

SOL

Ane Haugland og Jonette Valaas Skare

## Ledelse av kunnskapsutviklere og -formidlere

En studie av forventninger til og oppfatninger om ledelse i UH-  
sektoren i Norge

Trondheim, mai 2015



HANDELSHØYSKOLEN  
I TRONDHEIM

Høgskolen i Sør-Trøndelag  
Handelshøgskolen i Trondheim

Ane Haugland og Jonette Valaas Skare

**Ledelse av kunnskapsutviklere og -formidlere**  
**En studie av forventninger til og oppfatninger om ledelse i UH-sektoren i Norge**

**Leadership of knowledge developers and communicators**

**A study of expectations and perceptions of leadership in the sector of higher education in Norway**

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 avhandlingen er et halvårlig arbeid som markerer avslutningen av vår mastergradsutdanning ved Handelshøyskolen i Trondheim. Temaet for avhandlingen er kunnskapsarbeid og –ledelse, og konteksten er UH-sektoren i Norge.

Arbeidet med denne avhandlingen har vært interessant og lærerikt, men også svært utfordrende. Vi ønsker først og fremst å takke våre informanter for at de satte av tid til oss i en hektisk hverdag. Vi ønsker også å rette en stor takk til vår veileder, Erlend Dehlin, for konstruktive tilbakemeldinger, råd og tips. I tillegg vil vi takke venner, familie og medstudenter, og ikke minst hverandre for et godt samarbeid.

Trondheim, 20. mai 2015

---

Innholdet i denne avhandlingen står for forfatterens regning.

## Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker på hvilken måte studielederes oppfatning av egen rolle sammenfaller med vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse, og problemstillingen lyder som følger:

*På hvilken måte sammenfaller studielederes forståelse av egen rolle med vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse?*

Problemstillingen avgrensner naturlig hvem vi undersøker, nemlig vitenskapelig ansatte og studieledere, og vi betrakter disse som henholdsvis kunnskapsarbeidere og kunnskapsledere. For å svare på problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ forskningsstudie basert på et intensivt opplegg og en abduktiv tilnærming, og konteksten for vår undersøkelse er UH-sektoren i Norge. Vi har generert kvalitative data ved hjelp av dybdeintervjuer med fire vitenskapelig ansatte, to nåværende studieledere, samt en vitenskapelig ansatt som tidligere har vært studieleder og rektor ved en høyere utdanningsinstitusjon i Norge. For å svare på problemstillingen drøftes våre empiriske funn i lys av teori om blant annet kunnskapsarbeid og –ledelse, samt utviklingstrekk ved sektoren som presentert i casebeskrivelsen.

Våre funn viser at både studielederne og de vitenskapelig ansatte er av den oppfatning at kunnskapsarbeid i mindre grad lar seg styre, og at det heller er den gode dialogen som kjennetegner ledelsen som utøves. Begge parter trekker frem faglig relevant bakgrunn som vesentlig for ledere i denne konteksten, da dette er en viktig byggestein både for dialogen og den nødvendige tilliten. Tillit gir studielederne legitimitet, samtidig som at den ivaretar autonomien som de ansatte krever og forventer. Alle våre informanter, både de med og uten lederansvar, hevder at en av de viktigste arbeidsoppgavene til ledere i UH-sektoren er å tilrettelegge for gode rammer og vilkår, samt å sørge for medvirkning og involvering. På dette området har lederne og de ansatte noe divergerende oppfatninger, da lederne på sin side sier at det er en hårfin balanse på hvor mye de skal involvere ansatte i ulike prosesser, mens de ansatte forventer å kunne medvirke når de selv vil. Vi ser også at det ikke er fullstendig samsvar mellom det lederne og de ansatte sier om motivasjon. Lederne ser på det som sin oppgave å motivere, og trekker frem at insentivene de har fungerer til en viss grad. De ansatte hevder imidlertid at de verken trenger eller ønsker en leder som oppildner til innsats, men at de heller får gode følelser for arbeidet gjennom at lederne anerkjenner arbeidet de gjør.

## **Abstract**

This thesis examines the way in which academic leaders' perception of their own role coincides with the academic staff's expectations of leadership, and our research question is:

*In what way does the academic leaders' perception of their own role coincide with the academic staff's expectations of leadership?*

This research question gives a natural limitation as to whom to study, namely academic staff and leaders, whom we consider knowledge workers and knowledge leaders, respectively. To try to answer the research question, we conducted a qualitative research study based on an intensive study design and an abductive approach, and the context for our study is the sector of higher education in Norway. We have generated qualitative data using in-depth interviews with four members of academic staff, two current academic leaders, and a member of academic staff who has previously been both an academic leader and a principal of a higher education institution in Norway. To try to answer the research question, we discuss our empirical findings in light of, amongst others, theory of knowledge work and management, as well as historical factors relevant to the sector as presented in the case description.

Our findings show that both academic leaders and staff is of the opinion that knowledge work cannot be controlled and that it rather is a good dialogue that characterizes the leadership that is exerted. Both parties highlight relevant academic background as essential for leaders in this context, as this is an important building block for dialogue and trust. Trust gives the leaders legitimacy and it ensures the autonomy that the employees demand and expect. All of our informants, both those with and without leadership responsibilities, claim that one of the most important tasks for leaders in higher education is to provide good conditions, and to ensure participation and involvement. In this respect, leaders and employees have divergent views, as the leaders say that there is a balance on how much to involve employees in various processes, while the employees expect to be able to contribute when they want to. We also see that there is not a complete consistency between what the leaders and the employees say about motivation. The leaders see it as their task to motivate, and points out that the incentives they have work to some extent. The staff, however, claims that they neither need nor want a leader who pushes for action, but that they get good feelings for their work through recognition from leaders and peers.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b>	<b>6</b>
1.1	AVHANDLINGENS TEMA OG FORMÅL	6
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	7
1.3	AVHANDLINGENS STRUKTUR OG INNHOLD	8
<b>2</b>	<b>CASEBESKRIVELSE</b>	<b>9</b>
2.1	UH-SEKTOREN	9
2.1.1	Sektorens samfunnsoppdrag	9
2.1.2	Kvalitetsreformen(e)	9
2.1.3	Ledelse i akademia	11
2.2	VÅRE INFORMANTER	12
<b>3</b>	<b>METODE</b>	<b>13</b>
3.1	VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT	13
3.2	METODEVALG	15
3.2.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	15
3.2.2	Undersøkellesdesign og metode	16
3.2.3	Generering av empiriske data	18
3.2.4	Bearbeiding av data	23
3.3	NOEN ETISKE BETRAKTNINGER	24
3.4	UNDERSØKELSENS KVALITET	25
3.4.1	Pålitelighet	25
3.4.2	Gyldighet	25
3.4.3	Generaliserbarhet	26
<b>4</b>	<b>TEORI</b>	<b>27</b>
4.1	KUNNSKAPSARBEID	27
4.1.1	Kunnskapsbegrepet	27
4.1.2	Kunnskapsarbeid	29
4.1.3	Noen karakteristiske trekk ved kunnskapsarbeideren	31
4.2	LEDELSE AV KUNNSKAPSARBEID	34
4.2.1	Hva er ledelse?	34
4.2.2	Kan vi lede kunnskap?	36
4.2.3	Språkets tvetydighet	40
<b>5</b>	<b>EMPIRISK ANALYSE</b>	<b>42</b>
5.1	PÅ HVILKEN MÅTE KAN MAN SI AT VITENSKAPELIG ANSATTE ER KUNNSKAPSARBEIDERE?	42
5.1.1	Arbeidsoppgaver og kunnskaping	42
5.1.2	Frihet og styring	44
5.1.3	Drivkrefter	46
5.2	HVORDAN BETRakter STUDIELEDERNE SIN ROLLE SOM NÆRMESTE LEDER TIL VITENSKAPELIG ANSATTE?	48
5.2.1	Vitenskapelig ansatte mer krevende å lede	48
5.2.2	Studielederens rolle	48
5.2.3	Myndighetenes synlige hånd	52
5.3	HVILKE FORVENTNINGER HAR VITENSKAPELIG ANSATTE TIL SINE LEDERE?	53
5.3.1	Ledelse og styring	53
5.3.2	Forventninger til ledelse	54
5.3.3	Kjennetegn ved ledelsen	56
<b>6</b>	<b>DISKUSJON OG DRØFTING</b>	<b>59</b>
6.1	PÅ HVILKEN MÅTE KAN MAN SI AT VITENSKAPELIG ANSATTE ER KUNNSKAPSARBEIDERE?	59

