

Maja Myhre

SOL

Autonomi - et nyansert fenomen

En studie av hvordan vitenskapelig ansatte
forstår og opplever autonomi

Trondheim, mai 2015



HANDELSHØYSKOLEN
I TRONDHEIM

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Handelshøgskolen i Trondheim

Maja Myhre

Autonomi - et nyansert fenomen

**En studie av hvordan vitenskapelig ansatte
forstår og opplever autonomi**

Autonomy - a nuanced phenomenon

A study of how faculty understand and experience autonomy

Masteroppgave, Økonomi og administrasjon
Trondheim, mai 2015

HIST, Handelshøyskolen
i Trondheim, Biblioteket,
Postboks 2320
N-7004 Trondheim

Spesialiseringsretning:	Strategi, organisasjon og ledelse
Veileder:	Erlend Dehlin

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Handelshøyskolen i Trondheim

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

FORORD

Denne masteravhandlingen representerer avslutningen på mastergradsstudiet i økonomi og administrasjon ved Handelshøyskolen i Trondheim, innenfor hovedprofilen strategi, organisasjon og ledelse. Avhandlingen fokuserer på forståelsen og opplevelsen av fenomenet autonomi, blant vitenskapelig ansatte i den norske universitets- og høyskolesektoren.

Jeg retter først og fremst en stor takk til mine informanter, for at de ville stille sin tid til disposisjon, samt bidra med engasjement og gode refleksjoner. En stor takk rettes også til min veileder Erlend Dehlin, for svært nyttige og konstruktive samtaler underveis i forskningsprosessen, samt for å ha vært en stor inspirasjonskilde for meg gjennom min mastergradsutdanning. Ikke minst takker jeg venner, familie og samboer, som har bidratt med korrekturlesing og gode tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen.

Trondheim, 20. mai 2015

Maja Myhre

Innholdet i denne avhandlingen står for forfatterens regning.

SAMMENDRAG

Denne avhandlingen undersøker ulike aspekter ved fenomenet autonomi, tolket av vitenskapelig ansatte ved et universitet og en handelshøyskole i Norge. Min overordnede problemstilling er: *”Hvordan forstår og opplever vitenskapelig ansatte i universitets- og høyskolesektoren betydningen av autonomi?”*. Gjennom avhandlingens underordnede problemstilling, forsøker jeg å avdekke hvilke implikasjoner deres forståelse av autonomi har for utøvelse av kunnskapsledelse. Den underordnede problemstillingen er: *”Hvilke konsekvenser har betydningen av autonomi for ledelse av kunnskapsarbeidere?”*.

For å svare på problemstillingene har jeg gjennomført en kvalitativ studie, med en abduktiv tilnærming. Jeg har valgt små-N-studie som forskningsdesign, hvor et universitet og en høyskole er min forskningsarena. Min hovedmetode for datagenerering har vært dybdeintervjuer med seks vitenskapelig ansatte. I tillegg har jeg brukt dokumentstudie som supplement. For å drøfte problemstillingene mot empiriske funn, gjør jeg hovedsakelig bruk av teori knyttet til autonomi og kunnskapsledelse.

Mine funn viser at autonomi kan betraktes og kategoriseres på flere måter, og at fenomenet har en nyansert betydning. Det er mange perspektiver i mitt empiriske datagrunnlag, og det synes som at informantene har en noe ubevisst tilnærming til de ulike perspektivene til autonomi. Det kan synes som at vitenskapelig ansatte vektlegger forskjellige aspekter ved autonomi, ut ifra den gitte konteksten. Dette indikerer et behov for økt bevissthet rundt autonomi som fenomen, både fra et kunnskapsarbeider- og kunnskapslederperspektiv. I tillegg uttrykker mine funn, knyttet til teori, at det er nyttig å skille mellom en negativ og en positiv, samt en kollektiv og en sosial tilnærming til autonomi. Særlig relevant er forståelsen av at autonomi ikke nødvendigvis er noe leder gir til sine medarbeidere, men at autonomi også forstås å vokse frem i relasjoner, gjennom interaksjon og dialog. Grunnet de mange tilnærmingene til autonomi, presenterer jeg avslutningsvis en typologi av fire ulike autonome vitenskapelig ansatte: *Den egenrådige*, *Den selektive*, *Skaperen* og *Fellesskaperen*. Mine funn indikerer at disse ikke synes å være gjensidig utelukkende, men at vitenskapelig ansatte balanserer mellom de ulike typene. Av dette vil lederes kontekstfølsomhet og evne til improvisasjon være viktige egenskaper, ved ledelse av vitenskapelig ansatte spesielt, og kunnskapsarbeidere generelt.

ABSTRACT

This thesis examines different aspects of autonomy, as understood by faculty at a university and a university college in Norway. My main research question is: “*How does faculty in the university and university college sector understand and experience the meaning of autonomy?*”. Through the sub-question of this thesis, I try to uncover what implications their understanding has for knowledge management. The sub-question is: “*What consequences does the meaning of autonomy have for leadership of knowledge workers?*”.

I have conducted a qualitative study, with an abductive approach, to answer the research questions. The research design is small-N design with my field research at a university and a university college. The primary method of data collection was in-depth interviews with six faculty members. Supplementary, I have employed document studies. To discuss the research questions in light of empirical findings, I primarily use theory related to autonomy and knowledge management.

My findings suggest that autonomy can be considered and categorized in several ways, and that the phenomenon has a nuanced meaning. There are many perspectives in my empirical data, and it seems that the informants have a somewhat subconscious approach to the different perspectives of autonomy. Further, faculty emphasizes different aspects of autonomy, depending on the given context. This indicates a need for increased awareness concerning autonomy as a phenomenon, both from the perspectives of knowledge worker and knowledge management. Additionally, my findings highlight, in relation to theory, that it is useful to distinguish between a negative and a positive, as well as a collective and a social approach to autonomy. The understanding that autonomy is not necessarily something the leader gives to the co-workers, but that autonomy is also understood to grow from relations, through interaction and dialogue, is especially relevant. Due to the plurality of the different approaches to the term autonomy, I lastly present a typology of four different autonomous faculty: *The self-willed*, *The selective*, *The creator*, and *The collective creator*. My findings suggest that these types are not mutually exclusive. Therefore, a leader's sensitivity to context and ability to improvise will be important qualities; specifically when managing faculty and more generally when managing knowledge workers.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	i
SAMMENDRAG	ii
ABSTRACT	iii
INNHOLDSFORTEGNELSE	iv
1. INNLEDNING	1
1.1 AVHANDLINGENS TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 AVHANDLINGENS STRUKTUR OG INNHOLD	3
2. DEN STORE SAMMENHENGEN	5
2.1 AVHANDLINGENS KONTEKSTUELLE BAKTEPPE	5
2.2 DEN VITENSKAPELIG ANSATTE.....	6
2.3 MINE INFORMANTER	8
2.4 OPPSUMMERING – FRA KONTEKSTUET BAKTEPPE TIL METODE	8
3. METODE	9
3.1 FILOSOFISK OG VITENSKAPSTEORETISK STANDPUNKT	9
3.2 METODISKE VALG.....	12
3.2.1 PROBLEMSTILLING.....	12
3.2.2 FORSKNINGSDESIGN	13
3.2.3 FORSKNINGSMETODE.....	14
3.2.4 DATAGENERERING	17
3.2.5 TRANSKRIBERING, KODING OG KATEGORISERING	21
3.3 ETISKE BETRAKTNINGER	22
3.4 FORSKNINGENS KVALITET	23
3.5 OPPSUMMERING – FRA METODE TIL TEORI	26
4. TEORI	27
4.1 LEDELSE AV KUNNSKAPSARBEID	27
4.1.1 KUNNSKAPSINTENSIVE BEDRIFTER	27
4.1.2 KUNNSKAPSARBEID OG KUNNSKAPSARBEIDERE.....	28
4.1.3 PERSPEKTIVER PÅ KUNNSKAP	29
4.1.4 KONTEKSTER FOR KUNNSKAPSUTVIKLING- OG DELING	30
4.1.6 KUNNSKAPSLEDELSE	32
4.2 LEDELSE OG STYRING I UNIVERSITETS- OG HØYSKOLESEKTOREN	33
4.3 AUTONOMI	33
4.3.1 HVA ER AUTONOMI?.....	34
4.3.2 AKADEMISK AUTONOMI.....	34
4.3.3 POSITIV OG NEGATIV FRIHET.....	36
4.3.4 MYNDIGGJØRING.....	37
4.3.5 ANSVAR, KRAV OG FORVENTNINGER	38

4.4 OPPSUMMERING – FRA TEORI TIL EMPIRI.....	40
5. EMPIRISK ANALYSE.....	41
5.1 ER VITENSKAPELIG ANSATTE KUNNSKAPSARBEIDERE?.....	41
5.2 HVORDAN FORSTÅS OG OPPLEVES BETYDNINGEN AV AUTONOMI?	42
5.2.1 AUTONOMI SOM EN NØDVENDIGHET	42
5.2.2 ”HVA AUTONOMI INNBÆRER? DU MÅ AVGRENSE HVA VI SNAKKER OM”	43
5.2.3 AUTONOMI BRYTER MED PERSONLIG FRIHET	44
5.2.4 AUTONOM I ET LEVENDE FAGMILJØ.....	48
5.3 FORVENTNINGER KNYTTET TIL LEDERE.....	49
5.4. OPPSUMMERING – FRA EMPIRI TIL DRØFTING.....	50
6. DRØFTING	51
6.1 ER VITENSKAPELIG ANSATTE KUNNSKAPSARBEIDERE?.....	51
6.2 HVORDAN FORSTÅS OG OPPLEVES BETYDNINGEN AV AUTONOMI?	55
6.2.1 AUTONOMI SOM EN NØDVENDIGHET	55
6.2.2 ”HVA AUTONOMI INNBÆRER? DU MÅ AVGRENSE HVA VI SNAKKER OM”	56
6.2.3 AUTONOMI BRYTER MED PERSONLIG FRIHET	58
6.2.4 POSITIV OG NEGATIV AUTONOMI	63
6.2.5 AUTONOMI SOM BESLUTNINGSMYNDIGHET	66
6.2.6 AUTONOM I ET LEVENDE FAGMILJØ.....	69
6.3 SEKS STEMME I EN STOR SKOG?.....	73
6.4 FORVENTNINGER KNYTTET TIL LEDERE.....	77
7. KONKLUSJON	81
7.1 HVORDAN FORSTÅR OG OPPLEVER VITENSKAPELIG ANSATTE I UNIVERSITETS- OG HØYSKOLESEKTOREN BETYDNINGEN AV AUTONOMI?	81
7.1.1 AUTONOMI – Å VÆRE ELLER IKKE VÆRE	81
7.1.2 AUTONOMI SOM ET MOSAIKKBILDE	81
7.1.3 DEN EGENRÅDIGE, DEN SELEKTIVE, SKAPEREN OG FELLESKAPEREN	83
7.2 HVILKE KONSEKVENSER HAR BETYDNINGEN AV AUTONOMI FOR LEDELSE AV KUNNSKAPSARBEIDERE?	83
7.3 GENERALISERING.....	84
7.4 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	85
8. REFERANSER.....	86
9. VEDLEGG	92
9.1 INFORMASJONSSKRIV I FORBINDELSE MED INTERVJU	92
9.2 INTERVJUGUIDE.....	93

1. INNLEDNING

Jeg ønsker å starte med en begrunnelse for valg av avhandlingens tema, og hvorfor dette er et aktuelt forskningsfelt. Jeg vil videre presentere problemstillingen, og til slutt beskriver avhandlingens struktur.

1.1 AVHANDLINGENS TEMA

Dagens samfunn karakteriseres gjerne som kunnskapssamfunnet, hvor kunnskap og kreativitet defineres som de viktigste kildene til verdiskapning (Henkel, 2007). Kunnskapsdepartementet (2014) hevder at *”Universiteter og høyskoler blir viktigere enn noen gang for å realisere kunnskapssamfunnet, og for å bidra til god omstilling i norsk økonomi”*. I følge Kunnskapsdepartementet (2006) er institusjonell og individuell faglig autonomi, kombinert med god ledelse og styring, avgjørende for at universiteter og høyskoler skal kunne ivareta sin viktige samfunnsrolle, med tilhørende samfunnsoppdrag. Samfunnsoppdraget innebærer blant annet å utføre forskning, og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid, samt tilby høyere utdanning som er basert på det fremste innenfor akademisk arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2007). Gjennom sitt arbeid skal universitets- og høyskolesektoren (heretter UH-sektoren) sikre en uavhengig kunnskapsbase for kunnskapssamfunnet, og her står uavhengighet i form av individuell akademisk autonomi sentralt.

Akademisk autonomi har tradisjonelt blitt høyt verdsatt av vitenskapelig ansatte (Schmidt og Langberg, 2007). Idéen har blitt ansett som et viktig fundament for godt akademisk arbeid siden Wilhelm von Humboldt formulerte tanken om akademisk frihet rundt år 1810 (Henkel, 2007; Rasmussen, 2011). Akademisk autonomi har blitt karakterisert som et styringsprinsipp, og ble ansett som det beste både for forskningen og for samfunnet (Rasmussen, 2011). Motivasjon og engasjement er viktig både for akademisk produktivitet og kvalitet, og Vabø (2003) hevder at redusert faglig autonomi vil svekke den vitenskapelig ansattes indre motivasjonen.

Med store endringer i omgivelsene, fremveksten av kunnskapssamfunnet, og den høyere utdanningens endrede rolle i samfunnet, har akademisk autonomi blitt et omstridt fenomen (Henkel, 2007). Selv om grunntanken om individuell autonomi lenge har stått sterkt i den norske UH-sektoren (Rasmussen, 2011), påpeker Kunnskapsdepartementet (2006) at det eksisterer en usikkerhet blant aktørene i sektoren omkring forståelsen og fortolkningen av hva

som ligger i begrepet. Dette var noe av bakgrunnen for stortingets vedtak om lovfesting av akademisk frihet i 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2007). Denne tematikken danner bakteppet for min problemstilling.

1.2 PROBLEMSTILLING

Med spesialisering innenfor strategi, organisasjon og ledelse, har jeg valgt både ledelse og kunnskapsledelse som emner under mitt studieløp. Spesielt har lærdommen ved disse kursene vekket min interesse for det særegne ved kunnskapsarbeideren, og vektlegging av autonomi i dens arbeid (Newell, 2009). Samtidig betraktes ledelse av kunnskapsarbeidere som en sentral utfordring i dagens organisasjoner (Newell, 2009). Styhre (2003) skriver at kunnskapsledelse er en selvmotsigelse, i form av at kunnskap er prosessuelt og flytende, mens ledelse handler om orden og kontroll. Dette virker å være en aktuell utfordring i dagens UH-sektor.

Kjeldstadli (2010) skriver at maktforholdene endres, og universitetene og høyskolene endrer karakter. Han hevder også at frirommet for tenking, og vitenskapelig ansattes selvstendighet til å velge hva man vil arbeide med, reduseres. Henkel (2007) skriver at UH-sektorens styrkede rolle i konteksten kunnskapssamfunnet, skaper behov for en redefinering av begrepene akademisk autonomi og akademisk arbeid. Fokus på den vitenskapelig ansattes forståelse og opplevelse av autonomi blir med dette sentralt. På hvilke områder er autonomi viktig? Opplevs autonomien truet eller hemmet av spesifikke forhold? Og hva *er* autonomi, om noe? Jeg vil i denne avhandlingen forsøke å *pakke ut autonomibegrepet*, og undersøke fenomenets betydning fra et kunnskapsarbeiderperspektiv. Min overordnede problemstilling er:

”Hvordan forstår og opplever vitenskapelig ansatte i universitets- og høyskolesektoren betydningen av autonomi?”

Dette er en spennende problemstilling, fordi autonomi hevdes å være en sentral betingelse for vitenskapelig ansattes arbeid (Dobson, 1997). På den annen side eksisterer det færre gode beskrivelser av hva autonomi er fra et kunnskapsarbeiderperspektiv. En styrket forståelse av hva begrepet innebærer vil være nyttig for å kunne snakke om, og benytte, begrepet autonomi på en bedre måte. Dette er heller ikke bare lokal tematikk knyttet til høyere utdanning.

Temaet er svært aktuelt i dagens samfunn, hvor UH-sektoren har et særegent mandat i å fremskaffe kunnskap, og dermed levere verdi til hele samfunnet (Henkel, 2007;

Kunnskapsdepartementet 2007). Jeg har intervjuet seks vitenskapelig ansatte, hvor to er ansatt

ved en høyskole, og de fire andre ved et universitet. Valget av empirisk felt tydeliggjør fokuset på kunnskapsarbeideren, da vitenskapelig ansatte kan karakteriseres som kunnskapsarbeidere (Newell, 2009).

Birnbaum (1992) skriver at ledelse er en samhandlende prosess. Han sier at ledelse ikke kan diskuteres eller analyseres på en meningsfull måte, uten å ta hensyn til de som blir ledet. Kunnskapsarbeidernes forståelse og opplevelse av fenomenet autonomi, vil påvirke hvordan ledelse av dem bør utøves. Deres forståelse vil derfor være relevant fra et lederperspektiv, da kunnskapsledelse til syvende og sist handler om å tilrettelegge for gode prestasjoner blant sine ansatte (Newell, 2009). Ivaretagelse av den vitenskapelig ansattes autonomi vil være relevant i så måte. Jeg har derfor formulert et underspørsmål:

”Hvilke konsekvenser har betydningen av autonomi for ledelse av kunnskapsarbeidere?”

Dette er et relevant forskningsspørsmål, da det eksisterer et ubegrenset antall teknikker, metoder og retningslinjer for *hvordan* lede kunnskapsarbeidere (Newell, 2009).

Ledelsesmodeller inspirert av markedet og privat sektor, inkludert prestasjonsmålinger med fokus på effektivitet og kvalitet, blir ansett som en løsning på utviklingen innen UH-sektoren (Askling og Stensaker, 2002). Samtidig viser tydelige trender at vitenskapelig ansatte føler seg ytre kontrollert av profesjonell ledelse, samt anser utøvd ledelse som lite kompetent (Locke, Cummings og Fisher, 2011). Kunnskapsledelse, og nærmere bestemt akademisk ledelse, vil tvilsomt være ensbetydende med én type ledelsesdimensjon. Muligens vil en klarere definisjon av hva den vitenskapelig ansatte selv legger i begrepet autonomi, gi en tydeligere forståelse av hva god akademisk ledelse innebærer.

1.3 AVHANDLINGENS STRUKTUR OG INNHOLD

I kapittel to, ”Den store sammenhengen”, presenterer jeg den seneste utviklingen innenfor UH-sektoren, samt universiteters og høyskolers rolle i det norske samfunnet. Jeg går kort inn på karakteristiske trekk ved vitenskapelig ansatte som yrkesgruppe, og autonomiens rolle ved deres arbeid. Jeg avslutter kapitlet med å presentere mine informanter.

I kapittel tre, ”Metode”, redegjør jeg for mitt hermeneutiske vitenskapssyn, beskriver avhandlingens forskningsdesign og forskningsmetode, samt begrunner mine metodiske valg. Jeg gjør også noen etiske betraktninger, og drøfter forskningens kvalitet.

I kapittel fire, ”Teori”, redegjør jeg for avhandlingens teoretiske grunnlag. Avhandlingens overordnede og underordnede problemstilling tar i hovedsak tak i to teoretiske felt; kunnskapsledelse og autonomi. Jeg går inn på teori om kunnskapsarbeid, ulike perspektiver på kunnskap, og kunnskapsledelse. Videre tar jeg tak i ulike aspekter ved autonomibegrepet.

I kapittel fem, ”Empirisk analyse”, gjør jeg rede for funnene jeg har gjort ut ifra mitt empiriske datagrunnlag. I kapittel seks, ”Drøfting”, vil jeg systematisk drøfte disse funnene. Kapittel fem og seks har derfor en overordnet lik struktur. I første del belyser jeg på hvilke måte vitenskapelig ansatte kan betraktes som kunnskapsarbeidere. I neste del gjør jeg rede for hvordan vitenskapelig ansatte forstår og opplever betydningen av autonomi. Jeg kommer frem til at begrepet er mangetydig, og kan tolkes fra flere perspektiver. Deretter forsøker jeg å identifisere tendenser blant informantenes tolkninger av autonomi. Jeg knytter disse tendensene til relevant teori, og utvikler en typologi av fire autonome vitenskapelig ansatte; *Den egenrådige*, *Den selektive*, *Skaperen* og *Fellesskaperen*. I siste del av drøftingen tar jeg tak i de vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse, og drøfter hvilke konsekvenser det flertydige begrepet autonomi har for ledelse av kunnskapsarbeidere.

I kapittel sju, ”Konklusjon”, oppsummerer jeg mine funn, trekker trådene, og gir et svar på min over- og underordnede problemstilling. Jeg sier også noe om generaliserbarheten av typologien jeg har utviklet, og avslutter med å presentere forslag til videre forskning rundt fenomenet.

2. DEN STORE SAMMENHENGEN

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere konteksten for min avhandling, ved å redegjøre for utviklingen som har foregått i UH-sektoren de siste tiårene. Jeg vil også kort gå inn på hva som kjennetegner den vitenskapelig ansatte, samt presentere mine informanter.

2.1 AVHANDLINGENS KONTEKSTUELLE BAKTEPPE

Jeg ønsker at min avhandling sees i sammenheng med den aktuelle kontekstuelle utviklingen innenfor UH-sektoren, knyttet til universitetenes og høyskolenes samfunnsoppdrag.

Universitetet har hatt et særegent mandat i samfunnet, hvor det sentrale har vært å utvikle kunnskap, for kunnskapens egen del (Vabø, 2003). En lang rekke av reformer innenfor den norske UH-sektoren har de siste tiårene fått sekkebenevnelsen ”Kvalitetsreformen” (Vabø, 2003). Reformene hevdes å ha bidratt til å endre sektorens rolle i samfunnet, samt drive fokuset fra disiplinkunnskap til markedsdrevet kunnskap (Schmidt og Langberg, 2007).

Reformene har kommet til uttrykk på ulike måter. Dette blant annet ved økt institusjonell autonomi som følge av desentralisering av myndighet fra stat til universitet, samt endrede styrings- og finansieringsmodeller med økte effektivitets- og kvalitetskrav, inspirert av ideer fra New Public Management (Vabø, 2003; Schmidt og Langberg, 2007).

Virksomhetsplanlegging, på norsk, skulle fungere som et effektivt styringsverktøy for å skape større kontroll rundt ressursbruken i offentlig forvaltning (Vabø, 2003). Larsen, Maassen og Stensaker (2004) skriver at disse markedsløsningene kom i tillegg til, heller enn et substitutt for, det etablerte styringssystemet. Trendene kan indikere at universitetene og høyskolene går fra å være kulturinstitusjoner, kjennetegnet av demokratiske verdier og frihet fra eksterne maktforhold, til å bli kunnskapsbedrifter, hvor direkte anvendbar kunnskap står sentralt (Vabø, 2003). Universitetene og høyskolene har dermed ikke lenger særstatus som vitenskapelig kunnskapsprodusent (Vabø, 2003).

Christensen (2011) fremstiller reformpolitikken innenfor UH-sektoren som et paradoks, hvor lav formell autonomi og høy akademisk autonomi har blitt endret til høy formell autonomi og lav akademisk autonomi. Dette bunner blant annet i en høyere andel kontroll- og rapporteringssystemer, samt sterkere avhengighet av eksterne finansieringsmidler (Christensen, 2011). Altbach (2001, 206, i Schmidt og Langberg) uttrykker sin uro for denne utviklingen: *”Mer oppmerksomhet må gis til verdier ved universitetet og dets samfunnsoppdrag. Uten akademisk frihet kan ikke universiteter oppnå sitt potensial og heller ikke fullt ut bidra til det fremvoksende kunnskapssamfunnet”* (Min oversettelse).

2.2 DEN VITENSKAPELIG ANSATTE

Kjerneaktivitetene i UH-sektoren er forskning og undervisning, og utføres av de vitenskapelig ansatte (Ramsden, 1998). Det er denne yrkesgruppen avhandlingen retter fokuset mot.

Vitenskapelig ansatte er UH-sektorens viktigste ressurs (Enders, 2006). Samtidig skriver Halsey (1992, i Ramsden, 1998) at de nevnte endringene i UH-sektoren har ført til et skifte fra vitenskapelig ansatte som profesjonelle til proletarer. Begrepet er en betegnelse på et medlem av en eiendomsløs og fattig samfunnsgruppe, men benyttes også som et synonym for arbeider (Store norske leksikon, 2015a). Grunnet denne utviklingen finner jeg det naturlig å se nærmere på de vitenskapelig ansattes virke.

Den vitenskapelig ansatte har gjerne både en forskerrolle, undervisningsrolle og formidlingsrolle (Kunnskapsdepartementet, 2007). Deres handlingsmønster anses som styrt av rasjonalitet og søken etter fordomsfri sannhetssøking (Vabø, 2003). Akademisk autonomi omtales som en fundamental verdi innenfor UH-sektoren, og anses som en forutsetning og naturlig arbeidsbetingelse for akademisk aktivitet, som kjennetegnes av kreativitet og mangfold (Rasmussen, 2011; Vabø, 2003). Parson og Platt (1973 i Vabø, 2003) skriver at vitenskapelig praksis reguleres av normer som universalisme, åpenhet, kritisk holdning og upartiskhet.

Boyer (1990, i Ramsden, 1998) re-tolket en tidligere dikotomisk forståelse av den vitenskapelig ansattes arbeid som et skille mellom undervisning og forskning, eller praksis og teori. Boyers modell skiller mellom fire aktiviteter som til sammen utgjør innholdet i akademisk arbeid. Aktivitetene må forstås som overlappende fremfor dikotome: forskning og utvikling av kunnskap, integrering av kunnskap fra ulike fagdisipliner, sammenstille intellektuelle og mer praktiske problemstillinger, og transformere kunnskap ved å minske gapet mellom den lærdes forståelse og studentens læring. Ramsden (1998) skriver at akademisk arbeid blant annet omfatter aktiviteter som refleksjon, skriving, veiledning, fagfellevurdering og konsulentarbeid. Resultatet utgjør kreativt arbeid i form av eksempelvis artikler, bøker, og forelesninger (Ramsden, 1998). Ramsden (1998) påpeker at alle former for akademisk arbeide skaper utbytte, men at noe kan være vanskelig, om ikke umulig, å måle kvantitativt. Hvordan måler man for eksempel det kreative og intellektuelle klimaet i en faggruppe i tall?

Boyer (1990) skriver at det ikke bare er resultatet, men også prosessen, og spesielt lidenskapen for arbeidet, som gir de vitenskapelig ansattes innsats en mening. Han sier at utvikling av kunnskap kan skape en nærmest følbar spenning i en utdanningsinstitusjon (Boyer, 1990). Vitenskapelig ansatte har sjeldent en standardisert arbeidsdag og timeplan. Forskning og planlegging blir gjerne gjort på kvelds- og nattestid, da det vanlige timeantallet på 37,5 timer per uke ikke er tilstrekkelig i forhold til arbeidsmengden (Waugh, 2003). En sterk indre motivasjon og lidenskap for sitt fagfelt gjør gjerne at vitenskapelig ansatte ikke ønsker å legge arbeidet fra seg (Ramsden, 1998). Egenverdien ved arbeidet, som for eksempel høy grad av autonomi, lav grad av påført regulering og kontroll, og utfordrende arbeidsoppgaver, anses gjerne som viktigere enn høye lønninger og status (Enders, 2006).

Større krav til universitetenes og høyskolenes ytelse avspeiler seg i merkbare forpliktelser for de vitenskapelig ansatte (Ramsden, 1998). Høyere kvalitet og effektivitet på arbeidsutførelse, både når det gjelder undervisning og forskning, forventes realisert med færre ressurser. Større handlingsfrihet og økt ansvarlighet for universitetene og høyskolene, samt sterkere konkurranse innen sektoren og krav til hurtigere omstillinger og strategiske satsninger, har redusert tilliten til vitenskapelig ansattes evne til selvledelse (Schmidt og Langberg, 2007; Vabø, 2003). Endrede styrings- og finansieringsmodeller, som et svar på raskt endrede omgivelser, hevdes å true individuell akademisk autonomi (Rasmussen, 2011; Schmidt og Langberg, 2007).

Debatten om universitetenes og høyskolenes samfunnsnytte har som følge av de siste tiårenes utvikling skapt stort engasjement. Dette inkluderer diskusjon om hva akademisk arbeid er, hvilke rolle den vitenskapelig ansatte skal ha, og hvordan akademisk arbeid skal organiseres (Vabø, 2003; Henkel, 2007). Tjora (2015) uttrykker sitt engasjement i Universitetsavisa:

”Vi risikerer å styre så mye sentralt strategisk, at hele grunnlaget for universitetene, disiplin kunnskapen, forvitrer innenfra.(...) Vi ser det blant annet ved at forskningsaktiviteten blir fullstendig byråkratisert. (...) Kvalitetsmål har blitt fullstendig forvekslet med kvantitetsmål, hvor antall publikasjoner teller mer enn forskningens innhold og betydning: Det er publikasjonspoeng som teller (og telles), selv for helt poengløse publikasjoner!”

Forståelsen av begrepet autonomi har blitt aktualisert i den forbindelse. Dette gjør denne avhandlingen om vitenskapelig ansattes egne forståelse av fenomenet, samt hvilke konsekvenser dette får fra et kunnskapsledelsesperspektiv, aktuelt med tanke på samfunnets totale forventninger til UH-sektoren.

2.3 MINE INFORMANTER

Jeg har gjennomført seks dybdeintervjuer for å undersøke hvordan fenomenet autonomi forstås og fortolkes av vitenskapelig ansatte i UH-sektoren. For å anonymisere informantene har jeg gitt de fiktive navn. Morten og Geir er vitenskapelig ansatte ved en handelshøyskole, og Tore, Anja, Arne og Mina har samme posisjon ved et universitet. Felles for informantene er en siviløkonom- og/eller sivilingeniørutdanning som grunnutdanning. I tillegg har alle en form for høyere utdanning etter endt mastergrad. Antall år informantene har vært vitenskapelig ansatt i akademia varierer fra 9 til 23 år. Det som hovedsakelig skiller informantene er deres spesialisering innen ulike fagområder. Alle har både undervisnings- og forskningsaktiviteter inkludert i sitt arbeid.

2.4 OPPSUMMERING – FRA KONTEKSTUELT BAKTEPPE TIL METODE

Jeg har gjort rede for det kontekstuelle bakteppet for min avhandling, ved en kort presentasjon av utviklingstrekkene innen UH-sektoren. Jeg har også belyst de vitenskapelig ansattes virke, samt presentert mine informanter. I det neste kapitlet vil jeg begrunne mine metodiske valg, før og underveis i forskningsprosessen.

