnen for vårt spørreskjema LBDQ 50 og hvordan dette operasjonaliserer 12 dimensjoner ved lederadferd. Vi har videre sett på hvordan vi har kommet frem til de 3 bakgrunnsspørsmålene vi stiller. Vi ønsket å gjennomføre undersøkelsen på en slik måte at vi ikke

behandlet personinformasjon som kunne brukes til å identifisere enkeltpersoner. Vi hadde en god dialog med Norsk senter for forskningsdata, og kom fram til bakgrunnsspørsmål som lot oss undersøke kjernen i vår problemstilling. Når vi ikke behandler personinformasjon gjør det datainnsamling, databehandling, dataoppbevaring og deling av forskningsdata mye enklere.

Vi fikk mulighet til å samle inn data i organisert fellestid ved begge skolene, og valgte å bruke et papirbasert spørreskjema. For å unngå problemer i forhold til representativiteten til et eventuelt utvalg ønsket vi å gjennomføre undersøkelsen blant alle lærerne ved begge skolene. Det ville vært mindre arbeidskrevende å bruke et nettbasert spørreskjema, men vi vurderte det slik at et skjema på papir ville føles mer forpliktende enn en link man kunne ignorere. I tillegg unngår vi problematikk ift sporing av ip-adresser og liknende ved å bruke papir. Metoden for innsamling av data fungerte som forventet, og vi fikk god svarprosent.

Etiske avveininger må gjøres i alle undersøkelser. Vi kartlegger fenomen som ikke kan anses som særlig sensitive eller langt inn i privatsfæren, og undersøkelsen er fullstendig anonym.

Vi mener at den valgte vitenskapelige metoden egner seg godt til vårt formål, selv om det er en rekke utfordringer ved å velge en standardisert undersøkelse: Vi er avhengige av at operasjonalisering som ligger til grunn for undersøkelsen er hensiktsmessig, og vi må være bevisste på at datainnsamlingen er rigid. Det er ingen åpne spørsmål som kunne gitt oss nye perspektiver. Videre må vi også være bevisst på faren for å overtolke eventuelle funn. Denne bevisstheten tar vi med oss inn i analysen og drøftingen av innsamlede data.

## 4 Analyse og drøfting

Som beskrevet tidligere ble datainnsamling gjennomført i løpet av september og oktober 2019. I etterkant av datainnsamlingen ble data fra hvert enkelt skjema punchet inn i et Excel-regneark. Vi fikk inn totalt 128 utfylte spørreskjema, og med 53 spørsmål per skjema ble det totalt 6784 tall som skulle registreres. Vi fikk uvurderlig hjelp av mødre og ektefeller i denne prosessen. Grunnleggende analyse gjorde vi i Excel, mens mer avanserte beregninger er gjort i statistikkprogrammet SPSS.

### 4.1 Signifikans

I statistisk analyse er signifikans-nivå en sentral størrelse. Det vanligste i samfunnsvitenskapen er å legge seg på 95% eller 99% sikkerhetsnivå for signifikans. Det vil si at det er hhv 5% og 1% sjans for at den sammenhengen man ser er tilfeldig (Jacobsen, 2018, s. 366). I vår analyse har vi oppgitt hvilket signifikans-nivå de forskjellige funnene er på. Vi har også tatt med en del funn der signifikansen var på 90%. Det vil si at det er 10% sjans for at sammenhengen er tilfeldig. Årsaken til at vi aksepterer dette er størrelsen på utvalget: Når utvalget er lite skal det en sterk sammenheng til for å tilfredsstille kravene til 95% signifikans (Kleven, 2013). Vi hadde totalt 128 respondenter, og i analysen har vi sammenlignet undergrupper av disse. I statistisk sammenheng er dette små utvalg, og vi har derfor tatt med sammenhenger som kun er signifikante på 90% -nivå.

### 4.2 Sammenligning av skolene

Senja og Narvik videregående skoler var to skoler som vi antok hadde en relativt lik sammensetning av lærere siden de hadde tilsvarende tilbud. Dersom det hadde vist seg at bakgrunnen og ansienniteten til lærerne ved de to skolene hadde skilt seg mye fra hverandre ville dette kunne medført at vi måtte ta hensyn til dette i analysen. Som vi skal se under var dette ikke tilfelle.

#### 4.2.1 Svarprosent

Da vi var ferdige med innsamling av data litt ut i oktober satt vi igjen med totalt 128 utfylte spørreskjema, fordelt som i tabellen under:

Tabell 6 - Svarprosent

	Senja	Narvik	Total
Antall besvarelser	66	62	128
Omtrentlig svarprosent, basert på hhv 95 og 105 mulige respondenter	69 %	59 %	64 %

Som det fremgår av tabellen over fikk vi inn noen flere besvarelser ved Senja VGS enn i Narvik. Vi mener dette primært skyldes at det var enklere å få direkte innpass i fellestid ved Senja VGS siden den er arrangert annerledes enn ved Narvik VGS. Som beskrevet tidligere er det noe usikkerhet om den reelle svarprosenten siden det ikke er åpenbart hvor stort det teoretiske utvalget var (antall lærere ved skolene), men en samlet svarprosent på over 60% er uansett å anse som god (Jacobsen, 2018, s. 310). Det som kan svekke resultatene er dersom det er et systematisk skjevt frafall, altså at de som svarer ikke er et representativt utvalg (Jacobsen, 2018, s. 311). Siden undersøkelsen var anonym har ikke vi mulighet til å fastslå om det har vært systematisk skjevt frafall, men inntrykket vi sitter igjen med er at de aller fleste som var tilstede i fellestiden svarte på undersøkelsen. Selv om fellestiden ved skolene er bundet arbeidstid der lærerne har pliktig oppmøte vil det alltid være en betydelig andel lærere som er

opptatt med andre oppgaver, bortreist, eller på annet vis ikke kan møte. Vi er fornøyd med den oppnådde svarprosenten og har ingen grunn til å tro at de som har svart ikke er representative for lærerne ved skolene.

#### 4.2.2 Ansiennitet

I tabellen under ser vi hvor mange lærere ved de to skolene som befinner seg i de forskjellige kategoriene for ansiennitet.

Tabell 7 - Fordeling ansiennitet

	0-3	4-7	8-11	12-15	over 15	Sum
<i>Ansiennitet kategori Senja</i>	10	7	13	11	25	66
<i>Ansiennitet kategori Narvik</i>	8	5	13	10	26	62
<i>Prosentfordeling ansiennitet Senja</i>	15 %	11 %	20 %	17 %	38 %	100 %
<i>Prosentfordeling ansiennitet Narvik</i>	13 %	8 %	21 %	16 %	42 %	100 %

Som vi ser er det her ingen store forskjeller mellom skolene. Det er en noe større andel lærere med relativt sett kort ansiennitet ved Senja VGS og en noe større andel lærer med lang ansiennitet ved Narvik VGS. Dette kan man tolke som at gjennomsnittsalderen til lærerne i Narvik er litt høyere enn på Senja siden ansiennitet og alder nødvendigvis hører sammen, men vi kan ikke fastslå det med sikkerhet.

#### 4.2.3 Lærernes bakgrunn

I tabellen under kommer den tydeligste forskjellen mellom lærerne ved skolene frem. Det er en høyere andel av lærerne ved Senja VGS som oppgir at de har yrkesfaglig bakgrunn.

Tabell 8 - Fordeling av lærernes bakgrunn

	Yrkesfaglig	Lærer	Sum
<i>Lærernes bakgrunn Senja</i>	36	30	66
<i>Lærernes bakgrunn Narvik</i>	27	35	62
<i>Prosentfordeling lærernes bakgrunn Senja</i>	55 %	45 %	100 %
<i>Prosentfordeling lærernes bakgrunn Narvik</i>	44 %	56 %	100 %



Denne forskjellen kan forklares når man ser på fordelingen av elever ved skolene i tabellen under. I Narvik er det en større andel av elevene som går studiespesialiserende linjer, og på disse linjene vil de fleste lærerne ha lærerbakgrunn:

Tabell 9 - Elever fordelt på linjer

	Senja		Narvik	
Yrkesfag	340	56 %	316	42 %
Studspes	270	44 %	430	58 %
Total	610	100%	746	100%

Vi ser at på Senja er det 44% elever som går studiespesialiserende og 45% lærere med lærerbakgrunn, mens det i Narvik er 58% elever som går studiespesialiserende og 56% lærere med lærerbakgrunn.

Hvis vi summerer lærere etter bakgrunn og elever etter studspes eller yrkesfag får vi følgende tabell:

Tabell 10 - Lærerbakgrunn og elevfordeling

	Lærerbakgrunn		Elevfordeling	
	Yrkesfaglig	Lærer	Yrkesfag	Studspes
Senja	36	30	340	270
Narvik	27	35	316	430
Total	63	65	656	700
Prosent	49 %	51 %	48 %	52 %

Vi ser at prosentandelen lærere med yrkesfaglig bakgrunn og elever som går yrkesfaglige linjer samsvarer godt, både for begge skolene og summert.