6.1.1	<i>Arbeidsoppgaver og kunnskaping</i>	59
6.1.2	<i>Frihet og styring</i>	63
6.1.3	<i>Drivkrefter</i>	66
6.2	HVORDAN BETRakter STUDIELEDERNE SIN ROLLE SOM NÆRMESTE LEDER TIL VITENSKAPELIG ANSATTE?	69
6.2.1	<i>Vitenskapelig ansatte mer krevende å lede?</i>	69
6.2.2	<i>Studielederens rolle</i>	71
6.2.3	<i>Myndighetenes synlige hånd</i>	81
6.3	HVILKE FORVENTNINGER HAR VITENSKAPELIG ANSATTE TIL SINE LEDERE?	83
6.3.1	<i>Ledelse og styring</i>	83
6.3.2	<i>Forventninger til ledelse</i>	86
6.3.3	<i>Kjennetegn ved ledelsen</i>	89
6.4	PÅ HVILKEN MÅTE SAMMENFALLER STUDIELEDERES FORSTÅELSE AV EGEN ROLLE MED VITENSKAPELIG ANSATTES FORVENTNINGER TIL LEDELSE?	92
6.4.1	<i>Mindre grad av styring</i>	92
6.4.2	<i>Ledelse som god dialog</i>	93
6.4.3	<i>Forståelse</i>	93
6.4.4	<i>Tillit</i>	93
6.4.5	<i>Tilretteleggende ledelse</i>	94
6.4.6	<i>Medvirkning</i>	94
6.4.7	<i>Motivasjon</i>	95
<b>7</b>	<b>AVSLUTNING</b>	<b>96</b>
7.1	KONKLUSJON	96
7.2	BIDRAG	96
7.3	STYRKER OG SVAKHETER	98
7.4	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	99
<b>8</b>	<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>100</b>

# 1 Innledning

Her presenteres avhandlingens tema og formål. Deretter presenteres problemstillingen, samt våre tre forskningsspørsmål. Til slutt forklares avhandlingens videre struktur og innhold.

## 1.1 Avhandlingens tema og formål

Temaet for avhandlingen er ledelse i en kunnskapsintensiv kontekst. Kunnskap og ledelse er omdiskuterte begreper som det har vært vanskelig å finne noen overbevisende definisjoner av (Styhre, 2003; Sandvik, 2011). Ledelse har vært et diskusjonstema så lenge sivilisasjonen har eksistert (Johnsen, 2002), og det finnes nesten like mange forskjellige definisjoner av begrepet som det er personer som har forsøkt å definere det (Bass, 1990). Det er stadig et like aktuelt tema, og på 1990-tallet kom begrepet kunnskapsledelse på banen (Styhre, 2003). Dette begrepet ble popularisert som en respons på at nye yrker vokste frem i «*teknologisk avanserte og virtuelle økonomiske verdener*» (Johannessen, 2011, s. 201). De som huser disse nye formene for arbeid kan kalles kunnskapsintensive organisasjoner, et annet sosialt konstruert begrep som vokste frem i kjølvannet av denne teknologiske og økonomiske utviklingen (Newell et al., 2009). Begrepet defineres som organisasjoner hvor hele eller størsteparten av arbeidsstyrken kan karakteriseres som kunnskapsarbeidere, og det hevdes at de trenger en annen form for organisering enn mer tradisjonelle organisasjoner (Newell et al., 2009). I tråd med dette er det flere som hevder at kunnskapsarbeidere trenger en annen form for ledelse (Sandvik, 2011) og at de stiller nye krav til ledere (Dehlin, 2010). Ettersom avhengigheten av kunnskapsøkonomien i mange land har økt og i større grad blitt anerkjent (Shattock, 2010), synes vi det er relevant både for nåtiden og fremtiden å studere hvordan ledere i en slik kontekst forstår sin rolle og hvilke forventninger de ansatte har til disse lederne.

Konteksten for vår undersøkelse er UH-sektoren, nærmere bestemt offentlige universiteter og høyskoler. Det er aktuelt å studere ledelse i denne konteksten ettersom slike institusjoner trekkes frem som de beste eksemplene på hvordan kunnskap ledes og skapes (Larsen og Stensaker, 2003; Nurluoz og Birol, 2011). I følge Larsen og Stensaker (2003, s. 14) vil kunnskapsorganisasjoner få en stadig større betydning for samfunnet, og studier av UH-institusjoner kan derfor gi «*viktige innspill til forståelsen av hvordan kunnskapsorganisasjoner mer generelt bør styres og organiseres*». Det finnes ikke ett svar på hvordan organisasjoner bør organiseres, heller ikke i UH-sektoren (Shattock, 2010), men studier av ledelse i academia kan gi innsikt i hvordan ledelse i en kunnskapsintensiv kontekst



utøves i praksis og hvilke implikasjoner en slik form for ledelse kan gi. Slik informasjon vil kunne være til inspirasjon for andre, som kan benytte seg av denne innsikten i eget virke tilpasset egen kontekst. I tillegg er det i følge Larsen og Stensaker (2010) mange som mener at ledelses- og styringsstrukturene i sektoren har vært et forsømt felt, og at det er på tide at det får mer oppmerksomhet. Styrken til UH-institusjoner ligger i kvaliteten på de menneskene som ansettes (Shattock, 2010), og i en sektor som i hovedsak ansetter høyt utdannede folk vil de menneskelige ressursene veie tyngre enn de monetære. Økt eksternt press på UH-sektoren gjør det i følge Graham (2014) nødvendig at institusjonene hjelper sine ansatte med å nå sitt potensiale, slik at man sammen kan møte de komplekse utfordringene. Akademikere har i følge McNay (2006) en fragmentert hverdag og deres arbeid har intensivert. Vitenskapelig ansatte forventes å stadig gjøre det bedre innen forskning og undervisning (McNay, 2006). I følge Shattock (2010) er suksessfulle UH-institusjoner gode hovedsakelig på grunn av deres undervisning og forskning, men god styring og ledelse kan over tid bidra og legge til rette for god forskning og undervisning. På bakgrunn av dette er det interessant å se nærmere på hvordan denne yrkesgruppen ledes, og hvordan ledere kan tilrettelegge for at hovedoppgavene og samfunnsoppdraget ivaretas.

Formålet med undersøkelsen er å finne ut hvorvidt det er overenstemmelse mellom studielederes forståelse for egen rolle og vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse, og vi håper at våre funn kan bidra til forståelse for hvordan ledelse utøves i denne konteksten, samt å sette fokus på et viktig og aktuelt tema.

## ***1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål***

Vi har begge valgt å spesialisere oss innenfor strategi, organisasjon og ledelse på masterstudiet. Vi ønsket å studere fenomenet ledelse i en kunnskapsintensiv organisasjon. Det var gjennom vår veileder at vi landet på UH-sektoren, og på bakgrunn av det vi har skissert ovenfor mener vi det er aktuelt og relevant å studere kunnskapsledelse i denne konteksten. Vår endelige problemstilling lyder som følger:

*På hvilken måte sammenfaller studielederes forståelse av egen rolle med vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse?*

Temaet ble valgt på bakgrunn av faglig interesse og nysgjerrighet, mens problemstillingen vokste frem underveis og er et resultat av undersøkelsesprosessens forløp. Vi forsøker å svare på problemstillingen ved å studere vitenskapelig ansatte og studieledere, og vi har utviklet tre forskningsspørsmål som skal hjelpe oss å besvare den:

- 1) *På hvilken måte kan man si at vitenskapelig ansatte er kunnskapsarbeidere?*
- 2) *Hvordan betrakter studielederne sin rolle som nærmeste leder til vitenskapelig ansatte?*
- 3) *Hvilke forventninger har vitenskapelig ansatte til sine ledere?*

### ***1.3 Avhandlingens struktur og innhold***

I kapittel to presenteres undersøkelsens kontekst. Her gjør vi rede for blant annet sektorens samfunnsoppdrag, aktuelle reformer, samt utviklingstrekk som er relevante for ledelse. Her gis også en kort presentasjon av våre informanter. I kapittel tre legger vi frem teorier som vi har funnet relevante å benytte som bakgrunnsteppe for avhandlingen, og som våre empiriske funn skal ses i lys av. Vi beveger oss hovedsakelig innenfor to teoretiske felt i dette kapittelet, nemlig kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse. I kapittel fire forklarer vi hvilke valg vi har gjort med tanke på metode. Her redegjør vi for vårt vitenskapssyn, undersøkelsesopplegg, samt at vi drøfter undersøkelsens kvalitet, og kommer med noen etiske betraktninger.

Empiri presenteres i kapittel fem, og i kapittel seks drøftes disse utdragene i lys av teori. Empiriutdragene som presenteres er valgt ut på bakgrunn av at de er interessante og relevante for problemstillingen, og i dette kapittelet er informantenes stemmer i fokus. I kapittel seks derimot, hvor empirien diskuteres, er det våre forskerstemmer som kommer frem. Disse to kapitlene har en lik overordnet struktur som er basert på våre tre forskningsspørsmål. I første del gjør vi rede for hvordan vitenskapelig ansatte kan karakteriseres som kunnskapsarbeidere, samt hva som kjennetegner dette arbeidet. I del to ser vi nærmere på hvordan studielederne betrakter og forstår sin rolle, og i tredje del flyttes fokuset igjen over på vitenskapelig ansatte og hvilke forventninger de har til ledelsen. Kapittel seks inneholder også en fjerde del, som ikke finnes i den empiriske analysen, hvor vi samler trådene fra de tre forskningsspørsmålene og gjennom dette forsøker å svare på vår problemstilling.