3. METODE

Metode er i følge Jacobsen (2005) en fremgangsmåte for å generere data om virkeligheten. På den annen side eksisterer det uenighet omkring hva virkeligheten egentlig er, hvordan vi kan vite noe om denne virkeligheten og hvordan informasjonen kan, og bør, samles for å få en best mulig tilnærming til den (Jacobsen, 2005). Wennes og Nyeng (2006, 20) skriver: *"Hva som er virkelighet er ikke gitt, ettersom data er produsert, ikke funnet"*.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valg jeg har gjort, som grunner i metodisk teori og avhandlingens problemstilling. Likeledes vil avhandlingens problemstilling være fundamentert i min virkelighetsforståelse (Nyeng, 2004). All frembringelse av kunnskap bygger på et av flere mulige virkelighetsbilder, og det vil alltid være viktig å bevisstgjøre hva som ligger bak de foretatte metodevalgene (Wennes og Nyeng, 2006). Innledningsvis ønsker jeg å belyse mitt filosofiske og vitenskapsteoretiske standpunkt, som har vært utgangspunkt for de metodiske valgene jeg har tatt.

3.1 FILOSOFISK OG VITENSKAPSTEORETISK STANDPUNKT

Ontologi og *epistemologi* er to sentrale begreper innenfor filosofisk og vitenskapelig litteratur. Nyeng (2004, 123) beskriver ontologi som spørsmålet om *"hva som eksisterer"*. En sentral debatt handler her om hvorvidt det er mulig å tenke lovmessigheter i studie av mennesker (Jacobsen, 2005). Mitt ontologiske utgangspunkt vil følgelig avgjøre om jeg leter etter generelle regler, eller en forståelse for det unike (Jacobsen, 2005). Et fragmentert syn på hvordan verden faktisk ser ut, skaper også uenighet omkring hvordan, og i hvor stor grad, det lar seg gjøre å generere kunnskap om virkeligheten. Det er dette epistemologi handler om (Jacobsen, 2005).

Grunnleggende motsetninger omkring virkelighets- og kunnskapssyn, danner skillet mellom *positivisme* og *hermeneutikk* – to hovedretninger i menneskevitenskapelig forskning (Nyeng, 2004). Innenfor positivismen eksisterer en sterk tro på en objektiv virkelighet, og at vitenskapen evner å avsløre og formulere lovmessigheter kvantitativt (Nyeng, 2004). Hermeneutikken benekter på den annen side eksistensen av generelle lover i studie av mennesker (Nyeng, 2004). I stedet er fokuset på menneskets meningsskaping og oppfatning av virkeligheten (Jacobsen, 2005). Jeg støtter meg til hermeneutikken, og ønsker i det følgende å utdype hvorfor.

Hermeneutikk kommer fra det greske ordet fortolke, og dreier seg om å fortolke meningsfulle fenomener (Nyeng, 2004). Som mennesker ilegger vi våre egne handlinger og andre fenomener mening. Meningsfulle fenomener, det være seg bilder, menneskelige handlinger eller organisasjoner, må tolkes for at de skal gi oss en forståelse (Nyeng, 2004). På den annen side kan fenomener oppfattes som systematisk flertydig eller uklare, hvilket resulterer i at forskere kan oppleve problemer i enhver fortolkningsprosess (Gilje og Grimen, 1993). Nyeng (2006) skriver at studie av naturvitenskap og menneskevitenskap er forskjellig, fordi man ved sistnevnte studerer fortolkende vesener. Som mennesker er vi alene om å evne og reflektere over våre handlinger, og å velge mellom handlingsalternativer (Ringdal, 2013). Spørsmålet om hva som er sant og ikke sant blir dermed komplisert, fordi vi som forskere må tolke menneskers egne fortolkninger. Dette omtales som *dobbel hermeneutikk* (Nyeng og Wennes, 2006). I følge Nyeng og Wennes (2006) krever forskning dermed en kritisk tankegang når det gjelder både egne og informantenes tolkninger og perspektiver. Mine informanter har ytret sin tanker om fenomenet autonomi, som bygger på deres fortolkning av seg selv og sin verden. Jeg har tatt utgangspunkt i deres forståelse, samtidig som min refortolkning er farget av min virkelighetsforståelse av temaet for avhandlingen.

Det vil være praktisk umulig å legge til side sine subjektive og individuelle teorier i møte med forskningsfeltet (Postholm, 2010). I følge Hans Georg Gadamer, grunnleggeren av moderne hermeneutikk, er fordommer en urokelig kjensgjerning (Nyeng, 2004). Å være utrustet med fordommer er noe som inngår i det å være menneske, og vi skaffer til veie kunnskap ved å kontinuerlig korrigere og utvikle våre fordommer og perspektiver (Nyeng, 2004). Denne forforståelsen og oppfatningen om virkeligheten er helt nødvendig, og vi bruker den til å tolke det som skjer rundt oss. Som forsker har min forforståelse påvirket *hva* jeg har observert, og *hvordan* mine funn har blitt vektlagt og tolket. I følge Nyeng (2004) er forforståelsen et nett vi fanger våre fakta i. Min faglige bakgrunnskunnskap som et resultat av en femårig økonomiutdannelse, er et rammeverk som danner forutsetninger for min forskning. Det har derfor vært sentralt for meg å gjøre dette nettet synlig, slik at jeg lettere kunne se begrensningene i mine fortolkninger. Samtidig er det viktig å være bevisst på at jeg har et annet faglig utgangspunkt enn flere av mine informanter. Jeg hadde heller ingen erfaring fra forsknings- og undervisningsarbeid i forkant av forskningsprosessen, hvilket kan ha resultert i at jeg ikke har forstått alt som ble fortalt under intervjuene. Samtidig skapte dette en mulighet for at jeg la merke til forhold som informantene selv ikke vektl.

Jeg valgte *fenomenologisk tilnærming* som grunnlag for mitt arbeid med datagenerering. I følge Nyeng (2004) handler fenomenologi om å studere hvordan mennesket opplever ulike sider ved sin tilstedeværelse, og hvordan deres tanker og refleksjoner avslører hvilke forhold som fremstår som virkelige for dem. Hensikten med denne type forskning er å komme frem til essensen i opplevelsen av et fenomen eller en livserfaring (Ringdal, 2013). Ved gjennomføringen av intervjuene vektla jeg nettopp hver enkelt informants opplevelse av ulike aspekter ved temaet autonomi. Som Filstad (2010) skriver, er ikke opplevelsene observerbare for meg som forsker, og jeg har derfor forsøkt å identifiseres de individuelle opplevelsene gjennom samtaler med hver enkelt informant. Det er informantenes subjektive erfaring som står i fokus for min forskning, og disse opplevelsene kan verken betraktes som feil eller usanne, selv om andre kan ha andre oppfatninger av samme fenomen (Postholm, 2010). Forskning med fenomenologisk utgangspunkt har dermed forståelsen av menneskelige levde erfaringer i fokus, og erkjenner mer enn bare det observerbare og målbare som virkelig (Nyeng, 2004). Jeg har med inspirasjon fra den fenomenologiske tilnærmingen valgt å presentert rikelig med relevante beskrivelser fra informantene i et eget empirikapittel.

Gjennom hermeneutisk metode søker man en helhetsforståelse av et fenomen, hvor helheten må forstås i lys av delene, og delene må forstås i lys av en voksende bevissthet om helheten delene inngår i (Nyeng, 2004). Helhet og sammenheng må skapes (Nyeng, 2006). Denne analyseprosessen omtales gjerne som den *hermeneutiske spiral*, og var sentral i min forskningsprosess. Jeg startet med å generere store mengder empiri, samtidig som min erfaring innenfor den gitte konteksten var begrenset. Ved å analysere de enkelte delene av empirien fikk jeg en bedre forståelse av helheten. Samtidig styrket den nye forståelsen av helheten, min forståelse av delene. Dette er en sterk kontrast til analytisk metode, hvor delene anses som uavhengige identifiserbare variabler, som hver for seg kan skape forståelse av fenomenet (Nyeng, 2004).

Jeg sier meg med dette ferdig med å presentere mitt filosofiske og vitenskapsteoretiske standpunkt, og går over til å redegjøre for mine metodiske valg, som nettopp bygger på dette standpunktet. Jeg starter med å belyse avhandlingens problemstilling.

3.2 METODISKE VALG

3.2.1 PROBLEMSTILLING

Masteroppgavens rammebetingelser ga meg stor frihet til å velge tema og problemstilling for avhandlingen. Tankeprosessen omkring hva og hvem jeg ønsket å studere startet sommeren 2014. Et tema som har trigget min interesse lenge har vært kunnskapsarbeiderens ønske, og kanskje også krav, om autonomi, selvledelse og myndiggjøring. Myten om at kunnskapsarbeideren motsier seg all form for påført ledelse, har også vekket interesse hos meg. Hvilke konsekvenser har dette for ledelse av kunnskapsintensive organisasjoner? Problemstillingen har blitt reformulert flere ganger i løpet av forskningsprosessen, som et resultat av økt forståelse og endret fokus. I utgangspunktet var ledere min analyseenhet, men etter diskusjoner både med meg selv og andre kom jeg fram til at en studie av kunnskapsarbeiderens egne opplevelse og forståelse av ulike aspekter rundt autonomi, også ville være svært interessant. Den overordnede problemstillingen er:

”Hvordan forstår og opplever vitenskapelig ansatte i universitets- og høyskolesektoren betydningen av autonomi?”

Problemstillingen representerer hovedtemaet for avhandlingen. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvilke praktiske implikasjoner dette har fra et lederperspektiv. Jeg har derfor definert en underordnet problemstilling:

”Hvilke konsekvenser har betydningen av autonomi for ledelse av kunnskapsarbeidere?”

I følge Jacobsen (2005) er en avgrensning av problemstillingen helt nødvendig for å kunne gjennomføre en empirisk undersøkelse. Samtidig velger vi alltid bort noe når vi velger en problemstilling. Min problemstilling avgrenser hvem innenfor konteksten UH-sektoren jeg ønsker å studere, og hva ved disse menneskene jeg ønsker å rette fokuset mot. Dette betyr at jeg utelater andre grupper av ansatte, studenter og andre innenfor denne konteksten, som uten tvil kunne vært interessante informanter med utgangspunkt i en omformulert problemstilling. Jeg går også bort ifra andre begreper og fagområder, ved å avgrense avhandlingen til aspekter omkring kunnskapsarbeiderens autonomi. Jeg ønsket å få en bedre forståelse av hva dette fenomenet innebærer for de menneskene som har et arbeid som kan defineres som kunnskapsarbeid. Det er gjort flere avgrensninger, og dette kommer jeg tilbake til under valg er informanter.

I følge Jacobsen (2005) er en åpen og eksplorerende problemstilling hensiktsmessig i situasjoner hvor kunnskapen om et fenomen er begrenset. Gjennom emnet kunnskapsledelse har jeg opparbeidet meg kunnskap om hva som kjennetegner den gjennomsnittlige kunnskapsarbeideren, og hvilke typer ledelse, for ikke å snakke om selvledelse, som verdsettes av personene som besitter bedriftens mest verdifulle ressurs. Disse teoriene tar utgangspunkt i et lederperspektiv, og forståelsen av fenomenet autonomi sett fra kunnskapsarbeiderens ståsted er derfor mer uklart for meg. Med dette ble en utforskende og eksplorerende problemstilling nødvendig (Jacobsen, 2005). Jacobsen (2005, 73) skriver videre at en eksplorerende problemstilling er hensiktsmessig dersom ønsket er ”å få en dypere forståelse av hva et fenomen egentlig består av”. Gjennom avhandlingen søker jeg ny kunnskap, og en større forståelse av hvordan kunnskapsarbeideren selv fortolker autonomi.

Den valgte problemstillingen definerer hvilket undersøkelsesopplegg og hvilken metode som er hensiktsmessig å benytte seg av for å generere empiri (Jacobsen, 2005). Jeg vil i det følgende begrunne de metodiske valgene jeg har tatt, med utgangspunkt i de definerte problemstillingene. Først vil jeg presentere det valgte forskningsdesignet for avhandlingen.

3.2.2 FORSKNINGSDESIGN

Ulike forskningsdesign passer til ulike typer problemstillinger, og valg av undersøkelsesopplegg vil ha store konsekvenser både for avhandlingens gyldighet og pålitelighet (Jacobsen, 2005). Jacobsen (2005) skiller mellom *intensive opplegg* som er dyptgående med få enheter og mange variabler, og *ekstensive opplegg* som gir en større bredde med mange enheter og færre variabler. Jeg har valgt å benytte meg av et intensivt opplegg for å belyse min problemstilling. Dette fordi jeg ønsker å få frem individuelle forståelser og fortolkninger av fenomenet autonomi, med alle de nyanser, men samtidig likheter, som trengs for å få et så helhetlig bilde som mulig av fenomenet.

Mer spesifikt har jeg gjennomført et små-N-studie, som Jacobsen (2005, 93) skriver egner seg ”når vi ønsker en rik og detaljert beskrivelse av et fenomen”. Betydningen av fenomenet autonomi blant vitenskapelig ansatte er det sentrale i min avhandling, og mitt fokus har vært å gå i dybden på et fåtall informanter, som representerer ulike faglige kontekster innenfor UH-sektoren. Jacobsen (2005) forklarer at ved denne type studie vektlegges det spesifikke fenomenet i større grad enn konteksten. Mitt ønske har vært å belyse forståelsen av fenomenet

autonomi fra ulike faglige ståsteder, og dermed skissere en rikere og bredere forståelse av fenomenet knyttet opp mot kunnskapsarbeidere generelt, og vitenskapelig ansatte spesielt.

3.2.3 FORSKNINGSMETODE

Metode beskrives av Nyeng (2004) som en planmessig fremgangsmåte, og som ved forskningsdesign, bør problemstillingen også avgjøre hvilken forskningsmetode som anvendes for å generere empiri (Jacobsen, 2005). *”Metodevalg må reflektere hva man ønsker å forske på”* (Tjora, 2012, 15). Det skilles mellom *kvantitativ* og *kvalitativ* forskningsmetode, og den store forskjellen er gjerne om datagenereringen er forhåndsdefinert eller mer åpen (Jacobsen, 2005). Kvantitative metoder samler informasjon som omkodes til tall (Jacobsen, 2005), og egner seg best når man har god kunnskap om fenomenet som undersøkes. Samtidig forutsetter denne metodiske tilnærmingen for datagenerering en objektiv og stabil verden hvor virkeligheten kan måles (Ringdal, 2013). Ved bruk av kvalitative metoder samler man på den annen side inn data i form av ord (Jacobsen, 2005). Denne forskningsmetoden vektlegger nærhet til et lite antall analyseenheter, og generering av rik og dyp informasjon står sentralt (Ringdal, 2013). Jacobsen (2005) skriver at kvalitativ metode egner seg best når man er interessert i å avklare hva som ligger i et begrep eller et fenomen, hvor man undersøker hvordan mennesker fortolker og forstår, samtidig som man ønsker å få frem en nyansert beskrivelse av fenomenet i en bestemt kontekst. I følge Sigmund Grønmo (1996, i Jacobsen, 2005) er ingen av de to metodene prinsipielt bedre enn den andre, og heller ikke mer vitenskapelig enn den andre. Hvilken metode som er mest fruktbar avgjøres først og fremst av type problemstilling som skal belyses.

Med utgangspunkt i mitt hermeneutiske perspektiv og den valgte problemstillingen, vil kvalitativ metode med fokus på åpenhet, dialog og nærhet være hensiktsmessig å benytte. På denne måten ønsker jeg å få tak i unike og nyanserte forståelser og fortolkninger av fenomenet jeg undersøker, hvilket er nødvendig for å få en god beskrivelse av hva vitenskapelig ansatte legger i det å være autonom (Jacobsen, 2005). Samtidig gjør den fleksible prosessen i kvalitativ metode det mulig å gjøre endringer og tilpasse forskningen etter hvert som undersøkelsesprosessen utvikler seg. Dette både når det gjelder definering av problemstilling og undersøkelsesopplegg (Jacobsen, 2005). Det ble derfor naturlig for meg å velge en kvalitativ metode for datagenerering.

Det eksisterer imidlertid uenigheter omkring hvilke metoder som egner seg best til å generere data om virkeligheten (Jacobsen, 2005). Jeg vil videre presentere noen av de viktigste temaene, samtidig som jeg redegjør for mine valg.

Deduktiv, induktiv eller abduktiv datagenerering

Tjora (2012) påpeker at teoriens rolle varierer stort i ulike forskningsarbeider, både innenfor kvalitativ og kvantitativ metode. Valget mellom *induktiv* eller *deduktiv* metode for datagenerering er knyttet til hvilken strategi man anser som mest hensiktsmessig i forsøk på å få tak på virkeligheten (Jacobsen, 2005). Ved deduktiv tilnærming er utgangspunktet gjerne antagelser og forventninger. Deretter genereres empiri, i forsøk på å avdekke om forventningene speiles i virkeligheten. Forskeren vil på denne måten gå fra teori til empiri. Med en induktiv tilnærming vil forskeren generere empiri uten forutinntatte antagelser om virkeligheten. Med andre ord ønsker man ved induktiv metode å ha et åpent sinn til datagenereringen, for så å danne teori på grunnlag av det som blir observert (Jacobsen, 2005). Ved induktiv tilnærming tar man dermed utgangspunkt i et fåtall enheter, og antar generelle linjer ut ifra enkelttilfellene (Tjora, 2012).

Som en overordnet og upresis hovedregel kan man si at kvalitative studier har en induktiv tilnærming, hvor det legges vekt på at teorier og perspektiver ikke skal prege forskningen (Tjora, 2012). Min forhåndskunnskap om autonomi fra tidligere i studieløpet ga meg en overordnet forforståelse av begrepet. Jeg hadde på den annen side ingen kunnskap om begrepet knyttet opp mot vitenskapelig ansatte, og heller ikke hvordan kunnskapsarbeideren selv tolket det. Fenomenet jeg skulle undersøke har derfor blitt forsøkt belyst gjennom en eksplorerende problemstilling. Mine forkunnskaper bryter med idealet om et åpent sinn og fravær av teoretiske føringer ved generering av data, slik induktiv metode legger til grunn (Tjora, 2012). Avhandlingens tilnærming beveger seg dermed mot det Tjora (2012) kaller en abduktiv metode. Ved denne metoden for datagenerering starter man som ved induktiv metode med generering av empiri, men her vil teori være påvirkende både i forkant og i løpet av forskningsprosessen.

Autonomi som fenomen har vært mitt overordnede tema gjennom hele forskningsprosessen, og som nevnt bar jeg med meg en forforståelse fra tidligere i utdanningen, som kan ha lagt føringer for mitt fokus ved generering og analyse av empiri. På den annen side var spørsmålene i intervjuguiden åpne, hvilket førte til at jeg måtte lese meg opp på teori i

etterkant av datagenereringen som kunne knyttes til temaene informantene vektla. Som resultat fremkom en nyansert forståelse av ulike aspekter ved vitenskapelig ansattes forståelse av fenomenet autonomi. Tjora (2012) påpeker at teorier og perspektiver alltid vil legge føringer for hva som anses som forskningsrelevant. Dette understreker, som tidligere nevnt, viktigheten av å avklare forskerens faglige utgangspunkt med påfølgende forventninger og antagelser. Like fullt er det mitt empiriske datagrunnlag som har lagt føringer for valg av teori, og dermed også avhandlingens betraktninger. Den abduktive tilnærmingen opplevdes som utfordrende og lite retningsgivende i startgropen. Jeg ble likevel mer og mer sikker på at dette var det den mest hensiktsmessige metoden å benytte for å belyse informantenes subjektive og individuelle forståelse av temaet for avhandlingen.

Holisme eller individualisme?

Det eksisterer uenighet hvorvidt sosiale fenomener skal forklares på bakgrunn av enkeltindivider, eller som et samspill mellom enkeltindivider og den spesifikke konteksten. Det skilles gjerne mellom to grunnleggende analyseperspektiver, nemlig *holisme* og *individualisme* (Ringdal, 2013). Uenigheten grunner hovedsakelig i om individet, og deres motiv og atferd, alene kan forklare sosiale fenomener, eller om fokuset bør rettes mot det komplekse samspillet mellom individet og omgivelsene det inngår i (Jacobsen, 2005).

I hermeneutikken er det epistemologiske utgangspunktet at mennesker konstruerer virkeligheten (Jacobsen, 2005). Som forsker må jeg derfor fortolke enkeltindividenes forståelser og fortolkninger, i samspill med den sosiale konteksten de inngår i. Nyeng (2004, 203) skriver "*all forståelse er betinget av den kontekst eller situasjon noe forstås innenfor*". Som tidligere nevnt har min forståelsesprosess utartet seg som en hermeneutisk spiral, hvor delene blir sett i lys av helheten, og helheten i lys av delene. En holistisk tilnærming er derfor lagt til grunn for min avhandling.

Nærhet eller distanse?

Nærhet eller *distanse* mellom forsker og forskningsområdet er et annet sentralt tema i metoddebatten. Jacobsen (2005) skriver at kritiske røster mot forskerens nærhet til fenomenet som undersøkes, argumenterer med faren for å bli trukket inn i forskningsobjektets verdensbilde. Forskeren vil derav ikke kunne studere en objektiv virkelighet, slik et positivistisk virkelighetssyn etterstreber (Jacobsen, 2005). På den annen side hevder andre at alle former for undersøkelser innebærer noen grad av kontakt mellom forsker og

forskningsobjekt, samt at for stor avstand mellom forsker og fenomenet som undersøkes vil gjøre det vanskelig å gå dypere inn i fenomenets forståelse og fortolkning (Jacobsen, 2005) De mener dette vil redusere kvaliteten på forskningen (Jacobsen, 2005).

Med utgangspunkt i et hermeneutisk vitenskapssyn, og med en fenomenologisk tilnærming, var informantenes forståelse og fortolkning av ulike aspekter rundt autonomi det sentrale. Kvaliteten på forskningen og formidling av informantenes virkelighetsoppfatning, var dermed avhengig av en nær relasjon til enkeltindividene. Samtidig er det viktig å være klar over min medkonstruksjon av virkeligheten, gjennom min deltakelse som intervjuer. Igjen er det derfor sentralt å forstå hvilke forforståelser og perspektiver jeg kan ha farget konstruksjonen av virkeligheten med, og på denne måten redusere en ubevisst påvirkning av forskningsarbeidet. Mitt mål har ikke vært å eliminere forskningseffekter, men å etablere en god dialog med informantene, og dermed skape en felles forståelse av virkeligheten. Tjora (2012) kaller dette en *intersubjektiv situasjon*.

En eksplorerende problemstilling med en nær relasjon til informantene, og en abduktiv tilnærming til datagenerering, gjør det naturlig å velge kvalitativ metode for min forskning. I det påfølgende vil jeg gjøre rede for hvilke metoder som utpekte seg som hensiktsmessig for min datagenerering.

3.2.4 DATAGENERERING

Valg av datagenereringsmetode er viktig med tanke på å velge den metoden som er best egnet til å få tak i relevant informasjon (Jacobsen, 2005). Jeg bruker ordet *datagenerering* fremfor *datainnsamling* bevisst, med bakgrunn i Tjoras (2012) argument om at data ikke finnes ”der ute” i utgangspunktet, men konstrueres ved forskning.

Med en abduktiv tilnærming valgte jeg bevisst å ikke gjøre en dyp gjennomgåelse av teori i forkant av datagenereringen. Jeg var avhengig av en datagenereringsmetode som ga meg nærhet til informantene, og deres forståelse av virkeligheten. Mitt fokus var å komme ”under huden”, og få frem deres egne opplevelser og fortolkninger av temaer rundt autonomi. Jeg valgte derfor dybdeintervju som hovedgenereringsmetode, med dokumentstudier som tilleggsdata. Jeg vil nå redegjøre for hvordan jeg rekrutterte mine informanter, og metodene som ble benyttet for datagenerering.

Rekruttering av informanter

Avhandlingen består av et utvalg på seks informanter. Tjora (2012) skriver at hovedregelen ved rekruttering av informanter er å søke de som kan uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Jeg ønsket å bruke informanter fra både høyskole og universitet, for å øke muligheten for flere nyanser av forståelser rundt fenomenet autonomi blant vitenskapelig ansatte. For å avgrense utvalget ønsket jeg informanter innenfor fagområdene økonomi, organisasjon og ledelse. Dette for å fokusere på ett overordnet faglig miljø, men også fordi det er dette fagfeltet jeg selv kjenner best, og dermed er mest komfortabel med språklig sett. Jeg kom i kontakt med informanter på universitetet via en behjelpelig kontaktperson. Jeg uttrykte ønske om å intervju vitenskapelig ansatte i ulik alder og kjønn, med minst to års arbeidserfaring. Sistnevnte for å sikre at de hadde tilstrekkelig opplevelser og refleksjon rundt temaet. Videre var også et kriterium at deres arbeid innebar både undervisning og forskning. Jeg tok selv kontakt med potensielle informanter på handelshøyskolen.

Jeg vil ikke si at arbeidet med rekruttering av informanter var problematisk, men det var flere som ikke hadde tid å avsette til et slikt formål. Tjora (2012) påpeker problemet med å være uviten om hvilke perspektiver og meninger de som ikke deltok som informanter kunne ha bidratt med. Jeg er bevisst på at de som sa seg uaktuelle for undersøkelsen kunne kastet et annet lys over temaet, og det kan tenkes at de potensielle informantene jeg ikke har snakket med, har vel så gode og interessante refleksjoner. Jeg velger likevel å tro at mine informanter har gitt nyanserte og gyldige beskrivelser av temaene de reflekterte over, ettersom de representerer en variasjon både når det gjelder alder, kjønn og fagretninger.

Det intensive designet som avhandlingen bygger på, legger opp til at man går i dybden for å få frem forståelsen av fenomenet hos noen få informanter (Jacobsen, 2005). Det blir dermed naturlig å måtte velge noen informanter fremfor noen andre. Tjora (2012) skriver at valg av antall informanter bør tas fortløpende, med hensyn til opplevd metning når det gjelder nye synspunkter. Etter fire til fem intervjuer begynte jeg å se et mønster i informantenes refleksjoner, noe jeg mener indikerer at mitt valg om seks informanter er tilstrekkelig innenfor avhandlingens rammebetingelser. Samtidig påpeker Jacobsen (2005) at siktemålet for kvalitativ metode ikke er å si noe om det generelle og typiske, men heller det unike og spesielle.

Dybdeintervjuet

Det kan diskuteres hvorvidt datagenereringsmetoden som benyttes er egnet til den problemstillingen som ønskes klarlagt, hvor Jacobsen (2005) viser til dataenes grad av gyldighet og pålitelighet. Valget om å bruke dybdeintervju falt seg naturlig, da jeg ønsket subjektive og reflekterte beskrivelser av opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenet autonomi blant vitenskapelig ansatte. Dybdeintervju som metode for datagenerering er basert på et fenomenologisk perspektiv, som legger til rette for at informantene skal dele egne opplevelser og refleksjoner rundt et fenomen (Spradley, 1979, i Tjora, 2012). Jeg var med andre ord ute etter *livsverdenen* til informanten (Kvale, 1997, i Tjora 2012), for så å kunne fortolke betydningen av den ved senere analyse (Kvale m.fl. , 2009).

Jeg ønsket å bruke empirien som utgangspunkt for avgrensning av avhandlingen, og Tjora (2012) omtaler dybdeintervjuet som en god datagenereringsmetode i denne sammenheng. Jeg hadde utarbeidet ferdig formulerte, men relativt åpne, spørsmål for intervjuene, som tillot informanten å gå i dybden der hvor hun eller han hadde mye på hjertet (Tjora, 2012). Jeg har lite erfaring som intervjuer, og de fullstendig spørsmålene ga meg en trygghetsfølelse i situasjonen. Intervjuene ble på denne måten delvis strukturert (Jacobsen, 2005). Samtidig var jeg oppmerksom på å bruke intervjuguiden som en guide, slik det ligger i ordet, og ikke som en tvangstrøye som måtte følges slavisk. Jeg forsøkte meg på en tilnærming til Østlyngen og Øvrebøs (1999, i Andersen, 2013) beskrivelse av intervjuet som en dans, der forskeren fører, mens informanten er ballets dronning. Jeg inntok først og fremst en lyttende rolle, og viste initiativ ved å stille oppfølgingsspørsmål, uten å lede informanten i en bestemt retning. Jeg merket samtidig raskt at informantene selv hadde erfaring med denne type intervju, og bidro med gode refleksjoner og eksempler rundt de ulike temaene.

Hovedmålet med dybdeintervju er en fri samtale som kretser rundt spesifikke temaer (Tjora, 2012). Videre påpeker Tjora (2012) at tillit mellom informant og intervjuer er avgjørende for å få informanten til å reflektere åpent over egne erfaringer og meninger knyttet til temaet for forskningen. Jeg så det derfor som viktig å gi informantene tilstrekkelig med informasjon om meg og intensjonen med min forskning tidlig, samtidig som jeg forsikret dem om at dataene fra intervjuet ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Videre lot jeg informantene velge sted for intervjuet, slik at det både ble en praktisk og naturlig situasjon for dem (Jacobsen, 2005). Dette var også hensiktsmessig da temaet for intervjuet omhandlet informantenes arbeid (Tjora, 2012).

Dybdeintervju foregår i hovedsak ansikt-til-ansikt mellom informant og intervjuer (Tjora, 2012), men et av intervjuene ble gjennomført over telefon, fordi informanten ikke kunne komme på jobb den avtalte dagen. Jeg opplevde at det ble en mer formell tone over intervjuet med denne informanten, og jeg ble i tillegg oppmerksom på å ikke dra ut tiden mer enn nødvendig. På den annen side var informanten reflektert rundt temaene som ble tatt opp i samtalen, og jeg mener med dette at kvaliteten på empirien ikke ble redusert.

Jeg opplevde at noen av informantene var mer opptatt av å snakke om autonomi som teoretisk begrep, enn å gå inn på deres subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til fenomenet. Dette kan grunne i at jeg hadde uttrykt meg uklart, og at informantene hadde andre forventninger om hva jeg ville ha informasjon om (Tjora, 2012). Videre virket de åpne spørsmålene jeg stilte flere ganger uklare for informantene, noe som kan tyde på at temaet intervjuet kretset rundt opplevdes som komplekst. At jeg stilte åpne spørsmål var på den annen side helt bevisst, for å få informantene til å reflektere over egen opplevelser med minst mulig føring fra meg. Jeg hadde på forhånd forberedt informantene på at intervjuet ville ha en varighet på rundt én time, noe Jacobsen (2005) anser som fornuftig. Samtidig lot jeg informantene styre lengden på intervjuet, da jeg var bevisst på at spørsmålene var omfattende, og kunne kreve mye energi.