#### 4.2.4 Lærernes bakgrunn og ansiennitet

I tabellen under har vi beregnet den gjennomsnittlige ansiennitetskategorien til lærere ved begge skolene. Ansiennitet 0-3 år er kategori 1, ansiennitet 4-7 år er kategori 2 o.s.v.

Tabell 11 - Gjennomsnittlig ansiennitetskategori avhengig av lærernes bakgrunn

	Lærerbakgrunn	Yrkesfaglig bakgrunn	Sum
Ansiennitet Senja	3,9	3,2	3,5
Ansiennitet Narvik	3,5	3,8	3,7

Hvis vi hadde samlet inn ansiennitet på metrisk nivå ville vi kunne sagt mer om konkrete forskjeller, men det vi kan se basert på våre data er følgende:

- På Senja VGS har lærere med yrkesfaglig bakgrunn kortere ansiennitet enn lærere med lærerbakgrunn

- På Narvik VGS er det motsatt, der er det de som har lærerbakgrunn som har kortest ansiennitet.
- Vi ser også her at lærere i Narvik sannsynligvis har noe lengre ansiennitet enn lærere på Senja. Vi kan ikke fastslå dette sikkert siden vi ikke vet hvordan ansienniteten til lærere i kategori 5 (mer enn 15 år) fordeler seg.

#### 4.2.5 Oppsummering

Som vi ser er det ingen store forskjeller i hvordan lærerne ved de to skolene har svart på bakgrunnsspørsmålene. Resultatene fra de to skolene var også så og si identiske, og det var ingen signifikante forskjeller. Vi presenterer derfor resultatene under ett.

### 4.3 Reliabilitet av data

For å teste reliabiliteten til innsamlede data har vi beregnet Cronbachs alfa for de 12 dimensjonene ved hjelp av SPSS:

Tabell 12 - Oversikt over reliabilitet i form av Cronbachs alfa

Dimensjon	Cronbachs alfa
1	0,73
2	0,69
3	0,24
4	0,82
5	0,58
6	0,55
7	0,44
8	0,62
9	0,67
10	0,75
11	0,68
12	0,70

Vi tar utgangspunkt i en laveste akseptable verdi på 0,6 (Littrell, 2013) og ser at dimensjonene 3, 5, 6 og 7 ikke tilfredsstillt dette kriteriet. I *Ansattes preferanser for lederkommunikasjon* (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018) ble dimensjonene 3, 5 og 7 som nevnt utelatt fra videre analyse. Vi ser altså at det i stor grad er de samme dimensjonene som får lav Cronbachs alfa hos oss som i studien vi sammenligner med. Vi velger å beholde dimensjon 6 selv om verdien er noe lav. LBDQ 50 har bare halvparten så mange spørsmål per dimensjon som LBDQ XII, og Cronbachs alfa går ned når antall spørsmål reduseres (Tavakol & Dennick, 2011, s. 53). I tillegg har vi gjort en kvalitativ vurdering av operasjonaliseringen av dimensjonen og de oppnådde resultatene. I videre analyse må man være bevisst på at denne dimensjonen ikke har særlig høy reliabilitet i form av Cronbachs alfa. I de videre analysene er altså dimensjonene 3, 5 og 7 utelatt.

## 4.4 Hypotese 1

Hypotese 1 tok utgangspunkt i at lærere er vanlige norske arbeidstakere, og ble formulert som følger:

*H1: Lederforventninger hos lærere i videregående skole har mange likhetstrekk med lederforventningene til norske arbeidstakere generelt*

For å avgjøre om vi kan beholde eller må forkaste denne hypotesen skal vi sammenligne våre funn med det som ble funnet i undersøkelsen som lå til grunn for artikkelen *Ansattes preferanser for lederkommunikasjon* (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018). I denne undersøkelsen ble spørreskjemaet LBDQ XII benyttet, altså versjonen med 100 spørsmål. Selv om LBDQ 50 som vi har benyttet skal gi sammenlignbare svar (Warner-Søderholm, 2017), må vi være bevisst på at det ikke er nøyaktig samme metode som er benyttet. I denne studien ble spørreskjemaet sendt ut til 900 respondenter i tilfeldig valgte organisasjoner i hele Norge. De som svarte beskrives som følger:

*Det empiriske materialet i studien baserer seg på utfyllende data fra 801 respondenter. Av utvalget (i alder mellom 18 og 82 år) er 49,7 prosent kvinner, 67,2 prosent har gjennomsnittlig fire års høyere utdanning, og 35,5 prosent arbeider i offentlig og 52,7 prosent i privat sektor. (Warner-Søderholm & Søderholm, 2018, s. 31)*

Vi kan ikke med sikkerhet si at utvalget i deres studie er fullt ut representativt for norske arbeidstakere, men utvalget de bruker er relativt stort og representerer mangfoldet i arbeidslivet på en tilfredsstillende måte. I artikkelen presenteres resultatene for Norge med kun en desimal, og vi har derfor rundet våre resultater av på samme måte.

Tabell 13 - Resultater sammenlignet med Norge som helhet

	Senja og Narvik VGS	Norge	Avvik ift Norge
Faktor	Gjennomsnitt	Gjennomsnitt	
1. Representasjon	4,3	4	0,3
2. Problemløsningsfokus	4,3	4,1	0,2
4. Overtalelsesevne	3,9	3,6	0,3
6. Autonomifokus	4,3	3,9	0,4
8. Hensyn	4,4	4,2	0,2
9. Produksjonsfokus	3,7	3,4	0,3
10. Fremsynthet	3,6	3,6	0,0
11. Konfliktløsningsfokus	4,3	4,3	0,0
12. Toppledelsesfokus	4,1	4	0,1

Vi ser at de største forskjellene er på dimensjon 6 autonomifokus, dimensjon 1 representasjon, dimensjon 4 overtalelsesevne og dimensjon 9 produksjonsfokus. Vi ser også at der våre resultater avviker er det alltid ved at vi får høyere gjennomsnittsverdier enn i undersøkelsen for hele Norge uten at vi har noen forklaring på dette.

Vi har ikke tilgang på rådata fra den nasjonale undersøkelsen, og det er derfor ikke mulig for oss å avgjøre om de observerte forskjellene er statistisk signifikante. For å vurdere våre funn må vi derfor

gjøre en kvalitativ analyse for å se antagelsen om at det er mange likhetstrekk kan beholdes. I denne vurderingen er det to hovedpremisser som ligger til grunn:

1. Lærere ved Senja og Narvik VGS er i all hovedsak norske arbeidstakere med norsk kulturbakgrunn. Med dette utgangspunktet forventer vi ikke å finne store forskjeller i læreres lederforventninger i forhold til norske arbeidstakere generelt.
2. Som vi gjorde rede for i teoridelen har mange lærere tydelig tilhørighet til en profesjonskultur. Det er ikke urimelig å forvente at profesjonskulturen medfører særlige forventninger til ledere som skiller seg fra norske arbeidstakere generelt

Vi forventer altså at resultatene i utgangspunktet skal være nokså like, og at eventuelle forskjeller skal kunne forklares enten i teori eller på annet vis.

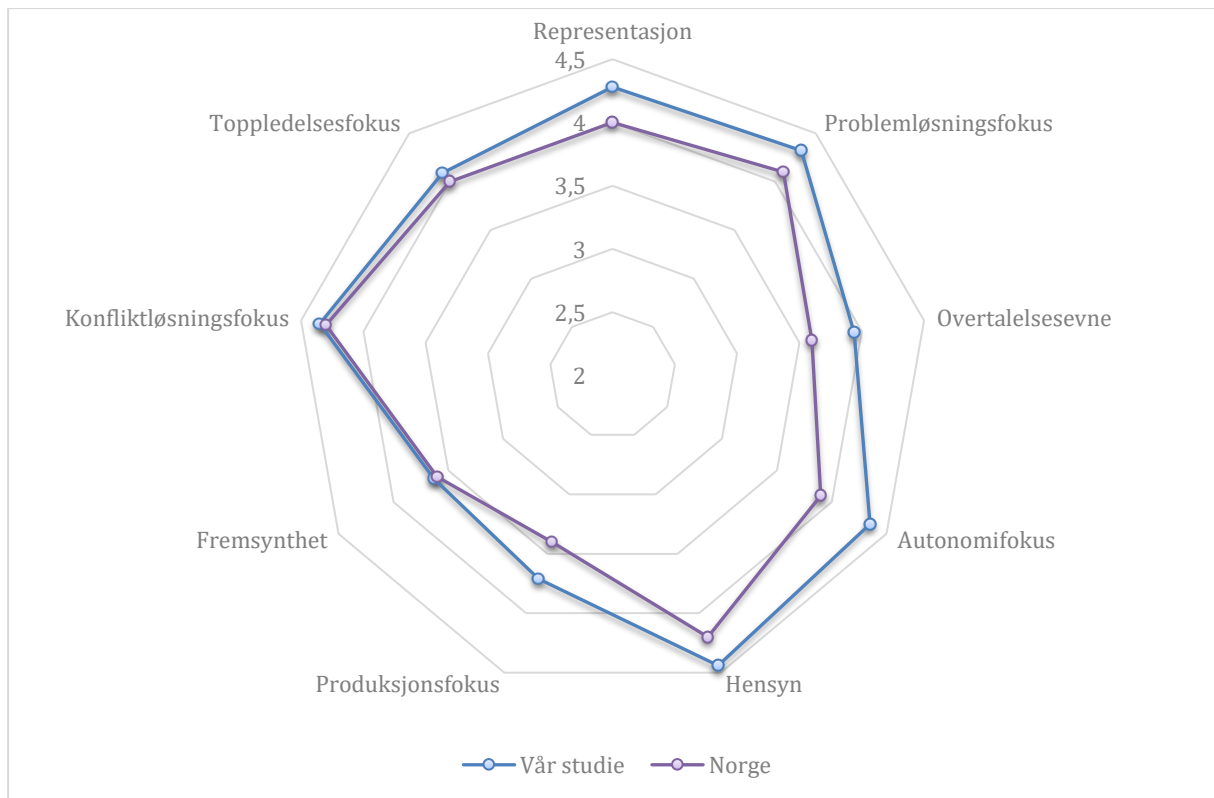
For å vurdere om våre resultater skiller seg fra resultatene for norske arbeidstakere generelt setter vi opp rangering av hvilke dimensjoner som anses som viktigst:

Tabell 14 - Rangering av hvilke dimensjoner som er viktigst

<i>Rangering</i>	<i>Senja og Narvik VGS</i>	<i>Norske arbeidstakere</i>
1	8 Hensyn	11 Konfliktløsningfokus
2	6 Autonomifokus	8 Hensyn
3	11 Konfliktløsningsfokus	2 Problemløsningsfokus
4	2 Problemløsningsfokus	12 Toppledelsesfokus
5	1 Representasjon	1 Representasjon

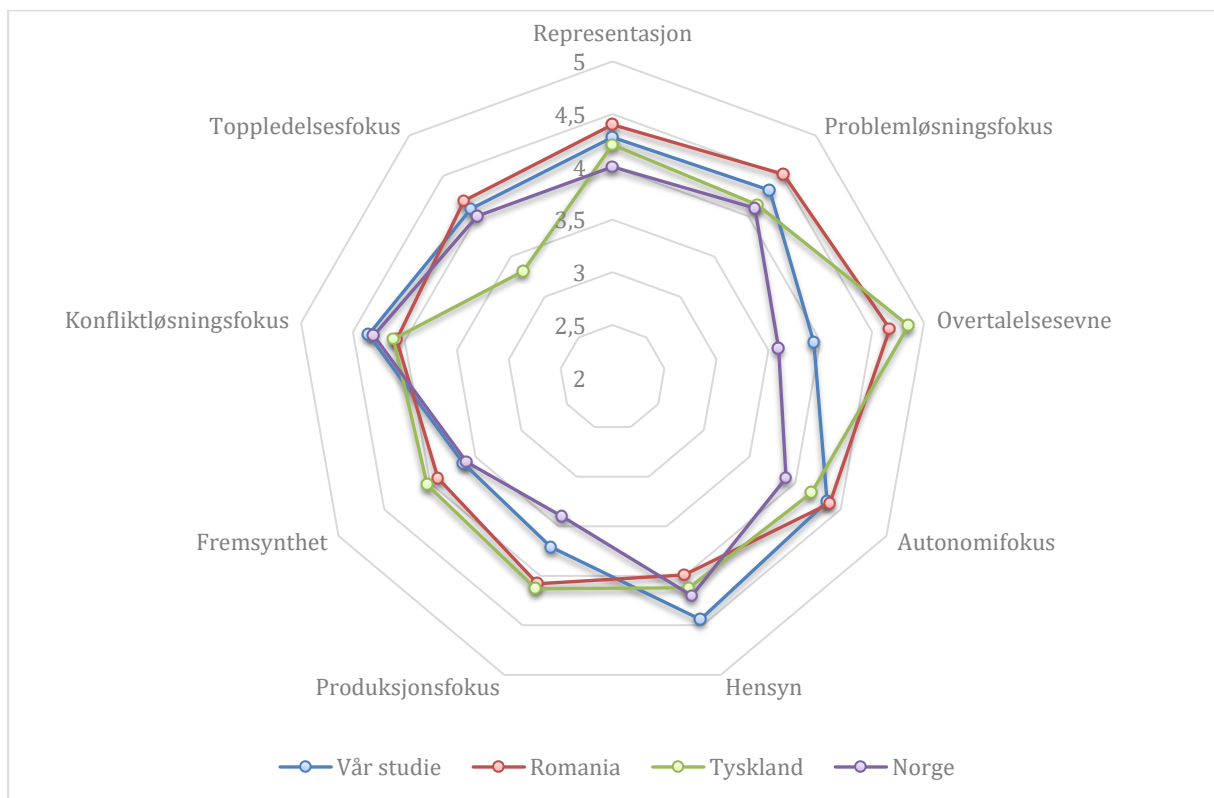
Vi ser at det i stor grad er de samme dimensjonene som anses som viktigst. Den eneste dimensjonen som skiller seg ut, er at lærere har autonomifokus inne i topp 5 mens norske arbeidstakere generelt har toppledelsesfokus i stedet.

En annen måte å illustrere likheter og forskjeller på er ved hjelp av polardiagram. I diagrammet under sammenligner vi våre resultater med Norge generelt:



Figur 3 - Polardiagram med sammenligning våre resultater - Norge

Vi ser at den grunnleggende formen på polardiagrammet er lik. For å vurdere om dette er en reell likhet tar vi inn data fra to andre land, Tyskland og Romania (Littrell & Valentin, 2005):



Figur 4 - Sammenligning våre data - Norge - Romania - Tyskland

Hvis man ser på kurvene i diagrammet ser vi at kurvene for både Romania og Tyskland krysser kurvene for vår undersøkelse en rekke ganger og har tydelig annen form enn begge de norske kurvene. Dette medfører at rangeringen av hvilke dimensjoner som anses som viktigst er grunnleggende annerledes i de andre landene, sammenlignet med Norge. Vår kurve ligner mer på kurven til norske arbeidstakere generelt enn på kurver fra andre land.

**Konklusjon:** I sum vil vi si at vår hypotese H1 kan beholdes: Lærere er norske arbeidstakere, og deres forventninger til ledere har mange likhetstrekk med lederforventningene til norske arbeidstakere generelt. Dette er også sammenfallende med annen forskning som beskrevet i teoridelen hvor vi finner at variabler som nasjonalitet, kultur og språk er avgjørende for arbeidstageres preferanser for lederatferd. Dermed finner vi at norske læreres preferanser til lederatferd er mere lik andre yrkesutøvere i Norge enn lærere i land med annet språk og kultur. Det er i stor grad de samme dimensjonene som anses som viktigst for lærere i Norge og andre yrkesgrupper i Norge. De forskjellene vi ser tar vi for oss i neste hypotese.

## 4.5 Hypotese 2

Hypotese 2 ble som vi husker formulert som følger:

*H2: Lederforventninger hos lærere skiller seg på enkelte områder klart fra lederforventninger til norske arbeidstakere generelt*

Fremgangsmåten for å undersøke denne hypotesen er i stor grad samme som for forrige hypotese, men der vi i forrige hypotese fokuserte på likheter fokuserer vi nå på forskjeller.

Den største forskjellen mellom våre resultater og norske arbeidstakere generelt var på autonomifokus, der dette ble ansett som viktigere blant lærere. Med utgangspunkt i profesjonsteori som gjennomgått i teoridelen er dette et forventet funn.

Enkelte av de andre forskjellene mellom våre funn og norske arbeidstakere generelt kan og forstås med bakgrunn i dette:

Når autonomi anses som særlig viktig blant arbeidstakere er det ikke unaturlig at man også forventer at en god leder har gode overtalelsesevner (dimensjon 4). Den enkelte arbeidstaker har gjerne høy kompetanse innenfor sitt fagfelt, verdsetter autonomi i arbeidssituasjonen, og forventer at en leder skal være flink til å argumentere for sine synspunkt. Dersom man skal endre egen adferd som følge av innspill fra leder må leder argumentere godt for dette.

**Konklusjon:** På samme måte som for hypotese 1 kan vi ikke avgjøre om det er statistisk signifikante forskjeller mellom lederforventningene til lærere og norske arbeidstakere generelt. Vi ser imidlertid at det er målbare forskjeller på enkelte områder, særlig hva gjelder forventninger til autonomi i arbeidssituasjonen. Dette samsvarer godt med profesjonsteori som beskrevet i teoridelen, og det tyder på at vi kan beholde hypotesen. En svakhet med sammenligningen mellom lærere og norske arbeidstakere generelt i denne konteksten er at det ikke fremkommer i hvilken grad profesjonstilhørighet er til stede blant respondentene i Warner-Søderholm & Søderholm sin undersøkelse. Dersom vi hadde sammenlignet vår lærergruppe med andre norske profesjonsutøvere som leger eller advokater antar vi at autonomiforventningene ville være mere like. Denne antagelsen

underbygges også av profesjonsteoretikers definerte kjennetegn på hva som kjennetegner en profesjon, hvor autonomi i yrkesutøvelsen er et viktig element (Etzioni, 1969).