I kapittel syv oppsummeres våre funn i en konklusjon. Her reflekterer vi også rundt styrker og svakheter ved undersøkelsen, samt at vi kommer med tanker og idéer til videre forskning.

## 2 Casebeskrivelse

I dette kapittelet gir vi en beskrivelse av UH-sektoren ved å peke på noen utviklingstrekk som kan være av betydning for ledelse. Avslutningsvis gis en kort beskrivelse av våre informanter.

### 2.1 UH-sektoren

#### 2.1.1 Sektorens samfunnsoppdrag

UH-sektoren er et omfangsrikt begrep som brukes om en sektor bestående av blant annet universiteter, private og offentlige høyskoler og universitetssykehus (NIFU, 2013). UH-institusjoner forvalter viktige samfunnsoppgaver gjennom forskning og formidling. Det er nedfelt i Universitets- og høyskoleloven § 1-3 (2005) at UH-institusjoner skal tilby utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Shattock (2010) hevder at det i Storbritannia har blitt et økende fokus på å skape en bro mellom høyere utdanning og samfunnet generelt, noe som også er tilfellet i Norge. Høyere utdanning er viktig for et samfunn. Det er evnen til å ta i bruk og utvikle kunnskap som oppfattes som nøkkelen til å møte store samfunnsmessige utfordringer, som fattigdom og klima, i tillegg til at *«forskning og høyere utdanning av høy kvalitet er avgjørende for å sikre fremtidens arbeidsplasser og for å fremme omstilling og verdiskapning i norsk økonomi»* (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 3). Samfunnets avhengighet av kunnskapsøkonomien og universitetenes bidrag til denne har styrket seg i mange land, noe som har medført økte investeringer i forskning og et stadig økende studentantall (Shattock, 2010). I følge Stensaker og Larsen (2003) har et løpende ytre press og endrede samfunnsmessige behov ført til at endring har blitt hverdagskost for UH-institusjoner. Dette kan dreie seg om alt fra å fremstå som en attraktiv studie- og arbeidsplass, til det å drive faglig god undervisning og forskning.

#### 2.1.2 Kvalitetsreformen(e)

Begrepet «quality» oversettes til kvalitet; egenskap på norsk (Lingua skoleordbok, 2002). Det er dermed ikke gitt hva kvalitet betyr, da det refererer til en egenskap ved noe. Det er i følge NIFU (2014) ingen omforent definisjon av kvalitet i utdanning er. Noen anser kvalitet som resultater, noen betrakter det som en egenskap, mens andre hevder at det dreier seg om pågående prosesser hvor man forsøker å begrense feil og forbedre undervisning (NIFU, 2014). NIFUs undersøkelse av kvalitet i høyere utdanning støtter seg til et kvalitetsbegrep som relaterer seg til resultater og det hevdes at *«kvalitet og kvalitetssikring er i stigende grad*

*blitt et institusjonelt ansvar, og ledelse og styring er ansett som viktige forutsetninger for kvalitet»* (NIFU, 2014, s. 41). Flere land har i løpet av de siste 20 årene utviklet formelle systemer for å sikre at utdanningsinstitusjoner holdes ansvarlig for resultater (Dorn og Ydesen, 2014).

I 2001 ble en omfattende reform av høyere utdanning i Norge vedtatt av Stortinget, kalt «Kvalitetsreformen» (Regjeringen, 2002). Reformen la opp til større frihet og ansvar for institusjonene gjennom at de blant annet fikk fullmakt til å bestemme intern organisering på alle nivåer, og organisere studieprogram etter studenttilstrømning og samfunnets behov (Kvalitetsreformen, 2009). Kvalitetsreformen introduserte en ny finansieringsmodell, hvor institusjonene blir belønnet for progresjon, som for eksempel hvor mange studenter som fullfører sine studier, og kvalitet (Regjeringen, 2002), og det ble etablert nye måter å kvalitetssikre utdanningsinstitusjonene nasjonalt og internasjonalt (Kvalitetsreformen, 2009).

I mars 2015 la kunnskapsministeren frem stortingsmeldingen «Konsentrasjon for kvalitet», en strukturreform som har fått blandet mottagelse. Han var tydelig på at en strukturendring i UH-sektoren, hvor ressursene samles på færre, men sterkere institusjoner er nødvendig for å styrke kvaliteten på utdanning og forskning (Kunnskapsdepartementet, 2014). Regjeringen bruker ni kvalitetskriterier for å vurdere institusjonenes kvalitet og styrke, og på bakgrunn av dette vurderes det om en institusjon kan fortsette som en selvstendig institusjon eller om det er behov for sammenslåing (Kunnskapsdepartementet, 2014). Vi kan trekke frem antall publiseringspoeng ved de ulike institusjonene og tilhørende fagmiljøer som eksempel.

I Universitetsavisa, 24. mars 2015, uttrykker Tjora (2015) at «*kvalitetsmål har blitt fullstendig forvekslet med kvantitetsmål*», og forskning trekkes frem som det fremste eksemplet «*hvor antall publikasjoner teller mer enn forskningens innhold og betydning*», og at det er en fare for faglig forvitring på norske universiteter og høyskoler. Flere stemmer blant vitenskapelig ansatte kan trekkes frem i denne sammenheng, og Collett (2015) skriver at NTNU-professor Sohlberg hevder at departementet og universitetet følger en administrativ logikk som går på kontroll, standardisering og forutsigbarhet, noe han mener strider med god akademisk logikk. Man kan stille seg spørsmålet om mengde publisert forskning er en god målestokk for kvalitet innen høyere utdanning. De fleste kan telle, men det er ikke alle som har et nært forhold til hva kvalitet i en slik sektor betyr, og det er en overhengende fare for at det bare er det som kan telles som teller, og har en betydning.

### 2.1.3 Ledelse i akademia

Det er ofte New Public Management (NPM) som trekkes frem som grunnen til markedsorienteringen og –logikken, som helt siden 1980-tallet, har kommet gradvis inn i offentlig sektor med den hensikt å øke effektiviteten og myndighetenes kontroll (Ellingsen, 2012). I kraft av å være underlagt offentlig myndighet, er UH-institusjoner nødt til å følge de retningslinjene som gis, men det betyr ikke at institusjonene kan få instruksjoner om hva som helst. Det står skrevet i Universitets- og høyskoleloven § 1-5 (2005) at UH-institusjoner ikke kan gis instruksjoner om læringsinnholdet i undervisningen og innholdet i forskningen eller i det faglige utviklingsarbeidet. Disse områdene faller innenfor akademisk frihet, som UH-institusjoner skal fremme og verne om.

UH-institusjoner er avhengige av bevilgninger fra det offentlige, noe som gjør at finansieringssystemet på mange måter peker på hvilke aktiviteter institusjonene bør fokusere på. De institusjonene som er best på de ulike vurderingskriteriene får flest bevilgninger, noe som i følge Larsen, Maassen og Stensaker (2009) leder til konkurranse om midler. Kombinasjonen av den evaluerende staten og den økte friheten (og ansvaret) institusjonene har til blant annet å organisere studieprogram og intern organisering, har ført til økt byråkratisering og bruk av rapporteringssystemer, i tillegg til en vridning bort fra valgte ledere til fordel for ansatte ledere (Larsen, Maassen og Stensaker, 2009). «Tilsatte ledere kan [...] ansvarliggjøres på andre måter enn valgte ledere, og eventuelt fjernes hvis de ikke fungerer» (Larsen, Maassen og Stensaker, 2004, s. 40). I følge Larsen, Maassen og Stensaker (2009) er de største utfordringene med styringsreformer på universiteter det voksende gapet mellom ledelsens hensikter og den akademiske virkeligheten, i tillegg til manglende tillit mellom ledere og akademikere. Larsen, Maassen og Stensaker (2009) peker på viktigheten av at ledere balanserer behovet for å styre forskning og undervisning innad på institusjoner, med det å lage systemer som har legitimitet og tillit blant akademikerne.

Universiteter og høyskoler blir av Mintzberg (1979) omtalt som profesjonelle organisasjoner, med flat struktur og stor autonomi hos de ansatte. Rollen som leder i UH-sektoren er i følge Strand (2007) nært knyttet til faglig kyndighet og status. Det tradisjonelle synet på ledelse i akademia baserer seg i følge Larsen (2003) på kollegiale styringsprinsipper, hvor forskning vurderes av anerkjente fagfolk innenfor fagfeltet, og relasjonen mellom ledelsen og ansatte preges av kollegiale og faglige normer. Det er på bakgrunn av faglig dyktighet og kompetanse at lederne får autoritet og ledelseslegitimitet, og blir valgt av sine likemenn til å representere

faggruppen (Larsen, 2003). Etter innføringen av NPM-inspirerte reformer fokuseres det i større grad på profesjonell ledelse i academia (Larsen, 2003). Shattock (2010, s. 129) hevder at *«suksessfulle universiteter oppmuntrer til akademisk ledelse på alle nivåer og full deltagelse, eller i alle fall en representativ del, for det akademiske miljøet i beslutningsprosesser»* og at ledelse i høyere utdanningsinstitusjoner ikke burde skje top-down, men bære preg av en kontinuerlig dialog mellom ledelse og operative enheter.