At flere av informantene syntes det var vanskelig å svare på åpne spørsmål om aspekter rundt autonomi, vitner muligens om at dette er et tema de ikke har reflektert mye over. Tjora (2012) påpeker at utsagnene og refleksjonene som kommer frem under intervjuet både kan være knyttet til selve intervjuet, men også reflektere informantens innerste meninger. I analysearbeidet ble det bli viktig å vurdere om empirien representerte informantenes virkelige mening og forståelse, eller om utsagnene bare var et resultat av påvirkning fra den konkrete interaktive situasjonen.

Jeg brukte et opptaksprogram på mobiltelefonen for lydopptak under alle intervjuene. Dette var hensiktsmessig da jeg var ute etter informantenes subjektive mening, gjennom ordrette sitater. Jeg brukte mobiltelefonen både fordi andre med erfaring anbefalte det, og fordi dette var et verktøy som var lett tilgjengelig for meg. Informantene ble på forhånd informert om hvordan lydopptaket skulle oppbevares og benyttes (Tjora, 2012), og at de kunne gi tilbakemelding hvis de ikke ønsket bruk av lydopptak. Ingen av informantene så det som noe

problem, eller virket brydd av at jeg benyttet meg av lydopptak. Opptakene var i ettertid avgjørende for å kunne fortolke informantenes beskrivelser på en god måte.

Andersen (2013) skiller mellom to hovedtyper av åpne, samtalebaserte informantintervjuer. Noen ganger er det kun aktørens egne subjektive og personlige opplevelser og oppfatninger som er i fokus, mens man ved andre tilfeller kan få informasjon om hendelser og saker som strekker seg ut over informantens egne opplevelser. Flere av informantene delte kunnskap om saker, situasjoner og kontekster som ikke er allment tilgjengelig, men som hadde stor verdi for min forskning med en holistisk tilnærming. Dette gjaldt blant annet en fremtidig fusjon, samt interne diskusjoner omkring medarbeideres tolkning av autonomi, og hvordan dette gikk ut over det kollegiale arbeidsmiljøet.

Dokumentstudier som tilleggsdata

Ved dokumentstudier benytter man i hovedsak dokumenter produsert for andre formål enn forskning (Tjora, 2012). Tjora (2012) beskriver dette som en ikke-påtrengende metode, hvor generering av data skjer uten å belaste deltakere. I min avhandling har jeg brukt dokumentstudie som metode for å generere tilleggs- og bakgrunnsdata. Jeg hadde lite kjennskap til UH-sektoren fra før, og kunne på forhånd bare bygge mine antagelser på grunnlag av mine fem år som student ved to ulike høyskoler. Jeg brukte i hovedsak artikler fra mediearkivet Retriever og forskningsdokumenter fra internett. Disse dokumentene ble brukt både i forkant av prosjektet, og underveis i forskningsprosessen, i tillegg til data som ble generert gjennom dybdeintervjuene. Dette hjalp meg å få en bedre forståelse av avhandlingens kontekst.

Jeg samlet og strukturerte datamaterialet etter genereringsprosessen, og vil nå redegjøre for valgene jeg har gjort i den sammenheng.

3.2.5 TRANSKRIBERING, KODING OG KATEGORISERING

Min eksplorerende problemstilling gjorde det nødvendig å transkribere alle intervjuene i sin helhet. Samtidig ga dette meg en nærhet til datamaterialet, da jeg kunne høre intervjuet flere ganger, og reflektere over toneleiet og språket informantene brukte ved ulike uttalelser. Tjora (2012) anbefaler å inkludere detaljer i transkriberingen, da det i forkant av analysearbeidet er vanskelig å vite hva som vil være viktig og mindre viktig. Jeg valgte derfor å inkludere alt som ble sagt og gjort under intervjuet, med unntak av mine bekreftende svar, som mer var et forsøk på å holde samtalen i gang ved å vise interesse. I tillegg var jeg rask med å

gjennomføre transkriberingen i Microsoft Word etter hvert intervju, for å redusere faren for å miste informasjon om stemningen under intervjuet og andre viktige detaljer. For å anonymisere informantene oversatte jeg alt til bokmål, slik Tjora (2012) kaller å normalisere transkripsjoner.

Transkriberingen resulterte i analysedata, og neste trinn var opprettelse av koder som beskrev et avsnitt eller mindre utsnitt av datamaterialet (Tjora, 2012). Jeg forsøkte å lage koder som tok utgangspunkt i data, og ikke i teori, slik at informantenes refleksjoner og interessante aspekter ved intervjuene kom godt frem. Dette benevnes som tekstnære koder (Tjora, 2012). Tjora (2012) anbefaler å benytte seg av analyseprogrammer for å skape en systematisk framdrift i analysearbeidet. Jeg benyttet meg av programmet MAXQDA i kodingsarbeidet, og opplevde at programmet både var praktisk og enkelt. Jeg tok utgangspunkt i kodene fra første intervju ved gjennomgang av resterende analysedata, i tillegg til å opprette nye koder hvis nødvendig. Jeg endte til slutt opp med 90 koder, som alle var generert induktivt fra analysedata (Tjora, 2012). En fenomenologisk tilnærming verdsetter individuelle tolkninger, og dermed vil et stort antall koder være naturlig. Resultatet ble et kodesett som innholdt et bredt spekter av temaer, og jeg mener kodesettet representerte empirien på en god måte. Ved å opprette kategorier av koder ved å vektlegge hva som er relevant i problemstillingen, fikk jeg en bedre struktur og oversikt over hvilke data jeg hadde, og dermed hva analysen burde vektlegge.

I det foregående har jeg gjort rede for de metodiske valgene avhandlingen bygger på. Kvalitativ metode for generering av data innebærer en tett interaksjon mellom forsker og informant, og relasjonene som oppstår betegnes som asymmetriske maktforhold (Kvale m.fl., 2009). Tjora (2012) understreker viktigheten av å gjøre etiske refleksjoner rundt forskningen, hvilket jeg vil gjøre i det følgende kapitlet.

3.3 ETISKE BETRAKTNINGER

Samspillet mellom intervjuer og informant er i følge Kvale m.fl. (2009) gjennomsyret av etiske spørsmål. De etiske spørsmålene er ikke bare knyttet til intervjusituasjonen, men omhandler alle faser av intervjuprosessen. Det er først og fremst viktig at ingen informanter kommer til skade i intervjuprosessen, særlig i forbindelse med at følsomme og sensitive temaer blir berørt (Tjora, 2012). Jeg ønsket å snakke om informantenes egne erfaringer og opplevelser rundt autonomi og ledelse, knyttet til deres rolle som vitenskapelig ansatt. Om

temaene kunne betraktes som følsomme var avhengig av hvilke aspekter informantene ønsket å fortelle om. Jeg oppfattet ikke at noen av informantene kom til skade eller opplevde temaene vi var innom som ubehagelige.

Før intervjuet sendte jeg ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Skrivet inneholdt informasjon om tema for avhandlingen, hvordan informantenes refleksjoner ville bli behandlet i ettertid, og informantenes rettigheter i forbindelse med samarbeidet. Mitt fokus har vært rettet mot å presentere materialet på en konfidensiell og respektfull måte. Jeg mener med dette at jeg har behandlet informantene på en ærlig og respektfull måte.

3.4 FORSKNINGENS KVALITET

Forskningens kvalitet indikeres i følge Tjora (2012) på bakgrunn av dens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. I tillegg nevner han transparens og refleksivitet som kvalitetsindikatorer for kvalitativ forskning. Jeg vil nå gjøre rede for disse begrepene, og vurdere kvaliteten på forskningen denne avhandlingen bygger på.

Pålitelighet

Pålitelighet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale m.fl., 2009). Innenfor kvalitativ forskning og fortolkende tradisjon godtar man at fullstendig nøytralitet ikke er mulig å oppnå, men det sentrale vil være å gjøre rede for hvilken virkning forskeren selv kan påføre forskningsarbeidet (Tjora, 2012). I dette kapitlet har jeg redegjort for det vitenskapsteoretiske synet avhandlingen bygger på, og de metodiske valgene jeg har foretatt meg i forbindelse med forskningsprosessen. I tillegg understreker Tjora (2012) viktigheten av å gjøre rede for relasjonen mellom forsker og informant. Jeg hadde kjennskap til to av informantene ved at de har vært mine forelesere, men det eksisterer ingen personlig relasjon mellom meg og noen av de vitenskapelig ansatte.

Hvilken informasjon som kommer av datagenerering, og hva som representerer forskerens egne analyser, er også et annet viktig aspekt ved avhandlingens pålitelighet (Clive Seale, 1999, i Tjora, 2012). Jeg har derfor valgt å presentere empirien i ett kapittel, og å diskutere funnene i ett annet kapittel. Ved fremlegging av direkte sitater vil informantens stemmer i større grad nå helt frem til leseren (Tjora, 2012). Samtidig vil det være jeg som forsker som velger ut de ulike sitatene som i best mulig grad kan knyttes opp mot avhandlingens

problemstilling, på grunnlag av informantens refleksjon og formidlingsevne. Med dette er det viktig at jeg begrunner mine valg, da presentasjonen av empiri vil være preget av min tolkning. Sist, men ikke minst, har jeg vært ærlig om min begrensede erfaring som forsker, som blant annet resulterte i noe begrenset evne til å trigge refleksjon blant informantene. Dette kan muligens ha en påvirkning på avhandlingens pålitelighet, men jeg anser åpenhet og refleksjon rundt disse aspektene som en viktig læringsprosess.

Gyldighet

Begrepet gyldighet knyttes til hvorvidt forskningen finner svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2012). Det sentrale er dermed om den valgte metoden for forskningen undersøker det den er ment å undersøke (Kvale m.fl., 2009). Et sentralt premiss for å sikre høy gyldighet er i følge Tjora (2012) å forholde seg bevisst til relevante teorier og perspektiver, i tillegg til annen forskning som er gjort innenfor samme tema. Dette understreker viktigheten av min kjennskap og innsikt i aktuell eksisterende teori. Arbeidet med å finne relevant teori som kunne hjelpe meg med å forstå og belyse konteksten og fenomenet for min forskning på en god og tydelig måte, har derfor vært høyt prioritert.

Begrepsgyldighet er en viktig delkomponent når det gjelder forskningens kvalitet, og handler om hvorvidt spørsmålene som stilles ved datagenerering måler det teoretiske fenomenet man ønsker å studere (Jacobsen, 2005). Jacobsen (2005) mener at kvalitative tilnærminger ofte vil ha høy begrepsgyldighet, fordi det er informantene som i stor grad definerer hva som er den ”rette” forståelsen av fenomenet. Nyeng (2004) støtter denne uttalelsen, og påpeker at målet ved kvalitativ forskning er å belyse flest mulig forståelser, og dermed skissere et nyansert bilde av et fenomen. Jeg har vært opptatt av å få frem informantenes opplevelser og fortolkninger av autonomi, og det er nettopp dette som har spisset fokuset for avhandlingens innhold. I tillegg mener jeg at forskningens gyldighet er blitt forsterket ved at jeg har gjort rede for ordvalgene i problemstillingen, og begreper som ellers har en sentral rolle i avhandlingen.

Generaliserbarhet

I følge Tjora (2012) er en form for generalisering et mål ved store deler av samfunnsforskningen. Han beskriver tre former for generalisering innefor kvalitativ forskning, nemlig *naturalistisk*, *moderat* og *konseptuell* generalisering. Som tidligere nevnt har jeg ingen informasjon om alle de vitenskapelig ansatte jeg *ikke* har intervjuet, og en

konsekvens av dette kan være at mitt empiriske datagrunnlag er for magert, eller at mine informanter ikke belyser et representativt bilde av andre vitenskapelig ansattes forståelse av autonomi. Jeg har på den annen side vektlagt variasjon når det gjelder informantenes tjenestetid som vitenskapelig ansatt, fagområder og kjønn - med mål om å belyse en nyansert forståelse av fenomenet. På grunnlag av dette mener jeg at mine funn kan ha generaliserbarhet.

Ved *naturalistisk generalisering* kreves det en detaljert beskrivelse av forskningsobjektet, slik at andre forskere selv kan beslutte hvorvidt resultatene fra forskningen vil ha gyldighet for ens egen forskning (Tjora, 2012). Som en naturlig del av min avhandling, har jeg forsøkt å gi en innholdsrik og relevant beskrivelse av det kontekstuelle bakteppe for min forskning. Videre har jeg valgt å presentere empiri i et eget kapittel, uten å inkludere teori og drøfting. Slik håper jeg at leseren på egenhånd kan vurdere overførbarheten fra mitt studie til andre kontekster. Tjora (2012) er imidlertid kritisk til denne formen for generalisering, da det kreves rikelig med detaljbeskrivelser av den gitte konteksten - noe man sjeldent finner i vitenskapelig artikler.

For *moderat generalisering* er det forskerens oppgave å beskrive i hvilke situasjoner og kontekster resultatet fra forskningen kan være gyldig (Tjora, 2012). Dog er målet med abduktiv metode konseptuell generalisering, hvor funn presenteres i form av modeller, begreper eller typologier, som vil ha relevans ut over ens eget studie (Tjora, 2012). I delkapittel 6.3 presenterer jeg en typologi av fire ulike former for autonome vitenskapelig ansatt: *Den egenrådige*, *Den selektive*, *Skaperen* og *fellesskaperen*. Typologien er et resultat av empiri knyttet til avhandlingens overordnede problemstilling, drøftet opp mot teori. Typene er ikke å forstå som konkrete representanter av mine informanter, men viser teoretiske idealtyper utviklet gjennom drøftingen. Typologien er skapt i et små-N-studie, men som jeg diskuterer mer utdypende i delkapittel 7.3, mener jeg likevel at denne typologien kan være gyldig som teoretisk utgangspunkt også ved andre kontekster hvor kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere diskuteres.

Jeg har forsøkt å oppnå en så høy kvalitet på forskningen som mulig innenfor den gitte tidsrammen. Med fokus på en åpen presentasjon av mine metodiske valg, håper jeg at oppgavens transparens gjør det lettere for leseren å ta stilling til avhandlingens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2012).

3.5 OPPSUMMERING – FRA METODE TIL TEORI

Jeg har i dette kapitlet redegjort for mitt filosofiske og vitenskapsteoretiske ståsted.

Videre har jeg argumentert for at jeg benytter en abduktiv tilnærming, med små-N-studie som forskningsdesign, samt en kvalitativ forskningsmetode. For datagenerering har jeg i hovedsak benyttet dybdeintervju som metode. Vider har jeg foretatt noen etiske betraktninger, samt drøftet forskningens kvalitet. I det neste kapitlet presenteres avhandlingens teoretiske grunnlag.

4. TEORI

I dette kapitlet vil jeg presentere teori som er relevant for min avhandling, og som vil bidra til en bedre forståelse av hvordan kunnskapsarbeidere i UH-sektoren forstår og opplever autonomi, samt hvilke implikasjoner deres forståelse har fra et kunnskapslederperspektiv. Det er i stor grad mitt empiriske datagrunnlag som har vært utgangspunkt for valg av teori presentert i dette kapitlet. Kapitlet tar utgangspunkt i problemstillingens to komponenter; ledelse av kunnskapsarbeid og autonomi. Jeg starter med å redegjøre for teori om kunnskapsintensive bedrifter, kunnskapsarbeid(ere), perspektiver på kunnskap, praksisfellesskap, og kunnskapsledelse. Jeg gjør også en kort presentasjon av teori om ledelse og styring i UH-sektoren. Deretter vil jeg gå inn i teori om autonomi, positiv og negativ frihet, myndiggjøring og frihet under ansvar.

4.1 LEDELSE AV KUNNSKAPSARBEID

Kunnskapsarbeid utøves av kunnskapsarbeidere i kunnskapsintensive bedrifter (Newell, 2009). For å forstå hva disse begrepene inneholder, ønsker jeg å starte med en kort presentasjon om kunnskapsintensive bedrifter. Videre vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere. Jeg ønsker å bruke disse teoriene i neste kapittel, til å drøfte på hvilke måte vitenskapelig ansatte kan defineres som kunnskapsarbeidere. Jeg vil også presentere teori om ulike perspektiver på kunnskap, og kontekster for kunnskapsutvikling, da det vil bidra til å forstå de vitenskapelig ansattes tolkning av begrepet autonomi. Til slutt vil jeg undersøke kunnskapsleders rolle i en kunnskapsintensiv bedrift, og presentere karakteristiske trekk ved ledelse og styring av norske universiteter og høyskoler.

4.1.1 KUNNSKAPSINTENSIVE BEDRIFTER

Bedrifter hvor majoriteten av arbeidsstokken kan karakteriseres som kunnskapsarbeidere, defineres som kunnskapsintensive bedrifter (Newell, 2009). Kunnskapsintensive bedrifter kjennetegnes ofte ved en organisk struktur, egendefinerte og selvstyrte arbeidsgrupper, desentralisert beslutningstaking samt få regler og prosedyrer (Mintzberg 1979 i Newell, 2009). I tillegg til strukturelle forhold, er en kultur som legger til rette for ansvar under frihet viktig i kunnskapsintensive bedrifter (Friedman, 1977). Dette fordi innovativt og kreativt arbeid, som nettopp kjennetegner kunnskapsarbeid, i stor grad karakteriseres som autonomt arbeid (Newell, 2009).

4.1.2 KUNNSKAPSARBEID OG KUNNSKAPSARBEIDERE

Frenkel m.fl. (1995 i Newell, 2009) knytter kunnskapsarbeid til aktiviteter og yrker hvor teoretisk kunnskap, kreativitet og bruk av analytiske og sosiale ferdigheter vektlegges. I tillegg anses kunnskapsarbeid gjerne som lite rutinepreget (Alvesson, 2004).

Kunnskapsarbeideren har ofte høy utdanning og spesialkompetanse, som benyttes til å identifisere og løse problemstillinger (Newell, 2009). Den høye kompetansen har de opparbeidet seg gjennom konsentrasjon, hardt arbeid, utdanning og praksis (Irgens og Wennes, 2011).

Newell (2009) skriver at kunnskapsarbeideren og dens kunnskap blir ansett som organisasjonens viktigste ressurs, og det viktigste verktøyet for å skape verdi for bedriften. Samtidig er det ferdige produktet også kunnskap (Newell, 2009). Dehlin (2011) skriver at kunnskapsarbeiderne bruker hodet mer enn hendene. Maskinene har tidligere forhåndsdefinert hva arbeideren skal holde på med, og hvordan oppgaven skal gjennomføres (Drucker, 1993). For kunnskapsarbeidere er ikke oppgavene gitt. På grunn av deres høye kompetanse, er de selv best egnet til å beslutte *hva* arbeidsoppgavene skal inneholde, og *hvordan* arbeidsoppgavene skal utføres (Drucker, 1993). Førstnevnte signaliserer *effektivitetsbegrepet*, og handler om å gjøre de riktige tingene. Sistnevnte relateres til *produktivitetsbegrepet*, og handler om å gjøre tingene riktig (Store norske leksikon, 2015b). Drucker (1993) påpeker at økt produktivitet krever kontinuerlig læring, fordi kunnskap er dynamisk og stadig endres. Til forskjell fra den såkalte Blue-Collar Worker (den mer tradisjonelle og manuelle arbeidskraften), er dermed ikke kunnskapsarbeidere underlagt maskiner. Drucker (1993) hevder at maskinene er underlagt kunnskapsarbeiderne.

Irgens og Wennes (2011) skriver videre at frihet fra å være avhengig av andres kunnskap skaper autonomi, og åpner for nytenkning og nyskaping. Newell (2009) hevder at autonomi og personlig vekst er sentrale inspirasjonskilder for kunnskapsarbeideren. Selvstyre, med indre motivasjon som driver for måloppnåelse, er derfor sentrale karakteristikk ved kunnskapsarbeideren (Irgens og Wennes 2011). Newell (2009) hevder at overvåking og kontroll derfor mislikes (Newell, 2009). Samtidig påpeker Irgens og Wennes (2011) at ønsket om autonomi ikke er ensbetydende med fravær av ledelse. De skriver at god utøvelse av ledelse foretrekkes fremfor ingen ledelse. Samtidig vil tradisjonelle former for kontroll kanskje bare delvis karakteriseres som relevant (Alvesson, 2004).

Wennes (2011) skriver at kunnskapsarbeid gjerne anses som et identitetsprosjekt, der autonomi, faglig utvikling og selvrealisering står sentralt. I dette ligger det at kunnskapsarbeidere skaper seg selv, og sin identitet, gjennom sitt arbeid. Deres indre motivasjonen bunner gjerne i en genuin interesse for faget, som ofte resulterer i at de lar seg sluke av sin lidenskap for arbeidet (Wennes, 2011). For noen kan arbeidet oppleves som en livsstil. Det store engasjement understreker at kunnskapsarbeid ikke bare er intellektuelt, men at kunnskapsarbeidere bringer følelser inn i sitt arbeid (Irgens og Wennes, 2011). Dehlin (2011, 70) skriver at *”kunnskapsarbeid er muliggjort ut fra en emosjonell evne til å skape og se sammenhenger, utvikle logikker og handle rasjonelt”*. Følelser og intuisjon er altså sentrale elementer ved kunnskapsarbeid.

4.1.3 PERSPEKTIVER PÅ KUNNSKAP

Irgens og Wennes (2011) skriver at ledelse av kunnskapsarbeidere får ulik betydning ved ulike kunnskapssyn. Litteraturen skiller ofte mellom to perspektiver på kunnskap; strukturperspektivet og prosessperspektivet (Hislop, 2009; Newell, 2009). Gotvassli (2011) hevder at perspektivene ikke behøver å stå i motsetning til hverandre, og de er dermed ikke gjensidig utelukkende. I følge Gotvassli (2011) er nøkkelen å skape et godt samspill mellom perspektivene. Jeg velger derfor i det følgende å presentere de to perspektivene samlet.

Strukturperspektivet har en statisk og objektiv forståelse av kunnskap, og anser det som en eiendel en person eller en organisasjon har, og som kan deles med andre gjennom for eksempel systemer og rutiner (Gotvassli, 2011). Prosessperspektivet ser på kunnskap som en sosial meningsskapingssprosess, tett knyttet til praksis (Newell, 2009). Kunnskap blir her dannet i interaksjonen mellom mennesker, og er kontekstavhengig (Styhre, 2003; Newell, 2009). Alvesson (2004), som representerer prosessperspektivet, skriver at kunnskap er tvetydig, hvilket innebærer at fenomener ikke blir mer entydig selv om det opparbeides mer informasjon om dem. Det betyr at mennesker kan ha ulike syn på samme fenomen.

Strukturperspektivet skiller klart mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap har en personlig kvalitet, hvilket gjør den vanskelig å formulere og dele med andre (Newell, 2009). Eksplisitt kunnskap kan på den annen side enklere kodifiseres, formuleres, og kommuniseres (Newell, 2009). Kunnskapsledelse innenfor strukturperspektivet innebærer å gjøre taus kunnskap eksplisitt, slik at kunnskapen omgjøres til en ressurs, som kan benyttes av andre individer i organisasjonen (Newell, 2009).

Alvesson (2004) ser på kunnskap som å utøve dømmekraft, samt en evne til å gjøre tolkninger. Da kunnskap ved prosessperspektivet knyttes tett til praksis, gir det ikke mening å snakke om kunnskap som noe som kan kodes, lagres og deles uproblematisk (Newell, 2009). Innenfor prosessperspektivet handler kunnskapsledelse mer om å skape en muliggjørende kontekst for kunnskapsarbeid, blant annet ved å legge til rette for sosial interaksjon, og koble sammen ulike sosiale grupper for å løse spesifikke oppgaver (Newell, 2009).

Styhre (2003) problematiserer ulike konsepter av kunnskap, og hvorvidt kunnskap skal anses som substantiv eller verb. Den nære relasjonen mellom kunnskap og praksis som prosessperspektivet vektlegger, understreker kunnskapens aktive, prosessuelle og sosiale natur (Suchman, 1987, i Newell, 2009). Molander (1996) hevder at Polyanyi (1967) var en av de første til å vektlegge denne tilnærming til kunnskap, gjennom begrepet *knowing* fremfor *knowledge*. På denne måten blir kunnskap ansett som dynamisk og i bevegelse (Molander, 1996), og er en relasjonell og pågående prosess av meningsskaping (Wennes, 2011). Spørsmålet er altså om *kunnskaping* kan være et mer egnet begrep enn kunnskap. Kunnskap som et substantiv vektlegger det objektive og tidsuavhengige, og kan derfor knyttes til det strukturelle perspektivet (Newell, 2009).

4.1.4 KONTEKSTER FOR KUNNSKAPSUTVIKLING- OG DELING

Newell (2009) påpeker at kunnskapsarbeidernes søken etter autonomi ikke nødvendigvis er ensbetydende med et ønske om å arbeide alene. Autonomien retter seg blant annet mot at kunnskapsarbeidere kan ta beslutninger individuelt og i grupper (Irgens og Wennes, 2011). I følge Dee, Henkin og Chen (2000) mener Kiggundu (1983) at autonomi og uavhengighet ikke er synonyme, da autonome arbeidere kan være avhengig av mellommenneskelig samspill for å fullføre gjensidig avhengige oppgaver. Med utgangspunkt i prosessperspektivet mener jeg det er viktig å redegjøre for teori som retter seg mot muliggjørende kontekster for kunnskaping og kunnskapsdeling.

Praksisfellesskap

Det prosessuelle perspektivet på kunnskap legger til grunn at kunnskap konstrueres, og deles ved sosial interaksjonen i såkalte praksisfellesskap (Newell, 2009). Læring knyttes til sosiale prosesser, og praksisfellesskap karakteriseres derfor som egnede omgivelser for å generere, dele og skape kunnskap i fellesskap (Wenger og Snyder, 2000). Wenger og Snyder (2000) skriver at praksisfellesskap er grupper av mennesker som uformelt knyttes sammen på bakgrunn av felles interesser, og deler sin ekspertise og kunnskap for blant annet å løse

problemer og utvikle egne ferdigheter. Praksisfellesskap eksisterer som et kompliment til eksisterende strukturer i bedriften (Wenger og Snyder, 2000). Gotvassli (2011, 47) hevder at: ”*praksisfellesskap er selve byggesteinen i sosiale læringssystemer, der det er her kompetanse blir utviklet og lagret*”. Med dette fremheves sosial deltakelse som sentralt ved tilegnelse av kunnskap, fremfor et tradisjonelt fokus på individets ferdigheter (Gotvassli, 2011). Wenger og Snyder (2000) poengterer at praksisfellesskap finnes over alt, og at vi som enkeltpersoner tilhører flere praksisfellesskap på samme tid. De hevder også at praksisfellesskapets organiske, spontane, selvledende, selvtablerende og uformelle form, gjør overvåking og innblanding fra ledelsen uhensiktsmessig. En leders oppgave er på den annen side å skape en muliggjørende kontekst for praksisfellesskap, som kan eksistere både internt og på tvers av organisasjoner.

Ba

Nonaka, Toyama og Konno (2000) hevder at praksisfellesskap er levende steder hvor mennesker kan tilegne seg kunnskap som er iboende i fellesskapet, mens Ba er levende steder det kunnskap kan skapes. De hevder at kunnskap avhenger av en kontekst for å bli skapt. Konteksten danner grunnlaget og plattformen for tolkning og meningsskaping (Nonaka, m.fl., 2000). Ba representerer denne plattformen, og defineres som ”*en delt kontekst hvor kunnskap deles, skapes og unyttes*” (min oversettelse)(Nonaka m.fl., 2000, 14). Ba er ikke nødvendigvis et fysisk sted, men kan representere tid og rom. Både fysiske rom, virtuelle rom som tekstmeldinger, og mentale steder som idealer inngår i begrepet (Nonaka m.fl., 2000).

Nøkkelen til å forstå Ba er interaksjon eller samhandling mellom mennesker, eller mellom mennesker og deres omgivelser (Nonaka m.fl., 2000). Skapelse av kunnskap krever dermed dynamiske prosesser gjennom aktiv handling og interaksjon. Nonaka m.fl. (2000) skriver at deltakere gjennom interaksjon i Ba, kontinuerlig vil bidra i en kunnskapsutviklingsprosess. De skriver videre at autonomi, kreativt kaos, tillit og engasjement er viktig for å skape energi i Ba.

Jeg har nå belyst hva som kjennetegner kunnskapsintensive bedrifter og kunnskapsarbeid(ere). Videre har jeg vist at teorien skiller mellom to kunnskapssyn, og sett på hvordan kunnskap utvikles og deles hensiktsmessig fra et prosessperspektiv på kunnskap. Jeg vil videre gå nærmere inn på teori om kunnskapsledelse, og hvilke rolle en leder har i en

kunnskapsintensiv bedrift. Jeg går også kort i på hva som kjennetegner ledelse og styring i UH-sektoren.

4.1.6 KUNNSKAPSLEDELSE

I følge Newell (2009) er kunnskapsledelse strategier, verktøy og praksis benyttet av ledelsen, i forsøk på å omforme kunnskap til en ressurs for bedriften. Styhre (2003) hevder at kunnskapsledelse er et selvmotsigende begrep. Dette fordi kunnskap er prosessuelt og flytende, mens ledelse handler om kontroll og struktur. Dehlin (2011) hevder at ingen ledelsesmodell kan karakteriseres som enten god eller dårlig. I dette ligger det at alle kontekster er komplekse og sammensatte, og alle ledelsesmodellene kontekstavhengige. Det er derfor ikke mulig å finne én universell modell, som utgjør den beste eller verste måten å utøve kunnskapsledelse på (Dehlin, 2011).

Ledelsens kontroll og eierskap over kunnskap, rasjonell organisering, samt arbeidsbeskrivelser og prosedyrer, har i følge Irgens og Wennes (2011) lenge dominert og satt sitt preg i mange bransjer. Kunnskapsledelse handler mindre om direkte kontroll, og mer om leders ansvar for å skape en muliggjørende kontekst, hvor kunnskap kan reformuleres eller skapes (Newell, 2009). I følge Dehlin (2011) handler god kunnskapsledelse om kontekstuell sensitivitet, og å benytte ledelsesmodeller i så måte at de gir praktisk verdi. Forankring hos kunnskapsarbeiderne er her en viktig forutsetning (Dehlin, 2011).

Leders rolle i en kunnskapsintensiv bedrift

Den sterke interessen for kunnskap i organisasjonen, samt kunnskapsarbeidernes karakteristiske trekk, har skapt nye forhold for lederen i bedriften (Newell, 2009). Derfor kan man spørre seg hvilke rolle ledere har i kunnskapsintensive bedrifter? Kunnskapsarbeidernes karakteristika fører til at ledere må evne å balansere forholdet mellom kontroll og autonomi (Newell, 2009). Styhre (2003) skriver at nåtidens ledere inntar rollen som en tilrettelegger eller støttespiller for medarbeiderne. Samtidig understreker han at lederen fortsatt har ansvaret for å sikre lønnsomheten i bedriften. Dehlin (2011) betrakter lederen som spesielt ansvarlig for å skape samling og felles identitet. Han viser til viktigheten av leders evne til improvisasjon, og skriver at kunsten er å balansere handling og standpunkt med kontekstsensitivitet og ydmykhet.