## 4.6 Hypotese 3

Hypotese 3 ble formulert som følger:

*H3: Det er signifikant større variasjon i lederforventningene blant lærere med yrkesfaglig bakgrunn enn blant lærere med lærerbakgrunn*

For å avgjøre om vi kan beholde eller må forkaste denne hypotesen må vi sammenligne standardavviket til de gjennomsnittlige dimensjonsverdiene for henholdsvis lærere med yrkesfaglig bakgrunn og lærere med lærerbakgrunn. Antagelsen er at lærere med lærerbakgrunn er en mer homogen gruppe, og dersom vi skal beholde denne hypotesen må disse ha lavere standardavvik enn lærere med yrkesfaglig bakgrunn.

Standardavvik er det typiske avviket fra gjennomsnittet. Avviket er kvadratroten av variansen (Midtbø, 2007). Litt upresist kan vi se på det som det gjennomsnittlige avviket fra gjennomsnittet. Hvis standardavviket er stort vil det si at det er stor spredning i svar, mens hvis standardavviket er lavt er det liten forskjell mellom de enkelte svarene.

Tabell 15 - Oversikt over standardavvik fordelt på bakgrunn

Dimensjon	Standardavvik yrkesfaglig bakgrunn	Standardavvik lærerbakgrunn
1 - Representasjon	0,56	0,54
2- Problemløsningsfokus	0,73	0,54
4 - Overtalelsesevne	0,62	0,67
6 - Autonomifokus	0,47	0,42
8 - Hensyn	0,52	0,40
9 - Produksjonsfokus	0,56	0,47
10 - Fremsynthet	0,61	0,51
11 - Konfliktløsningsfokus	0,62	0,44
12 - Toppledelsesfokus	0,47	0,44
Sum	5,16	4,44

Vi ser at på 8 av 9 dimensjoner har lærere med yrkesfaglig bakgrunn større standardavvik enn lærere med lærerbakgrunn. Dette er som forventet, siden vi sammenligner en relativt homogen gruppe (lærere med lærerbakgrunn) med en gruppe med heterogen bakgrunn (lærere med yrkesfaglig bakgrunn)

Forskjellen i standardavvik avhengig av yrkesmessig bakgrunn er imidlertid kun signifikant for dimensjonene 2 og 11.

**Konklusjon:** Ettersom standardavviket kun er signifikant for 2 av 9 dimensjoner må hypotese 3 forkastes. Våre data kan dermed ikke bekrefte signifikans på en statistisk tilfredsstillende måte. Resultatene våre tyder imidlertid på at lærere med yrkesfaglig bakgrunn har større standardavvik enn lærere med lærerbakgrunn. Det stemmer med vår antagelse om at lærere med lik profesjonsbakgrunn (lærerprofesjonen) er en mere homogen gruppe enn lærere med bakgrunn fra ulike yrkesgrupper. Kanskje hadde vi funnet en signifikant forskjell på variasjon i lederforventninger mellom de to gruppene om vi hadde gjort en undersøkelse av lærere ved oppstart i lærerjobben slik at eventuelle effekter av sosialisering ikke ville rukkit å oppstå?

## 4.7 Hypotese 4

Hypotese 4 ble formulert som følger:

*H4: Det er signifikant forskjell mellom lederforventningene til lærere med lærerbakgrunn og lærere med yrkesfaglig bakgrunn, og vi antar at den siste gruppen ligger nærmere befolkningen som helhet*

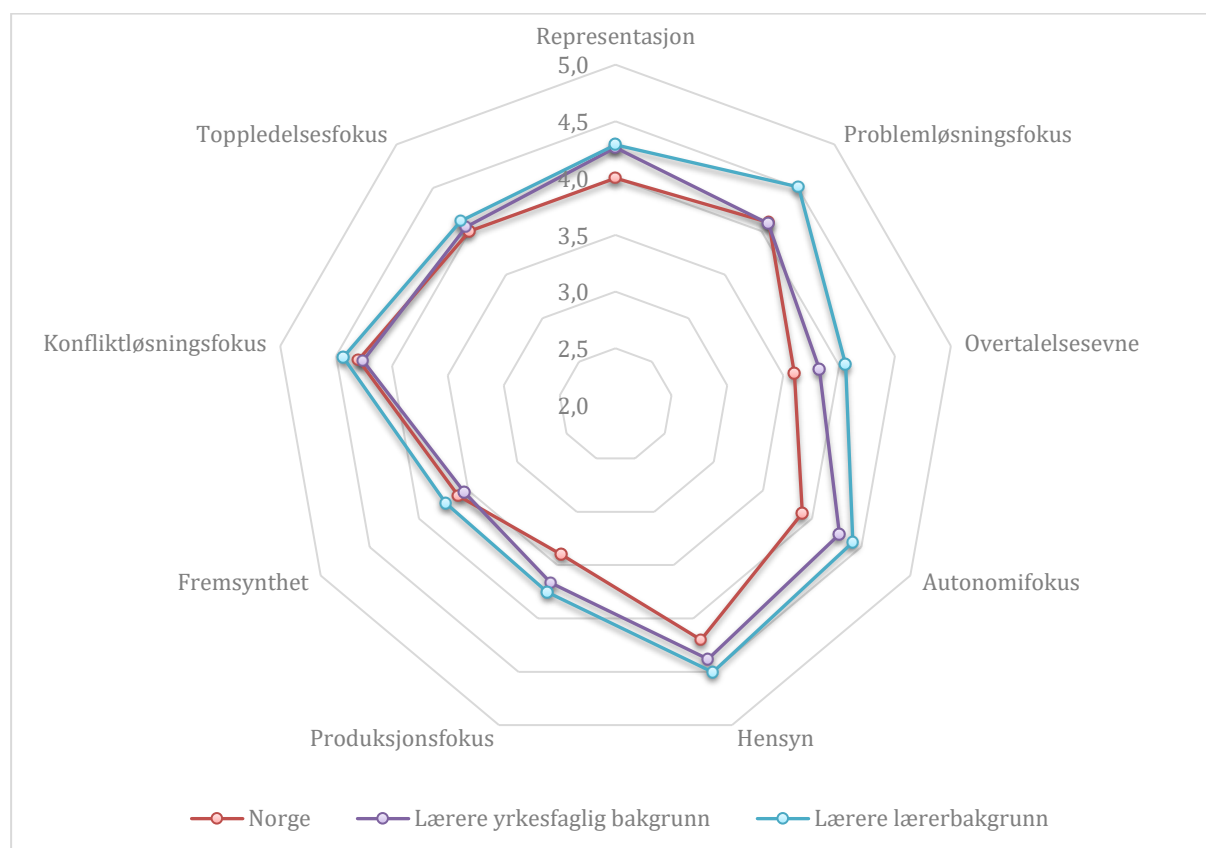
For å teste denne hypotesen har vi beregnet gjennomsnittlige dimensjonsverdier for lærere avhengig av bakgrunn.

Tabell 16 - Oversikt over gjennomsnitt avhengig av bakgrunn

Dimensjon	Snitt lærerbakgrunn	Snitt yrkesfaglig bakgrunn	Signifikant forskjell?
1 – Representasjon	4,3	4,3	Nei
2- Problemløsningsfokus	4,5	4,1	Ja, 99%
4 - Overtalelsesevne	4,1	3,8	Ja, 95%
6 – Autonomifokus	4,4	4,3	Ja, 90%
8 – Hensyn	4,5	4,4	Nei
9 - Produksjonsfokus	3,8	3,7	Nei
10 – Fremsynthet	3,7	3,5	Ja, 90%
11 - Konfliktløsningsfokus	4,4	4,3	Ja, 90%
12 - Toppledelsesfokus	4,1	4,1	Nei
Sum			



Som vi ser er det statistisk signifikante forskjeller i lederforventninger for 5 av 9 dimensjoner når vi sammenligner lærere med yrkesfaglig- og lærerbakgrunn. Forskjeller og likheter er forsøkt illustrert i figuren under:



Figur 5 - Polardiagram med verdier avhengig av bakgrunn

Vi ser at den største forskjellen mellom lærere med yrkesfaglig- og lærerbakgrunn er på dimensjon 2 problemløsningsfokus. Denne dimensjonen defineres som følger:

*Problemløsningsfokus - I hvilken grad lederen finner en forsoning mellom motstridende krav og reduserer kaos til system i organisasjonen*

I denne dimensjonen er lærere med yrkesfaglig bakgrunn på linje med snittet for Norge, mens lærere med lærerbakgrunn har en signifikant høyere verdi. Vi har ikke noen god forklaring på denne forskjellen, men man det er åpenbart at lærere med lærerbakgrunn har klare forventninger til at lederen skal prioritere og avklare motstridende interesser.