I følge Vie (2012) befinner norsk ledelse seg i skjæringspunktet mellom idealene profesjonell og faglig ledelse, hvor graden av påvirkning fra de ulike idealene er avhengig av konteksten man befinner seg i. Profesjonell ledelse handler om at ledelse er et eget fag, og at en leder kan lede hvilken som helst organisasjon, mens faglig ledelse har røtter tilbake til laugsidealet, hvor den beste på feltet skal lede, overføre tradisjoner og bevare det etablerte fellesskapet og faget (Byrkjeflot, 2002). Samarbeid og medvirkning har preget tankene om ledelse i Norge, i tillegg til at vi har et noe schizofrent forhold til ledere og eliter, ettersom vi *«fordømmer deres eksistens, men stiller samtidig sterke krav til dem»* (Byrkjeflot, 2002, s. 41).

## **2.2 Våre informanter**

For å forsøke å sette oss inn i oppfatningene om ledelse i academia har vi vært i kontakt med vitenskapelig ansatte med og uten lederansvar i sektoren. Vitenskapelig ansatte betrakter vi som faste ansatte ved universiteter og høyskoler, som driver med forskning og undervisning. Det benyttes ulike begreper om vitenskapelig ansatte med lederansvar, men vi har valgt å benytte begrepet studieledere. Studieledere i vår undersøkelse er ledere med personalansvar, plassert på lavest mulig ledelsesnivå ved universiteter og høyskoler. Før vi gikk i gang med intervjuprosessen hadde vi en samtale med L0, hvor vi fikk innblikk i hans erfaringer fra det å være vitenskapelig ansatt, og fra tiden som tidligere rektor og studieleder. I utgangspunktet var det ikke meningen å bruke L0 som informant, men etter dybdeintervjuene med de resterende seks informantene fant vi det naturlig å trekke inn deler av samtalen med L0 som empiri. I tillegg til L0, har vi intervjuet to nåværende studieledere, samt fire vitenskapelig ansatte. For å anonymisere informantene våre har vi valgt å kalle studielederne L0, L1 og L2, og de vitenskapelig ansatte VA1, VA2, VA3 og VA4.

### 3 Metode

I dette kapittelet gjør vi rede for hvilke valg vi har tatt for å forsøke å gjøre undersøkelsen god og interessant. I tillegg til at tilgjengelige ressurser og praktiske hensyn vil ha betydning for metodevalg, skal man i følge Tjora (2012, s. 33) «*heller ikke undervurdere betydningen av lyst og ulyst*». Vi bestemte oss tidlig for at vi ville gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, både fordi vi synes det virket mest interessant, og fordi det var denne metoden vi hadde lyst til å få mer erfaring med. I tillegg hadde vi lenge planlagt å skrive en oppgave hvor vi kunne belyse og forsøke å forstå en problemstilling fremfor å måle og kvantifisere.

Vi starter med å redegjøre for vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, da dette legger føringer for alt vi foretar oss i denne undersøkelsen (Nyeng, 2004; Tjora, 2012). Det neste delkapittelet har derfor til hensikt å være bevisstgjørende, gjennom at vi tar stilling til vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og hva dette medfører for vårt forskningsprosjekt.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

En sentral del av det å være menneske er å være utrustet med fordommer og en forforståelse, og som forsker innebærer dette at man ikke er nullstilt når et prosjekt påbegynnes (Nyeng, 2004). Vi kan si at vi som mennesker betrakter virkeligheten gjennom forskjellige «briller». «*Forskningsøyet er alltid bundet til et menneskelig ståsted i verden*», hevder (Nyeng, 2004 s. 29). Disse brillene, forskningsøyet, påvirker hvordan virkeligheten oppfattes, hva man legger vekt på og fatter interesse for som menneske. Som forsker er det viktig å ta stilling til sin forforståelse ettersom «*kunnskap bygges opp av våre helhetlige forsøk på å leve oss inn i og orientere oss i det sosiale landskapet*» (Nyeng, 2004 s. 27). Det kan være vanskelig å avdekke «brillenes» betydning for forskningen ettersom vår sansning og tolkning ikke lar seg isolere, men vitenskapsteori hjelper oss med å reflektere over kunnskapens natur og verdi (Nyeng, 2004). Vi er i ferd med å avslutte vårt femte år av siviløkonomutdanningen, og det er viktig å være klar over at vår faglige bagasje kan representere et filter for vår forståelse og tolkning.

I det følgende tar vi for oss de sentrale begrepene ontologi og epistemologi for å presisere vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Ontologi forklares som «*læren om det værende*» (Nyeng, 2004 s. 212), og epistemologi betraktes som «*læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse*» (Nyeng, 2004 s. 209). En sentral ontologisk debatt i samfunnsvitenskapen er hvorvidt det finnes lovmessigheter i sosiale systemer, på samme måte som i naturvitenskapen, eller om alt

vi studerer er unikt (Jacobsen, 2005). Epistemologi dreier seg om hvorvidt det er mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2005) og hvilken kunnskap vi kan fremskaffe om den virkeligheten vi undersøker (Nyeng, 2004). Ontologien legger føringer for hvilket kunnskapssyn, epistemologi, vi har og for vårt valg av forskningsmetode for å generere kunnskap (Nyeng, 2004). Vi genererer altså kunnskap, slik vi ser det er mulig, om virkeligheten slik vi oppfatter den, ved hjelp av våre valgte metodeverktøy.

Det eksisterer stor uenighet om ontologiske og epistemologiske spørsmål, men det snakkes gjerne om to hovedtradisjoner i menneskevitenskapelig forskning, omtalt som positivisme og hermeneutikk (Nyeng, 2004). Innenfor den positivistiske tradisjonen ligger det en antagelse om en objektiv virkelighet, som det er mulig å avdekke objektiv kunnskap om som menneske og objekt (Nyeng, 2004). Denne forskningstradisjonen stiller vi oss kritisk til grunnet det store innslaget av objektivisering, og vi støtter oss til den hermeneutiske tradisjonen. Innenfor hermeneutikken oppfattes virkeligheten som sosialt konstruert, mennesket ses på som en meningsbærer, eller et meningssøkende og -skapende vesen, og kunnskap om virkeligheten ses derfor på som kontekstavhengig (Nyeng, 2004). Med hermeneutikken som utgangspunkt er vi ikke ute etter å avdekke lovmessigheter, men *«å utvikle en forståelse av meningen i konkrete menneskelige forhold og sosiale strukturer og aktiviteter»* (Nyeng, 2004 s. 67).

Essensen i hermeneutikk er i følge Nyeng (2004) at all vår kunnskap er bundet til historien og vår kulturelle menings- og forståelseshorisont. Forståelse ses på som en kontinuerlig prosess, en hermeneutisk spiral, hvor helheten må forstås i lys av delene, og delene i lys av en stadig bedre forståelse av helheten (Nyeng, 2004). Helhet og sammenheng må skapes av forskere (Nyeng, 2006). Hermeneutikken er den retningen som tar på alvor at mennesker er utstyrt med en forforståelse. I motsetning til positivismen, som kan sies å idealisere forskeren som en tilskuer, er idealet i hermeneutikken å forholde seg til menneskers ytringer som en deltager, i Hans Skjervheims terminologi (Nyeng, 2004). Skjervheim (1996) hevder at det er problematisk å dyrke en tilskuerrolle i menneskevitenskapen fordi det medfører å gjøre menneskelige meninger om til fakta, og reduserer mennesket til noe det ikke er, et objekt.

Vitenskap om mennesket skiller seg fra naturvitenskap gjennom at det man studerer er fortolkende, meningssøkende og -skapende subjekter (Nyeng, 2006). Dette gjelder også for forskerne, og forskerens perspektiv får derfor stor betydning for tolkningsarbeidet av det flertydige og nyanserte meningsmaterialet som fremkommer i samtalene med informantene



(Nyeng, 2006). I følge Nyeng (2006) betyr dette at menneskevitenskap uunngåelig er fortolkninger av fortolkninger, som kan omtales som dobbel hermeneutikk. For å bruke brillemetaforen kan vi si at våre informanter forteller om sine opplevelser som de tolker og sanser gjennom sine briller, samtidig som vår tolkning av informantenes opplevelser farges av våre briller. Brillene fungerer som et filter for hva og hvordan vi «ser», i vid forstand. Det er derfor viktig for oss som forskere å forsøke å sette oss inn i informantenes forståelseshorisont i tillegg til vår egen. I kraft av å være meningssøkende har mennesker evnen til å forstå seg selv annerledes på bakgrunn av ny kunnskap, noe som kalles for den innvendige relasjonen mellom teori og empiri, og er et viktig kjennetegn ved menneskevitenskapen (Nyeng, 2004).