4.2 LEDELSE OG STYRING I UNIVERSITETS- OG HØYSKOLESEKTOREN

En sterk økning i interessen for høyere utdanning, samt en endret forståelse av kunnskapens betydning i samfunnet, har endret ledelsesmønsteret og den interne organiseringen innen UH-sektoren (Ramsden, 1998). Jeg finner det derfor naturlig å se nærmere på hva som kjennetegner ledelse av universiteter og høyskoler.

Shared Governance

En historisk nøkkelkarakteristika i UH-sektoren har vært den nære koblingen mellom styringsorganene og organisasjonens kjerneaktiviteter; forskning og undervisning (Ben-David, 1991, i Stensaker og Vabø, 2013). Styringsformen *Shared Governance*, hvor vitenskapelig ansatte har sterk innflytelse og påvirkningskraft ved en rekke beslutningsprosesser relatert til deres akademiske virke, er relevant i den sammenheng (Stensaker og Vabø, 2013). Shared governance har ikke bare blitt ansett som et styringsverktøy, men representerer også et viktig element ved høyere utdanningsinstitusjoners identitet og ytelse (Stensaker og Vabø, 2013).

Den generelle forståelsen av hva vitenskap og kunnskap *er*, har i forbindelse med de siste årenes samfunnsutvikling gjennomgått en betydelig nytolkning (Henkel, 2007). Kunnskap blir nå ansett både som et privat og et offentlig gode, samt å være en nøkkel til økonomisk vekst (Henkel, 2007). Kritikere hevder at styringsformen shared governance ikke takler de raske endringene og de høye kravene som eksisterer i og rundt dagens universitets- og høyskolesektor (Birnbaum, 2004). Institusjonene har blitt tillagt en utvidet rolle som organisasjon, og nye prinsipper for akademisk styring og ledelse, inspirert av markedet og New Public Management-tankegang, bidrar til å utvikle de høyere utdanningsinstitusjonene til kunnskapsbedrifter (Henkel, 2007; Vabø, 2011). I bunn ligger en antakelse av at universitetene og høyskolene kan styres på samme måte som private organisasjoner (Vabø, 2011).

4.3 AUTONOMI

Avhandlingens overordnede problemstilling fremhever betydningen av autonomi fra et kunnskapsarbeiderperspektiv. Begrepet er alt annet enn entydig, og jeg ønsker derfor å belyse noen ulike teoritilnærminger til autonomi og akademisk autonomi. Deretter ønsker jeg å redegjøre for positiv og negativ frihet, da dette vil være viktig for å forså de vitenskapelig ansattes forskjellige autonomiperspektiver. Jeg vil også kort presentere teori om

myndiggjøring og frihet under ansvar, fordi begrepene utgjør viktige elementer ved forståelse og utøvelse av autonomi.

4.3.1 HVA ER AUTONOMI?

Newell (2009) hevder at kunnskapsarbeidere forventer betydelig autonomi i sitt arbeid.

Autonomi kan defineres som *selvstyre*, etter de greske ordene *autos* (selv) og *nomos* (lov, regel eller styre) (Dworkin, 1988). En person er dermed autonom når beslutningen han tar, eller handlingen han gjør, er selvbestemt og autentisk (Dworkin, 1988). Med autonomi viser Newell (2009) til kunnskapsarbeideres frihet til å iverksette, planlegge, organisere og koordinere deres arbeidsoppgaver. Dette bunner i at kunnskapsarbeidernes arbeidsoppgaver ofte er komplekse og unike, og derav krever høy kreativitet ved problemløsning. Amabile (1998) skriver at autonomi er nøkkelen til kreativitet. Frihet til å bestemme egen tilnærming til sitt arbeid, skaper i følge Amabile (1998) indre motivasjon og kreativ tankegang.

Videre hevder Irgens og Wennes (2011) at autonomi skapes ved uavhengighet. De skriver at kunnskapsarbeidernes høye kompetanse gjør dem mindre avhengig av andres kunnskap.

Frihet fra andres kunnskap skaper autonomi, som videre gir rom for nytenkning og nyskaping (Irgens og Wennes, 2011). Friheten til å definere innholdet i egen hverdag er også et aspekt ved autonomi som kunnskapsarbeideren verdsetter (Irgens og Wennes, 2011).

Kunnskapsarbeiderne og deres kunnskap blir ansett som organisasjonens viktigste produksjonsfaktor, og Newell (2009) påstår at de derfor står i en bedre posisjon til å kunne kreve og forvente autonomi, uten å bli avvist av sine ledere.

4.3.2 AKADEMISK AUTONOMI

Ordene akademisk autonomi og akademisk frihet brukes i litteraturen om hverandre, men kjernen i dagens forståelse av begrepene ser ut til å korrelere. Jeg velger å bruke begrepet akademisk autonomi fremfor akademisk frihet ved mine betraktninger. Dette fordi vitenskapelig ansatte kan defineres som kunnskapsarbeidere, og autonomi betegnes som en viktig karakteristika ved kunnskapsarbeid (Newell, 2009).

Det er ikke aktuelt å rekonstruere en kompleks forhistorie til det moderne begrepet akademisk autonomi i denne avhandlingen, men jeg anser den historiske opprinnelsen som viktig.

Wilhelm von Humboldt formulerte tanken om, og definerte innhold i begrepet *akademisk frihet*, knyttet til det nye universitet rundt 1800-tallet (Rasmussen, 2011). Begrepet *Lehrfreiheit*, som signaliserte lærernes rett til å undervise hva de ønsket, var en viktig

komponent ved Humboldt-universitetet (Kjeldstadli, 2010). Begrepet ga professorer beskyttelse fra ytre påvirkning, grunnet deres hengivelse til å forfølge kunnskap og sannhet (Schmidt og Langberg, 2007).

Akademisk autonomi anses som en grunnleggende verdi for universiteter og høyskoler som helhet, men også for de vitenskapelig ansatte individuelt (Schmidt og Langberg, 2007). I følge Bleiklie (1996, i Vabø 2003) gis akademisk autonomi på bakgrunn av den vitenskapelig ansattes formelle kompetanse. Rettferdiggjøringen av vitenskapelig ansattes krav til individuell akademisk autonomi grunner i definisjonen av kunnskap, og hvordan kunnskap erverves (Henkel, 2007). Dobson (1997) skriver at akademisk frihet er en sentral betingelse for vitenskapelig ansattes arbeid. Tight (1988) skriver videre at den akademiske friheten både kan karakteriseres som et privilegium, og en nødvendighet.

Tross en bred enighet om fenomenets relevans innenfor dagens UH-sektor, finnes det ingen entydig definisjon av autonomi knyttet til høyere utdanning (Schmidt og Langberg, 2007). Jeg ønsker videre å gjengi noen definisjoner av akademisk autonomi og akademisk frihet. Disse viser til sentrale elementer ved begrepet, men vektlegger likevel elementene på ulik måte.

Shils (1991, 2) har definert akademisk frihet slik: *"Academic freedom exists where academic persons are free to perform their academic obligations"*. Han skriver videre at akademisk frihet regulerer de vitenskapelig ansattes utøvelse av akademiske arbeid: *"Academic freedom is also the right to participate in those activities within the university which affect directly the performance of academic things"* (Shils og Grosby, 1997, 155). Dette indikerer at friheten ikke bare gjelder akademiske oppgaver, men også innebefatter deltakelse i beslutningsprosesser som har påvirkning på den vitenskapelig ansattes arbeid.

Tight (1988) har en annen tilnærming til fenomenet autonomi. Hans definisjon av akademisk frihet karakteriseres ved sitt sterke fokus på frihetens ansvarlighetsaspekt. Ved utøvelse av akademisk frihet, legges det blant annet til grunn at dette er en effektiv måte å utvikle og anvende vitenskapelig og samfunnsmessig verdifull kunnskap på. Definisjonen er bred og nevner mange aspekter ved fenomenet, men inneholder også rom for tolkning:

"Academic freedom refers to the freedom of individual academics to study, teach, research and publish without being subject to or causing undue interference."

Academic freedom is granted in the belief that it enhances the pursuit and application of worthwhile knowledge, and as such is supported by society through the funding of academics and their institutions. Academic freedom embodies an acceptance by academics of the need to encourage openness and flexibility in academic work, and of their accountability to each other and to society in general” (Tight, 1988, 132).

Global Qolloquium of University er en reaksjon på forespørsel om større involvering av det globale fagmiljøet, for å utforske internasjonale offentlige politiske bekymringer (University of Pennsylvania, 2011). I en fellesuttalelse fra et Global Colloquium of University Presidents i 2005, finnes en annen definisjon av akademisk autonomi (Columbia University, 2005): *”Academic freedom may be defined as the freedom to conduct research, teach, speak, and publish, subject to the norms and standards of scholarly inquiry without interference or penalty, wherever the search for truth and understanding may lead”*.

Kallerud (2006) skriver at ulike definisjoner av akademisk autonomi skyldes ulike tradisjoner forankret i universitetene og høyskolene. Enders (2006) skiller mellom en europeisk og en amerikansk definisjon av begrepet. Den europisk definisjonen vektlegger vitenskapelig ansattes frihet til å styre sine egne undervisnings- og forskningsaktiviteter, samt frihet til å bidra i de akademiske fagmiljøene i samsvar med standarder og regler for academia. Den amerikanske definisjonen inkluderer i tillegg vitenskapelig ansattes sivile og politiske frihet til å snakke fritt, både i og utenfor deres fagområde (Enders, 2006).

4.3.3 POSITIV OG NEGATIV FRIHET

Begrepen akademisk autonomi og akademisk frihet brukes som nevnt ofte om hverandre, noe som indikerer at autonomi og frihet er nært beslektet. Frihet som begrep representerer flertydighet (Store norske leksikon, 2015d). Berlin (1958) var den første til å skille mellom positiv og negativ frihet - som to ulike måter å vinkle frihetsbegrepet på. Taylor (1985, i Dehlin, 2008) skiller også mellom det positive og negative frihetsbegrepet, som i hovedsak omhandler henholdsvis *frihet til* og *frihet fra*. Negativ frihet beskrives som frihet fra hindringer og begrensninger (Berlin, 1958). Dehlin (2008) skriver at negativ frihet for eksempel kan relateres til situasjoner hvor man evner å distansere seg fra, og handle på tvers av, fastsatte retningslinjer og prosedyrer i bedriften. Positiv frihet handler om å ta kontroll over ens eget liv (Berlin, 1958). Denne formen for frihet omhandler dermed ikke frihet fra eksterne påvirkning, men fokuserer på frihet til å skape egne meninger, og omsette autentiske

tanker til handling (Taylor, 1985, i Dehlin, 2008). Dehlin (2008) skriver at man er positivt fri så langt man evner å benytte egen kapasitet og vilje til å dyrke personlig vekst, utvikling og egenrefleksjon. Frihetens omfang som begrep handler dermed ikke bare om hvilke negative begrensinger som eksisterer, men også om det positive handlingsrommet og muligheten til å skape noe.

4.3.4 MYNDIGGJØRING

Myndiggjøring er et viktig ledelsesverktøy for å fremme medarbeidernes autonomi gjennom selvledelse, som et steg på veien mot høyere verdiskapning for bedriften, samt høyere jobbtilfredshet (Vecchio, Justin og Pearce, 2010). Ved myndiggjørende ledelse tillater leder andre å ha innflytelse i beslutningsprosesser (Yukl, 2013). Lederen deler dermed makt, samt gir frihet og ansvar, slik at medarbeiderne i stor grad kan lede seg selv for å nå organisasjonens mål (Vecchio m.fl., 2010; Srivastava, Bartol og Locke, 2006). På denne måten skapes et handlingsrom med visse ledelsesdefinerte rammer. Myndiggjøring er nært knyttet til ledelsesteoriene *deltakende ledelse* og *demokratisk ledelse*, men der de to primært har et lederperspektiv, har myndiggjørende ledelse blitt forsket på fra både leder og den underordnedes perspektiv (Srivastava m.fl., 2006).

Begrepet *psykologisk myndiggjøring* handler om hvordan medarbeideres indre motivasjon og mestringstro påvirkes av leders atferd, jobbkarakteristika, organisasjonens struktur og personens egne verdier og behov (Yukl, 2013). Teori om psykologisk myndiggjøring handler om når og hvordan forsøk på å myndiggjøre mennesker blir vellykket (Yukl, 2013). Thomas og Velthouse (1990) hevder at myndiggjøring er mangefasettert. De definerer psykologisk myndiggjøring som økt indre oppgavemotivasjon, vist gjennom individets tanker om meningen ved arbeidet, i hvor stor grad personen har innvirkning på jobbrelevante beslutningsprosesser, personens tro på egen kompetanse og følelse av selvbestemmelse. Sistnevnte reflekterer autonomi i arbeidsutførelse og arbeidsatferd, for eksempel ved mulighet til å bestemme arbeidsmetode selv. Autonomi er dermed en sentral del av psykologisk myndiggjøring og indre motivasjon.

Til sammen reflekterer psykologisk myndiggjøring en aktiv, heller enn en passiv, holdning til arbeidsrollen, hvor personen ønsker og samtidig føler seg i stand til å forme dens arbeidsoppgaver og arbeidskontekst (Spreitzer, Kizilos og Nason, 1997). Yukl (2013) skriver at en person vil føle seg mer myndiggjort hvis innholdet og resultatet av arbeidet er i tråd med personens verdier, at personen føler at han har innflytelse i viktige beslutningsprosesser, at

personen har stor tiltro til at han evner å gjennomføre arbeidet effektivt, og sist men ikke minst at personen evner å bestemme hvordan og når arbeidet skal gjennomføres. Spreitzer m.fl. (1997) påpeker at myndiggjøring en kontinuerlig variabel. Med dette menes at mennesker kan bli ansett som myndiggjort i en grad, heller enn en enten-eller-tilnærming.

Drucker (1993) skriver at fokuset på myndiggjøring av kunnskapsarbeideren signaliserer et bortfall av den kommando- og kontrollbaserte organisasjonen. Han hevder samtidig at begrep som ansvar og bidrag er like viktig som myndiggjøring og makt. Dette fordi ”(...) *power without responsibility is not power at all; it is irresponsibility*” (Drucker, 1993, 99). En leders jobb er derfor ikke å gjøre alle til sjefer, men å gjøre alle til bidragsytere (Drucker, 1993).

4.3.5 ANSVAR, KRAV OG FORVENTNINGER

Drucker (1993) ser det som nødvendig at kunnskapsarbeiderne selv tar ansvar for produktiviteten i, og kontrollen, over arbeidet. Han hevder at den eneste måten å forbedre produktiviteten ved kunnskapsarbeid er å ansvarliggjøre kunnskapsarbeiderne. Tight (1988) skriver at akademisk autonomi alltid bærer med seg ansvar, krav og forventninger. Jeg vil i det følgende presentere teori om frihet under ansvar, samt hvilke forventninger, forpliktelser og krav som ligger til grunn for tilegnelse av akademisk autonomi.

Frihet under ansvar

Strukturelle forhold som tilrettelegger for selvledelse og fleksibilitet er viktig for å skape en muliggjørende kontekst for kunnskapsarbeid, men de kulturelle forholdene i organisasjonen er vel så viktig i kunnskapsintensive bedrifter med autonome arbeidere (Newell 2009). Frihet under ansvar fremmes av organisasjonens kultur, og legger til rette for at arbeiderne kan opptre autonomt, med mål om å arbeide både for organisasjonens og egne interesser (Friedman, 1977). Ved en slik strategi delegerer leder autonomi, status og ansvar, i forsøk på å skape handlingsrom og gunstige arbeidsforhold, som til slutt også utspiller seg som verdifullt for organisasjonens verdiskapning (Friedman, 1977).

Selvreguleringen som friheten innebærer, er betinget av tillit til at den benyttes på en ansvarlig måte, og at friheten gir resultater som ligger til grunn for begrunnelsen (Kallerud, 2006). Samtidig vil en ledelsesstrategi med vektlegging av frihet under ansvar, være avhengig av prosedyrer og regler som verktøy for å opprettholde organisasjonens interesser (Friedman, 1977). Kallerud (2006) skriver at akademisk autonomi blir underlagt begrensninger, i form av at den gjelder innenfor normative, så vel som ressursmessige og juridiske rammer. Etablerte

rammer for akseptabel akademisk atferd fungerer derfor som handlingsrom for den vitenskapelig ansatte. Når det er sagt, kan frihet under ansvar betegnes som det motsatte av direkte kontroll, hvor ledelsesstrategien innebærer å begrense medarbeidernes innflytelse gjennom tett oppfølging, og liten grad av delegert ansvar og handlingsrom (Friedman, 1977). Brudd på de etablerte rammene gir likevel grunnlag for korreksjon, noe som indikerer at all inngrep utenifra dermed ikke karakteriseres som illegitimt (Dobson, 1997). Dobson (1997) understreker at det kritiske er å balansere krav og retningslinjer, med tilstrekkelig handlingsrom og frihet

Tight (1988) definerer to nivåer av ansvarsperspektivet knyttet til akademisk autonomi, nemlig det interne og det eksterne. Det interne perspektivet rettes mot den vitenskapelig ansattes ansvar for å ta hensyn til andre vitenskapelig ansattes akademiske frihet, samt fokus på faglig utvikling. Det eksterne perspektivet vektlegger det samfunnsmessige ansvaret. Dette skyldes at samfunnet anses som den viktigste finansieringskilden for høyere utdanning, samt den viktigste mottakeren av deres tjenester (Tight, 1988).

Tight (1988) skriver at svært få vitenskapelig ansatte nyter det han kaller full akademisk frihet, i form av muligheten til å gjøre det man måtte ønske i den akademiske konteksten – uten noen pålagte forventninger og forpliktelser. Dobson (1997) påpeker at akademisk frihet ikke er absolutt, men at denne formen for frihet, som alle andre former for frihet, bærer med seg krav og forventninger. Friheten er funksjonelt begrunnet, og anses som et instrument for å forfølge sannheten (Dobson, 1997). Shils (1997, 156) skriver at akademisk frihet er en rammebetingelse for å skape sann kunnskap på en effektiv måte, men friheten er ikke ubegrenset:

”Academic freedom is not an unlimited freedom of teachers to do anything they want in their classroom or in their relations with their students or to work on just anything in their research by whatever method they wish and to assert whatever they wish in their publications. There has to, above all, concern to teach the truth, to attain the truth, and to publish the truth”.

Shils (1997) hevder også med dette at søken etter sann kunnskap er en betingelse for utøvelse av akademisk autonomi. Rorty (1994, i Kallerud, 2006) avviser denne påstanden, og skriver at rettigheten til akademisk frihet ikke må bygge på søken etter det objektive og uavhengige.

Med dette mener han at kunnskap og forskning alltid vil være bundet til og formet av sosiale, kulturelle og politiske kontekster.

4.4 OPPSUMMERING – FRA TEORI TIL EMPIRI

Jeg har nå presentert viktige begreper innenfor kunnskapsledelsesteori, som blant annet kunnskapsarbeid(ere) og kunnskapsledelse. Jeg har også presentert to kunnskapsperspektiver, hvordan disse perspektivene har konsekvenser for kunnskapsdeling og kunnskapsledelse, samt leders rolle i en kunnskapsintensiv bedrift. Videre har jeg redegjort for ulike tilnærminger til autonomi og akademisk autonomi, beskrevet positiv og negativ frihet, og vært innom myndiggjøring og ansvar under frihet som viktige elementer ved autonomi.

Teorien som er presentert representerer det teoretiske rammeverket som var utgangspunktet og inspirasjonskilden for min avhandling, men er også et resultat av mitt empiriske datagrunnlag. I det neste kapitlet presenterer jeg mine empiriske funn.

5. EMPIRISK ANALYSE

I dette kapitlet vil jeg belyse funnene jeg har gjort ut av dybdeintervjuene med de seks informantene. Som nevnt i metodekapitlet, utformet jeg ferdigformulerte, men åpne spørsmål til intervjuene. Flere av spørsmålene virket som kjent noe uklare for informantene. Likevel utviklet samtalen seg naturlig, og informantene brakte på banen ulike temaer de ønsket å fortelle om, og reflektere over. På grunnlag av min fenomenologiske tilnærming, har jeg valgt å prioritere en rik presentasjon av informantenes stemmer. Dette fordi jeg ser det som viktig å bygge på deres forståelser og opplevelser, ved besvarelse av avhandlingens overordnede og underordnede problemstilling: *”Hvordan forstår og opplever vitenskapelig ansatte i universitets- og høyskolesektoren betydningen av autonomi?”* og *”Hvilke konsekvenser har betydningen av autonomi for ledelse av kunnskapsarbeidere?”*

Innledningsvis ønsker jeg å redegjøre for de vitenskapelig ansattes tanker om seg selv og sitt yrke, som ved drøftingen vil bli brukt til å diskutere om de vitenskapelig ansatte kan karakteriseres som kunnskapsarbeidere. Deretter går jeg nærmere inn på hvordan informantene forstår og opplever fenomenet autonomi, og belyser ulike aspekter ved deres tolkninger av begrepet. Jeg går også inn på hva de opplever som begrensede for deres autonomi, samt hva som virker å styrke deres opplevelse av autonomi. Til slutt vil jeg presentere informantenes forventninger til ledere, i lys av avhandlingens tema; autonomi.

5.1 ER VITENSKAPELIG ANSATTE KUNNSKAPSARBEIDERE?

Jeg stilte ikke informantene direkte spørsmål om de betraktet seg selv som kunnskapsarbeidere, men det kom naturlig frem flere aspekter ved deres tolkninger av seg selv og arbeidet, som belyste denne sammenhengen. Tore forteller blant annet at vitenskapelig ansattes faglige autonomi forutsetter høy teoretisk utdanning:

”Det ligger jo i bunnen for faglig autonomi at du har doktorgrad, kompetanse som er dokumentert, at det er dokumentert at du forsker og jobber aktivt med faget. Så for faglig autonomi så forutsetter man at folk har en faglig bakgrunn, en faglig interesse. Men det er så gitt i universitetsverdenen, at du tenker aldri over det. Fordi alle har det. Man ansetter ikke folk som ikke har doktorgrad”.

Tore sier også eksplisitt at det er hodet og tankene hans som er den viktigste ressursen ved arbeidet: *”Vi er jo en kunnskapsbedrift, og det staten kjøper når den ansetter en vitenskapelig ansatt, er på en måte hodet mitt. Det er tankene jeg har som er viktig”.* Dette blir bekreftet av

Mina, som videre forteller at tanker rundt forskningsprosjekter og undervisningsarbeid er med henne over alt. Hun anser arbeidet som sin identitet: *”For noen her er jobben livet, det er hobbyen, det er det som betyr noe. Man jobber jo hele tiden, mer eller mindre. Om jeg går tur, så er det jo ting som surrer oppi hodet. Det blir liksom min identitet”*. Morten har samme tilnærming til arbeidet som Mina, og betegner det mer som en livsstil, enn som en jobb.

Flere elementer som senere fremheves i dette kapitlet, vil i tillegg bidra til å belyse informantenes relasjoner til begrepet kunnskapsarbeid(er). Jeg kommer tilbake til dette i første del av drøftingskapitlet, hvor jeg diskuterer på hvilke måte vitenskapelig ansatte kan betegnes som kunnskapsarbeidere.

5.2 HVORDAN FORSTÅS OG OPPLEVES BETYDNINGEN AV AUTONOMI?

Inspirasjonen for avhandlingens tema var den autonome kunnskapsarbeideren. Autonomi var for meg et entydig, men samtidig vagt begrep, før jeg kom i kontakt med informantene. Jeg ville derfor snakke med dem om hva de legger i begrepet, hvordan de opplever å være autonome arbeidere, og hvilke rolle autonomi har i deres arbeid. Dette delkapitlet belyser de aspekter ved autonomi, som informantene snakket mest om.

5.2.1 AUTONOMI SOM EN NØDVENDIGHET

Det synes som det eksisterer en bred enighet blant informantene om at autonomi er en viktig hjørnestein ved det akademiske arbeidet. Tore forklarer hvorfor den faglige autonomien er sentral: *”Hvis jeg skal utvikle nye tanker, så må jeg ha entusiasme for det jeg holder på med, og jeg må føle friheten til å utvikle de tankene jeg har. Det som er viktig er den faglige friheten til å få lov til å jobbe med, og forfølge, faget. Hvis ikke er ikke folk med lenger.”*. Morten trekker frem at hele UH-sektoren nettopp er tuftet på autonomi. Geir er enig, og forteller at: *”En av grunnargumentene for å jobbe i en type stilling som vi gjør, er jo nettopp at man har muligheten til å definere sin egen arbeidshverdag”*. Han legger til at det ville vært overraskende hvis noen en dag mente å vite bedre enn han hva faget hans inneholdt.

På spørsmål om stor grad av individuell autonomi og selvstyre forstås som en nødvendighet for både virksomheten og de vitenskapelig ansatte, svarer Tore: *”Jeg tror at hvis man skal standardisere dette arbeidet, så vil mye av entusiasmen og gløden vi har forsvinne. Også er det en gang slik at vi ikke kan bestemme når vi skal komme på gode ideer. Vi kan ikke bestemme at vi skal få gode ideer mellom kl 8-16”*. Anja tror ikke en mer rutinebasert jobb med stemplingsklokke vil gagne virksomheten. Mina understreker dette: *”Jeg setter meg ikke*

ned ved pulten og tenker, liksom. Tenker det gjør man hele tiden". Hun sier i tillegg at: *"Du må bli så interessert at du synes det er gøy, og da har du ikke bruk for noen til å styre dagen din"*.

5.2.2 "HVA AUTONOMI INNBÆRER? DU MÅ AVGRENSE HVA VI SNAKKER OM"
Etter å ha snakket om hvilke rolle autonomi har i informantenes arbeidshverdag, ble det klart for meg at deres definisjon av begrepet hadde et overordnet likt innhold. Ord som selvbestemmelse, myndiggjøring, frihet og medbestemmelse ble nevnt av alle. Likevel belyste informantene ulike tilnærming til autonom, og flere hadde samtidig vanskeligheter med å gi en klar og entydig definisjon av begrepet. Eksempelvis svarer Morten på spørsmålet om hva autonomi innebærer for han, at: *"Du må avgrense hva vi snakker om – altså hvilke type kontekst du snakker om"*.

Tore forteller at autonomi for han i hovedsak er faglig autonomi, og forteller at det handler om beslutning:

"Det viktigste med autonomi er jo det her med i hvor stor grad du har styring over egen arbeidssituasjon. Altså at du kan bestemme hvilke forskningsprosjekt du ønsker å holde på med. At du kan bestemme hvilke undervisningsfag du har, hvor mye du kan legge dem opp på egenhånd, og sånn ting. (...) Det viktige er altså at det er vi som tar de faglige beslutningen".

Morten sier at begrepet autonomi for han er nært knyttet til frihet:

"Det handler om frihet til å forske på det man synes er faglig interessant. Så på forskningssiden knytter det seg til at man ikke skal ha for sterke føringer fra noen, når det gjelder hva man skal forske på, og måten man skal forske på. Når det gjelder undervisningssiden, så er autonomi mer knyttet opp mot friheten til å legge opp sine egne faglige undervisningsopplegg. Altså at man ikke skal ha detaljerte læringsplaner og pedagogiske planer fra oven eller utenifra".

Geir relaterer også autonomi til forsknings- og undervisningsarbeid, men trekker også inn administrativt arbeid i sin tolking: *"Autonomi handler også til en viss grad om valgfrihet i forhold til de administrative tingene man ønsker å ta del i. Nå har vi alle en administrativ plikt, så man må jo gjøre det. Men at man til en viss grad har muligheten til å bestemme det selv"*.

Anja har en fjerde tilnærming til autonomi, og forteller at hun ikke har tenkt på autonomibegrepet i forhold til undervisningsarbeidet. Hun sier at autonomi for henne i hovedsak retter seg mot friheten til å uttale seg fritt innenfor forskningen: *”Autonomi er først og fremst for meg at jeg kan gjøre konklusjoner som ikke alltid er slik de som finansierer forskningen kanskje hadde ønsket seg. Slik at jeg ikke bare er en konsulent som utfører oppdraget”*. Heller ikke Arne nevner undervisningsaktiviteter ved hans forståelse av autonomi: *”Autonomi for min del betyr at jeg kan velge hvilke forskningsprosjekt jeg ønsker å jobbe med selv”*. Han forstår også autonomi som nært familiært med frihet til valg av fremgangsmåte for publisering og formidling av forskning, men understreker at denne valgfriheten har blitt betydelig begrenset de siste ti årene, på grunn av økte administrative retningslinjer og rutiner.

Tross dette forteller alle informantene at de opplever relativt stor grad av frihet i sitt arbeid, og Mina gir et eksempel på friheten hun opplever knyttet til undervisningsarbeidet: *”Programmet jeg underviser i hadde for mange fag, så jeg og min kollega bestemte at vi måtte gjøre noe med studieplanen. (...) Vi har frihet til å sette opp studieplanen slik vi ønsker, bare den er gjennomtenkt og fornuftig”*. Hun legger til at de i teorien muligens må ha tillatelse til slikt, men at de i praksis styrer det selv. Imidlertid forteller Arne at det er den etablerte faggruppen som gjennom diskusjon beslutter hvilke fag han skal undervise i.

5.2.3 AUTONOMI BRYTER MED PERSONLIG FRIHET

Autonomi og frihet er begreper som benyttes om hverandre, både i dagligtale, i relevant litteratur og blant informantene. Samtalene rundt autonomi handlet mye om myndiggjøring og selvledelse. Når det er sagt, presiserer flere av informantene at betydningen av autonomi ikke er likestilt med begrepet frihet.

Frihet under ansvar

Flere av informantene mener at begrepet *frihet under ansvar* er viktig i sammenheng med autonomi. Tore påpeker at ingen kan unnslå seg ansvaret man har for å jobbe for de pengene man får: *”Vi får jo penger fra noen som vil at vi skal gjøre en jobb. Da er det med en gang frihet under ansvar. For vitenskapelig ansatte betyr det å produsere forskning og å drive undervisning”*.

Mina forteller at hun liker frihet under ansvar som ledelseskonsept:

”Ingen spør meg hvor jeg er, eller hva jeg gjør, bare jeg gjør jobben min. Det er sånn jeg liker at det skal være. (...) Hvis man har lyst til å ta seg en skitur en formiddag, så kan det godt tenkes at det er det som skal til for at du virkelig kan jobbe effektivt etterpå. Jeg tror frihet under ansvar får folk til å blomstre”.

For Arne handler ansvarsaspektet ved autonomi mer spesifikt om faglig og praktisk verdi ved arbeidet han gjør:

”Det må jo ha en faglig verdi det vi holder på med, vi kan ikke holde på med ting som ikke gir verdi til noen andre. Og det må ha en praktisk verdi, slik at vi ikke driver med rene faglige ting som ikke har noen praktisk anvendelse. Så vi må sørge for at de aktivitetene vi holder på med har begge deler”.