Vi ser videre at lærere med yrkesfaglig bakgrunn generelt sett har verdier som ligger nærmere snittet for Norge enn det lærere med lærerbakgrunn har. Dette er som forventet all den tid vgs-lærere med yrkesfaglig bakgrunn er en heterogen gruppe.

**Konklusjon:** Vi ser altså at for 5 av 9 dimensjoner er det signifikante forskjeller mellom lederforventningene til lærere med lærerbakgrunn og lærere med yrkesfaglig bakgrunn. Dette er tilstrekkelig til at vi kan si at første ledd hypotese 4 delvis kan beholdes. Når det gjelder andre ledd i hypotesen ser vi at lærere med yrkesfaglig bakgrunn for 8 av 9 dimensjoner ligger nærmere snittet for Norge enn lærere med lærerbakgrunn. For den siste dimensjonen (representasjon) ligger de to

gruppene likt. Det vil si at også andre ledd i hypotesen kan beholdes. Det faktum at lærere med lærerbakgrunn scorer lik eller høyere verdi på alle dimensjoner kan være et utslag av felles profesjonsbakgrunn. Profesjonsutøveres høye krav til etiske standarder og ønske om autonomi i yrkesutførelsen kan også føre til høyere forventninger og krav til ledelsen. En svakhet med undersøkelsen er at vi sammenligner en antatt homogen gruppe med en antatt heterogen gruppe og at respondentene i undersøkelsen vi sammenlikner våre funn med ikke har kjent profesjonsbakgrunn.

## 4.8 Hypotese 5

Hypotese 5 ble som vi husker formulert som følger:

*H5: Det er signifikant mindre variasjon i lederforventninger blant lærere som har jobbet lenge ved skolen enn blant lærere som har jobbet kort tid ved skolen*

For å teste denne hypotesen har vi beregnet standardavvik for den enkelte dimensjonen avhengig av ansiennitet. Ansiennitetsgruppene 1 og 2, med en ansiennitet mellom 0 og 7 år er sammenlignet med ansiennitetsgruppene 4 og 5, med en ansiennitet over 12 år. Vi har altså sammenlignet lærere med kortest ansiennitet opp mot lærere med lengst ansiennitet. Hypotesen var som nevnt at det skulle være større standardavvik blant de lærerne som hadde kort ansiennitet, siden de hadde hatt relativt sett kortere tid til å bli integrert i det «skolske» settet med lederforventninger.

Tabell 17 - Standardavvik avhengig av ansiennitet

Dimensjon	Standardavvik ansiennitet 1-2	Standardavvik ansiennitet 4-5
1 - Representasjon	0,71	0,51
2- Problemløsningsfokus	0,61	0,71
4 - Overtalelsesevne	0,63	0,68
6 - Autonomifokus	0,39	0,47
8 - Hensyn	0,36	0,51
9 - Produksjonsfokus	0,54	0,52
10 - Fremsynthet	0,57	0,56
11 - Konfliktløsningsfokus	0,49	0,59
12 - Toppledelsesfokus	0,42	0,44
Sum	4,72	4,99

Som vi ser er ikke standardavviket mindre for lærere med kort ansiennitet enn for lærere med lang ansiennitet. Faktisk er det summerte standardavviket større for lærere med lang ansiennitet! Vi har også gjort sammenligningen med ansiennitetsgruppene 1 mot gruppe 5, og resultatet er det samme.

Dette vil altså si at våre data tilsier at variasjonen i lederforventninger er større blant lærere med lang ansiennitet.

Forskjellene i standardavvik er signifikante for dimensjonene 1 og 6, men for dimensjon 6 er standardavviket større for gruppen med lang ansiennitet.

**Konklusjon:** Vi må forkaste hypotese 5. Ifølge våre data ser ikke ansiennitet ut til å ha homogeniserende effekt på ansattes forventninger til ledere. En årsak til dette kan være at tilpasningen til organisasjonskulturen på arbeidsplassen skjer raskere enn vi kan fange opp her. Hvis vi i stedet hadde valgt en tidsseriestudie hvor de samme informanter først hadde svart ved ansettelse og så en tid senere kunne kanskje en eventuell endring i lederforventninger blitt registrert.

## 4.9 Hypotese 6

Hypotese 6 ble som vi husker formulert som følger:

*H6: Lærere med kort ansiennitet har signifikant høyere forventninger til produksjonsfokus enn lærere med lang ansiennitet*

For å teste denne hypotesen sammenligner vi verdier for dimensjon 9 avhengig av ansiennitet. Ansiennitetsgruppene 1 og 2, med ansiennitet mellom 0 og 7 år, er sammenlignet med ansiennitetsgruppene 4 og 5, med mer enn 12 års ansiennitet.

Tabell 18 - Produksjonsfokus og ansiennitet

Dimensjon	Snitt ansiennitet 1-2	Snitt ansiennitet 4-5
9 - Produksjonsfokus	3,81	3,66

Vi ser at lærere med kort ansiennitet som forventet har noe høyere forventninger til at ledere skal ha fokus på produktivitet enn lærere med lang ansiennitet.

**Konklusjon:** Forskjellen er stor nok til å være statistisk signifikant på 90 % nivå og hypotesen blir dermed underbygget av våre data. Vi finner høyere forventninger om produktivitetsfokus hos de med lavere ansiennitet. Lærere som har mindre enn 7 års ansiennitet kjenner kun en skole der det forventes at skoleledere har tydelig fokus på måling og resultater. Lærere med lang ansiennitet kan og ha erfaring fra skolen før PISA-sjokket, der fokuset fra skoleledere på måling og resultater ikke var like tydelig. Signifikans på 90%-nivå er ikke like sikkert som på 95% eller 99%, men når utvalget er såpass lite som det er i dette tilfellet (vi sammenligner en gruppe på 30 lærere med en gruppe på 72 lærere) skal det veldig store forskjeller til for å kunne oppnå signifikans på høyere nivå.

## 4.10 Oppsummering hypoteser

Resultatene fra testingen av hypotesene er oppsummert i tabellen under:

Hypotese	Konklusjon
H1: Lederforventninger hos lærere i videregående skole har mange likhetstrekk med lederforventningene til norske arbeidstakere generelt	I sum vil vi si at vår hypotese H1 kan beholdes: Lærere er norske arbeidstakere, og deres forventninger til ledere har mange likhetstrekk med lederforventningene til norske arbeidstakere generelt. Det er i stor grad de samme dimensjonene som anses som viktigst.
H2: Lederforventninger hos lærere skiller seg på enkelte områder klart fra lederforventninger til norske arbeidstakere generelt	Vi ser at det er målbare forskjeller på enkelte områder, særlig hva gjelder forventninger til autonomi i arbeidssituasjonen. Dette samsvarer godt med teori, og det tyder på at vi kan beholde hypotesen.
H3: Det er signifikant større variasjon i lederforventningene blant lærere med yrkesfaglig bakgrunn enn blant lærere med lærerbakgrunn	Det er mulig å beregne statistisk signifikans når man sammenligner standardavvik, og forskjellene i standardavvik er ikke signifikante. Vi må derfor forkaste hypotese 3. Det er indikasjoner på at spredningen i lederforventninger er større blant lærere med yrkesfaglig bakgrunn, men våre data kan ikke bekrefte dette på en statistisk tilfredsstillende måte.
H4: Det er signifikant forskjell mellom lederforventningene til lærere med lærerbakgrunn og lærere med yrkesfaglig bakgrunn, og vi antar at den siste gruppen ligger nærmere befolkningen som helhet	For 5 av 9 dimensjoner er det signifikante forskjeller mellom lederforventningene til lærere med lærerbakgrunn og lærere med yrkesfaglig bakgrunn. Dette er tilstrekkelig til at vi kan si at første ledd i hypotese 4 delvis kan beholdes. Når det gjelder andre ledd i hypotesen ser vi at lærere med yrkesfaglig bakgrunn for 8 av 9 dimensjoner ligger nærmere snittet for Norge enn lærere med lærerbakgrunn. For den siste dimensjonen (representasjon) ligger de to gruppene likt. Det vil si at andre ledd i hypotesen kan beholdes.
H5: Det er signifikant mindre variasjon i lederforventninger blant lærere som har jobbet lenge ved skolen enn blant lærere som har jobbet kort tid ved skolen	Vi må forkaste hypotese 5. Ifølge våre data ser ikke ansiennitet ut til å ha homogeniserende effekt på ansattes forventninger til ledere. Variasjonen i lederforventninger avtar ikke med økt ansiennitet.