Wennes (2006) påpeker at ledelse må studeres i den konteksten det skjer ettersom det kan betraktes som en kompleks sosial prosess. Vi har vært opptatt av å sette oss inn i hva informantene legger i det å være vitenskapelig ansatt, for å få en forståelse av hvordan de forstår seg selv i sitt virke og i sin kontekst. Dette har videre vært utgangspunkt for å forstå hvordan det mangetydige begrepet ledelse oppfattes og hvordan studieledere betrakter sin rolle, samt hvilke forventninger til ledelse vitenskapelig ansatte har. Vi ser det som en fordel at vi ikke hadde så mye kunnskap om hvordan ledelse utøves i sektoren da vi startet prosjektet. Dette gjorde det mulig for våre informanter å bruke deres egne ord og språkdrakt i deres beskrivelser, uten at vi hadde med oss mange forutinntattheter i samtalene. Det at det kan legges ulik betydning i begrepet ledelse gjorde det mulig for oss å ta utgangspunkt i informantenes forståelse og hvilke forventninger de har til denne komplekse sosiale praksisen.

## ***3.2 Metodevalg***

I det følgende presenteres og begrunnes konkrete valg vi har gjort knyttet til de ulike fasene i forskningsprosessen, og vi klargjør hvordan de er med på å avgrense vår undersøkelse.

### ***3.2.1 Problemstilling og forskningsspørsmål***

Gjennom fagene vi har hatt i vår hovedprofil i masterutdanningen, strategi, organisasjon og ledelse, ble vi begge interessert ledelse. I faget organisering og organisasjonsforståelse ble vi presentert for en prosesstankegang som inspirerte oss til å tenke annerledes, og til å utvikle et kritisk blikk på teorier og ikke ta dem for gitt. Denne tankegangen har vært grobunn for blant annet utarbeidelse av problemstilling og valg av teori. Det var gjennom vår veileder, og et

forskningsprosjekt han er en del av, at vi ble fristet til å utforske ledelse i en kunnskapsproduserende kontekst. Vi ble raskt nysgjerrige på hvordan ledelse forstås i UH-sektoren, og hvilke forventninger til ledelse som eksisterer blant vitenskapelig ansatte på den ene siden og hvordan studieledere betrakter sin rolle på den andre siden.

Som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 59) påpeker, er det slik at «*problemstillingen bidrar til å avgrense og gi retning til det videre arbeidet*». Det var derfor viktig for oss å skissere en god arbeidsproblemstilling tidlig i prosjektet, slik at veien videre ble noe tydeligere. Problemstillingen har blitt justert flere ganger, men vi har hele tiden hatt fokus på kunnskapsarbeid og –ledelse. Den endelige problemstillingen lyder som følger:

*På hvilken måte sammenfaller studielederes forståelse av egen rolle med vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse?*

Problemstillingen avgrenser hvilket tema vi er interessert i, hvem vi skal undersøke og hva som er konteksten for undersøkelsen (Jacobsen, 2005). Som vi ser er temaet ledelse, konteksten er UH-sektoren, og informantene er vitenskapelig ansatte og studieledere. I Jacobsens (2005) terminologi kan problemstillingen sies å være eksplorerende og beskrivende. Eksplorerende i den forstand at vi er ute etter å belyse forståelse av et fenomen i en gitt kontekst. Problemstillingen er beskrivende, da den søker å si noe om hvordan tilstanden ser ut fremfor hvorfor den ser slik ut (Jacobsen, 2005). For å svare på problemstillingen, har vi utviklet tre forskningsspørsmål:

- 1) På hvilken måte kan man si at vitenskapelig ansatte er kunnskapsarbeidere?*
- 2) Hvordan betrakter studielederne sin rolle som nærmeste leder til vitenskapelig ansatte?*
- 3) Hvilke forventninger har vitenskapelig ansatte til sine ledere?*

### **3.2.2 Undersøkellesdesign og metode**

Her beskrives undersøkelsesopplegg, utvalgsriterier og teoriens rolle i forskningsarbeidet.

#### **Intensivt eller ekstensivt og beskrivende eller forklarende**

Jacobsen (2005) klassifiserer undersøkelsesopplegg etter to dimensjoner, intensive eller ekstensive og beskrivende eller forklarende. Vårt opplegg kan sies å være intensivt, ettersom

vi går i dybden på noen få enheter fremfor å undersøke noen få variabler ved mange enheter (Jacobsen, 2005). «Hensikten med slike intensive opplegg er å få et så helhetlig bilde av en situasjon, et fenomen eller en hendelse som overhodet mulig» (Jacobsen, 2005, s. 89). Vi valgte denne tilnærmingen fordi vi var interessert i å få frem individuelle forståelser av ledelse. Undersøkelsesopplegget vårt er knyttet til det beskrivende fremfor det forklarende. Vi beskriver empiri som er generert på ett tidspunkt, og har derfor ikke mulighet til å undersøke om informantene legger en annen mening i det vi har undersøkt på et senere tidspunkt. Vi kan dermed ikke gi kausalforklaringer i noen forstand, men dette er heller ikke vårt mål.

### **Case eller kriterieutvalg**

«En av de store utfordringene ved forskning generelt handler om hvordan man skal avgrense det empiriske arbeidet» (Tjora, 2012, s. 34). I følge Tjora (2012) finnes det to grupper av strategier man kan benytte for å avgrense undersøkelser, nemlig case og kriterieutvalg. Vår problemstilling er eksplorerende og vi benytter oss av en allerede eksisterende grense for hvem undersøkelsen inkluderer (Tjora, 2012). Undersøkelsen kan derfor ligne det som innen kvalitativ forskning kalles casestudier, og casen er UH-sektoren. Det overordnede temaet for avhandlingen er ledelse, noe som i følge Wennes (2006) kan betraktes som en kompleks sosial prosess som må studeres i sitt rette element, med andre ord i den konteksten den utøves. Basert på vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt ligger fokuset på fortolkning av ledelse og ikke på målbare størrelser, noe som Wennes (2006) hevder taler for casestudier. Vår studieenhet er på et relativt høyt undersøkelsesnivå til å være en case (Jacobsen, 2005) og kunne med fordel vært noe mer avgrenset. Det er flere grunner til at vi ikke valgte å avgrense ytterligere, blant annet fordi det ikke var i vår interesse å vurdere individuelle ledere, men å belyse hvordan ledelse forstås og oppleves i denne konteksten. Vi studerer flere institusjoner innenfor en avgrenset sektor, og undersøkelsesdesignet vårt kan derfor sies å være en enkeltcasestudie med flere analyseenheter (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

### **Metode**

Samfunnsvitenskapen kan sies å operere med to hovedtilnærminger til forskning som munner ut i ulike tenkemåter om hvordan man skal generere og analysere informasjon om samfunnet, nemlig kvalitative og kvantitative metoder (Tjora, 2012). Når man skal forklare kvalitativ forskning er det i følge Tjora (2012) vanlig å basere forklaringen på hvordan det skiller seg fra kvantitative metoder. Beskrivelsene går ofte på at kvalitative metoder vektlegger forståelse, nærhet, data i form av tekst og en induktiv fremgangsmåte, mens kvantitative

metoder fokuserer på forklaring, avstand, data i form av tall og en deduktiv fremgangsmåte (Tjora, 2012). Tjora (2012, s. 23) hevder at slike beskrivelser har noe for seg, men påpeker at metodene brukes for å undersøke ulike aspekter ved det samme fenomenet, og at man «*vil ha mye å tjene på å bygge ned de skarpe skillene mellom de ulike 'forskningsparadigmene'*».

Valg av metode har for vår del vært en prosess hvor blant annet problemstilling, personlig nysgjerrighet og preferanser har spilt inn. I tråd med hermeneutikken ser vi på mennesker som meningsbærere og –skapere (Nyeng, 2004), og ut i fra problemstillingen og det vi søker å belyse, mener vi at en kvalitativ tilnærming er best egnet til å få frem de ulike forståelsene av ledelse som våre informanter er «bærere» av.

### **Induktiv, deduktiv eller abduktiv tilnærming**

Begrepene induktiv, deduktiv og abduktiv forteller noe om teoriens rolle i forskningsarbeidet. I følge Tjora (2012, s. 26) heller kvalitative studier ofte mot det induktive, hvor man utvikler «*noen generelle sammenhenger ut fra observasjonen av enkelttilfeller*». Vi benytter en abduktiv tilnærming, som i likhet med induksjon har sitt utgangspunkt i empirien, men hvor «*teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen*» (Tjora, 2012, s. 26). Tidlig i prosessen leste vi oss opp på teorier om blant annet skoleledelse og kunnskapsarbeid. Dette forarbeidet har på ulike måter påvirket prosessen videre, fra videreutvikling av problemstilling til valg av informanter og spørsmål til intervjuguiden. Samtidig var det et naturlig valg å ikke skrive ferdig teorikapittelet før datagenereringen var i gang, da teorier også kunne få rom til å spille inn i løpet av prosessen.

### **3.2.3 Generering av empiriske data**

Her redegjør vi for hvordan vi rekrutterte informanter, og hvordan datagenereringen gikk til.

#### **Utvalg og rekruttering**

Et sentralt spørsmål er hvor stort utvalget bør være (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Det finnes ingen entydig svar på dette, da det varierer ut fra blant annet ressurser, problemstilling og datagenereringsmåte. Vi kom i samsvar med vår veileder frem til at vi ønsket å ha med mellom fem og syv informanter, noe som er i tråd med anbefalingene til Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010), og vi endte til slutt opp med syv informanter.