I tillegg til ansvar for å gjøre et godt akademisk arbeid, forteller Tore om ansvaret ved å være en del av et faglig fellesskap:

”Faggruppen jeg er en del av, er en sosial kontekst. Du har jo ansvar for det sosiale fellesskapet.(...) Det handler om å være synlig i fagmiljøet, og å være med som en aktiv del i fagmiljøet. Fagmiljøet er jo en litt udefinert størrelse selvfølgelig, men at man må ta ansvar for å hjelpe andre, og være med på andre aktiviteter enn akkurat de som blir prestasjonsmål”.

Mina er enig med Tore, og mener at oppmerksomhet rundt fellesskapet er viktig: *”Man bør tenke på at man skal være på jobb samtidig med andre. Det er noe med det fellesskapet. Det er et eller annet med det å snakke sammen, å fellesskape, og å få ideer fra andre”.* Hun legger til at hun føler denne forståelsen ligger i kulturen på arbeidsplassen.

Samtidig forteller Geir at han tror begrepet frihet under ansvar kan skape noen utfordringer: *”Frihet under ansvar er et ganske fascinerende begrep. (...) Hvis man strekker autonomien fra ledelsen og ned til ansatte for langt, så kan det tenkes at noen ikke gjør noe. Og det er jo ikke nevneverdig sjarmerende”.* Tore tror fokus på tilstedeværelse på arbeidsplassen kommer av en tanke om at det kan bli for mye autonomi. Han påpeker at det kollegiale fellesskapet ikke tåler for mange som isolerer seg. Geir betrakter fravær av tilstedeværelse på arbeidsplassen som misbruk av autonomi, og mener at dette har negative konsekvenser for arbeidsmiljøet og kunnskapsutviklingen: *”Det gjør noe med kunnskapsdelingen. Det gjør noe med det å virvle opp prosjekter sammen, og det å overføre pedagogisk kunnskap”.* Morten ser

på misbruk av frihet som en trussel mot autonomi, og påpeker at autonomi og personlig frihet ikke betyr det samme:

”Hvis man opplever autonomi og vitenskapelig frihet som personlig frihet, da har man jo misforstått det. Da misbruker man den friheten. Og det er jo også en trussel mot autonomi. Kanskje nettopp hvor man har stor frihet i jobben, er det viktig at man ikke misbruker den, og misforstår rollen sin. Og den trusselen kommer jo ikke fra administrasjonen, den kommer ikke fra oppdragsgivere, den kommer fra oss selv”.

Forventninger, forpliktelser og krav

I tillegg til ansvaret autonomi bærer med seg, fremhever flere av informantene også forventninger, forpliktelser og krav, som sentrale elementer ved autonomi.

Morten sier at: *”Autonomi krever kunnskap og refleksjonsnivå, at man er opplært i en tradisjon, at man har et fundament å stå på, og at man er godt orientert faglig. Sånn at autonomi er jo ikke bare en form for frihet, det er også kraftige krav til autonomi”.* Imidlertid mener Anja at det ligger i forskningens natur å forske på noe ingen vet noe om fra før. Mina forteller at hun hele tiden har fokus på å oppdatere seg på hva som skjer innen hennes fagfelt, og ser på det som et viktig krav for å opprettholde kvaliteten på undervisningen. Videre påpeker Tore at forutsetningen om faglig interesse står sentralt, og Mina sier at: *”Jeg tror at hvis du er forsker, så er du genuint interessert i det du holder på med. Hvis du ikke er det, så er du ikke forsker”.*

Grenser som handlingsrom eller begrensning?

Tanken om at vitenskapelig ansatte kan bli for fristilte og autonome, gjorde det naturlig å spørre informantene om de opplevde tydelige begrensninger av autonomien, grunnet regler og rutiner på arbeidsplassen. Anja forteller at hun ser på grenser som nyttig for å koordinere de vitenskapelig ansatte: *”Det er større sannsynlighet for at mange vil være med og få til noe når det finnes slike grenser. Slik at man ikke bare løper rundt”.* Morten påpeker at enhver virksomhet krever sine regler. Han sier at de selvfølgelig forholder seg til lovbestemte krav, men at de tar litt lettere på retningslinjer som ikke anses som forenelig med fag:

”Det er klart at det vil alltid være ting og prosesser i en organisasjon som kan være trusler mot autonomi. Det kan være alt fra vanlige administrative krav, til kurs og nye regler og retningslinjer, som kanskje vi faglige opplever som uhensiktsmessig, og som

vi på en måte ser litt gjennom fingrene med, og ikke tar sånn på alvor - fordi vi nettopp synes at de er uforenelig med fag”.

Flere av informantene uttrykker samtidig en skepsis til ledelses- og styringskulturen som utvikles i UH-sektoren. Tore forteller at ledelsen oppleves som mer profesjonell enn tidligere, og administrasjonen blir større og sterkere: *”Det betyr at vi får mer begrensninger på den autonomien vi har. Det blir plutselig veldig viktig om de folkene (ledelse og administrasjon) er interessert i hva du skal gjøre, eller om de er interessert i å være med å utvikle og avhjelpe deg med oppgaver”.* Arne er frustrert over det han kaller systematisk motarbeidelse av det administrative universitetet:

”Innenfor vår verden, så er det å jobbe nært med bedrifter gjennom kurs, brukerstyrt forskning, ren konsulentvirksomhet - denne type ting - det er en mye bedre måte å få næringslivet til å adoptere og begynne å bruke ny kunnskap. Det greier ikke det administrative universitetet å forholde seg til. Så det er veldig mange enkle formidlingstjenester vi kan gjøre ute i markedet, som historisk sett professorer har gjort rutinemessig, for å overføre kunnskap fra universitetet til industrien, som universitetet ikke er i stand til å levere lenger - på grunn av administrative rutiner. Og hvis du snakker om autonomi i den sammenheng, så er den jo sterkt begrenset, fordi dette er en type aktivitet som vi ønsker å gjøre” (Arne).

I tillegg henviser han til målesystemet på arbeidsplassen, som han i utgangspunktet ser på som godt og nødvendig. Dette fordi det skaper fokus på undervisningskvaliteten, og bidrar til å holde den faglige staben forskningsmessig aktiv. På den annen side nevner han taket på mengden eksternvirksomhet vitenskapelig ansatte får holde på med, og beskriver det som *”et helt idiotisk konsept”.* Arne mener at også dette er påført styring med tanke på hvordan han skal formidle kunnskap til næringslivet. Han forteller at hans autonomi knyttet til hvordan forskningsaktivitetene skal løses, hemmes betydelig.

Geir forteller at han opplever flere typer prestasjonsmålinger, både når det gjelder forskning, undervisning, samt tilstedeværelse i samfunnsdebatter. Han nevner blant annet måling av publikasjonspoeng, og antall presentasjoner ute i næringslivet. Han sier samtidig at det stadig kommer nye retningslinjer som forsøker å styre deres atferd:

”Myndigheter og ledelse ønsker naturlig nok enda mer forskning og utredning, samt bedre kvalitet på undervisningen. Dette er uttrykte mål man prøver å styre, ved å legge retningslinjer på hva man kan gjøre og ikke gjøre. (...) Men så ligger det en buffer mellom her, som gjør at man fortolker regelverket og ser litt mellom fingrene - nettopp for å opprettholde autonomien”.

Geir kaller det økte fokuset på styring gjennom retningslinjer og prestasjonsmålinger, for mørke skyer i horisonten. Tore forteller at utviklingen går i én retning: *”Det er en trend som er helt klar. Jeg tror ikke det er så veldig lenge før man kommer dit at den statlig forskningsinstitusjonen styres mer av byråkrater og ledere, enn forskerne styrer selv!”*. Han sier at utviklingen kan forsvares, men at medaljen har en bakside: *”Det argumenteres med at forskning skal være samfunnsrelevant, og styrt av politikere og sånne ting – fordi det er jo offentlige penger man bruker. Men samtidig vet vi jo fra forskning at hvis du skal ha radikale gjennombrudd, helt nye ting, så går det ikke an å styre det”*. Mina forteller at dette resulterer i det hun kaller ”småforskning”:

”Det er jo noen som på en måte bestemmer hva man skal forske på, i og med at Forskningsrådet har de der prioriteringene. Så sant vi er i stand til å drive med litt ”småforskning”, så får vi jo lov til det. Vi har jo friheten til å la være å følge med Forskningsrådet, slik som det er nå. Men det er jo et eller annet som er litt skummelt med at all forskningen skal styres politisk også. At det er lite åpent”.

På den annen side forteller Morten at han personlig ikke opplever denne utviklingen: *”Jeg jobber jo ikke empirisk med datainnhenting og sånne ting. Sånn sett trenger jo ikke jeg noe mer bevilgning til forskning enn det som ligger i stillingen min, nemlig å avlønne meg”*.

5.2.4 AUTONOM I ET LEVENDE FAGMILJØ

Alle informantene påpeker viktigheten av å ta del i den sosiale konteksten, og dermed ta hensyn til flere enn bare sine egne interesser, og sitt eget arbeid. Tore sier at det å kommunisere og å utveksle ideer med andre mennesker, er det som utvikler og skaper ideer. Morten er enig, og forteller at han anser et aktivt fagmiljø som en viktig plattform for faglig autonomi:

”For at jeg skal være faglig autonom som forsker og fagperson, så er jeg avhengig av et kollegium. Jeg kan ikke være her som en eneboer. Jeg er avhengig av å ha folk

tilstede som jeg kan diskutere med, som jeg kan bryne mine synspunkter på. Noen jeg kan være uenig med, få innspill fra, og tips om litteratur jeg må lese. Med mindre man har et levende fagmiljø rundt seg, så blir det vanskeligere og vanskeligere å være autonom”.

Selv om det kollegiale fellesskapet ble understreket som en viktig plattform for godt akademisk arbeid av alle informantene, forteller de at de benytter seg av kollegaers kunnskap og organiserer sitt forskningsarbeid på ulike måter. Arne mener at å forske alene blir for kjedelig: *”Jeg skriver aldri noe alene. Det har jeg aldri gjort. Det er fordi å skrive forskning i min verden er litt som en sosial prosess. Det blir for kjedelige å holde på med det alene. Vi spiller på hverandre for å gjøre det bra”.* Anja forteller at hun også oftest jobber i forskningsgrupper, men at gruppen sjeldent rent fysisk befinner seg på samme sted. Mina trekker frem at det å si ting høyt og diskutere med andre virker klargjørende: *”Det er mer motiverende å jobbe med andre. Jeg opplever at når du snakker og legger ting frem muntlig, så oppdager du flere ting selv, enn når du bare sitter og tenker på det”.* Anja understreker videre nytten av å spille på hverandres komplementære kunnskaper.

Som en motsetning foretrekker Tore å holde på med forskningen på egenhånd: *”Hvis du spør meg personlig, så er ikke jeg så veldig glad i sånne gruppebaserte ting, fordi det tar veldig mye tid. (...) Men det betyr jo ikke at jeg ikke rådfører meg med andre”.* Morten forteller også at han skriver mye alene. Han sier, uten å utdype det mer, at det grunner i type skrivearbeid han holder på med.

5.3 FORVENTNINGER KNYTTET TIL LEDERE

Etter å ha snakket mye om hvordan informantene forstår og opplever autonomi som begrep, ble det naturlig å snakke om deres forventninger til ledere. Motivert av problemstillingen ønsket jeg å høre informantenes refleksjoner rundt autonomi knyttet til ledelse, og om de opplevde de to begrepene som motstridende. Tore mener at målet ikke er maksimal autonomi: *”Det er ikke mulig å lede uten å ta noen type autonomi fra de du skal lede. I og med at du jobber for noen andre, i vårt tilfelle staten, representert ved de lederne du har, så må man akseptere å gi fra seg autonomi”.* Han legger til at det sentrale er å finne den riktige balansen mellom det leder skal bestemme og påvirke, og hva den vitenskapelig ansatte selv skal få forme:

”Det her med å finne måter å lede på uten å utfordre den faglige autonomien er kjempeviktig. Det er en kjernesak. (...) Kunnskapsproduksjonen som foregår, foregår oppi hodene våre. Så det er personene du må klare å håndtere. Systemene er for å støtte opp under personene, ikke omvendt. Man kan enten ha en leder som skjønner situasjonen, eller ha en leder som er mer opptatt av å lede. Altså at man ser på det faglige fellesskapet som noe som skal ledes, og ikke noe som skal styrkes og utvikles”
(Tore).

Morten støtter disse tankene, og mener at autonomi ikke betyr fravær av god ledelse, men fravær av kontroll og styringsorientert ledelse. Han sier: *”God ledelse må være kontekstfølsom ledelse. At man forstår hvilke premisser vi jobber ut ifra her”*. Mina påpeker at det alltid er behov for en form for ledelse: *”Det trengs jo en form for rammer rundt friheten, tror jeg. Spørsmålet er hvordan ledelse skal utøves. Vi skal ikke bare danse på roser heller. Det er jo et eller annet med at man trenger små klask i siden, for å passe på at man går i riktig retning”*.

5.4. OPPSUMMERING – FRA EMPIRI TIL DRØFTING

Jeg har nå presentert de empiriske funnene jeg mener er relevante for å besvare min overordnede og underordnede problemstilling. I det neste kapitlet vil jeg drøfte empirien mot relevant teori, i forsøk på å skape større klarhet rundt fenomenet autonomi.

6. DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine empiriske funn opp mot teori og annen relevant forskning, for å legge grunnlaget for en god besvarelse av avhandlingens to problemstillinger:

”Hvordan forstår og opplever vitenskapelig ansatte i universitets- og høyskolesektoren betydningen av autonomi?” og ”Hvilke konsekvenser har betydningen av autonomi for ledelse av kunnskapsarbeidere?”.

Innledningsvis vil jeg redegjøre for avhandlingens antakelse om at vitenskapelig ansatte er kunnskapsarbeidere. Jeg ønsker derfor å starte med å diskutere på hvilke måte vitenskapelig ansattes arbeid kan defineres som kunnskapsarbeid, ved å gå inn i nyansene av begrepet. Videre vil jeg drøfte hvordan autonomi forstås blant vitenskapelig ansatte, og hvilke elementer de fremhever i deres tolkninger. Jeg belyser videre hvordan autonomi bryter med det noen teoretikere kaller absolutt frihet, og diskuterer hvordan autonomi kan forstås fra både en negativ og en positiv autonomitilnærming. Jeg drøfter også hvordan informantenes tolkninger bidrar til å skisserer typologier av vitenskapelig ansatte, med utgangspunkt i ulike autonomitilnærminger. Til slutt diskuterer jeg hvilke praktiske implikasjoner informantenes forståelse av autonomi har, fra et kunnskapslederperspektiv.

6.1 ER VITENSKAPELIG ANSATTE KUNNSKAPSARBEIDERE?

Til grunn for min avhandlingen ligger en forståelse av at vitenskapelig ansatte er kunnskapsarbeidere. Det kan kanskje tas for gitt at vitenskapelig ansatte er kunnskapsarbeidere, med tanke på at det er deres kunnskap, tanker og refleksjon som står sentralt i utøvelse av yrket (Newell, 2009). Jeg ønsker ikke å ta denne antakelsen for gitt, da det hevdes at vitenskapelig ansattes rolle og identitet er under redefineringsprosessen (Henkel, 2007). Derfor starter jeg med å knytte informantenes beskrivelser presentert i empirikapitlet til relevant teori, for å belyse hvem jeg studerer, og *på hvilke måte* deres arbeid kan karakteriseres som kunnskapsarbeid.

Høy og teoretisk kompetanse

Et viktig kjennetegn ved kunnskapsarbeidere er at de ofte har høy, teoretisk kunnskap og spesialkompetanse, som er opparbeidet gjennom lang utdanning og hardt arbeid (Frenkel m.fl. 1995, i Newell, 2009; Irgens og Wennes, 2011). Alle informantene har en siviløkonom- og/eller sivilingeniørtittel, som representerer deres teoretiske grunnutdanning. I tillegg har alle en form for videreutdanning etter dette, innenfor ulike fagretninger. Tore nevner at høyere utdanning tas for gitt i universitetssektoren, og at det aldri ansettes folk uten doktorgrad i

denne type stilling. Det finnes forskjeller når det gjelder utdanningsnivå blant informantene, men høyere utdanning er likevel å anse som et grunnkriterie for deres yrke. Kjennetegnet høy, teoretisk kunnskap og kompetanse kan derfor betraktes som oppfylt.

Hodet som viktigste ressurs

Et annet viktig kjennetegn ved kunnskapsarbeiderne er at deres kunnskap anerkjennes som organisasjonens viktigste ressurs (Newell, 2009). Hodet brukes dermed i større grad enn hendene (Dehlin, 2011). Universitetenes og høyskolenes viktigste mandat er å fremskaffe kunnskap, som er til det beste for samfunnsutviklingen (Vabø, 2003). De vitenskapelig ansattes kunnskap og evne til kunnskapsutvikling anses derfor som viktig for organisasjonens verdiskapning. Tore beskriver dette på følgende måte: *"Det staten kjøper når den ansetter en vitenskapelig ansatt er på en måte hodet mitt. Det er tankene jeg har som er viktig"*.

Produktene og tjenestene som skapes i UH-sektoren er derfor i hovedsak et resultat av vitenskapelig ansattes reflekterende og analytiske evne til å utvikle ny kunnskap. Den teoretiske beskrivelsen om kunnskapsarbeiderens kunnskap som organisasjonens viktigste ressurser, ser derfor ut til å være oppfylt.

Autonomi

Kunnskapsarbeidere karakteriseres som autonome, og hevdes også å forvente stor grad av autonomi i sitt arbeid (Newell, 2009). Selvstyre og indre motivasjon fungerer derfor ofte som drivere for kunnskapsarbeidernes måloppnåelse (Irgens og Wennes, 2011). Gjennom samtaler med informantene forsto jeg raskt at autonomi kan betraktes som en grunnverdi ved vitenskapelig ansattes arbeid. Informantene forventer høy grad av faglig innflytelse, frihet til å definere fremgangsmåte for egne arbeidsoppgaver, samt frihet til å bestemme innhold i egen hverdag selv. Autonomi knyttet til vitenskapelig ansatte defineres gjerne som akademisk autonomi (Schmidt og Langberg, 2007). Akademisk autonomi er teoretisk begrunnet, og Dobson (1997) hevder at autonomi er en sentral betingelse for vitenskapelig ansattes arbeid. Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser får jeg inntrykk av at ledelsen forsøker å opprettholde de vitenskapelig ansattes faglige beslutningsmyndighet, og at de ikke legger seg opp i deres arbeid på detaljnivå. Mina sier hun tror ledelsen har forståelse for at de vitenskapelig ansatte ikke ønsker å bli styrt: *"Det er aldri noen som har blandet seg borti egentlig noe som helst. Jeg vet ikke om de gjør det hvis det trengs, men jeg har ikke hørt noe om det"*. Samtidig er nye styrings- og finansieringsstrukturer med på å skape nye rammer for vitenskapelig ansattes innflytelse og handlingsrom (Vabø, 2013; Locke m.fl., 2011). Tross

disse trendene, som Geir betegner som mørke skyer i horisonten, vil jeg anse kriteriet om autonome kunnskapsarbeidere som oppfylt.

Kontroll og overvåking

Kunnskapsarbeidernes komplekse og unike arbeidsoppgaver krever ofte frihet til kreativt og reflekterende arbeid (Amabile, 1998). Autonomi og selvstyre karakteriseres derfor som viktige grunnelementer ved utøvelse av kunnskapsarbeid (Amabile, 1998; Newell, 2009).

Tross kreativitetens sentrale rolle, er ikke kunnskapsarbeid og søken etter autonomi ensbetydende med fravær av ledelse (Irgens og Wennes, 2011). Dette kan også bekreftes fra et kunnskapsarbeiderperspektiv. Morten forteller at han ikke nødvendigvis ser på autonomi og ledelse som to rake motsetninger, men sier at det er et spørsmål om hvilke type ledelse, hvilke type leder, og hvor stor grad av kontekstfølsomhet denne lederen har. Han presiserer samtidig at god ledelse er det motsatte av kontroll og styringsorientert ledelse (Alvesson, 2004).

Fra et lederperspektiv gir prestasjonsmålinger og rapporteringer imidlertid god oversikt over hva de vitenskapelig ansatte holder på med. Geir forteller at de opplever mange typer prestasjonsmålinger, både når det gjelder forskning, undervisning og presentasjoner ute i næringslivet. Tross Newell (2009) sin påstand om at kontroll og overvåking mislikes av kunnskapsarbeidere, ser Arne på de fleste prestasjonsmålingene som både nødvendige og gode. Dette for å skape et fokus på undervisningskvalitet, og for å holde den faglige staben forskningsmessig aktiv. Hvorvidt prestasjonsmålinger som for eksempel studenttilfredshet og antall publikasjonspoeng tolkes som kontroll og overvåking, avhenger av øyet som ser. De vitenskapelig ansattes forståelse av meningen bak kontroll- og rapporteringssystemene er avgjørende i så måte. Arne belyser dette tydelig. Han forteller om taket på mengden eksternvirksomhet de vitenskapelig ansatte får holde på med, noe han opplever som: *”(...) et helt idiotisk konsept”*. Han tror det kan være et forsøk på å holde de vitenskapelig ansatte på kontoret, slik at de heller skriver artikler og produserer publikasjonspoeng: *”Men det pisser jo på vår samfunnskontrakt, i forhold til det å levere kunnskap til næringslivet”*(Arne). Flere av informantene oppfatter at dagens ledelse blir mer og mer profesjonell, og gjør et større inngrep i det faglige rom (Locke m.fl., 2011). Dette begrunnes teoretisk med raskt økende internt og ekstern press, som følge av større interesse for høyere utdanning og økt studenttall, samt raskt endrede omgivelser, og et bredt spekter av eksterne interessenter (Schmidt og Langberg, 2007).

Mintzberg (1979, i Newell, 2009) betegner kunnskapsintensive bedrifter som organiske strukturer, med blant annet desentralisert beslutningstaking, og få regler og prosedyrer. Informantene forteller at de opplever former for påført kontroll og overvåking, men de føler likevel fortsatt stor grad av frihet til å utføre arbeidsoppgavene slik de ønsker. Styhre (2003) hevder at kunnskapsledelse er et selvmotsigende begrep, men det kan tenkes at en mer diskret form for kontroll, som skaper mening for alle parter involvert, reduserer det skarpe skillet mellom autonomi og ledelse.

Et identitetsprosjekt

Kunnskapsarbeid anses gjerne som et identitetsprosjekt (Wennes, 2011), og Mina beskriver dette: *"For noen her er jobben livet, det er hobbyen, det er det som betyr noe. Man jobber jo hele tiden, mer eller mindre. Om jeg går tur, så er det jo ting som surrer oppi hodet. Det blir liksom min identitet"*. I tråd med Wennes (2011) forstår hun kunnskapsarbeid som en prosess av selvrealisering. Wennes (2011) skriver at en genuine interesse ofte resulterer i at kunnskapsarbeidere lar seg sluke av sitt lidenskap for arbeidet. Flere av informantene skildrer kunnskapsarbeid som en livsstil. Dette gjør det vanskelig å skille mellom arbeid og fritid, da tanker omkring arbeidet er med deg hjem, på hytta og på trening. Det sterke engasjementet resulterer i at hele følelsesregisteret til de vitenskapelig ansatte inkluderes i deres arbeid. Det emosjonelle engasjementet gjør det mulig å skape og å utvikle ut over det kjølige intellektuelle (Dehlin, 2011). Informantenes tanker rundt dette temaet er sammenfallende med teoretiske beskrivelser.

Vitenskapelig ansatte som kunnskapsarbeidere

Ut ifra den foregående drøftingen finner jeg det passende å karakterisere vitenskapelig ansatte som kunnskapsarbeidere. De vitenskapelig ansatte har høy teoretisk kunnskap og kompetanse innenfor spesifikke fagdisipliner. Den høye kompetansen anses som en av universitetenes og høyskolenes viktigste ressurs. Arbeidet som vitenskapelig ansatt kan for mange betraktes som en livsstil, da en genuin interesse for faget gjør at tanker og refleksjoner rundt arbeidet er med over alt, og til enhver tid. Dette underbygger påstanden om at vitenskapelig ansatte kan betegnes som kunnskapsarbeidere. Til tross for bruk av ledelsesverktøy for å koordinere organisasjonen og gi ledelsen kontroll, mener jeg at vitenskapelig ansatte og deres arbeid er i tråd med de teoretiske beskrivelsene av kunnskapsarbeid(ere)

Betegnelsen av vitenskapelig ansatte som kunnskapsarbeidere blir derfor lagt til grunn for min videre drøfting. Grunnlaget for å svare på problemstillingen er dermed lagt, og jeg vil i de følgende delkapitlene diskutere avhandlingens overordnede problemstilling: *Hvordan forstår og opplever vitenskapelig ansatte i universitets- og høyskolesektoren betydningen av autonomi?*

6.2 HVORDAN FORSTÅS OG OPPLEVES BETYDNINGEN AV AUTONOMI?

Som nevnt karakteriseres kunnskapsarbeidere som autonome, og hevdes i tillegg å forvente stor grad av autonomi i sitt arbeid (Newell, 2009). Første del av drøftingen forsøker å belyse hvordan vitenskapelig ansatte i UH-sektoren forstår og opplever fenomenet autonomi. For å forstå hvordan begrepet tolkes av kunnskapsarbeidere generelt, og vitenskapelig ansatte spesielt, er det interessant å diskutere de ulike aspektene ved temaet, som informantene belyser. Jeg ønsker derfor å ta tak i de områdene i den empiriske analysen jeg opplever som sentrale, for å gjøre rede for det flertydige begrepet. Jeg vil diskutere funnene opp mot teori og annen forskning som er gjort rundt autonomi og akademisk autonomi, for å få en bedre forståelse av autonomiens rolle ved kunnskapsarbeid – fra et kunnskapsarbeiderperspektiv.

6.2.1 AUTONOMI SOM EN NØDVENDIGHET

Av empirien tyder det på at informantene opplever autonomi som en viktig rammefaktor for deres arbeid. Dette er i tråd med påstanden om at akademisk autonomi betraktes som en grunnleggende verdi for vitenskapelig ansatte, og videre er en sentral betingelse for akademisk arbeid (Schmidt og Langberg, 2007; Dobson, 1997). Tore er bevisst på hans behov for autonomi i sin arbeidsutførelse, og understreker at følelsen av frihet til å utvikle faglige tanker er viktig for å kunne utøve godt akademisk arbeid. Newell (2009) har samme tilnærming til kunnskapsarbeid generelt, og skriver at følelsen av å være autonom er sentral for at kunnskapsarbeidere skal evne å bruke sin kompetanse, og skape kreative og gode problemløsninger. Tore beskriver faren ved en potensiell reduksjon eller fravær av autonomi: *”Jeg tror at hvis man skal standardisere dette arbeidet, så vil mye av entusiasmen og gløden vi har forsvinne”*. Dette kan relateres til påstanden om at følelsen av frihet og beslutningsmyndighet ved arbeidsutførelse, bidrar til å skape indre motivasjon og kreativitet hos kunnskapsarbeidere (Amabile, 1998).

Informantene knytter ikke viktigheten av autonomi bare opp mot oppgavegjennomføring, men vektlegger også fravær av fastsatte timeplaner i den generelle arbeidshverdagen. Dette støtter Irgens og Wennes’ (2011) påstand om at kunnskapsarbeidere verdsetter friheten til å definere

innholdet i egen hverdag. Geir er inne på dette, og forteller at: *”Et av grunnargumentene for å jobbe i en type stilling som vi gjør, er jo nettopp at man har muligheten til å definere sin egen arbeidshverdag”*. Tore er enig med Geir, men belyser samtidig et nødvendighetsaspekt. Han sier det åpenbare, nemlig at gode ideer ikke nødvendigvis kommer mellom kl 8-16. Dette støtter Waugh (2003) sin påstand om at vitenskapelig ansatte sjeldent har en standardisert timeplan.

Autonomi er dermed sentralt med tanke på oppgaveutførelse, men også med tanke på definering av innhold i de vitenskapelig ansattes arbeidshverdag. Tight (1988) sin påstand om at autonomi kan betraktes som et privilegium er trolig lite diskuterbart, men det kan virke som at informantene vektlegger nødvendighetsaspektet ved deres tolkning av autonomi. Kanskje er det utilstrekkelig å betrakte autonomi som noe ønskelig. Trolig betraktes autonomi som en nødvendighet og et krav - fra et kunnskapsarbeiderperspektiv.

6.2.2 *”HVA AUTONOMI INNBÆRER? DU MÅ AVGRENSE HVA VI SNAKKER OM”*
Under samtalene med informantene ble det klart at de hadde en tilnærmet lik overordnet forståelse av hva som ligger i begrepet autonomi, men de tolket likevel begrepet på ulike måter. Jeg forsto raskt at begrepet ikke hadde en entydig definisjon blant informantene. Flere hadde behov for å sette begrepet inn i en spesifikk kontekst for å tydeliggjøre dets innhold, og noen ba meg presisere hva jeg la i autonomi, før de kunne fortelle hvordan de tolket begrepet. Dette er en indikasjon på at det finnes mange perspektiver på autonomi, og at det er hensiktsmessig å ”rydde opp i” det brede spekteret av tolkninger. Schmidt og Langberg (2007) oppfatter også at det ikke finnes en entydig definisjon av begrepet, tross den brede enigheten om akademisk autonomi sin sterke relevans innenfor UH-sektoren. Ord som myndiggjøring, frihet, faglig frihet, selvledelse og medbestemmelse ble nevnt av alle informantene. Disse begrepene er nært beslektet med den mer generelle definisjon av autonomi (Dworkin, 1988), samt Newells (2009) definisjon av autonomi knyttet til kunnskapsarbeidere.

Overordnet tyder det på at alle informantene har sterkest tilnærming til det Enders (2006) benevner som en europeiske definisjon av autonomi. Her vektlegges de vitenskapelig ansattes frihet til å styre sine egne undervisnings- og forskningsaktivitet - for eksempel ved valg av pensum, og valg av fremgangsmåte ved forskningsarbeid. En amerikansk tilnærming med fokus på den sivile og politiske friheten til å snakke fritt også utenfor de vitenskapelig ansattes fagområder (Enders, 2006), er fraværende ved informantenes beskrivelser.

Det kom likevel frem at informantene fremhever autonomiens relevans og betydning ved ulike sider av arbeidet. Morten forteller at frihet fra detaljerte læringsplaner og pedagogiske planer ovenfra eller utenfra relatert til hans undervisning, er sentralt ved hans tolkning av autonomi. Dette er sammenfallende med det Humboldtske begrepet *Lehrfreiheit*, som omhandler lærerens rett til fri utøvelse av undervisning (Kjeldstad, 2010). Når det gjelder forskningsarbeidet, nevner Morten fravær av sterke føringer både med tanke på valg av forskningsprosjekt og gjennomføring av forskningsaktiviteter, som viktige elementer ved hans forståelse av autonomi. Fravær av ytre påvirkninger vektlegges dermed av Morten innenfor både undervisning og forskning, og flere av informantene kommuniserer tydelig ønsket om å ta de faglige beslutningene både innenfor forskning og undervisning selv. Tore nevner dette eksplisitt: *"Det viktige er at det er vi som tar de faglige beslutningen"*.