H6: Lærere med kort ansiennitet har signifikant høyere forventninger til produksjonsfokus enn lærere med lang ansiennitet	Lærere med kort ansiennitet har høyere forventninger til produksjonsfokus enn lærere med lang ansiennitet. Forskjellen er stor nok til å være statistisk signifikant på 90% nivå, og hypotesen blir dermed underbygget av våre data.
---	--

I fortsettelsen skal vi se på en del overordnede betraktninger i forhold til hva våre funn har å si

## 4.11 Implikasjoner

Hva kan vi så bruke resultatene fra denne undersøkelsen til? Vi ser for oss de følgende implikasjonene:

### 4.11.1 Praktiske implikasjoner

Som vi så på i teoridelen er det et poeng at en leder er bevisst på hva som forventes av ens underordnede. Dersom en leder opptrer slik lederens følgere mener en god leder skal opptre, er det økt sannsynlighet for at følgerne vil «la seg lede». I dette perspektivet er det viktig å vite hva som forventes av deg som leder. Vi har dokumentert det som nok de fleste skoleledere har hatt mistanke om: Lærere verdsetter sin frihet, og ønsker ledere som tar hensyn til dette.

Vi har og dokumentert at det betyr noe hva slags bakgrunn lærerne har. Lærere med yrkesfaglig bakgrunn ligger nærmere landsgjennomsnittet, mens de med lærerbakgrunn har forventninger som skiller seg mer ut. Forskjellige skoler kan ha svært forskjellig sammensetning av lærerkollegiet: På en skole der det kun er studiespesialiserende linjer vil de aller fleste ha lærerbakgrunn, mens på en yrkesfagskole vil de være et lite mindretall. Dersom du er leder på en skole med hovedsakelig studiespesialiserende vil de særpregede forventningene som knyttes til lærerprofesjonen kunne være mer fremtredende enn på en skole med yrkesfaglige linjer. Dette er et relevant poeng å være bevisst på for skoleledere.

### 4.11.2 Teoretiske implikasjoner

Hypotesen om at lederforventninger hos lærere blir likere med økt ansiennitet ble ikke støttet av resultatene i vår undersøkelse. Dette kan være et utslag av profesjonsutøveres ønske om autonomi. Ifølge (Hermansen, 2018) forbinder ofte den enkelte lærer autonomi med individuell autonomi, med sin rett til metodefrihet og handlingsrom i forhold til planlegging og gjennomføring av egen undervisning. Det kan tenkes at den enkelte lærer har et så sterkt ønske om selvstendighet at generelle lederforventninger ikke får nok oppmerksomhet til å kunne sosialiseres og uniformeres innad i kollegiet. Dette poenget støttes også av forskningen til (Døving, Elstad, & Storvik, 2016) som viser at ledelse og styring av disse profesjonsutøverne ofte kan by på utfordringer ettersom disse i kraft av sin utdanning og spesialisering i stor grad ønsker å være selvstyrte i utøvelsen av sine oppgaver. Ifølge Storvik, Døving og Elstad kan slike profesjonsutøvere beskrives som organisasjonens «blinde flekk» på grunn ledelsens mangel på kontroll.

### 4.11.3 Metodiske implikasjoner

Vi valgte å benytte spørreskjemaet LBDQ 50 for å kartlegge læreres forventninger til sine ledere. Tidligere i oppgaven har vi gjort rede for dette skjemaet og hvordan det operasjonaliserer lederforventninger. Ved å benytte et eksisterende spørreskjema har ikke vi hatt mulighet til å påvirke hvordan begrepet er operasjonalisert, og vi har måttet forholdt oss til en operasjonalisering som ble

gjort i USA for 50 år siden. Er denne operasjonaliseringen like relevant for norske arbeidstakere i dag? Det er slettet ikke sikkert. Det opprinnelige spørreskjemaet hadde 100 spørsmål, vi har benyttet den reviderte versjonen med 50 spørsmål. Selv om det er mange fordeler med å redusere antall spørsmål er det ikke til å komme utenom at nyanser kan forsvinne når man reduserer antall spørsmål.

Vi hadde lav reliabilitet i form av Cronbachs alfa for flere dimensjoner, og måtte utelate de fra videre analyse. I praksis vil dette si at vi stilte og fikk svar på en rekke spørsmål, men vi har ikke benyttet svarene. Også i undersøkelser gjort i andre land har dette vært en utfordring, se særlig avsnitt 3.3.4 LBDQ, validitet og reliabilitet

Når man sitter og puncher er det vanskelig å se for seg at den tilsynelatende endeløse strømmen av tall faktisk kan si noe meningsfylt om hvilke preferanser lærere har til sine ledere. Det var med stor spenning vi summerte spørsmål og beregnet dimensjonsverdier. Og gleden var tilsvarende stor når vi så at det vi fant i det store bildet samsvarte med det vi vet om norske arbeidstakere generelt, og at vi i tillegg fikk bekreftet en del av våre hypoteser.

Når vi har vurdert om våre funn er substansielle, og dermed om den metoden vi har benyttet for å komme fram til disse funnene har vært effektiv, har vi først og fremst benyttet statistisk analyse. Vi har sett at for en del hypoteser har vi ikke klart å finne tilfredsstillende dekning for våre antagelser. Samtidig har vi klart å påvise en del forskjeller som samsvarer godt med teori.

Dersom man ønsker å kartlegge hvordan lederforventninger varierer mellom forskjellige profesjoner på en mer inngående måte bør man vurdere å utarbeide et mer skreddersydd verktøy som er tilpasset norske arbeidsplasser i dag. Vi mener å ha dokumentert at det er sannsynlig at slike systematiske forskjeller mellom profesjoner eksisterer, men hvis man har som mål å kartlegge de tilfredsstillende vil det kreve omfattende arbeid.

#### **4.11.4 Videre forskning**

Som tidligere nevnt er en svakhet med undersøkelsen at vi sammenligner en antatt homogen gruppe (lærerbakgrunn) med en antatt heterogen gruppe (yrkesfaglig bakgrunn) og at respondentene i undersøkelsen vi sammenlikner våre funn med ikke har kjent profesjonsbakgrunn. Det kunne derfor være interessant å sammenligne den homogene gruppen fra lærerprofesjonen med andre profesjonsgrupper i Norge for å se om det er forskjeller eller likheter i forventninger til ledelse. Eventuelt sammenligne profesjonsutøvere med yrkesutøvere uten profesjonstilhørighet for å finne ut hvor avgjørende profesjonstilhørighet er for lederforventninger. Forskning vi har vist til i teoridelen viser at det kan være ganske store forskjeller mellom ulike land. Derfor ville det også være interessant å se hvilke forskjeller det er i lederforventninger mellom norske lærere i videregående skole og tilsvarende lærere i andre land.

## 5 Referanser

- Aamodt, P., Hybertsen, I. D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J., & Federici, R. (2019). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. *Quality progress*, ss. 64-65.
- Barnett, R. A., Becher, R. A., & Cork, N. M. (1987). Models of professional preparation: Pharmacy, nursing and teacher education. *Studies in Higher Education*, ss. 51-63.  
doi:<https://doi.org/10.1080/03075078712331378270>
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52, ss. 130-139.  
doi:<https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Boatwright, K. J., & Forrest, L. (2000). Leadership Preferences: The Influence of Gender and Needs for Connection on Workers' Ideal Preferences for Leadership Behaviors. *The Journal of Leadership Studies*, Vol.7, No.2, ss. 18-34.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Campbell, D. P. (2005). Globalization: The basic principles of leadership are universal and timeless. I W. H. Mobley, & E. Weldon, *Advances in global leadership vol. 4* (ss. 143-158). Emerald Group Publishing Limited.
- Chan, D., & Schmitt, N. (2000). Interindividual Differences in Intraindividual Changes in Proactivity During Organizational Entry: A Latent Growth Modeling Approach to Understanding Newcomer Adaptation. *Journal of Applied Psychology*, no. 2, Vol. 85., ss. 190-210.
- Chartrand, T. L., & Bargh, J. A. (1999). The Chameleon Effect: The Perception-Behavior Link and Social Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 76, No 6 , ss. 893-910.
- Christensen, P. H., & Foss, N. J. (2011, Mars). Utfordringer ved motivasjon og ledelse av kunnskapsarbeidere. *Magma*, ss. 41-48.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, ss. 113-143.
- Datatilsynet. (u.d.). *Personvernprinsippene*. Hentet 11 7, 2019 fra Datatilsynet:  
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personvernprinsippene/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (u.d.). *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. (I. S. Torp, Redaktør) Hentet 11 7, 2019 fra Samtykke:  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/>
- Derber, C., & Schwartz, W. A. (1991). New mandarins or new proletariat? Professional power at work. *Research in the Sociology of Organizations*, 8, ss. 71-96.