Andre viktige spørsmål er hvordan man skal velge ut informanter og hvordan disse i neste rekke skal rekrutteres. Utvelgelse av informanter til kvalitative undersøkelser skjer ikke gjennom tilfeldig utvalg for å representere en større populasjon (Tjora, 2012), men kan sies å handle om hensiktsmessighet (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010), på bakgrunn av at informantene kan uttale seg *«på en reflektert måte om det aktuelle temaet»* (Tjora, 2012, s. 145). I tillegg vil det i casestudier være slik at utvalget av informanter avgrenses *«av en naturlig enhet som eksisterer uavhengig av undersøkelsen»* (Tjora, 2012, s. 146).

Vitenskapelig ansatte og ledere i UH-sektoren er en slik naturlig avgrenset enhet, og det er på forhånd gitt hvem som kan være informanter og ikke. Etersom vi ikke kunne ha med alle som innehar disse rollene i Norge i undersøkelsen vår, har vi benyttet oss av flere utvalgsstrategier.

Vi benyttet oss av det som kalles for snøballmetoden (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010) i kombinasjon med det utvalgskriteriet som Jacobsen (2005) kaller informasjon.

Snøballmetoden handler om at forskeren *«forhører seg om personer som vet mye om det temaet som undersøkes, og som forskeren bør komme i kontakt med»* (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010, s. 109), som igjen kan tipse om andre aktuelle informanter. Flere av de vi har vært i kontakt med har kommet med tips til andre de tror kunne vært aktuelle for oss å kontakte. Utvalgskriteriet som kalles informasjon handler i følge Jacobsen (2005) om å velge informanter man tror kan gi mye og god informasjon, noe vi gjorde gjennom å se nøye på hvilket fagområde de ansatte tilhørte. Vi brukte de aktuelle institusjonenes nettsider for å finne kontaktinformasjon, og sendte e-post til de vi kunne tenke oss å snakke med.

### **Dybdeintervjuet**

I følge Tjora (2012) er ulike former for intervjuing, og særlig såkalte dybdeintervjuer, den mest brukte datagenereringsmetoden innenfor kvalitativ forskning. Som Johannessen, Tuft og Christoffersen påpeker, er intervju *«en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser»* (2010, s. 135). Vårt valg om å benytte dybdeintervjuer kan virke som en pragmatisk beslutning, da det er den mest brukte metoden. Det var imidlertid flere grunner til at vi valgte å generere empiri på denne måten. For det første ønsket vi å få frem informantenes opplevelser og refleksjon rundt disse (Tjora, 2012). For det andre er det gjennom dybdeintervjuer mulig, og ønskelig, at informantene i tillegg til å gå i dybden, også gjør digresjoner som kan gi informasjon vi som forskere kanskje ikke hadde tenkt ut på forhånd (Tjora, 2012). Vi ønsket å ha en dialog med informantene, da det skaper stor frihet til hvordan informantene kan uttrykke seg og gir muligheter for å få frem

kompleksitet og nyanser (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Vi fikk gjennom dybdeintervjuene mulighet til å la oss engasjere av informantenes ytringer, komme med oppfølgingsspørsmål til utsagnene, og slik sette oss inn i informantenes forståelse som munn ut i utsagnene. På denne måten kunne vi innta en deltagerrolle i datagenereringen, fremfor en tilskuerrolle, og dermed møte informantene i språket ved å engasjere oss i deres påstander (Skjervheim, 1996).

Det ideelle dybdeintervju er i følge Tjora (2012) en fri og uformell samtale, et ideal som lett forstyrres av intervjuguiden. *«Men vi må ha i bakhodet at de informantene som stiller opp til et dybdeintervju, snarere forventer å svare på intervjuerens på forhånd oppsatte spørsmål enn å snakke om løst og fast i en times tid. Selv om bruken av en intervjuguide og ferdig formulerte spørsmål kan føles oppstyltet når man intervjuer, er dette ofte noe som skaper en atmosfære av seriositet for informantene»* (Tjora, 2012, s. 135). I dybdeintervjuet står man med andre ord overfor en utfordring med å balansere to motstridende hensyn, nemlig det å få frem informantenes subjektive forståelser og fortolkninger, samtidig som å holde seg til en viss struktur (Tjora, 2012). En typisk struktur for et dybdeintervju vil i følge Tjora (2012) være at man starter med noen enkle oppvarmingsspørsmål, før man går over til de viktige refleksjonsspørsmålene, og deretter avrunder med noen spørsmål som ikke krever refleksjon.

Vi utformet en relativt strukturert intervjuguide, med faste spørsmål og tilhørende stikkord. Dette var delvis på grunn av at våre informanter er personer med travle arbeidsdager, noe som gjorde at vi ikke ville bruke mer av deres tid enn avtalt. Dermed var det viktig for oss å ha ferdig formulerte spørsmål slik at vi kunne komme inn på alt vi ønsket innen den avtalte timen var over. Det at informantene har god kjennskap til tematikken vi tar for oss, i tillegg til at temaet ikke bærer preg av å være sensitivt, gjorde at det ikke var nødvendig å bruke mye tid på oppvarmings- eller avrundingspørsmål. Selv om intervjuguiden var relativt strukturert, hadde informantene god mulighet til å utdype der de selv ville og gjøre digresjoner. Da dette skjedde fulgte vi opp digresjonene, til den grad de var relevante, før vi fortsatte med våre fastlagte spørsmål. Vi fulgte ikke rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden slavisk, men justerte denne ut i fra samtalen. Denne type intervju, hvor man har en overordnet intervjuguide som danner utgangspunktet for samtalen, men hvor spørsmål og rekkefølge kan varieres, kalles i følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) for strukturert eller delvis strukturert og kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet.

Vi var begge tilstede under alle intervjuene, i tråd med Tjoras (2012) anbefalinger. Dette kan spesielt være viktig når den som intervjuer ikke har noe særlig erfaring fra før (Tjora, 2012), noe som i høyeste grad gjaldt for oss. Slik vi oppfattet det, var ikke dette noe usikkerhetsmoment for informantene, da våre spørsmål, som nevnt, ikke omfattet sensitive temaer det kan være vanskelig å snakke om med flere tilstede (Tjora, 2012). Vi opplevde det som en fordel å være to, da en av oss kunne konsentrere seg om intervjuguiden og sikre at vi var innom alle spørsmålene, mens den andre kunne vie sin oppmerksomhet til det informanten uttrykte, slik at viktige oppfølgingsspørsmål ble stilt og relevante digresjoner fulgt opp. Disse to rollene gled delvis over i hverandre etter hvert, selv om vi avtalte på forhånd hvem som skulle ha ansvar for hva. Noe av grunnen til at disse rollene etter hvert gled over i hverandre, var at vi etter noen få intervjuer begynte å bli godt kjent med intervjuguiden.

*«Dybdeintervjuenes kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant, noe som er særlig viktig der vi forsker på sensitive temaer»* (Tjora, 2012, s. 107). Vår undersøkelse omfatter i liten grad sensitive temaer, noe som gjorde det å opparbeide tillit mindre viktig. I tillegg har våre informanter til en viss grad en egeninteresse for temaet, da det er relevant for deres egen praksis. Det vil imidlertid alltid være en fordel å skape en avslappet stemning og å ha en relativt romslig tidsramme for å få informantene til å virkelig reflektere rundt temaet ut fra egne erfaringer (Tjora, 2012). Vi ba informantene om å sette av en time, noe vi mente var tilstrekkelig med tid. Vi forsøkte å bidra til å opprette en avslappet stemning ved å opptre rolig, men entusiastisk, og å snakke på en uformell, men profesjonell måte.

*«For å legge til rette for en avslappet stemning er det vanlig å gjennomføre dybdeintervjuer på steder der informanten kan føle seg trygg, gjerne på sin egen arbeidsplass dersom undersøkelsen er knyttet til informantens arbeid»* (Tjora, 2012, s. 120). Det var naturlig for oss å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass, da temaet omhandler arbeidet deres, i tillegg til at de generelt har travle arbeidsdager. Vitenskapelig ansatte er i større eller mindre grad vant til å forholde seg til studenter i hverdagen, noe som gjorde vårt besøk på deres kontor til en relativt naturlig situasjon. At intervjuene fant sted på deres arbeidsplass skapte ingen nevneverdige utfordringer med tanke på forstyrrelser og lignende, selv om vi et par ganger opplevde at det banket på døren hos den vi intervjuet.