Geir knytter, som Morten, sin forståelse av autonomi til kjerneaktivitetene undervisning og forskning. I tillegg tolker han autonomi som: *"(...) til en viss grad valgfrihet i forhold til de administrative tingene man ønsker å ta del i"*. Geirs tolkning av autonomi passer godt med Tight (1988) sin påstand om at retten til akademisk autonomi historisk har blitt tillagt alle aktiviteter der akademikere deltar som akademikere. Men der Tight (1988) trolig siktet til frihet til deltakelse og beslutningsmyndighet, kan det virke som at Geir i tillegg vektlegger frihet til å definere seg bort fra aktiviteter der vitenskapelig ansatte ikke ønsker å delta.

Arne fremhever forskningssiden ved sin tolkning av autonomi, og forteller at begrepet for hans del handler om valgfrihet i forhold til hvilke prosjekter han skal jobbe med. Han forstår også autonomi som nært familiært med frihet til valg av fremgangsmåte for publisering og formidling av forskning. Også ved denne tolkningen blir valgfrihet og beslutningsmyndighet signalisert som viktige elementer, og retter seg mot både mot hva han skal gjøre, og hvordan han skal gjøre det.

Anja fokuserer, som Arne, kun på autonomi ved sitt forskningsarbeid. Hun forteller at autonomi for henne først og fremst handler om frihet til å uttale seg fritt innen forskning, og hvis nødvendig komme med uønskede konklusjoner – uansett hvem som finansierer hennes forskning. Der andre informanter eksplisitt fremhever beslutningsmyndighet ved valg av forskningsprosjekt og fremgangsmåte for forskningsarbeidet, signaliserer Anjas direkte tolkning av autonomi en annen tilnærming til begrepet, ved å fokusere på fri formidling av faglige resultater. Indirekte tolker jeg likevel hennes forståelse som familiær til Arne og

Morten sine tolkninger av autonomi, knyttet til valgfrihet i forhold til fremgangsmåte for forskningsarbeidet. Dette kommer jeg tilbake til under delkapitlet ”Er effektivitet lik produktivitet?”.

Autonomi er så mangt

De ulike tolkningene av begrepet understreker autonomiens mange fasetter. Informantene knytter i stor grad autonomi til beslutningsmyndighet i forbindelse med undervisnings- og forskningsaktiviteter, men de uttrykker seg samtidig noe ulikt. I tråd med avhandlingens fenomenologiske tilnærming, er jeg ute etter informantenes subjektive erfaringer og opplevelser. De vitenskapelig ansatte har tatt sitt utdanningsløp på ulike universiteter og høyskoler, og det varierer hvorvidt de kun har jobbet på nåværende arbeidsplass, eller om de i tillegg har bakgrunn fra andre arbeidsplasser. I følge hermeneutikken er forforståelser om virkeligheten helt nødvendig for å tolke det som skjer rundt oss (Nyeng, 2004). Nyeng (2004) skriver at vi blir formet av de systemer vi er en del av. Ulike kulturer og tradisjoner påvirker vår forståelse og tolkning av fenomener, og dermed også hvilke elementer som vektlegges i begrepsdefinisjoner. Dette kan være en årsak til de ulike tolkningene av autonomi. En annen naturlig forklaring på de forskjellige definisjonene kan muligens relateres til informantenes ulike forhold til kjerneoppgavene ved deres akademiske arbeid. Noen finner sitt kall som foreleser, mens andre ser forskning som mest givende. Noen føler også at administrative plikter til en viss grad påvirker autonomien negativt, og vektlegger dermed dette i sin tolkning og forståelse av begrepet.

6.2.3 AUTONOMI BRYTER MED PERSONLIG FRIHET

Begrepene autonomi og frihet benyttes ofte om hverandre, men informantene uttrykker en klar forståelse av at autonomi også bærer med seg ansvar, krav og forventinger. Autonomi i UH-sektoren kan derfor ikke forstås som det Dobson (1997) kaller absolutt frihet, hvor individets handlinger er fri fra avgrensinger. Jeg vil i det følgende drøfte hvordan informantene belyste dette aspektet ved autonomi.

Frihet under ansvar

Flere av informantene nevner frihet under ansvar som en viktig dimensjon ved deres forståelse av autonomi. Friedman (1977) skriver at frihet under ansvar er en ledelsesstrategi som ofte benyttes på privilegerte medarbeidere, eller det Drucker (1993) kaller kunnskapsarbeidere. Ved å myndiggjøre kunnskapsarbeidere, oppmuntrer leder til selvledelse gjennom delegering av makt (Vecchio m.fl., 2010; Srivastava m.fl., 2006; Yukl, 2013). I

følge Drucker (1993) er det likevel viktig å fremheve elementer som ansvar og bidrag som sentralt ved kunnskapsarbeiderens arbeid, da makt og myndighet representerer uansvarlighet ved fravær av ansvarlighet. Dette er i tråd med Friedmans (1977) forståelse av frihet under ansvar. Mina forteller at hun setter pris på at ingen til enhver tid spør hva hun gjør og hvor hun er, bare hun gjør jobben sin. Hun betegner frihet under ansvar som et nyttig ledelsesverktøy for å oppnå gode prestasjoner blant de ansatte: *”Jeg tror frihet under ansvar får folk til å blomstre”* (Mina).

Friedman (1977) skriver at det er de kulturelle forholdene som legger til rette for medarbeidernes frihet under ansvar, og som informantene, knytter han begrepet til autonomi. Frihet under ansvar som ledelsesstrategi har som mål å sikre organisasjonens interesser, i en kontekst der autonomi er en viktig betingelse og forutsetning for arbeidet som skal utføres (Friedman, 1977). Akademisk autonomi blir forstått både som en grunnleggende verdi, og som en betingelse for akademisk arbeid (Schmidt og Langberg, 2007; Dobson, 1997). Frihet under ansvar kan dermed karakteriseres som et viktig ledelsesverktøy i UH-sektoren.

Internt og eksternt ansvar

Tore vektlegger organisasjonens interesser i sin tolkning av begrepet frihet under ansvar, og påpeker at ingen kan unnslå seg ansvaret for å jobbe for de pengene de får. Dette er i tråd med Geirs forståelse, som tror at begrepet kan skape noen utfordringer hvis friheten strekkes for langt. Han sier at: *”Risikoen er at noen ikke gjør noe”*. Tillit mellom leder og kunnskapsarbeider vil derfor spille en viktig rolle. Kallerud (2006) påpeker at selvreguleringen som friheten innebærer, er betinget av tillit til at friheten benyttes på en ansvarlig måte, og at den gir resultater som ligger til grunn for begrunnelsen. Dette er i tråd med Tight (1988) sin definisjon av akademisk frihet, som vektlegger ansvarlighetsaspektet. Han fremhever fokus på utvikling og anvendelse av vitenskapelig og samfunnsmessig verdifull kunnskap. Arne støtter Tight (1988) sin definisjon, og sier at: *”Det vi holder på med må både ha en faglig verdi, og en praktisk verdi”*. Denne forståelsen kan relateres til perspektivet på universiteter og høyskoler som kunnskapsbedrifter, hvor bidrag med direkte anvendbar kunnskap står sentralt (Vabø, 2003). Med faglig og pratisk verdi sikter Arne til markedets nytte av kunnskapsutviklingen, og vektlegger dermed det eksterne ansvaret de vitenskapelig ansatte bærer (Tight, 1988). Det eksterne ansvaret er definert i universitetenes og høyskolenes samfunnsoppdrag, og innebærer blant annet å *”tilby høyere utdanning som er*

basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap” (Kunnskapsdepartementet, 2007, 3).

Tore har også fokus på ansvaret autonomi bærer med seg, men fremhever det interne ansvarsperspektivet (Tight, 1988). Han belyser de vitenskapelig ansattes ansvar for å være en del av det faglige fellesskapet, og å bidra til og skape et levende fagmiljø på arbeidsplassen. For Tore handler ansvaret om en aktiv tilstedeværelse i fagmiljøet, og å delta i andre aktiviteter enn bare de som blir prestasjonsmål. Han sier at ansvaret kommer av en tanke om at det kan bli for mye autonomi. Mens Arne vektlegger de vitenskapelig ansattes eksterne ansvar for bidragsyting, signaliserer Tore deres ansvar for intern bidragsyting som sentralt. Begge tolkningene er i tråd med Druckers (1993) beskrivelse av kunnskapsarbeiderens rolle.

”Da tenker jeg at du har bommet på frihet under ansvar”

Selv om informantene slår fast at frihet under ansvar er et sentralt element ved deres arbeid, påpeker Geir, som Tore, at vitenskapelig ansatte kan bli for fristilte ut ifra et ansvarsperspektiv. Han sier at: *”(...) I det øyeblikket en person ikke er tilstede kollektivt, ikke er på jobb på dagen og snur døgnnet – da tenker jeg at du har bommet på frihet under ansvar”*. Geir mener at dette har negative konsekvenser for det kollegiale fellesskapet, og de vitenskapelig ansattes kunnskapsutvikling- og deling. Dette kan relateres til det prosessuelle perspektivet på kunnskap, som legger til grunn at kunnskap konstrueres og deles ved sosial interaksjonen, i såkalte praksisfellesskap (Newell, 2009). Isolering fra den sosiale konteksten tolkes av de ansatte som misbruk av autonomi, og det ansvaret det bærer med seg. Like fullt nevner flere av informantene at det må være en felles forståelse for at folk benytter friheten til å arbeide hjemmefra en gang i blant. Dette må bare ikke utvikle seg til en regel i stedet for et unntak. Det er viktig å fremheve poenget Geir belyser, slik at vitenskapelig ansatte ikke misforstår sin rolle, og forveksler akademisk autonomi med personlig frihet. Morten påpeker at trusselen mot autonomi i slike tilfeller kommer innenifra, hvilket kan være vanskelig å erkjenne i et fagmiljø.

Samtidig kan det som ved autonomi, også påstås at frihet under ansvar er et ofte brukt begrep, men hvor det ikke eksisterer en klar enighet om dets betydning. Ut ifra samtalen er det tydelig at frihet og ansvar må balanseres, men i hvilke grad? Og på hvilke måte? Hva innebærer ansvaret? Og hva innebærer friheten? Både Morten og Geir uttrykker at det eksisterer klare spenninger ved forståelsen av frihet under ansvar blant deres kollegaer, og at

noen gjør det de kaller å misforstå begrepet. Dette skaper uenigheter, hvilket indikerer at også frihet under ansvar som begrep er tvetydig og komplekst. Avhandlingens rammer gjør at nøyere drøfting rundt dette temaet faller utenfor oppgaven.

Forventninger, forpliktelser og krav

Av det foregående kan ikke autonomi i UH-sektoren forstås som frihet uten et begrenset handlingsrom. Foruten ansvaret de vitenskapelig ansatte tillegges eller påtar seg, var samtlige informanter klare på at autonomi også bærer med seg forventninger, forpliktelser og krav. Dette støtter Tight (1988) sin påstand om at svært få vitenskapelig ansatte nyter det han kaller full akademisk frihet. Man kan deretter spørre seg hva full frihet betyr? Når er man absolutt fri? Er man i det hele tatt *noe* ved absolutt frihet? Eller representerer det en tilstand i vakuum? Berlin (1958, 11) kaller ordet frihet et "*utflytende ord*", noe som antyder en splid om begrepets betydning. Morten mener at skillet mellom ren frihet og autonomi skyldes autonomiens forventninger og krav om et visst kunnskaps- og refleksjonsnivå: "*At man er opplært i en tradisjon og dermed har et fundament å stå på*" (Morten). Faglig interesse ble også trukket frem av flere informanter, som et viktig grunnlag og krav for godt akademisk arbeid. Dette kan knyttes til Dobsons (1997) påstand om at akademisk autonomi er funksjonelt forbundet, noe som innebærer et krav om kvalifisert faglig kompetanse, og evne til å forfølge sannheten. Som en kontrast er Anja uenig i at tilegnelsen av akademisk autonomi bygger på krav om et visst kunnskapsnivå ved forskningsarbeidet. Hun mener det ligger i forskningens natur å forske på noe man ikke har kunnskap om fra før. Også her viser dermed autonomiens fragmenterte aspekter seg, gjennom informantenes ulike tolkninger av sentrale elementer ved begrepet.

Videre hevder Shils (1997) at akademisk autonomi er en rammebetingelse for å skape sann kunnskap. Samtidig påpeker han at det ved tilegnelse av akademisk autonomi forventes at den vitenskapelig ansatte forpliktelser seg til å søke etter det sanne. Dette reiser en diskusjon om hva som defineres som det sanne. Kan noe i det hele tatt defineres som objektivt sant og kontekstuavhengig? Spørsmålet bunner i grunnleggende virkelighets- og kunnskapssyn. Det kan påstås at det innenfor mange fagfelt vektlegges fragmenterte perspektiver, med en forståelse av at kunnskap er kontekstuel konstruert. Dette er sammenfallende med prosessperspektivet på kunnskap, hvor kunnskap forstås som tvetydig, dynamisk og kontekstavhengig (Newell, 2009). Et slikt perspektiv på kunnskap gjør seg gjeldene ved mange av fagfeltene informantene representerer. Minus fokus på viktigheten av kontinuerlig

kunnskapsutvikling belyser dette kunnskapssynet: *"Jeg må være oppdatert på hvordan det ser ut i virkeligheten i dag. Derfor må jeg revurdere forelesningene mine jevnt, oppdatere, og noen ganger ta meg en tur for å se hvordan det ser ut i virkeligheten"*. I tråd med Shils (1997) argument vil disse vitenskapelig ansatte frakjennes rettigheten til akademisk autonomi. Rortys (1994, i Kallerud, 2006) påstand om at kunnskap og forskning alltid vil være bundet til og formet av konteksten, forsvarer på den annen side informantenes rett til autonomi i arbeidet.

Grenser som handlingsrom eller begrensning?

Kunnskapsintensive bedrifter er som nevnt ofte kjennetegnet ved en organisk struktur, med få regler og prosedyrer (Mintzberg, 1979 i Newell, 2009). Samtidig vil en ledelsesstrategi med vektlegging av frihet under ansvar være avhengig av bruk av prosedyrer og regler, som verktøy for å opprettholde organisasjonens interesser (Friedman, 1977). I tillegg bidrar normer som åpenhet, universalisme, kritiske holdninger og upartiskhet til å regulere vitenskapelig praksis (Parson og Platt, 1973, i Vabø, 2003). Handlingsrommet for akademisk autonomi dannes dermed av normative, ressursmessige og juridiske rammer (Kallerud, 2006). Av samtalene med informantene kan det forstås som at grenser og regler oppleves som legitime, så lenge man forstår meningen bak de. Anja uttrykker en forståelse for nytten av grenser og retningslinjer: *"Man må vel ha noen grenser også. Det er større sannsynlighet for at mange vil være med og få til noe når det finnes slike grenser. Slik at man ikke bare løper rundt"*. Det kan tolkes som at Anja forstår de etablerte grensene som nyttige ledelsesverktøy for akademisk atferd. Grensene danner et handlingsrom for de vitenskapelig ansatte, og bidrar til å opprettholde universitetenes og høyskolenes interesser (Friedman, 1977). Tore anser heller ikke ledelse og administrasjon med påfølgende retningslinjer og strukturer som illegitimt, men presiserer at man må snakke om grader av ledelse og styring, og benytte det på de områdene hvor det er behov.

Styringsprinsipper inspirert av ideer fra markedet og New Public Management, oppleves på den annen side av mange akademikere som en innskrenking og begrensning av vitenskapelig ansattes handlingsrom (Locke m.fl., 2011; Vabø; 2011). Kjeldstadli (2010) skriver at systemene innebærer løpende evalueringer, rapporteringer, og kontrolltiltak. Flere av informantene er skeptiske til denne utviklingen, og de uttrykker en opplevelse av sterkere og mer profesjonelt lederskap, samt redusert opplevd individuell akademisk autonomi. Spesielt nevnes økt styring av forskningsaktivitetene. Tore sier at han ser tydelige trender, som går i entydig retning av sterkere styring av forskningsagendaen. Han skisserer videre en fremtid

formet av dagens utvikling: *”Jeg tror ikke det er så veldig lenge før man kommer dit at statlige forskningsinstitusjoner styres mer av byråkrater og ledere, enn forskerne styrer selv”*. Mina sier at dagens situasjon fortsatt gir frihet til å ikke følge Forskningsrådets prioriteringsstrategier, men hun uttrykker likevel bekymring for en politisk styrt, og lite åpen forskningsagenda. Informantenes beskrivelser er i tråd med Vabøs (2011) påstand om at det eksiterer en spenning mellom vitenskapelig ansatte, akademisk autonomi og beslutningsmyndighet på den ene siden, og ledelse og strategisk styring på den andre siden.

Samtidig forteller Geir at hans leder forstår at det fungerer mot sin hensikt å være ”helt A4”, ved å sette alle retningslinjer og rutiner ordrett ut i live: *”Det ligger en buffer mellom her, som gjør at man fortolker regelverket og ser litt mellom fingrene, nettopp for å opprettholde autonomien”*. Geir fremhever dermed behovet for lokal tolkning av de retningslinjene som danner vitenskaplig ansattes handlingsrom. Også Morten vektlegger at regler må tolkes, men at juridiske og lovbestemte krav selvfølgelig etterleves: *”Det er jo klart definerte lovbestemte krav til når sensur skal foreligge, rutiner knyttet til utforming av eksamensoppgaver, og så videre. De hemmer jo ikke autonomien vår på noen som helst måte”*. Han presiserer at enhver virksomhet krever sine regler for koordinering, men at krav som er uforenelige med fag sjeldent etterleves med mindre de må. Dette er sammenfallende med Dobsons (1977) forståelse av at krav og retningslinjer må balanseres med tilstrekkelig handlingsrom og frihet.

6.2.4 POSITIV OG NEGATIV AUTONOMI

I forbindelse med analysearbeidet oppdaget jeg at informantene benyttet ulike innfallsvinklinger til autonomi ved sine tolkninger av begrepet. Inspirert av Dehlin (2015) fant jeg det interessant å skille mellom positiv og negativ autonomi, som er tett knyttet til konseptet om positiv og negativ frihet (Berlin, 1958; Taylor, 1985, i Dehlin, 2008). Som drøftingen antyder, opplever informantene en forskjell mellom autonomi og frihet, og det ble derfor mer rett å knytte deres tolkninger til positiv og negativ autonomi, fremfor positiv og negativ frihet.

Autonomi - noe du kan gi

Informantenes fokus på beslutningsmyndighet og evne til selvstendig beslutningstaking, relaterer seg til det negative aspektet ved autonomi (Dehlin, 2015). Morten belyser den negative innfallsvinkelen til autonomi i sin tolkning av begrepet. Hans fokus på frihet fra detaljert styring og sterke føringer, går inn under de negative autonomitilnærmingen, grunnet fokuset på å fri seg fra noe eller noen. Det kan tolkes som at informantenes følelse av å være

autonom opprettholdes ved å fri seg fra hindringer og begrensninger av deres beslutningsmyndighet. Detaljerte læringsplaner og pedagogiske planer oppleves av Morten som typer av hindringer eller begrensninger, og forstås å bidra til en svekket følelse av beslutningsmyndighet, og derav redusert autonomi.

Locke m.fl. (2011) hevder at shared governance, som representerer en hjørnestein og en del av universiteter og høyskolars identitet (Stensaker og Vabø, 2013), trues på grunn av endrede styrings- og finansieringsmodeller. En studie av vitenskapelig ansatte i 18 ulike land viser at færre enn to av fem akademikere opplever god kommunikasjon mellom seg selv og lederen (Locke m.fl., 2011). Dette indikerer en misnøye i academia vedrørende måten moderne institusjoner for høyere utdanning forvaltes og styres (Locke m.fl., 2011). Både litteraturen og informantene uttrykker som nevnt utfordringer knyttet til individuell akademisk autonomi i forbindelse med denne utviklingen (Henkel, 2007; Vabø, 2011; Stensaker og Vabø, 2013). I forsøk på å være mer spesifikk, er dette trolig en trussel mot den negative autonomien. En trussel mot friheten fra begrensninger. Dette er sammenfallende med Tores beskrivelser:

”Ledelsen blir mer profesjonell, administrasjonen blir større og sterkere, og det betyr at vi får mer begrensninger på den autonomien vi har. Det blir mer diskusjon om hva vi trenger autonomi for, hvor vi ikke trenger autonomi, hvor er det bra å ha systemer, hvilke type ledelse er bra for å utvikle seg, hvilke type er dårlig fordi den begrenser for mye av autonomien”.

Ut ifra flere av informantenes negative autonomitilnærming, kan autonomi forstås som noe en leder gir til sine medarbeidere. Autonomi utgjør en komponent av konseptet psykologisk myndiggjøring (Thomas og Velthouse, 1990). Ved å myndiggjøre sine medarbeidere, gir leder frihet, makt, ansvar og dermed også autonomi (Vecchio m.fl., 2010; Srivastava m.fl., 2006). Autonomi kan her ses på som en pakke med beslutningsmyndighet, makt eller innflytelse. Fra en negativ autonomitilnærming kan autonomi også trekkes tilbake eller reduseres, ved økt styring og kontroll fra leder.

Autonomi ligger i relasjoner

Positiv autonomi representerer en motsetning til den negativ autonomitilnærmingen (Dehlin, 2015). Tross informantenes sterke fokus på beslutningsmyndighet og selvbestemmelse, uttrykker flere også det positive autonomiperspektivet i sine tolkninger av autonomi. Henkel

(2007) skriver at verdien av akademisk frihet her er knyttet til tanken om hvordan kunnskap produseres og benyttes optimalt sett. Ved denne tilnærmingen knyttes autonomien til de muligheter man har til å skape verdi og personlig vekst (Dehlin, 2015). Morten belyser også det positive aspektet ved autonomi i sin tolkning av begrepet. Han sier at han er avhengig av faglige kollegaer som han kan diskutere med, og få innspill og tips fra.

Fokus på felles kunnskapsutvikling i et levende fagmiljø forstås dermed som et viktig element ved den positive autonomitilnærmingen. Dette er i takt med prosessperspektivet, som ser på kunnskap som en sosial meningsskapingsprosess (Newell, 2009). Mina støtter denne tilnærmingen, og snakker om viktigheten av at kollegaer snakker samme, ”felleskaper” og får ideer av hverandre. Autonomi er ved dette perspektivet ikke noe som kan gis til noen. Positiv autonomi vokser på den annen side frem i dialog, og ved interaksjon (Dehlin, 2015).

Autonomi ligger i relasjoner. Relasjoner som skaper verdi. Anja fremhever en type relasjon i sitt forskningsarbeid, og sier at hun og forskerkollegaene drar nytte av hverandres komplementære kunnskap i felles forskningsprosjekter. Mina ser i tillegg på relasjonen til sin leder som viktig for fremvekst av autonomi, og sier at en av ledernes største oppgaver, er å se sine ansatte, og å kommunisere med dem. Begge de nevnte formene for relasjoner er i seg selv viktige fra et positivt perspektiv på autonomi, og det vil være vanskelig for de vitenskapelig ansatte å prioritere den ene framfor den andre. Dette fordi begge formene for relasjoner anerkjennes som viktige plattformer for utøvelse av godt akademisk arbeid. Kanskje muliggjøres fremveksten av positiv autonomi gjennom et samspill mellom ulike relasjoner, som sammen legger til rette for, og skaper, et levende fagmiljø. Irgens og Wennes (2011) skriver at frihet fra andres kunnskap, som for eksempel leders kunnskap, skaper autonomi. De hevder at dette videre gir rom for nytenking og nyskaping. Fra en positiv autonomitilnærming kan denne påstanden virke noe selvmotsigende, når autonomi nettopp anses å skapes i relasjoner. Og kanskje viktigst av alt; i relasjon til leder.

En følelse av kreativitet

Amabile (1998) definerer autonomi som nøkkelen til kreativitet, noe som kan sees i lys av det positive autonomiperspektivet. Kanskje kan autonomi ved en positiv autonomitilnærming karakteriseres som en *følelse* av kreativitet. Kanskje skaper positiv autonomi en *tilstand* som frigjør fantasi og inspirasjon, eller en *mulighet* til å utøve kreativt arbeid. I så fall vil denne formen for autonomi være et sentralt element ved kunnskapsarbeideres hverdag, hvor kreativitet defineres som en av de viktigste kildene til verdiskaping (Henkel, 2007). Muligens

er det positiv autonomi Tight (1988) og Dobson (1997) sikter til, når de skriver at akademisk autonomi kan betegnes som en nødvendighet, og en betingelse for akademisk arbeid.

Ubevisst tilnærming til negativ og positiv autonomi

Kan det ut av dette trekkes klare linjer for når en vitenskapelig ansatt føler seg mest autonom? I likhet med negativ og positiv frihet, er også negativ og positiv autonomi to perspektiver på samme begrep (Dehlin, 2015). Kanskje opplever den vitenskapelig ansatte seg i størst grad autonom når han er fri til å skape, og ikke tenker på at han skal fri seg fra noe? Samtidig kan det forstås av empirien at informantene ikke gjør et bevisst skille mellom det negative og positive autonomiaspektet. Deres tolkninger av begrepet viser at ord som *frihet til* og *frihet fra* brukes om hverandre. Det er på den annen side en klar tendens til at informantene fokuserer mer på negativ autonomi framfor positiv autonomi, grunnet deres sterke fokus på beslutningsmyndighet. Imidlertid virker den sterke tilnærmingen til det negative aspektet ved autonomi helt ubevisst fra informantenes ståsted. Jeg mener det eksisterer et tydelig skille mellom de to tilnærmingene til autonomi, og en ubevisst blanding av begrepene kan skape grobunn for forvirring og misforståelser. Tross det sterke, men ubevisste, fokuset på den negative tilnærmingen til autonomi, viser empirien at en person kan være negativ og positiv autonom til samme tid. Begrepene er dermed ikke gjensidig utelukkende. Dette kan indikere at informantenes tilnærminger til autonomi avhenger av den gitte konteksten. Det er likevel viktig å påpeke at en lærende kultur med mål om felles utvikling, bevisst bør vektlegge den positive tilnærmingen, framfor den negativ tilnærming til autonomi.

6.2.5 AUTONOMI SOM BESLUTNINGSMYNDIGHET

Det kan tyde på at litteraturen har samme tilnærming som informantene når det gjelder autonomi knyttet til kunnskapsarbeideren generelt, og den vitenskapelig ansatte spesielt. Også her vektlegges medarbeidernes evne til beslutning og selvledelse. Newell (2009) fokuserer på kunnskapsarbeiderens frihet til å iverksette, planlegge, organisere og koordinere arbeidet. Tight (1988) og Global Qolloquium of University (University of Pennsylvania, 2011) har nærliggende tilnærminger til akademisk autonomi, og begge definisjonene vektlegger fravær av unødvendige forstyrrelser, eller påført straff utenfra eller ovenfra. Friheten til å gjøre selvstendige beslutninger kan derfor virke å være et sentralt element ved mange definisjoner av autonomi.

Men hva betyr det å *beslutte*? I følge Språkrådet (2015) er ordet beslutning nært beslektet med verbene å *bestemme* og å *avslutte*. En beslutning kan defineres som et valg mellom to eller

flere alternativer (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Ut ifra empirien kan begrepet *kontroll* trolig også forstås som nært relatert til informantens forståelse av autonomi, grunnet deres fokus på frihet fra sterke føringer og styring. Kontroll over seg selv og sitt akademiske arbeid gjennom beslutningsmyndighet, kan derfor tenkes å være bakenforliggende for den vitenskapelig ansattes søken etter autonomi.

I tillegg hevdes det at kunnskapsarbeidernes høye kompetanse gjør de best egnet til å beslutte hvilket innhold arbeidsoppgavene skal ha, og hvordan de skal utøves (Drucker, 1993). De er dermed ikke underlagt maskiner, slik den såkalte Blue Collar Worker er (Drucker, 1993). Autonomiens sterke relevans ved kunnskapsarbeid kan også forklares ut ifra et slik perspektiv. Dette fordi ingen andre vurderes som mer kompetente til å vurdere det spesifikke arbeidet, enn kunnskapsarbeideren selv.

Er effektivitet lik produktivitet?

Et sentralt spørsmål ved den negative tilnærmingen til autonomi er om kunnskapsarbeiderens beslutningsmyndighet også innebærer muligheten til å *handle*. For hva er verdien av beslutningsmyndighet, hvis den vitenskapelig ansatte ikke evner å handle? Spørsmålet er nært knyttet til teori om myndiggjøring og selvledelse (Vecchio m.fl., 2010; Srivastava m.fl., 2006). Ved Thomas og Velthouse (1990) sin definisjon av psykologisk myndiggjøring, vil graden av beslutningsmyndighet omkring hva arbeidsoppgavene skal være og hvordan de skal utføres, samt medarbeiderens følelse av kapabilitet til å utføre oppgaven, påvirke følelsen av myndighet. Muligheten til å handle kan dermed forstås som et sentralt element ved myndiggjøring. Det blir dermed naturlig å knytte handling til beslutningsmyndighet.

Druckers (1993) tolkning av kunnskapsarbeidere er forenelig med denne type sammenfletting av beslutning og handling. Han skriver at kunnskapsarbeidere til enhver tid må definere *hva* arbeidsoppgaven er, og *hvordan* den skal gjennomføres. Altså at det å beslutte både omhandler hva de skal gjøre, og hvordan de skal gjøre det. Han trekker dermed tråder mellom effektivitetsbegrepet og produktivitetsbegrepet, som nettopp omhandler disse spørsmålene (Store norske leksikon, 2015c).

Spørsmålet er om informantenes forståelse av autonomi er i tråd med teorien, og innebærer både sterkt grad av beslutningsmyndighet og mulighet til å handle?

Informantene vektlegger som sagt autonomi knyttet til undervisning og forskning på forskjellige måter. Fra et forskningsperspektiv fokuserer både Geir, Morten, Arne og Tore på viktigheten av å selv bestemme hvilke forskningsprosjekt- eller oppgaver de skal holde på med. Fokuset knyttes dermed til effektivitetsbegrepet. Autonomi handler her om de vitenskapelig ansattes beslutningsmyndighet relatert til hva de skal gjøre. Den økende politiske styringen informantene forteller om, representerer først og fremst en trussel mot denne autonomitilnærmingen (Rasmussen, 2011; Schmidt og Langberg, 2007).