- Dickson, M. W., Castano, N., Magomaeva, A., & Den Hartog, D. N. (2012). Conceptualizing leadership across cultures. *Journal of World Business* nr. 47, ss. 483-492.
- Døving, E., Elstad, B., & Storvik, A. (2016). *Profesjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Empson, L., & Langley, A. (2015). Leadership and professionals - Multiple manifestations of Influence in Professional service Firms. I L. Empson, D. Muzio, J. Broschak, & B. Hinings, *The Oxford Handbook of Professional Service Firms* (ss. 167-192). Oxford: Oxford University Press.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. Free Press.
- Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. (u.d.). *vilbli.no*. Hentet 1 31, 2020 fra Rett til videregående opplæring: <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/rett-til-videregaende-opplaering/a/028765>
- Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. (u.d.). *vilbli.no*. Hentet 1 31, 2020 fra Hva er videregående opplæring?: <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/hva-er-videregaende-opplaering/a/027520>
- Helland, H., With, M. L., Mausethagen, S., & Alecu, A. L. (2016). Lærernes status. *Bedre skole*, ss. 1-12.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded 3rd Edition*. New York: McGraw-Hill USA.
- Høst, T. (2009). *Ledelse – en helhetlig modell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingersoll, R. M., & Merrill, E. (2011, 1 1). The Status of Teaching as a Profession. *University of Pennsylvania, Scholarly commons*, ss. 1 - 16. Hentet fra [https://pdfs.semanticscholar.org/9a9f/d4019973fe9a71c73bd5edc6f08aed355a49.pdf?\\_ga=2.216171539.444573880.1590239450-1568286055.1590239450](https://pdfs.semanticscholar.org/9a9f/d4019973fe9a71c73bd5edc6f08aed355a49.pdf?_ga=2.216171539.444573880.1590239450-1568286055.1590239450)
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2013, 09 19). *Effektstørrelse*. Hentet fra uio.no: <https://www.uio.no/studier/emner/uv/iped/PED4010/h14/effektstorrelse1.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (1998, 11 27). *Lovdata.no*. Hentet 2 2, 2020 fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_12](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12)



- Larsen, S. B., Teglskov, S., & Etzerodt, C. ø. (2019, August 8). Medarbejderne: Det er god ledelse. *Væksthus for ledelse*.
- Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. University of California.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, ss. 1-55.
- Littrell, R. F. (2013, 1 9). *Explicit leader behaviour: A review of literature, theory development, and research project results*. Hentet fra Emerald Insight:  
<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/JMD-04-2013-0053>
- Littrell, R. F., & Valentin, L. N. (2005). Preferred leadership behaviours: exploratory results from Romania, Germany, and the UK. *Journal of Management Development*, 421-442.
- Littrell, R. F., Warner-Soderholm, G., Minelgaite, I., Ahmadi, Y., Dalati, S., Bertsch, A., & Kuskova, V. (2018). Explicit preferred leader behaviours across cultures - Instrument development and validation. *Journal of Management Development*, ss. 243-257.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mastekaasa, A. (2011). How important is Autonomy to Professional Workers? *Professions and Professionalism*, 1. doi:<https://doi.org/10.7577/pp.v1i1.143>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Kostøl, A. (2010). Det relasjonelle aspektet ved lærerrollen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(3), ss. 231-243.
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, ss. 30-41.
- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organisations*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1998, november/desember). Covert leadership: Notes on managing professionals. *Harvard Business Review*, ss. 140-147.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moos, L., Krejsler, J., & Laursen, P. F. (2008). *Relationsprofesjoner: Lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemlidere*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Raelin, J. A. (1991). The Clash of Cultures. Managers Managing Professionals. *Harvard Business School Press*.

- Rodriguez, R. (2012). Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ & LBDQ-XII). I R. A. Mihai C. Bocarnea, *Online Instruments, Data Collection, and Electronic Measurements: Organizational Advancements* (ss. 97-117). IGI Global.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, ss. 407-417.  
doi:<https://doi.org/10.1108/09513540710760183>
- Stabel, P. (2018, 11 18). Forventninger til lederen og hvordan ansatte ser på ledere. (P. Stabel, Red.) *Stab strategi*, ss. 1-8.
- Statistisk sentralbyrå. (2018). *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole hovedresultater for 2017*. Statistisk sentralbyrå.
- Statistisk sentralbyrå. (u.d.). *ssb.no*. Hentet 1 31, 2020 fra Befolkningens utdanningsnivå:  
<https://www.ssb.no/utniv/>
- Statistisk sentralbyrå. (u.d.). *ssb.no*. Hentet 1 31, 2020 fra 12083: Ansatte lærere i videregående skole, etter region, kjønn, alder, kompetanse, statistikkvariabel og år:  
<https://www.ssb.no/statbank/table/12083/tableViewLayout1/>
- Stogdill, R. M. (1963). *Manual for the Leader Behaviour Description Questionnaire - Form XII - An Experimental Revision*. Fisher College of Business - The Ohio State University.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, ss. 53-55.
- Troms fylkeskommune utdanningsetaten. (2018, 5 15). *Samspill for læring! Strategiplan for videregående opplæring i Troms 2018-2021*. Hentet fra EK web:  
<https://ksysekstern.tromsfylke.no/docs/pub/dok01388.pdf>
- Urboniene, L. K. (2018). The Desired Managerial Leader Behavior: Leader Profile in the Education Sector in Iceland Examined From a Follower-Centric Perspective. *SAGE Open*  
<https://doi.org/10.1177/2158244018780948> .
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 2). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet 11 26, 2017 fra UDIR:  
[https://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale\\_studier\\_om\\_norsk\\_skole\\_temanotat.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/temanotat/Internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf?epslanguage=no)
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *udir.no*. Hentet 1 31, 2020 fra Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
- Vandenberg, R. J., & Self, R. M. (1993). Assessing newcomers' changing commitments to the organization during the first 6 months of work. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), ss. 557-568. doi:<https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.557>

Warner-Søderholm, G. (2017). *LBDQ-XXI Norwegian data: Scale Reliability and Reduction: Work-in-Progress Report*.

Warner-Søderholm, G., & Søderholm, A. (2018). Ansattes preferanser for lederkommunikasjon: Finnes det regionale forskjeller i Norge? *Magma*.

Zander, L. (2005, Desember 8.). *Communication and Country Clusters: A Study of Language and Leadership Preferences*. Hentet fra International Studies of Management & Organization: <https://doi.org/10.1080/00208825.2005.11043727>

Zander, L., & Romani, L. (2004, Desember). When Nationality Matters - A Study of Demartmental, Hierarchical, Professional, Gender and Age-based Employee Groupings' Leadership Preferences across 15 Countries. *International Journal of Cross Cultural Management, Vol.4* (3), ss. 291-315.

## Vedlegg

### **Informasjonsskriv: Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvilke forventninger har lærere i videregående skole til den ideelle leder?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvilke forventninger lærere i videregående skole har til den ideelle leder. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette forskningsprosjektet er en del av masteroppgaven til Halvor S. Hanssen og Frode Sollie. Halvor og Frode er inne i siste året på et erfaringsbasert masterstudie ved handelshøyskolen på UIT Norges Arktiske Universitet i Harstad.

I studiet ønsker vi å kartlegge læreres forventninger til ledere, og se om lærernes yrkesbakgrunn, hvor lenge de har jobbet i skolen eller arbeidssted har noen samvariasjon med hvordan forventningene er.

Spørreskjemaet vi ber deg om å fylle ut er en sentral del av datainnhenting i prosjektet vårt. Spørreskjemaet består av to deler: Først en del der vi stiller noen spørsmål om din bakgrunn, så en del med en rekke spørsmål for å kartlegge hvordan du mener den ideelle leder bør være. Denne delen av spørreskjemaet er standardisert, og har vært brukt i en rekke lignende undersøkelser både i Norge og andre land. Dette gjør at vi kan sammenligne våre funn med funn gjort i andre undersøkelser.

Den overordnede målsetningen med prosjektet er å lære mer om hvilke forventninger lærere har til ledere. Dette kan være relevant informasjon for ledere i videregående skole.

Dataene vi henter inn skal brukes i vårt masterstudie

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

UIT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi ønsker å gjennomføre undersøkelsen blant alle lærere ved Senja videregående skole og Narvik videregående skole. Dette er to relativt store videregående skoler etter Nordnorsk målestokk. For å få et så godt tallmateriale som mulig ønsker vi å gjennomføre undersøkelsen blant alle lærere ved de to skolene. Vi ønsker å gjennomføre undersøkelsen ved to forskjellige skoler for å se om det er forskjeller i forventninger avhengig av hvilken skole man jobber ved.

Vi har hatt dialog med ledelsen ved begge skolene og fått tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen i planlagt fellestid. Totalt håper vi at vi får mellom 200 og 300 besvarte spørreskjema.

## Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for datainnhenting er som følger:

- En av oss presenterer bakgrunnen for undersøkelsen og går gjennom metodikk
- Du får utdelt dette informasjonsskrivet og et spørreskjema
- Hvis du velger å delta i forskningsprosjektet innebærer det at du fyller ut spørreskjemaet. Dette tar ca 10-15 minutter. Det utfylte spørreskjemaet leverer du til den av oss som er tilstede.
- Vi skal ikke samle inn data fra noen andre kilder
- Spørreskjemaet er anonymt, og vi ber deg ikke oppgi sensitiv informasjon.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta.