Det er viktig å fremheve det vi mener er fordelene med å bruke denne metoden for datagenerering i vår undersøkelse, men det er også nyttig å stille seg spørsmål ved om det er

noen svakheter med denne metoden som kan gjøre det vanskelig å svare på problemstillingen (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). Det er flere faktorer som kan påvirke svarene man får i en intervjusituasjon, og vi trekker her frem noen. For det første snakker man om intervju effekt, noe som vil si at måten intervjuerne oppfattes på av informantene kan ha betydning for svarene man får (Johannessen, Tuft og Christoffersen, 2010). Intervju effekten oppfattes gjerne som negativ, noe vi kan tenke oss har sin rot i den positivistiske dominansen i samfunnsvitenskapen og det tilhørende idealet om den nøytrale forsker. Dette er noe som er uunngåelig når man benytter seg av dybdeintervju, da dette er en intersubjektiv prosess (Tjora, 2012), hvor empiri fremkommer i dialogen mellom mennesker utstyrt med ulike forståelsesrammer. Både situasjonen og deltagerne i den vil følgelig ha betydning for resultatet av den. Man kan imidlertid forsøke å begrense denne effekten ved å prøve å opptre og fremtre på en ordentlig måte i intervjusituasjonen, noe vi forsøkte å etterstrebe.

Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010, s. 143) peker på at *«ens egen usikkerhet og manglende intervjutrening kan også virke negativt på informantene»*. Som studenter har vi ikke mye erfaring med forskning, og vi merket selv at vi var noe usikre i de første intervjuene. Dette kan ha påvirket informantene og svarene de ga oss. I tillegg til å være uerfarne forskere er vi også studenter og dermed en del av samme sektor som våre informanter. Dette kan ha gjort det enklere for oss å få tilgang til informanter fordi vitenskapelig ansatte kan tenkes å føle en plikt til å stille opp på studenters prosjekter.

I intervju kan det oppstå asymmetrisk formalisme, *«det vil si hvor informantene forventer en mer formalistisk situasjon med spørsmål og svar enn den intervjueren håper på»* (Tjora, 2012, s. 135). Informant og forsker har gjerne ulike forventninger til hvor strukturert samtalen skal være, i den forstand at informanten gir korte og formelle svar, mens intervjueren ønsker en fri samtale hvor informanter utdyper om egne opplevelser. Denne forskjellen kan tenkes å være noe som alltid vil være til stede, men ettersom vi intervjuet vitenskapelig ansatte, som har drevet med forskning selv, antar vi at de hadde en anelse mer like forventninger som oss, enn det noen med en annen bakgrunn ville hatt. *«Man kommer heller ikke utenom problemet at informanter forsøker å svare 'riktig' på spørsmålene»* (Tjora, 2012, s. 118). Dette kan til en viss grad ha vært tilfellet for våre informanter, da de har relativt mye kunnskap om temaet, både ut fra egne erfaringer og fra teori som de kanskje selv bruker i undervisningen. Det kan derfor være mulig at noen av informantene prøvde å svare ut fra teori, og ikke ut fra egne opplevelser og egen forståelse.



### 3.2.4 *Bearbeiding av data*

Her beskriver vi hvordan vi gikk frem for å bearbeide vårt kvalitative datamateriale, nærmere bestemt arbeidet med transkribering, koding og kategorisering.

#### **Transkribering**

Under alle intervjuene ble en mobiltelefon brukt som lydopptaker. Informantene ga sitt muntlige samtykke til dette før vi startet selve intervjuet. Dette fungerte godt, da vi følte at mobilen var et naturlig element i rommet og ikke tok for mye oppmerksomhet. Vi gjorde et par prøveopptak før første intervju, og det var ingenting å utsette på lyd kvaliteten. I tråd med Tjoras (2012) anbefalinger, ble informantene opplyst om at lydopptakene skulle brukes til transkribering av intervjuet og at lydfilen skulle slettes så snart transkriberingen var gjennomført. Lyden på opptaksfilene var god, og da intervjuene ble gjort på informantenes kontor var det ingen bakgrunnsstøy som forstyrret. Intervjuene ble fullstendig transkribert av oss i løpet av de første dagene etter hvert intervju, og vi valgte å gjøre det Tjora (2012) kaller å normalisere transkripsjoner, altså å oversette eventuelle dialekter til bokmål, i tillegg til at vi rettet på grammatiske og språklige feil. Dette kan fungere som anonymisering av informantene (Tjora, 2012), ved at språklige kjennetegn blir fjernet.

#### **Koding**

Etter transkriberingen satt vi igjen med 50 sider analysedata som så skulle kodes i detalj (Tjora, 2012). Vi tok for oss ett og ett analysedatadokument og opprettet koder, som Tjora (2012, s. 179) definerer som «*ord og uttrykk som beskriver avsnitt eller enda mindre utsnitt av datamaterialet*». Slik jobbet vi oss gjennom alle dokumentene og endte opp med et kodesett. Tjora (2012, s. 179) peker her på viktigheten av å jobbe direkte ut fra datamaterialet og opprette tekstnære koder, «*det vil si koder som kun er utviklet fra data, og ikke fra teori, hypoteser, forskningsspørsmål eller fra planlagte temaer*». Kodene skal ikke kunne settes opp før datagenereringen eller kodingen, men skal utvikles direkte fra det aktuelle datamaterialet. Dette var en utfordring for oss som uerfarne forskere, da det virket lettere å opprette temakoder basert på utsagnene, fremfor å bruke de ordene som faktisk ble brukt av informantene. Tjora (2012, s. 180) kaller dette variabeltenkning, og argumenterer at dette «*strider imot prinsippet om induktiv analyse*». Vi brukte derfor en del tid i starten på å komme oss ut av denne variabeltankegangen. For å gjøre kodingsarbeidet lettere, og for å sikre en god link mellom kodene og datamaterialet brukte vi dataverktøyet MAXQDA til dette arbeidet. Målet med kodingen er å sitte igjen med det Tjora (2012) kaller kodestrukturert

empiri, som i likhet med transkribert analysedata er representasjoner av empirien. Vi endte opp med 55 koder, og disse dannet utgangspunktet for kategoriseringsarbeidet.

### **Kategorisering**

Etter kodingsarbeidet står man igjen med relativt mange koder, noe som gjør at disse ikke kan representere noen mulig struktur for analysen (Tjora, 2012). Det er imidlertid nettopp det kategoriseringen skal føre frem til. Kategorisering består av å samle koder i grupper, og på dette stadiet er det problemstillingen som legger føringer for hva som var relevant, og ikke empirien (Tjora, 2012). Kategoriseringen skal i følge Tjora (2012) munne ut i et begrenset antall temaer, gjerne tre til seks, som danner utgangspunktet for hva som blir hovedtemaene i analysen. Ettersom vi endte opp med mange koder, tok dette arbeidet lang tid. Vi gikk gjennom mange runder med strukturering av disse, og endte til slutt opp med tre kategorier.

### **3.3 Noen etiske betraktninger**

*«Mye av etikken i forbindelse med intervjuer er knyttet til presentasjon av data, for eksempel når det gjelder anonymisering»* (Tjora, 2012, s. 159). I følge Ringdal (2013, s. 459) er konfidensialitet et hovedprinsipp, *«det vil si at opplysningene blir presentert på en måte som gjør at informantene [...] ikke kan identifiseres»*. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) trekker frem viktigheten av å behandle informantene og informasjonen som kommer frem med respekt. Informasjonen som kommer frem i vår undersøkelse er taushetsbelagt, det vil si at informantene er anonymisert og at vi ikke videreformidler informasjon som direkte kan føres tilbake til enkeltpersoner (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Vi anonymiserer informantene ved å gi dem betegnelsene L0, L1, L2, VA1, VA2, VA3 og VA4, og vi benytter disse ved fremstilling av empiri. Hensynet til anonymisering er en av grunnene til at vi ikke nevner eksplisitt hvilke(n) utdanningsinstitusjon(er) vi studerer, men benytter oss av fellesbetegnelsen UH-sektoren. Vi meldte inn undersøkelsen til NSD, og følger deres råd om behandling og sletting av data. Empirien som er generert skal kun benyttes til det formålet det er generert for, og ikke i andre sammenhenger (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010). Da vår undersøkelse ikke innebærer at informantene måtte reflektere rundt sensitive temaer, går vi ikke nærmere inn på andre etiske hensyn som kunne vært aktuelle i så tilfelle.

### **3.4 Undersøkelsens kvalitet**

I følge Tjora (2012) benyttes ofte kriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som indikatorer på undersøkelsers kvalitet. Disse begrepene er i utgangspunktet rettet mot kvantitativ forskning – særlig forskning med en positivistisk tilnærming, men i mangel på mer passende kriterier brukes de også til å vurdere kvaliteten til kvalitative forskningsbidrag (Wennes, 2006), og vi velger derfor å benytte oss av disse kriteriene i vår evaluering.