Arne og Morten understreker i tillegg produktivitetsbegrepets sentrale rolle i deres tolkninger av autonomi, relatert til forskningsarbeidet. De snakker om friheten til å selv beslutte fremgangsmåte for forskningen. Som empirikapitlet viser, mener Arne at det administrative universitetet systematisk motarbeider hans autonomi, med tanke på hvordan hans forskningsaktiviteter skal utføres. Denne autonomitilnærmingen handler dermed om de vitenskapelig ansatte beslutningsmyndighet relatert til hvordan de skal gjøre arbeidet.

Selv om bare Arne og Morten nevnte dette eksplisitt, er det ut fra samtalene nærliggende å tro at de andre informantene heller ikke ønsker å bli styrt når det gjelder valg av metode for gjennomføring av forskningsarbeidet. Anjas definisjon av autonomi har også trolig fokus på beslutningsmyndighet i forhold til hvordan forskningen skal gjennomføres. Hun vektlegger friheten til å gjøre konklusjoner - noe som fra min forståelse i stor grad avhenger av forskningsmetode og fremgangsmåte. Valg av metode er videre nært knyttet til forskningsspørsmål. Anjas tolkning av begrepet kan dermed belyse en sammenfletning av spørsmålet om hva og hvordan. Altså at det å beslutte både omhandler hva man skal gjøre, og hvordan man skal gjøre det. Innen forskningsaktiviteter kan effektivitetsbegrepet og produktivitetsbegrepet av dette anses som tett sammenvevd. Det tette samspillet mellom effektivitet og produktivitet kan også bunne i at forskning sjeldent innebærer særlig strukturert arbeid, men er noe som formes underveis i forskningsprosessen. Informantene virker å ha en nær tilnærming til prosessperspektivet på kunnskap. Ved dette kunnskapssynet vurderer praksis og kunnskap som nært tilknyttet (Newell, 2009). Hva man gjør underveis i forskningsprosessen må derfor ofte vurderes og defineres på nytt, og på nytt. Måten du gjør det på er dermed uatskillelig fra hva du gjør. Derfor blir beslutningsmyndighet i forhold til hva du skal gjøre og måten du gjør det på, det samme. Effektivitet blir det samme som produktivitet.

Med tanke på undervisningsarbeidet forteller Arne at etablerte faggrupper i fellesskap avgjør hvilke undervisningsfag de ulike foreleserne skal ha. Kollektiv beslutningsmyndighet behandler derfor i stor grad spørsmålet om hva de vitenskapelig ansatte skal gjøre på undervisningssiden. Det virker som at alle har en forståelse for behovet og nytten av denne felles koordineringen. Informantenes tolkning av individuell autonomi knyttet til undervisningsarbeidet, handler derfor mer om frihet til å beslutte hvordan undervisningen skal gjennomføres. De uttrykker dette ved å trekke inn elementer som frihet fra læringsmål og lærerplaner, og frihet til å designe undervisningsopplegg samt definere pensum. Geir virker å oppfatte autonomi knyttet til hvordan undervisningen utføres, som en grunnleggende verdi av stor betydning: *”Den dagen noen mener å vite bedre hva faget mitt inneholder, bør jeg, eller den som blir diktert, finne seg noe annet å gjøre”*.

Ut ifra informantenes beskrivelser er det naturlig å definere et tydeligere skille mellom effektivitetsbegrepet og produktivitetsbegrepet, knyttet til vitenskapelig ansattes undervisningsarbeid. Hvilke undervisningsfag hver enkelt foreleser skal ha, er trolig en kollektiv beslutningsprosess hvert år eller halvår. Undervisningspedagogikk og didaktikk tilpasses, slik Mina beskriver det, underveis i semesteret. Dette fordi økt produktivitet krever kontinuerlig læring, ut ifra et prosessperspektiv på kunnskap (Drucker, 1993; Newell, 2009). Tross dette kan det virke som at samspillet mellom beslutning knyttet til hva man skal gjøre, og hvordan man skal gjøre det, ikke er like sterkt tilstede fra dag til dag, sammenlignet med forskningsarbeidet.

Overordnet tyder det på at informantenes negative autonomitilnærming, med fokus på beslutningsmyndighetsaspektet ved autonomi, også innebærer muligheten til å handle. Informantenes tolkning av autonomi er derfor sammenfallende med Druckers (1993) forståelse av kunnskapsarbeid. Likevel kan samspillet mellom effektivitet og produktivitet virke mer fremtredende ved forskningsarbeidet, og mindre fremtredende ved undervisningsarbeidet.

6.2.6 AUTONOMI I ET LEVENDE FAGMILJØ

Til tross for at autonomi for mange er nært familiært med beslutningsmyndighet og selvledelse (Dworkin, 1988; Drucker, 1993; Tight, 1988), samt Irgens og Wennes' (2011) påstand om at kunnskapsarbeidernes høye kompetanse gjør dem mindre avhengig av andres kunnskap, tolker ikke mine informanter autonomi som fravær av interaksjon med kollegaer og

andre fagpersoner. Snarere tvert om. Jeg vil i det følgende drøfte hvordan informantene belyste dette aspektet ved autonomi.

”Jeg kan ikke være her som en eneboer”

Informantene forstår som tidligere nevnt utvikling av et faglig fellesskap som et sentralt felles ansvar. Dette er i tråd med Newell (2009) sin påstand om at kunnskapsarbeideres ønske om autonomi ikke nødvendigvis er ensbetydende med kun individuelt arbeid. Autonomi og uavhengighet fra kollegaer bør derfor ikke nødvendigvis betraktes som synonymer (Kiggundu, 1983, i Dee m.fl., 2000). Morten nevner dette eksplisitt: *”For at jeg skal være autonom som forsker og fagperson, så er jeg avhengig av et kollegium. Jeg kan ikke være her som en eneboer”*.

Forståelsen av det levende fagmiljøets sentrale rolle for kunnskapsutvikling- og utveksling, er et klart fellestrekk ved alle informantenes tolkninger av fenomenet autonomi. Tolkningene kan sees i lys av prosessperspektivet på kunnskap, som legger til grunn at kunnskap er sosialt konstruert, og deles ved sosial interaksjon i praksisfellesskap (Newell, 2009). I følge Wenger og Snyder (2000) stimulerer praksisfellesskap til kunnskapsdeling, læring og endring (Wenger og Snyder, 2000). Tore er bevisst på dette aspektet ved faglig autonomi, og understreker at det å kommunisere og utveksle tanker med andre mennesker, er det som utvikler og skaper ideer. Tore ser dermed på kunnskap og praksis som nært sammenfallende, og knytter læring til sosiale prosesser (Newell, 2009; Wenger og Snyder, 2000). Denne forståelsen er også sentral ved Gotvassli (2011) sin påstand om at sosial deltakelse er viktig ved tilegnelse av kunnskap, fremfor det mer tradisjonelle fokuset på individets ferdigheter.

Kontekst for kunnskapsutvikling- og utveksling

Kommunikasjonen og idéutvekslingen blant vitenskapelig ansatte virker å foregå både i uformelle, spontane samtaler, for eksempel under lunsjen, samt gjennom mer strukturerte forum, som faggrupper. Det er de vitenskapelig ansattes felles faglige interesse og ekspertise som er den naturlige motivasjonen for felles kunnskaping (Wenger og Snyder, 2000; Molander; 1996). De faglige forumene for kunnskapsdeling- og utvikling som informantene forteller om, kan relateres til konseptet Ba (Nonaka m.fl., 2000). I følge Nonaka m.fl. (2000) er kunnskap avhengig av en kontekst for å bli skapt. Ba representerer denne konteksten, som danner plattformer for tolkning og meningsskaping. Interaksjon mellom to eller flere aktører defineres som nøkkelen til å forstå konseptet (Nonaka m.fl., 2000). Anja forteller at hun ofte

samarbeider om forskningsprosjekter med fagfolk utenfor universitetet, og mye av kommunikasjonen foregår derfor over skype og mail. Ba er ikke nødvendigvis et fysisk sted, men kan nettopp være virtuelle rom som tekstmeldinger og mailer (Nonaka m.fl., 2000). I følge Nonaka m.fl. (2000) er autonomi et viktig element for å skape energi i Ba. Av dette kan man derfor anta at autonomi anses som sentralt både for den enkeltes akademiske arbeid, men også for å opprettholde kontekster for felles kunnskaping.

Informantenes opplevde nytte av et levende fagmiljø og mellommenneskelig samspill, kan knyttes til det positive autonomiperspektivet (Dehlin, 2015). Dette fordi de tolker det faglige fellesskapet som en muliggjørende kontekst for å skape noe. Mina sier at samspillet med andre fagpersoner klarer tankene og gjør henne mer reflektert. I følge Alvesson (2004) er kunnskap en dømmekraft og en kapasitet til å gjøre tolkninger. Ved å snakke med hverandre, vil de vitenskapelig ansatte få innblikk i, og forståelse for hverandres tolkninger av ulike problemstillinger. Man kan av dette anta at vitenskapelig ansatte lærer av hverandre ved å delta i ulike praksisfellesskap, gjennom å diskutere, få innspill og høre på hverandres refleksjoner (Wenger og Snyder, 2000). Den positive autonomidimensjonen vokser frem i praksisfellesskapets relasjoner.

Fravær av faglige kollegaer gjør det vanskelig å være autonom

Tross en felles tolkning av det kollegiale fellesskapets sentrale rolle, er det blant informantene ulike forståelser av hva det kollegiale fellesskapet benyttes til. Dette er særlig knyttet til de vitenskapelig ansattes forskningsarbeid. Grovt sett kan det se ut som at skillet går mellom universitetsansattes forståelse på den ene siden, og høyskoleansattes forståelse på den andre siden. Arne karakteriserer det sosiale samspillet som en motivasjonsfaktor ved forskningsarbeidet, og forteller at han aldri skriver alene: *”Det har jeg aldri gjort. Det er fordi å skrive forskning i min verden er litt som en sosial prosess. (...) Vi spiller på hverandre for å gjøre det bra”*. Anja støtter denne tilnærmingen, og understreker fordelen av å nyttiggjøre seg av hverandres komplementære kunnskap i forskningsarbeidet. Prosessen med å skape ny kunnskap forstås av Arne og Anja som mer effektiv i samarbeid med andre, og er dermed i tråd med prosessperspektivet på kunnskap (Newell. 2009).

Geir og Morten skriver og jobber i motsetning mye alene. Geir begrunner dette med at gruppebasert forskning tar mye tid, samt at han ikke ønsker å måtte forholde seg til mange andre. Morten uttrykker på den annen side at hans type forskningsarbeid forutsetter

individuell skrivarbeid. Tross dette ser de begge på kunnskap som en relasjonell prosess av meningsskaping (Wennes, 2011). De vektlegger derfor viktigheten av faglige kollegaers tilstedeværelse på arbeidsplassen, slik at kontekster for diskusjon, rådføring, tolkning og meningsskaping realiseres (Nonaka m.fl., 2000).

At skillet mellom tolkninger av det kollegiale fellesskapet kan knyttes til de vitenskapelig ansattes tilhørighet, kan være en tilfeldighet, men også ha naturlige forklaringer. Ut ifra informantenes beskrivelser, eksisterer det ulike fremgangsmåter når det gjelder finansiering av forskning, og i hvor stor grad de ulike informantene er avhengig av finansiering for å gjennomføre forskningsaktiviteter. Morten forteller at han ikke er avhengig av mer bevilgning og penger til forskning enn det som ligger i stillingens lønn. Motsatt sier Tore at mange av forskningsprosjektene på hans institutt finansieres av Forskningsrådet og EU. Som en konsekvens prioriteres ofte større prosjekter bestående av flere forskere. Trolig ligger en tanke om at flere hoder tenker bedre enn ett bak den sterke prioriteringen av gruppebasert forskning. Dette er også en tydelig indikasjon på at det prosessuelle perspektivet på kunnskap råder i UH-sektoren (Newell, 2009). Sett bort ifra at Forskningsrådet og EU oppleves å styre mye av forskningsagenda, tror Tore at man kan dra nytte av større forskningsgrupper: *”Da kan man få flere til å tenke. Det er godt å møte andre”*. For forskere som ikke ønsker gruppebasert forskningsarbeid, kan denne bevilgningsmetodikken på den annen side bidra til en følelse av redusert autonomi. Dette fordi den enkeltes beslutningsmyndighet og følelse av kontroll over eget arbeid kan føles svekket, sett fra et negativt autonomiperspektiv.

Tross de ulike tilnærmingene til det faglige fellesskapet, gir informantenes tolkninger en tydelig indikasjon på at fagmiljøet utgjør et viktig aspekt ved fenomenet akademisk autonomi. Mortens tolkning virker å uttrykke en felles forståelse: *”Med mindre man har et levende fagmiljø rundt seg, så blir det vanskeligere og vanskeligere å være autonom”*.

I dette delkapitlet kommer det tydelig frem at informantene tolker autonomi som et flertydig og komplekst begrep. Avhandlingen bygger på et intensivt design, og jeg har derfor gått i dybden, for å få frem forståelsen av fenomenet hos noen få informanter (Jacobsen, 2005). Det er derfor ikke lett å se tydelige trender eller mønstre ut ifra informantenes beskrivelser. Jeg mener på den annen side at det eksisterer klare skiller mellom flere er informantenes skildringer. I det neste kapitlet ønsker jeg derfor å trekke tråder, og fremheve noen viktige forskjeller ved informantenes tolkninger.

6.3 SEKS STEMME I EN STOR SKOG?

Hva som reduserer eller styrker følelsen og opplevelsen av autonomi, vil naturligvis avhenge av hvordan autonomi defineres av den enkelte person. Av mitt empiriske datagrunnlag kan dette særlig relateres til informantenes ulike tilnærminger til det positive og negative aspektet ved begrepet, samt om de er sosialt eller individuelt orientert. Spørsmålet er om informantene representerer seks tolkninger i en skog av uendelig mange tolkninger, eller om det finnes trekk som gjør det mulig å definere ulike typer av vitenskapelig ansatte - knyttet til ulike autonomitilnærminger. Gouldner (1958), Friedlander (1971), samt Park og Braxton (2013), har alle utformet typologier av både vitenskapelig ansatte og forskere, på grunnlag av forskjellige menneskelige karaktertrekk. Jeg ser det som hensiktsmessig å undersøke hvorvidt det er mulig å definere ulike typer vitenskapelig ansatte, med utgangspunkt i ulike autonomitilnærminger. Dette fordi jeg mener at en klarere forståelse av mulige tilnærmingene til fenomenet vil være nyttiggjørende. Å skape større bevissthet rundt autonomiens betydning, vil sannsynligvis redusere kommunikasjonsproblemer og misforståelser, både for medarbeidere og ledere.

Jeg er bevisst vedrørende faren for å feiltolke informantenes beskrivelser, eller påstå rigide karakteristika på grunnlag av et magert informasjonsgrunnlag. Samtidig ønsker jeg av den foregående drøftingen å belyse trekk ved informantene, som ved utdypende forskningsarbeid kan utvikle seg til plausible typologier av den autonome vitenskapelig ansatte. Jeg presiserer at typologier fremhever noe, samtidig som andre elementer kommer i bakgrunnen. For eksempel vil ikke vitenskapelig ansattes forhold eller holdning til systemer, regler og struktur belyses ved en slik fremstilling. Av mitt empiriske datagrunnlag har jeg definert fire ulike vitenskapelig ansatte, basert på deres tilnærming til negativ og positiv autonomi, samt om de ser på autonomi som noe individuelt, eller om autonomi ligger i relasjon til noe eller noen. Jeg har valgt å kalle typene for *Den egenrådige*, *Den selektive*, *Skaperen*, og *Fellesskaperen*. I det følgende vil jeg presentere karakteristiske trekk ved de ulike.

Den egenrådige

Flere av informantenes skildringer indikere at økt beslutningsmyndighet og mulighet til selvledelse, bidrar til økt opplevd autonomi. Den negative autonomitilnærmingen knyttes til denne tolkningen (Dehlin, 2015), hvor autonomi opprettholdes ved *fravær av* begrensninger fra noe eller noen. Geir forteller at han opprettholder sin autonomi ved å definere innhold i

både undervisnings- og forskningsarbeidet på egenhånd. På spørsmålet om han ser på kollegaer som en kilde til diskusjon og rådføring, svarer han:

”Ja, helt innlysende. Det er jo derfor man går på jobb. Men det er klart at i autonomiens tegn, så er det jo ikke alle som ønsker å bruke tid på dette. Og hvis du spør meg personlig, så er ikke jeg så veldig glad i sånne gruppebaserte ting, fordi det tar veldig mye tid. Du må forholde deg til veldig mange andre, og det definerer jo min arbeidshverdag på en måte jeg ikke har lyst til. Men det er jo ikke sånn at det gjør arbeidshverdagen min verre, fordi jeg sier jo bare nei hvis det ikke passer. Da opprettholder jeg jo autonomien. (...) Jeg er ikke i det minste tvil om at hastigheten går opp når man jobber sammen. Men det er nok sannsynligvis med på å begrense autonomien” (Geir).

Kanskje vil man fra en negativ autonomitilnærming føle seg mest autonom ved å fri seg fra noe eller noen. Ved å være selvhjulpen, uavhengig og selvstendig i utstrakt grad. Dette representerer et motsvar til Newell (2009) sin påstand om at kunnskapsarbeidere typisk ønsker å jobber i team. At det å måtte forholde seg til noe eller noen i stedet uttrykker en uønsket situasjon, med tanke på graden av opplevd autonomi. En slik tilnærming ved tolkning av autonomibegrepet, kan indikere trekk ved den type vitenskapelig ansatt jeg kaller *Den egenrådige*. Den egenrådige rår over seg selv, og gjør beslutninger på grunnlag av egne premisser. Hun eller han er derfor individualistisk orientert. Økt kontroll, styrket beslutningsmyndighet, samt individuelt arbeid, vil antakelig styrke opplevd autonomi for denne typen vitenskapelig ansatt.

Den selektive

Tross et sterkt fokus på beslutningsmyndighet blant informantene, er det tydelig at de alle også ønsker et levende fagmiljø på arbeidsplassen. Dette grunner trolig i informantenes sterke tilnærming til det prosessuelle perspektivet på kunnskap, med tilhørende praksiser for kunnskapsutvikling- og deling (Newell, 2009). Fokus på det negative autonomiperspektivet kan av dette også kombineres med et ønske om å delta i det faglige fellesskapet. Geir og Morten belyser denne tilnærmingen til autonomi på en god måte. De har en bevisst individuell tilnærming til de spesifikke undervisnings- og forskningsaktivitetene, men fokuserer samtidig på det kollektivet ansvaret for deltakelse i fagmiljøet. Denne typen vitenskapelig ansatt velger jeg å kalle *Den selektive*. Hun eller han ønsker å delta i et fagmiljø, og er dermed sosialt

orientert. Samtidig opprettholder denne vitenskapelig ansatte negativ autonomi ved å bortdefinere seg fra aktiviteter som kan hemme dens beslutningsmyndighet og evne til selvbestemmelse. Hun eller han er derfor svært bevisst på å dra nytte av andre på områder hvor det er hensiktsmessige, men sier nei til sosiale aktiviteter som ikke gir en selv. *Den selektive* er derfor med i det kollektive, men allikevel ikke. Jeg betegner denne vitenskapelig ansatte som pragmatisk i utstrakt grad, og kanskje i noen tilfeller også kynisk. Kanskje er *Den selektive* mest opptatt av å ivareta autonomi ved å beholde makten og kontrollen over seg og sitt, men samtidig interessert i å høste goder av andres spisskompetanse - gjennom selektiv deltakelse i fellesskapet.

Skaperen og fellesskapet

Beslutningsmyndighet er som kjent ikke det eneste informantene legger i begrepet autonomi. Den positive formen for autonomi ligger i relasjonen til noe eller noen (Dehlin, 2015). Som beskrevet, representerer et levende faglig fellesskap et særlig viktig element ved dette perspektivet. Tydelige beskrivelser fra blant annet Arne og Tore belyser den positive autonomitilnærmingen på en god måte. De ser nytten av å arbeide i grupper for å gjøre hverandre gode. I tillegg ser de på samspillet og interaksjonen med faglige kollegaer, både internt på huset og eksternt i ulike fagmiljøer, som en kilde til inspirasjon, motivasjon og autonomi. Arne forteller samtidig at graden av samarbeid varierer fra prosjekt til prosjekt:

”Jeg har alltid en medforfatter med meg når jeg skriver. Og da kan det være alt ifra at jeg gjør nesten alt selv, til at jeg bidrar på deler. Jeg har fire stipendiater, så mye av det kommer derfra. Eller så har jeg kollegaer rundt omkring, både på mitt eget institutt, og på andre institusjoner rundt omkring i verden. Noen gang er det sånn at en kollega jeg har jobbet med tidligere, eller har truffet på konferanse, sender meg et utkast fordi han ønsker å ha meg med på det, eller han kommer ikke videre selv – det varierer veldig. Noen ganger så er det mitt eget prosjekt som jeg har dratt et stykke, så blir jeg litt lei, også sender jeg det til en kollega som skriver litt og gjør det litt bedre” (Arne).

Trolig vil man fra et positivt autonomiperspektiv føle seg autonom når man opplever friheten til å skape noe. En slik tilnærming til autonomibegrepet representerer den vitenskapelig ansatte jeg kaller *Skaperen*. Denne vitenskapelig ansatte fremhever friheten til å utvikle faglige og kreative tanker, ved tolkning av autonomibegrepet. Dette påvirker trolig dens

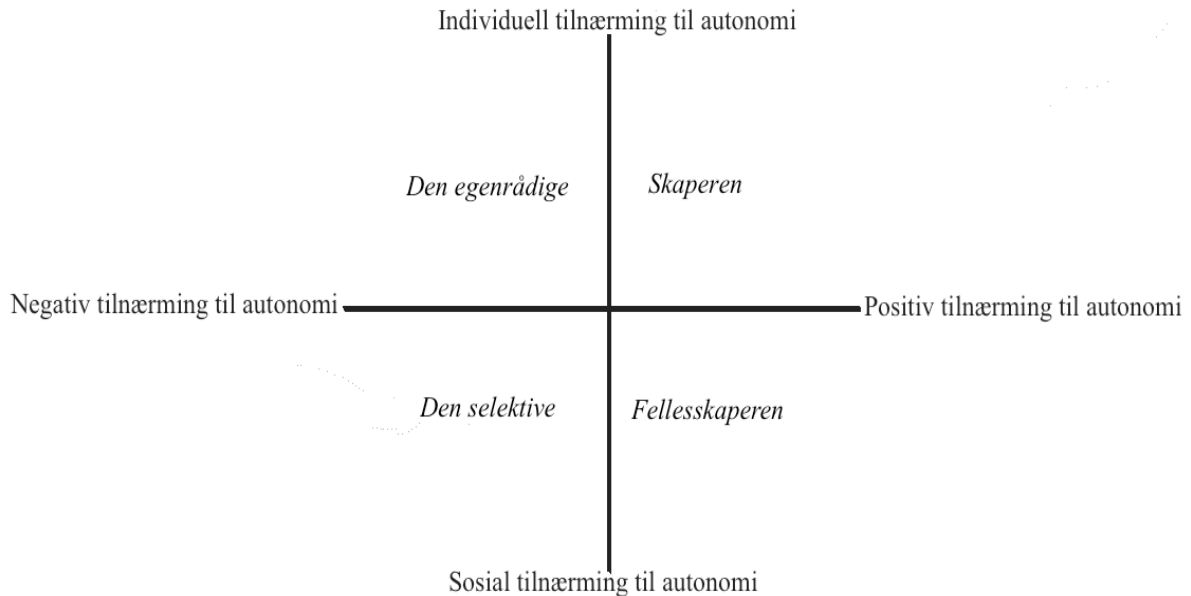
entusiasme for arbeidet. Tore bekrefter dette, og sier at: ”Hvis du ikke får friheten til å forske på det du interesserer deg for, så mister du entusiasmen. (...) Da er ikke folk med lenger”.

Men kanskje vil noen føle seg mest autonome når de kan skape noe i fellesskap - ved å bidra med, men også dra nytte av. En slik tilnærming ved tolkning av autonomibegrepet kan indikere trekk ved den vitenskapelig ansatte jeg kaller *Fellesskaperen*. For *Fellesskaperen* er interaksjon og samhandling med andre et naturlig utgangspunkt for å nå et best mulig resultat. Ved å få innblikk i, og skape forståelse for andres tolkninger av ulike problemstillinger (Alvesson, 2004), vil *Fellesskaperen* føle friheten til å skape noe helt nytt - og kanskje gjøre radikale gjennombrudd.

Vitenskapelig ansatte som balansekunstnere

Men er dette videre en indikasjon på at man ut ifra et positivt og sosialt autonomiperspektiv vil føle seg minst autonom når arbeidsprosessen og beslutningene må gjøres på egenhånd? I fravær av et levende fagmiljø? Jeg tror ikke det er et dikotomt spørsmål om svart eller hvitt. Ut ifra informantenes forståelse og opplevelse av autonomi, mener jeg det må være plass til gråtoner. På lik linje med at mennesker anses som myndiggjort i en grad, heller enn en enten-eller-tilnærming (Spreitzer m.fl., 1997), er vi også autonome i ulike grader. Dette kan videreføres til skillet mellom positiv og negativ autonomi. Med dette mener jeg man kan være både positiv og negativ autonom, samt sosialt og individuelt orientert, på samme tid. Altså at individuelt arbeid også kan verdsettes av *Fellesskaperen*, eller at friheten til å skape verdsettes av *Den egenrådige*. En balansegang mellom de ulike typene, begrenser de skarpe skillene.

For å gi en bedre oversikt over de mulige tilnærmingene til autonomi, har jeg på neste side valgt å illustrere de fire typene av autonome vitenskapelig ansatte ved hjelp av to akser, definert på grunnlag av mitt empiriske datagrunnlag og relevant teori.



Den empiriske analysen viser at informantene ikke er rene representanter for noen av de fire typene. Dette fordi ingen av mine informanter har en komplett positiv eller negativ tilnærming til autonomi, eller en komplett individuell eller sosial tilnærming til autonomi. Informantene kombinerer i forskjellig grad de ulike perspektivene. Dette varierer ikke bare fra person til person, men også fra kontekst til kontekst. Anja belyser dette når hun sier at hun ofte jobber i forskningsgrupper, men at hun også kan gjøre individuelle forskningsprosjekter. Morten bekrefter også denne påstanden, når autonomi for han både handler om frihet fra styring og begrensninger, samt frihet til å forske på det han synes er faglig interessant. Tross en sterkt tendens til å kombinere de ulike autonomitilnærmingene, fører informantenes subjektive tolkninger av autonomi til at vektskålen heller mer mot en av de fire definerte typene av vitenskapelig ansatte. Samtidig underbygger informantenes varierende tilnærming til begrepet påstanden om at det er vanskelig å forholde seg til autonomi fra et entydig perspektiv. Dette vil ha tydelige implikasjoner for ledelse av autonome vitenskapelig ansatte, hvilket jeg vil drøfte i det neste delkapitlet.

6.4 FORVENTINGER KNYTTET TIL LEDERE

I denne andre delen av drøftingskapitlet vil jeg forsøke å belyse hvilke implikasjoner informantenes forskjelligartede forståelse og opplevelse av autonomi har fra et lederperspektiv, gjennom avhandlingens underordnede problemstilling: *”Hvilke konsekvenser har betydningen av autonomi for ledelse av kunnskapsarbeidere?”*.

Tvetydighet knyttet til forståelsen av fenomenet autonomi, er trolig grobunn for utfordringer og misforståelser mellom kunnskapsleder og kunnskapsarbeider. Birnbaum (1992) skriver at

ledelse er en samhandlende prosess. Han sier at ledelse ikke kan diskuteres eller analyseres på en meningsfull måten, uten å ta hensyn til de som blir ledet. Jeg ønsker å ta tak i de områdene i den empiriske analysen som jeg opplever som sentrale, for å drøfte hva som kreves av den som leder autonome kunnskapsarbeidere, på grunnlag av informantens forventninger. Jeg vil diskutere dette opp mot teori og annen forskning som er gjort rundt kunnskapsledelse og akademisk ledelse.

Kontekstfølsom ledelse

Flere av informantene påpeker at autonomi ikke er ensbetydende med fravær av ledelse, men understreker viktigheten av kontekstfølsom ledelse. Dehlin (2011) skriver at alle kontekster er komplekse og sammensatte, og at alle ledelsesmodellene dermed er kontekstavhengige.

Morten påpeker at den akademiske lederen må forså hvilke premisser de vitenskapelig ansatte jobber ut ifra. På grunnlag av samtalene med informantene, er det samtidig nyttig for leder å være oppmerksom på at det finnes ulikheter ved tolkning av virkeligheten. Leder må dermed være observant på behov og forventninger hos den enkelte medarbeider. Dette støtter hva Birnbaum (1992) skriver om at akademiske ledere må evne å lytte, og være åpne for innspill fra medarbeidere. Kunnskapsledelse handler om å skape muliggjørende kontekster for kunnskaping (Newell, 2009; Molander, 1996), og dette er i tråd med Dehlins (2006) beskrivelse av improvisatorisk ledelse. Han skriver at en improvisatorisk tilnærmingen til kunnskapsledelse handler om å beherske sosiale kontekster der og da, og å skape mening sammen med andre i konteksten. Tatt i betraktning de fire typene vitenskapelig ansatte jeg har definert, vil en kontekst for kunnskaping avhenge av de ulike tilnærmingene til autonomi. Det er dermed viktig å ikke skjære alle over en kam, for eksempel ved å anta at gruppebasert eller individuell forskning, er det ideelle for hele forskningsstaben i enhver kontekst.

Tore skiller mellom to type ledere; den som forstår det faglige fellesskapet som noe som skal ledes, og den som forstår det som noe som skal styrkes og utvikles. I følge Dehlin (2011) har leder et særlig ansvar for å skape samling og felles identitet. Birnbaum (1992) støtter denne tanken, og skriver at ledelse handler om å lede andre mot en felles oppfatning av virkeligheten, mot en felles forståelse av hvor organisasjonen er, og hvor den skal. Dette er sammenfallende med Minas tolkning av hva som er en god leder:

”Den beste lederen er den som klarer å få arbeidsstokken sin til å gjøre det vedkommende vil, uten å behøve å si noe som helst, fordi vi har et felles mål. Det kan

være en demokratisk prosess å finne ut hvilke mål man skal ha, men vi må ha noe å gå fram mot. Den største oppgaven for en leder er kanskje å se sine medarbeidere”.

Også her er improvisasjon som ledelsestilnærming relevant, da improvisasjon handler om å ta øyeblikket her og nå på alvor; å lytte, se, føle og handle (Dehlin, 2006). Å skape samling og felles identitet, krever at leder og medarbeider har forståelse for hverandres verdier og forventninger.