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

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

- Informasjon fra de utfylte spørreskjemaene vil bli registrert i et statistikkprogram av Halvor eller Frode. Når informasjonen er lagt inn vil skjemaene bli makulert
- De som vil ha tilgang til de registrerte dataene er Halvor, Frode og professor Baard Borge som er veileder for prosjektet.
- Vi lagrer hverken navn eller annen informasjon som kan brukes til å identifisere deg
- De registrerte dataene kan bli delt med andre forskningsinstitusjoner.

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2020. Databasen med de registrerte dataene vil oppbevares ved UIT. Rapporten vil være offentlig tilgjengelig.

På oppdrag fra UIT Norges Arktiske Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med:

- UIT Norges Arktiske Universitet ved professor Baard Borge [baard.h.borge@uit.no](mailto:baard.h.borge@uit.no) , eventuelt Halvor S. Hanssen [halvor.stubberud.hanssen@tromsfylke.no](mailto:halvor.stubberud.hanssen@tromsfylke.no) eller Frode Sollie [frode@vinterfestuka.no](mailto:frode@vinterfestuka.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Baard Borge

Halvor S. Hanssen

Frode Sollie

Prosjektansvarlig

Student

Student

(Forsker/veileder)

## Spørreskjema: Læreres forventninger til den ideelle leder

Hensikten med denne undersøkelsen er å kartlegge hvilke forventninger lærere i videregående skole har til den ideelle leder. Med leder mener vi din nærmeste leder, i de fleste tilfeller vil dette være avdelingslederen. Spørsmålene om bakgrunn skal brukes til å kartlegge om disse forventningene varierer avhengig av yrkesbakgrunn, arbeidssted og hvor lenge du har jobbet i skolen. Sett kryss i boksen ved det alternativet som passer best.

### Spørsmål om bakgrunn

Ved hvilken skole er du ansatt?

- Senja videregående skole
- Narvik videregående skole

Hvor lenge har du jobbet i skoleverket?

- 0-3 år
- 4-7 år
- 8-11 år
- 12-15 år
- Mer enn 15 år

I det siste bakgrunnsspørsmålet ønsker vi å kartlegge din yrkesmessige bakgrunn. Dette begrepet er vanskelig å definere presist. Det vi ønsker å skille mellom er personer som i utgangspunktet har en annen profesjon enn lærer (snekker, ingeniør, økonom, kokk, sykepleier, o.s.v.). Dette kaller vi for yrkesfaglig bakgrunn. Alternativet er personer som har utdannet seg til å bli lærere (lærerutdanning, lektorutdanning, universitetsutdanning o.l.). Dette kaller vi lærerbakgrunn.

Kryss av for det alternativet du føler beskriver deg best:

- Jeg har yrkesfaglig bakgrunn
- Jeg har lærerbakgrunn

## Spørsmål om foretrukket ledelsesadferd

På sidene som følger er det listet opp påstander som beskriver hvordan du tenker adferden til den ideelle lederen *burde* være. Selv om noen av elementene kan virke like, uttrykker de likevel forskjeller som er viktige. Hver påstand skal vurderes for seg.

For at undersøkelsen skal være gyldig må du ta stilling til ALLE påstandene.

OBS! Du skal *ikke* vurdere din nåværende leder, hensikten er å kartlegge hvordan du tenker adferden til den ideelle lederen *burde* være.

LES hver påstand grundig.

- TENK på hvor ofte den ideelle lederen handler som beskrevet i hver påstand.
- BESTEM DEG for om den ideelle lederen (A) alltid, (B) ofte, (C) iblant, (D) sjeldent, eller (E) aldri oppfører seg som beskrevet i påstanden.
- MARKER EN X TYDELIG OVER en av de fem bokstavene (A B C D E) som henger sammen med påstanden for å vise svaralternativet du har valgt.
- MARKER ditt svar som vist i eksemplet under.

Eksempel: Den ideelle leder oppfører seg OFTE som beskrevet.	A	<del>B</del>	C	D	E
Eksempel: Den ideelle leder oppfører seg ALDRI som beskrevet.	A	B	C	D	<del>E</del>

Den ideelle leder	A = Alltid B = Ofte C = Iblant D = Sjeldent E = Aldri					
1. Opptrer som talspersonen for gruppa	1.	A	B	C	D	E
2. Venter tålmodig for å høre resultatene fra en avgjørelse	2.	A	B	C	D	E
3. Kommer godt overens med personer over han/henne i hierarkiet	3.	A	B	C	D	E
4. Har overbevisende argumenter	4.	A	B	C	D	E
5. Mislykkes i å gjøre nødvendige tiltak	5.	A	B	C	D	E
6. Jobber for at gruppa arbeider sammen som et team	6.	A	B	C	D	E
7. Taler som en representant for gruppa	7.	A	B	C	D	E
8. Argumenterer overbevisende for sitt synspunkt	8.	A	B	C	D	E
9. Oppmuntrer gruppemedlemmene til å ta initiativ	9.	A	B	C	D	E
10. Setter forslag fra gruppa ut i live	10.	A	B	C	D	E

Den ideelle leder      A = Alltid   B = Ofte   C = Iblant   D = Sjeldent   E = Aldri						
11. Virker i stand til å forutsi hva som kommer	11.	A	B	C	D	E
12. Taler på vegne av gruppa når besøkende er tilstede	12.	A	B	C	D	E
13. Aksepterer forsinkelser uten å bli opprørt	13.	A	B	C	D	E
14. Er en veldig overbevisende talsperson	14.	A	B	C	D	E
15. Lar gruppemedlemmer gjøre jobben på den måten de selv synes er best	15.	A	B	C	D	E
16. Lar seg utnytte av noen gruppemedlemmer	16.	A	B	C	D	E
17. Behandler alle gruppemedlemmer som sine likeverdige	17.	A	B	C	D	E
18. Får arbeidet til å gå i raskt tempo	18.	A	B	C	D	E
19. Har overordnede som handler i tråd med de fleste av hans/hennes forslag	19.	A	B	C	D	E
20. Representerer gruppa på eksterne møter	20.	A	B	C	D	E
21. Er flink til å argumentere	21.	A	B	C	D	E
22. Er kun gruppeleder i navnet	22.	A	B	C	D	E
23. Gir beskjed i forkant av endringer	23.	A	B	C	D	E
24. Presser på for økt produktivitet	24.	A	B	C	D	E
25. Forutser vanligvis hvordan ting ender opp.	25.	A	B	C	D	E
26. Tildeler gruppemedlemmer bestemte oppgaver	26.	A	B	C	D	E
27. Gir seg når han/hun burde stå på sitt	27.	A	B	C	D	E
28. Kan presist forutsi utviklingen av hendelser	28.	A	B	C	D	E
29. Får sine overordnede til å handle til det beste for gruppen	29.	A	B	C	D	E
30. Drukner i detaljer	30.	A	B	C	D	E
31. Har begrenset tålmodighet når det kommer til forsinkelser	31.	A	B	C	D	E
32. Passer på at gruppens arbeid er samordnet	32.	A	B	C	D	E
33. Er respektert av ledelsen fordi han/hun holder det han/hun lover	33.	A	B	C	D	E
34. Hans eller hennes adferd gjør kompliserte og uklare situasjoner verre	34.	A	B	C	D	E



Den ideelle leder      A = Alltid   B = Ofte   C = Iblant   D = Sjeldent   E = Aldri						
35. Holder seg rolig når han/ hun er usikker på kommende hendelser	35.	A	B	C	D	E
36. Planlegger hvordan arbeidet skal fullføres	36.	A	B	C	D	E
37. Tillater gruppen en høy grad av initiativ	37.	A	B	C	D	E
38. Er villig til å gjøre forandringer	38.	A	B	C	D	E
39. Kjører gruppa hardt når det er en jobb å gjøre	39.	A	B	C	D	E
40. Hjelper gruppemedlemmene å ordne opp i intern uenighet	40.	A	B	C	D	E
41. Får det han/ hun ber om fra sine overordnede	41.	A	B	C	D	E
42. Kan utsette handlinger til tiden er inne	42.	A	B	C	D	E
43. Opprettholder et bestemt ytelsesnivå	43.	A	B	C	D	E
44. Stoler på gruppemedlemmenes dømmekraft	44.	A	B	C	D	E
45. Oppmuntrer gruppa til å overgå tidligere resultater	45.	A	B	C	D	E
46. Forutser mulige problemer og tar høyde for disse i sine planer	46.	A	B	C	D	E
47. Blir forvirret når det blir stilt for mange krav til han/henne	47.	A	B	C	D	E
48. Bekymrer seg for utfallet av enhver ny fremgangsmåte	48.	A	B	C	D	E
49. Forventer at gruppemedlemmene følger regler og prosedyrer	49.	A	B	C	D	E
50. Får gruppa til å arbeide med full kapasitet	50.	A	B	C	D	E