I avhandlingens lys vil leders evne til å forstå og reflektere over ulike tilnærminger til, og aspekter ved, autonomi, være en viktig egenskap og et viktig verktøy for å skape muliggjørende kontekster for kunnskaping. Ikke minst er det viktig for å skape felles identitet og oppfatning av virkeligheten. Samtidig må en leder evne å kommunisere sin forståelse av autonomi, slik at medarbeidere får innsikt i hennes eller hans virkelighetsforståelse.

Maksimal autonomi er ikke målet

I følge Tore er det ikke mulig å lede noen, uten å redusere den du leder sin autonomi.

Samtidig understreker han at maksimal autonomi ikke kan være et mål for de vitenskapelig ansatte. Newell (2009) skriver at en kunnskapsledere må evne å balansere forholdet mellom kontroll og autonomi. Mina mener at alle av og til har behov for det hun kaller *små klask i siden*. Dette for å passe på at man går i riktig retning, og ivaretar det ansvaret man bærer som vitenskapelig ansatt. Ledelsesmodeller må derfor ikke forstås som uhensiktsmessig, men de må benyttes som verktøy for improvisasjon, og ikke som tvangstrøyer (Dehlin, 2012).

Wenger og Snyder (2000) støtter denne tanken, og skriver at improvisasjon skaper muligheter til å handle her og nå, der ingen planlagte alternativer og statiske ledelsesmodeller anses som praktiske.

Tore påpeker viktigheten av å finne måter å lede på, uten å utfordre den faglige autonomien i særlig grad. Han betegner det som en kjernesak. Å overse kulturelle og symbolske aspekter ved ledelse og styring, kan ha sterke negative konsekvenser for intern legitimitet og tillit (Stensaker og Vabø, 2013). En tilnærming til shared governance, hvor vitenskapelig ansatte har sterk innflytelse og påvirkningskraft ved beslutningsprosesser relatert til deres akademiske virke (Stensaker og Vabø, 2013), bør derfor vektlegges av akademiske ledere. Hvis en positiv autonomitilnærming med fokus på felles utvikling råder, vil ikke sterk styring og overvåking

fra leder være hensiktsmessig. Fra et positivt autonomiperspektiv er tillit og dialog viktige ledelsesverktøy, for å legge til rette for det informantene betegner som godt akademisk arbeid.

Samtidig påpeker Drucker (1993) at en leders jobb ikke er å gjøre alle til sjefer, men å gjøre alle til bidragsyttere. Clark (2004, i Stensaker og Vabø, 2013) skriver at shared governance er mer etterspurt enn noen gang, men i et nytt og tilpasset design. Shared governance gjør sannsynligvis universiteter og høyskoler mer komplekse, hvilket innebærer økt nytte av flere ledelsesverktøy (Birnbaum, 1992). Leders evne til improvisasjon er derfor viktig, da improvisasjon betegnes som en reaksjon på nye situasjoner (Dehlin, 2006). Sharkansky og Zalmanovitch (2000) skriver at improvisasjon er en måte å arbeide innenfor usikkerheten på. Samtidig hevder Irgens (2006) at den usikkerheten og kompleksiteten som eksisterer i og rundt dagens organisasjoner, krever at standardisering og improvisasjon lever side om side. Tore har samme tilnærming til akademisk ledelse, og mener at god ledelse handler om å finne en balanse mellom det leder skal bestemme og påvirke, og det vitenskapelig ansatte selv skal få forme.

Dette indikerer at vitenskapelig ansattes opplevelse og forståelse av autonomi har konsekvenser fra et kunnskapsledersperspektiv. Dette i form av at leder må se kunnskapsarbeidere som kunnskapsarbeidere, og ikke som maskiner hvor alle kan håndteres ved bruk av ett ledelsesverktøy. Kontekstfølsomhet, evne til improvisasjon, samt en forståelse av at autonomi ikke nødvendigvis er noe du gir, men noe som også vokser frem i relasjoner, vil derfor være ledelsesverktøy av stor betydning for det mine informanter betegner som god ledelse.

7. KONKLUSJON

I dette kapitlet vil jeg oppsummere drøftingen, og formulere svar på avhandlingens overordnede og underordnede problemstilling. Deretter vil jeg grunngi hvorfor min forskning er relevant for både vitenskapelig ansatte, akademiske ledere, og andre utenfor avhandlingens kontekst. Til slutt vil jeg foreslå veier for videre forskning, knyttet til autonomi og ledelse av autonome kunnskapsarbeidere.

7.1 HVORDAN FORSTÅR OG OPPLEVER VITENSKAPELIG ANSATTE I UNIVERSITETS- OG HØYSKOLESEKTOREN BETYDNINGEN AV AUTONOMI?

7.1.1 AUTONOMI – Å VÆRE ELLER IKKE VÆRE

Gjennom analyse og drøfting av empiri fant jeg, som noe forventet, at autonomi, og spesielt faglig autonomi, betraktes som en nødvendighet av vitenskapelig ansatte. Informantene knytter særlig viktigheten av autonomi til valg av arbeidsoppgaver og oppgavegjennomføring ved forskning og undervisning. Faglig autonomi virker å være en sentral betingelse for opprettholdelse av entusiasme, samt utvikling av kreative og autentiske tanker. Samtidig betegnes autonomi som en nødvendighet knyttet til definering av innhold i egen hverdag, da de kreative tankene ikke nødvendigvis kommer mellom kl 8-16. Likeledes kom det frem i drøftingen at autonomi utgjør en viktig faktor for å skape energi ved kontekster for kunnskaping (Nonaka m.fl., 2000).

Ut ifra informantenes beskrivelser vil det ikke være en overdrivelse å påstå at sterk reduksjon eller fravær av autonomi, også betyr fravær av det de vitenskapelig ansatte definerer som godt akademisk arbeid. Kanskje vil det også føre til at vitenskapelig ansatte mister sin identitet, da akademisk autonomi anses som en forutsetning og naturlig betingelse for akademisk aktivitet (Rasmussen, 2011; Vabø, 2003). Hvis autonomi er et spørsmål om enten eller, synes det ut ifra mitt empirigrunnlag at autonomi også er spørsmål om å være eller ikke være - for vitenskapelig ansatte.

7.1.2 AUTONOMI SOM ET MOSAIKKBILDE

Det kan tolkes som en subjektiv sannhet at alle kunnskapsarbeidere er autonome. Dette uttrykkes også ofte som en entydig sannhet. Men hva *er* autonomi? Informantenes tolkninger belyser at autonomi kan kategoriseres og betraktes på flere måter. Det er mange perspektiver i mine funn, noe som kan være en dyd av nødvendighet i et komplekst forskersamfunn. Informantene har derfor ingen entydig tilnærming til autonomi. Samtidig er mitt inntrykk at de har en overordnet lik forståelse av begrepet. Ord som myndiggjøring, frihet, faglig frihet, selvledelse og medbestemmelser står alle sentralt, både ved informantenes og ved teoretikerens

tolkninger av begrepet. Samtidig understreker informantene at autonomi og frihet ikke kan forstås som rene synonymmer. Dette fordi autonomi bærer med seg ansvar, forventinger, forpliktelser og krav.

Mine funn, knyttet til teori, indikerer at det er nyttig å skille mellom en negativ og en positiv tilnærming til autonomi. Bevissthet rundt ulike perspektiver til fenomenet er viktig, nettopp fordi autonomi virker å være en betingelse og forutsetning for godt akademisk arbeid. Det synes som at autonomi i sterk grad knyttes til beslutningsmyndighet, og dermed en negativ tilnærming til begrepet. Her forstås autonomi som noe en leder gir til sine medarbeidere, eller tar tilbake gjennom økt styring og kontroll. Det kan videre forstås som at de vitenskapelig ansattes beslutningsmyndighet også innebærer muligheten til å handle, men at dette er mer fremtredende ved forskningsarbeid enn ved undervisningsarbeid.

Dog viser mine funn at autonomi også relateres til personlig vekst og verdiskaping. Informantene belyser dermed også en positiv autonomitilnærming. Dette finner jeg særlig interessant, da denne tolkningen bryter med den mer overordnede og universelle forståelsen av autonomi. Ved en positiv autonomitilnærming forstås autonomi som fremvoksende ved dialog og interaksjon. Autonomi ligger i relasjoner, og kan kanskje betegnes som en følelse av kreativitet, eller en tilstand for frigjøring av fantasi og inspirasjon. Eksistensen av et levende fagmiljø betegnes her som et viktig element for fremvekst av autonomi.

Tross informantenes sterke fokus på den negative tilnærmingen til begrepet, virker det å være helt ubevisst. Dette, samt sterke indikasjoner på at begrepet fremstår som komplekst blant informantene, skaper grobunn for forvirring og misforståelser både mellom medarbeidere, og mellom leder og medarbeider. En leder kan vektlegge viktigheten av autonome medarbeidere ved å delegerer beslutningsmyndighet, men det er ikke dermed gitt at medarbeiderne opplever autonomi, som i frihet til å skape. I følge Alvesson (2004) er kunnskap tvetydig, hvilket innebærer at fenomener ikke blir mer entydig selv om det opparbeides mer informasjon om dem. Dette innebærer at mennesker fortsatt vil ha ulike syn på fenomenet autonomi. En bevisst erkjennelse av at autonomi er et "mosaikkbilde", med dertil mange former for forståelser og perspektiver som til sammen danner begrepet autonomi, vil derfor være viktig, for å forhindre at man snakker om det samme - men samtidig det forskjellige.

7.1.3 DEN EGENRÅDIGE, DEN SELEKTIVE, SKAPEREN OG FELLESKAPEREN

Jeg oppfatter at informantene vektlegger ulike elementer i forskjellige grad, ved sine tolkninger av autonomi. Dette både når det gjelder negativ og positiv, samt individuell og sosial tilnærming til begrepet. Ved å knytte relevant teori til mine empiriske funn, fant jeg det hensiktsmessige å definere fire ulike typer av autonome vitenskapelig ansatte; *Den egenrådige, Den selektive, Skaperen, og Fellesskaperen*. Det ser ut til at vitenskapelig ansatte vektlegger de ulike aspektene ved autonomi ut ifra den gitte konteksten, og at den samme personen både kan være negativ og positiv autonom, samt individuelt og sosialt orientert. De vitenskapelig ansatte balanserer dermed mellom de ulike typene, fremfor å fremheve skarpe skiller. Samtidig vil alle typisk sett opererer mer innenfor den ene eller den andre typen. Informantenes varierende, og kanskje ureflekterte, bruk av særlig begrepene *frihet til* og *frihet fra*, indikerer at det er vanskelig å gjøre et bevisst skille mellom det negative og det positive aspektet ved autonomi. Dette underbygger antakelsen om at autonomi kan tolkes på mer en én måte, noe som vil ha sterke implikasjoner for ledelse av autonome vitenskapelig ansatte.

7.2 HVILKE KONSEKVENSER HAR BETYDNINGEN AV AUTONOMI FOR LEDELSE AV KUNNSKAPSARBEIDERE?

Mitt inntrykk er at informantene ikke tolker ledelse og autonomi som motstridende begreper, men at det eksisterer en sterk forventning til at ledere utøver kontekstfølsom ledelse. I avhandlingens lys vil lederens evne til å forstå og reflektere over ulike tilnærminger til, og aspekter ved, autonomi være en viktig egenskap og et viktig ledelsesverktøy. Viktigste av alt er kanskje forståelsen av at autonomi ikke nødvendigvis er en ting leder gir til sine medarbeidere, men at autonomi også er noe som må vokse frem i relasjoner, og kanskje spesielt i relasjon til leder. Dette er særlig relevant ved utviklingen av dagens UH-sektor, hvor vitenskapelig ansatte uttrykker å oppleve sterkere påført styring, og mer profesjonell ledelse (Locke m.fl., 2011; Vabø, 2011).

Uttrykt gjennom typologien av autonome vitenskapelig ansatte, er det ikke nødvendigvis hensiktsmessig at lederen benytter samme ledelsesverktøy på *Den egenrådige*, som på *Fellesskaperen* - hvis autonomi spiller en viktig rolle for godt akademisk arbeid. Samtidig må en leder være oppmerksom på at den vitenskapelig ansatte beveger seg mellom de ulike typene, avhengig av den gitte konteksten. Lederens evne til å se, lytte og improvisere blir dermed viktig, slik at ledelsesverktøy blir brukt hensiktsmessig og til rett tid.

Fokus på å opprettholde vitenskapelig ansattes faglige autonomi gjennom frihet under ansvar, anses av informantene som særlig sentralt. Derav blir lederens forståelsen av den enkelte vitenskapelig ansattes subjektive tolkning av faglig autonomi også sentralt. Det er viktig at lederen tar hensyn til de premisser som råder blant vitenskapelig ansatte, og erkjenner at påførte regler og rutiner må tolkes lokalt, for å ivareta negativ autonomi. Samtidig er det avgjørende at lederen fremhever de vitenskapelig ansattes interne og eksterne ansvar, og leder den faglige staben mot felles mål. Likeledes spiller lederen en viktig rolle for fremvekst av positiv autonomi, gjennom relasjon til sine medarbeidere, samt ved etablering av muliggjørende kontekster for kunnskaping både internt og på tvers av fagområder. Gjennom tillit og dialog vil leder bidra til å styrke og utvikle det faglige fellesskapet.

Det empiriske datamaterialet, knyttet til teori, styrker forståelsen av at ledelse spiller en viktig rolle ved universiteter og høyskoler. Til syvende og sist handler kunnskapsledelse om å legge til rette for at kunnskapsarbeidere skal bli bedre i sitt virke. En bevisst og reflektert forståelse av at autonomi ikke er autonomi - men at fenomenet er nyansert og at dets betydning er kontekstuell avhengig, vil være et viktig ledelsesverktøy for at universiteter og høyskoler skal evne å ivareta sin viktige samfunnsrolle, med tilhørende samfunnsoppdrag.

7.3 GENERALISERING

Tjora (2012) hevder at en form for generalisering er et mål ved det meste av samfunnsforskningen. Målet med en abduktiv metode er konseptuell generalisering, hvor funn presenteres i form av modeller, begreper eller typologier, som vil ha relevans ut over ens eget studie (Tjora, 2012). I delkapittel 6.3 presenterte jeg en typologi av fire typer autonome vitenskapelig ansatte. Typologien er et resultat av empiri knyttet til avhandlingens overordnede problemstilling, drøftet opp mot relevant teori. Typologien består av dimensjonene negativ og positiv autonomi, samt individuell og sosial tilnærming til autonomi. Disse begrepene fanger opp sentrale trekk ved mine empiriske funn, og skisserer variasjonen i det empiriske datamaterialet (Tjora, 2012). Informantene er ikke å forstå som konkrete representanter for de skisserte typene, men typologien viser teoretiske idealtyper.

Typologien er utviklet i et små-N-studie, og det er viktig å være bevisst på at ingen organisasjoner eller kunnskapsarbeidere er like. I tillegg har avhandlingen et intensivt design, hvilket betyr at trekkene som fremheves i typologien bygger på beskrivelser fra et fåtall informanter. Likevel påpeker Jacobsen (2005) at små-N-studier vektlegger det spesifikke

fenomenet i større grad enn konteksten. Jeg mener derfor at typologien kan være gyldig som teoretisk utgangspunkt i studier av vitenskapelig ansatte ved andre universiteter og høyskoler, og ved andre studier der kunnskapsarbeidere utgjør en viktig rolle. Jeg håper den konseptuelle generaliseringen vil bidra til en større bevissthet og forståelse av autonomiens nyanserte betydning - fra et kunnskapsarbeiderperspektiv. Dette kan bedre kommunikasjonen av og rundt autonomi, samt gjøre både kunnskapsarbeidere og kunnskapsledere bedre kjent med det karakteristiske trekket ved kunnskapsarbeidere, hvor betydningen virker å bli tatt noe for gitt.

7.4 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

Mine funn indikerer at vitenskapelig ansattes forståelse av autonomi er alt annet enn entydig. Det ville vært interessant å finne ut i hvor stor grad mine funn er gyldige ved andre norske, men også utenlandske, universiteter og høyskoler. Dette for å være sikker på at funnene ikke bare skyldes kulturen som eksisterer ved de gitte arbeidsplassene informanter holder til, eller kulturen i den norske UH-sektoren. Med en erkjennelse av at UH-sektoren spiller en viktig rolle ved utviklingen av kunnskapssamfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006), samt antakelsen om at autonomi utgjør en sentral verdi og forutsetning for godt akademisk arbeid (Rasmussen, 2011; Vabø, 2003), vil en styrket forståelse av begrepets nyanserte betydning, i kombinasjon med ledelse av vitenskapelig ansatte, være et aktuelt tema for videre forskning.

Det vil også være aktuelt å undersøke om vitenskapelig ansattes tolkninger av autonomi har samme innhold og relevans blant andre typer kunnskapsarbeidere. Jeg ønsker som nevnt å generalisere deler av mine funn, gjennom en typologi av autonome vitenskapelig ansatte. Det hadde vært interessant å utføre en lignende undersøkelse av andre sektorer, hvor kunnskapsarbeidere spiller en særlig rolle, for å undersøke om resultatene er sammenfallende hva gjelder kunnskapsarbeideres forståelse og opplevelse av autonomi. Om mulig kan typologien utvikle seg til typer av kunnskapsarbeidere generelt.

Ikke minst ser jeg det som relevant å snu om på avhandlingens overordnede spørsmål, og undersøkt hvordan kunnskapsledere forstår og opplever betydningen av autonomi. Muligens vil ledere ha et annet syn på fenomenet. Denne type forskning kunne vært et bidrag til en mer helhetlig forståelse av autonomiens betydning, knyttet til kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse.

8. REFERANSER

- Alvesson, M. (2004). *Knowledge work and knowledge-intensive firms*. Oxford: Oxford University Press.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard business review*, 76 (5): 76-186.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. 2. utg. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Askling, B. og Stensaker, B. (2002). Academic leadership: Prescriptions, practices and paradoxes. *Tertiary Education and Management*, 8 (2): 113-125.
- Berlin, I. (1958). Two Concepts of Liberty. I: Berlin, I. (red.) *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Birnbaum, R. (1992). *How academic leadership works : understanding success and failure in the college presidency*. The Jossey-Bass higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Birnbaum, R. (2004). The End of Shared Governance: Looking Ahead or Looking Back. *New Directions for Higher Education* (127): 5-22.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate* Princeton, N.J Carnegie Foundation
- Christensen, T. (2011). University Governance Reforms: Potential Problems of More Autonomy? *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 62 (4): 503-517.
- Columbia University. (2005). Academic freedom statement of the first Global Colloquium of University Presidents. Tilgjengelig fra:
http://www.hawaiiitokai.edu/policies/docs/Atch2%20_BOT_PM_Academic_Freedom.pdf (Lest 15.03.2015).
- Dee, J. R., Henkin, A. B. og Chen, J. H.-H. (2000). Faculty autonomy: Perspectives from Taiwan. *Higher Education*, 40 (2): 203-216.
- Dehlin, E. (2006). Teori i kjøtt og blod : god ledelse er improvisasjon. I: Juul, R., Sommerro, H. og Steinsholt, K. (red.) *Improvisasjon : kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm, 2006.
- Dehlin, E. (2008). *The flesh and blood of improvisation : a study of everyday organizing (Doktorgrad)*: Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Industrial Economics and Technology Management.

- Dehlin, E. (2011). Klokskapens pragmatikk : om kunnskapslederrollen. I: Irgens, E. J. og Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforl., cop. 2011.
- Dehlin, E. (2012). Fleshing out everyday innovation : phronesis and improvisation in knowledge work. I: *Handbook of organizational and managerial innovation Cheltenham*. Cheltenham: Edward Elgar, cop. 2012.
- Dehlin, E. (2015). *Deconstructing autonomy. A study of knowledge management in the HE*: NTNU. Upublisert manuskript.
- Dobson, K. S. (1997). The other side of academic freedom is academic responsibility. *Canadian Psychology*, 38 (4): 244-247.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. Cambridge studies in philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enders, J. (2006). The Academic Profession. I: Forest, J. J. F. og Altbach, P. G. (red.) *International handbook of higher education*, s. 5-21. Dordrecht: Springer.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring : fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Friedlander, F. (1971). Performance and orientation structures of research scientists. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6 (2): 169-183.
- Friedman, A. L. (1977). *Industry and labour : class struggle at work and monopoly capitalism*. London: Macmillan.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. [3. prøveutg.]. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2011). Den gode prestasjon - rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? . I: Irgens, E. J. og Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Gouldner, A. W. (1958). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles. II. *Administrative Science Quarterly*, 2 (4): 444-480.
- Henkel, M. (2007). Can academic autonomy survive in the knowledge society? A perspective from Britain. *Higher Education Research & Development*, 26 (1): 87-99.
- Hislop, D. (2009). *Knowledge management in organizations : a critical introduction*. 2nd ed. utg. Oxford: Oxford University Press.

- Irgens, E. J. (2006). Nødvendig eller uansvarlig? I: Juul, R., Sommerro, H. og Steinsholt, K. (red.) *Improvisasjon : kunsten å sette seg selv på spill*, s. 281-307. Oslo: Damm, c2006.
- Irgens, E. J. og Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utg. utg. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 4. utg. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Kallerud, E. (2006). *Akademisk frihet : en oversikt over spørsmål drøftet i internasjonal litteratur*, b. 18/2006. Oslo: NIFU STEP. Tilgjengelig fra: <http://www.nifu.no/files/2013/05/NIFUSTEPArbeidsnotat2006-18.pdf> (Lest 24.02.2015).
- Kjeldstadli, K. (2010). *Akademisk kapitalisme*. Siggerud: Res Publica.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Akademisk frihet. Individuelle rettigheter og institusjonelle styringsbehov*. NOU 2006:19. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/29b88a39d4c84eb4aaf889c314b808bf/no/pdfs/nou200620060019000dddpdfs.pdf> (Lest 03.03.2015).
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Om lov om endring i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler*. Ot.prp. nr. 67. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4bb595a58a3248b9b69b4f125985227f/no/pdfs/otp200620070067000dddpdfs.pdf> (Lest 03.03.2015).
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Struktur i høyere utdanning*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/hoyere-utdanning/innsikt/struktur-i-hoyere-utdanning/id2009067/> (Lest 20.02.2015).
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. og Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. utg. InterView[s] learning the craft of qualitative research interviewing. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, I. M., Maassen, P. A. M. og Stensaker, B. (2004). *Styring og ledelse av høyere utdanningsinstitusjoner : nasjonale og internasjonale utviklingstrekk og erfaringer*. Skriftserie (NIFU STEP : trykt utg.), b. 20/2004. Oslo: NIFU STEP.
- Locke, W., Cummings, W. K. og Fisher, D. (2011). *Changing Governance and Management in Higher Education : The Perspectives of the Academy*. Dordrecht: Springer Netherlands.

- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. 2. omarb. oppl. utg. Göteborg: Daidalos.
- Newell, S. (2009). *Managing knowledge work and innovation*. 2nd ed. utg. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nonaka, I., Toyama, R. og Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33 (1): 5-34.
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forl.
- Nyeng, F. (2006). Innledning - bedriftsøkonomisk kunnskap i vitenskapsteoretisk belysning. I: Wennes, G. og Nyeng, F. (red.) *Tall, tolkning og tvil bak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring*, s. 7-23. Oslo: Cappelen akademisk, c2006.
- Park, T. J. og Braxton, J. M. (2013). Delineating Scholarly Types of College and University Faculty Members. *The Journal of Higher Education*, 84 (3): 301-328.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. utg. Oslo: Universitetsforl.
- Ramsden, P. (1998). Managing the Effective University. *Higher Education Research & Development*, 17 (3): 347-370.
- Rasmussen, T. (2011). Akademisk autonomi. *Norsk medietidsskrift*, 18 (02): 158-163.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utg. utg. Bergen: Fagbokforl.
- Schmidt, E. K. og Langberg, K. (2007). Academic Autonomy in a Rapidly Changing Higher Education Framework: Academia on the Procrustean Bed? *European Education*, 39 (4): 80-94.
- Sharkansky, I. og Zalmanovitch, Y. (2000). Improvisation in public administration and policy making in Israel. *Public Administration Review*, 60 (4): 321-329.
- Shils, E. (1991). Academic Freedom. I: Altbach, P. G. (red.) *International Higher Education. An Encyclopedia*, s. 1-22. Chicago og London: St James Press.
- Shils, E. og Grosby, S. (1997). *The calling of education : the academic ethic and other essays on higher education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Spreitzer, G., Kizilos, M. og Nason, S. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. 23 (5): 679-704.
- Språkrådet. (2015). *Bokmålsordboka*. Tilgjengelig fra: <http://www.sprakradet.no> (Lest 20.03.2015).

- Srivastava, A., Bartol, K. M. og Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49 (6): 1239-1251.
- Stensaker, B. og Vabø, A. (2013). Re-Inventing Shared Governance: Implications for Organisational Culture and Institutional Leadership *Higher Education Quarterly*, 67 (3): 256-274.
- Store norske leksikon. (2015a). *Proletar*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/proletar> (Lest 08.03.2015).
- Store norske leksikon. (2015b). *Resultatstyring*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/resultatstyring> (Lest 24.03.2015).
- Store norske leksikon. (2015d). *Frihet*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/frihet> (Lest 20.02.2015).
- Styhre, A. (2003). *Understanding knowledge management : critical and postmodern perspectives*. Malmö: Liber Abstrakt.
- Thomas, K. W. og Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *The Academy of Management Review*, 15 (4): 666-681.
- Tight, M. (1988). *Academic freedom and responsibility*. Guilford, England: Society for Research into Higher Education ; Milton Keynes England ; Philadelphia : Open University Press.
- Tjora, A. (2015). Farvel til det faglige. *Universitetsavisa*. Tilgjengelig fra: <http://www.universitetsavisa.no/leserbrev/article49465.ece> (Lest 15.04.2015).
- University of Pennsylvania. (2011). *Global Colloquium of University Presidents*. Tilgjengelig fra: http://www.upenn.edu/president/global_colloquium/home (Lest 10.03.2015).
- Vabø, A. (2003). Universiteter under forandring - makt og motstand. *Sosiologisk tidsskrift*, 11 (01): 75-93.
- Vabø, A. (2011). Norway: Between Humboldtian Values and Strategic Management. I: Locke, W., Cummings, W. K. og Fisher, D. (red.) *Changing Governance and Management in Higher Education : The Perspectives of the Academy*, s. 263-280. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Vecchio, R. P., Justin, J. E. og Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *Leadership Quarterly*, 21 (3): 530-542.

- Waugh, W. L., Jr. (2003). Issues in university governance: more "professional" and less academic. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 585: 84-96.
- Wenger, E. C. og Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 78 (1): 139-145.
- Wennes, G. og Nyeng, F. (2006). *Tall, tolkning og tvil bak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring*. Tall, tolkning og tvil. Oslo: Cappelen akademisk.
- Wennes, G. (2011). Lidenskapelig kunnskapsarbeid. I: Irgens, E. J. og Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, s. 124-140. Bergen: Fagbokforl., cop. 2011.
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations*. 8th ed., Global ed. utg. Boston, Mass: Pearson Education.

9. VEDLEGG

9.1 INFORMASJONSSKRIV I FORBINDELSE MED INTERVJU

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling Handelshøgskolen i Trondheim, og holder på med min avsluttende masteroppgave innenfor kunnskapsledelse. Jeg er interessert i å undersøke vitenskapelige ansattes individuelle og personlige forståelse av begrepet autonomi, og hvorvidt administrative mekanismer bidrar til eller hemmer opplevelsen av autonomi.

Temaet er aktuelt i forbindelse med de til dels store endringene som er gjort ved høyere utdanningsinstitusjoners rammebetingelser i det siste tiåret. Produktivitet er et sentralt tema i debatten om faglig ledelse i akademia, hvor universitet og høyskoler står overfor krav om gjennomstrømming, produktivitetskrav og vitenskapelig publisering. Trender indikere at den norske modellen for ledelse, hvor demokrati, medvirkning og tillit står sterkt, trues ved norske universitet og høyskoler. Nye ideer fra utlandet og privat sektor, som inkluderer kontroll, styring og mistillitsledelse har gjort sitt inntog, og truer kanskje idealet om det ”frie” universitet. Dette er ikke bare lokal tematikk knyttet til høyere utdanning, men også et svært aktuelt tema i dagens samfunn hvor universitets- og høyskolesektoren har et særegent mandat i å fremskaffe kunnskap – og dermed levere verdi til hele samfunnet.

Jeg ønsker å gjennomføre intervju med vitenskapelig ansatte ansatt hos XX og XX. Intervjuet vil i hovedsak dreie seg om hva du som vitenskapelig ansatt legger i begrepet autonomi, og din oppfattelse av hvordan resultatorienterte styringsverktøy påvirker autonomi.

Av praktiske årsaker ønsker jeg å bruke lydopptak under intervjuet. Dersom det ikke er ønskelig at lydopptak benyttes, vil jeg kunne ta notater. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg og min veileder som vil ha tilgang til dataene underveis i prosjektet. Alle intervjuene vil bli anonymisert. Det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner i den ferdige avhandlingen. Alle intervju og personopplysninger vil bli slettet når prosjektet er ferdig 21. mai 2015.

Jeg ønsker at du skriver under en samtykkeerklæring i forbindelse med intervjuet. Din deltakelse i studiet er frivillig, og du kan når som helst rekke ditt samtykke uten å oppgi nærmere grunn.

Ta gjerne kontakt hvis du har spørsmål:
telefon: 916 15 287
mail: majaamyhre@gmail.com

Vennlig hilsen
Maja Myhre

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon, og er villig til å delta i studiet.

Dato: _____

Navn: _____

9.2 INTERVJUGUIDE

- Presentere meg selv, tema og problemstilling
- Gjennomgang av tilsendt informasjonsskriv

Introduksjonsspørsmål

- Hvor lenge har du vært vitenskapelig ansatt ved denne arbeidsplassen?
- Hvilke utdanning og bakgrunn har du?
- Hvor stor andel av stillingen din er avsatt til forskningsaktivitet?
- Har du arbeidet ved andre universiteter eller høyskoler tidligere?

Autonomi som begrep

- Hva betyr autonomi for deg?
- Kan for mye autonomi betraktes som uheldig? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Opplever du at din autonomi blir truet eller utfordret på arbeidsplassen? På hvilke arenaer, hvordan, av hvem?
- Hvordan opplever du at autonomi er en vesentlig rammefaktor for deg knyttet til a. forskning, b. undervisning, c. andre forhold?

Administrative mekanismer / resultatorienterte styringsverktøy

- Kan du beskrive hvordan du opplever at prestasjonene dine blir målt? Har du noen eksempler på konstruktive og mindre konstruktive målinger av ditt arbeid?
 - Hvordan liker du å styre din egen arbeidshverdag?
 - Hvordan bidrar eller hemmer administrative mekanismer (for eksempel tellesystemer knyttet til antall publikasjoner) din opplevelse av autonomi?
 - Opplever du at struktur og formalisme er det samme som å hindre autonomi og selvstyre? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Har du avslutningsvis noen kommentarer eller innspill til temaene vi har vært innom?