#### **3.4.1 Pålitelighet**

Tjora (2012) påpeker at det er viktig å reflektere over og være åpen om forhold internt i undersøkelsen for å styrke påliteligheten. Pålitelighet handler i følge Tjora (2012) om hvorvidt det finnes en klar sammenheng mellom empiri, analyse og resultater og at denne sammenhengen ikke skal være styrt av faktorer som ikke er redegjort for. Til forskjell fra idealet om den nøytrale forsker i positivismen, fremheves det i hermeneutikken at mennesker alltid vil være stemt og ha en forforståelse, noe som umuliggjør fullstendig nøytralitet. Med hermeneutikken som utgangspunkt erkjenner vi at andre kan komme frem til andre tolkninger av vår empiri enn det vi har gjort, og dermed også andre konklusjoner. Vi har valgt å presentere empiri i en egen del ettersom en slik inndeling tydeliggjør skillet mellom empiri og våre analyser av den, i tillegg til at det gir en oversikt over de mest sentrale temaene fra intervjuene, som også strukturerer drøftingskapittelet. Ved å gjøre dette får vi også mulighet til å presisere hvordan sitatene i drøftingen er valgt ut og hva disse representerer i forhold til de sitatene vi ikke tar med, noe som er med på å styrke påliteligheten (Tjora, 2012). Ettersom vi gjorde lydopptak av intervjuene, kunne vi etter transkriberingen presentere direkte sitater i empiridelen, noe som i følge Tjora (2012) også styrker påliteligheten.

#### **3.4.2 Gyldighet**

I følge Jacobsen (2005) handler gyldighet om hvorvidt beskrivelsen av et fenomen oppfattes som riktig. I samfunnsvitenskapen brukes intersubjektivitet oftere enn sannhet som en indikator på gyldighet (Jacobsen, 2005). Intersubjektivitet har vi dersom flere personer skaper en felles forståelse av virkeligheten (Tjora, 2012). Tjora (2012, s. 206) hevder at gyldighet dreier seg «*om de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille*». Med vårt utgangspunkt i den fortolkende tradisjonen er dette en relativt komplisert affære, i følge Tjora (2012).

En forutsetning for å sikre gyldighet er å sette seg inn i perspektiver, aktuelle teorier og tidligere forskning som er gjort innenfor tilsvarende tema og med samme forskningsmetode, ettersom det gjør det mulig å sammenstille våre funn med disse (Tjora, 2012). Det eksisterer mye litteratur og det er gjort mange studier innenfor kunnskaps- og skoleledelse, og kunnskapsarbeid. Vi forsøkte å få oversikt over denne litteraturen, men grunnet det store omfanget var vi nødt til å prioritere hva vi skulle sette oss bedre inn i. Vi fikk etter hvert bedre innsikt i kunnskapsledelsestematikken og brukte noe av litteraturen som inspirasjon til utarbeidelse av intervjuguiden. Ettersom intervjuene vi gjennomførte var delvis strukturerte fikk vi mulighet til å justere fokus dersom det var nødvendig, i tillegg til at vi fikk stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre at vi hadde forstått det informantene mente, dersom noe var uklart.

### **3.4.3 Generaliserbarhet**

Tjora (2012, s. 222) definerer generaliserbarhet som «*en undersøkelses gyldighet utover de tilfeller som har vært utforsket*». Noen kvalitative forskere ignorerer dette begrepet ut fra et argument om at det fremstår som et undertrykkende og positivistisk begrep som hindrer kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Wennes, 2006). I kvalitativ forskning har man derfor et behov for å tenke generalisering på en annen måte enn i kvantitativ forskning (Tjora, 2012). Vi har en annen innfallsvinkel enn de mer positivistisk forankrede studiene av ledelse og gjennom vår avhandling kan vi bidra til en annen forståelse av ledelse som kan ha relevans utover den aktuelle konteksten. Tjora (2012) hevder at en viss form for generalisering som oftest vil være et implisitt eller eksplisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskningen.

I kvalitativ forskning snakkes det gjerne om tre ulike former for generalisering: naturalistisk, moderat og konseptuell (Tjora, 2012), og vi har siktet oss inn mot naturalistisk generalisering. Naturalistisk generalisering krever at man gjennom avhandlingen redegjør godt for detaljene i det som er studert (Tjora, 2012). Vi har forsøkt å gi en god beskrivelse av blant annet vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, konteksten vi befinner oss innenfor, og en refleksjon og begrunnelse av vårt undersøkelsesopplegg. Denne beskrivelsen vil være grunnlaget for leserens egne vurderinger av våre funns gyldighet eller relevans for egen forskning eller for utøvelse av ledelse innen UH-sektoren (Tjora, 2012).

## 4 Teori

Det finnes mange definisjoner på kunnskap, kunnskapsarbeid og ledelse som på hver sin måte gir oss et sett med ulike forståelser. Disse kan brukes til å belyse ulike sider ved ledelse av vitenskapelig ansatte, og er ikke i seg selv dårlige eller gode. De er forståelsesverktøy, og det er opp til brukeren av slike verktøy selv å bestemme hvilken makt og verdi de skal ha – ikke verktøyet selv (Dehlin, 2010). I følge Dewey (1958, s. 186) er språket «*verktøyet over alle verktøy*» ettersom språk gis, og gir, sin betydning når det brukes. Det samme gjelder for teorier, og vi har i dette kapitlet valgt å ta med det vi mener er relevante deler av teorier i verktøykassen vår, som vi bruker med omhu, tilpasset den konteksten avhandlingen omhandler, og ikke som «*tvangstrøyer*» (Dehlin, 2008, s. xiii).

Selv om bakgrunnen for våre teorivalg har vært et prosessperspektiv, har vi ikke utelatt teorier tilknyttet et strukturperspektiv. Dette fordi teoriene vi har valgt har til hensikt å beskrive en kompleks virkelighet, og vi finner det meningsfullt å bruke teoriene til å forstå konteksten på forskjellige måter. Det er ulike oppfatninger om hva de ulike perspektivene inneholder, og vi er klar over at vi ved å benytte disse merkelappene konstruerer egne grenser for hva vi definerer som relevant teoretisk materiale i de to hovedgruppene av perspektiver. Vi støtter oss til at flere forfattere benytter en slik inndeling, deriblant Newell et al. (2009) som skiller mellom struktur-, prosess- og praksisperspektivet, mens vi velger, og mener at det gir mening, å se praksisperspektivet i sammenheng med prosessperspektivet.

### 4.1 Kunnskapsarbeid

#### 4.1.1 Kunnskapsbegrepet

Forståelsen av begrepet kunnskap vil vi hevde at ofte tas for gitt, og det er først når man blir stilt til veggs med spørsmål om denne forståelsen at mange blir svar skyldige. Slik tingliggjøring eller tattfor-gittheter er en naturlig del av å være menneske, men det kan være ufordelaktig hvis vi fremmedgjør oss for sterkt fra erfaringer, oppfatninger og forståelser (Dehlin, 2010). Hva kunnskap egentlig er, er et spørsmål utbrodert fra en forståelse av at det finnes en absolutt sannhet, og henger sammen med en positivistisk tilnærming til virkeligheten (Nyeng, 2004). Det å skulle definere kunnskap er i følge Styhre (2003, s. 45) en vanskelig oppgave, og han fremhever at «*kunnskap kan være en rekke ting, avhengig av hvilket perspektiv vi har*». Vi foretar en behandling av kunnskapsbegrepet ettersom «*en*

*forståelse for og klargjøring av kunnskapsperspektivet er viktig for å diskutere hvordan kunnskap kan ledes»* (Dehlin, 2010, s. 64). Empson (2001) presenterer to alternative perspektiver på kunnskap, hvor man i det ene ser på kunnskap som en eiendel, mens det andre modellerer kunnskap som en prosess. I det følgende bruker vi merkelappen strukturperspektiv på den førstnevnte tilnærmingen, og prosessperspektiv på den sistnevnte. Dette gjør det enklere for oss å snakke om de to perspektivene, og se de opp mot hverandre.

### **Kunnskap som eiendel**

I strukturperspektivet kan kunnskap ses på som en eiendel og et *«objektivt definerbart gode»* (Empson, 2001, s. 812). Antagelsen om objektivitet leder en til å tro at det er mulig å utvikle én type kunnskap og forståelse uten innvirkning fra individuell subjektivitet (Hislop, 2013). I litteraturen som omhandler organisasjonskunnskap snakkes det ofte om eksplisitt og taus kunnskap, som i dette perspektivet betraktes som to distinkte former (Stacey og Johannessen, 2008). I strukturperspektivet vektlegges eksplisitt kunnskap, og det brukes som et synonym til objektiv kunnskap som lett kan artikuleres og gjøres tilgjengelig for andre, til forskjell fra taus kunnskap (Hislop, 2013). Individet og det sosiale i organisasjoner blir her behandlet som to adskilte fenomennivåer som krever tilsvarende ulike forklaringer på hvordan læring og kunnskapsutvikling finner sted (Stacey og Johannessen, 2008).

Stacey og Johannessen (2008) hevder at det i strukturperspektivet ligger en antagelse om at det kun er individet som lærer og skaper kunnskap, og at det derfor fokuseres på å gjøre taus kunnskap om til eksplisitt, og på å overføre kunnskap fra den som besitter denne eiendelen, til en mottager, slik at flere får tilgang til den samme kunnskapen. Denne overføringen kan minne om kommunikasjonsformen til en datamaskin, grunnet sitt enkle preg. Når mennesker kommuniserer, skjer det mer enn bare en overføring av noe fra én part til en annen, og vi kan nevne ansiktsuttrykk og stemmeleie som eksempler. Satt på spissen kan vi si at det minner om en stønadsordning som ligner historien om Robin Hood, hvor målet blir å overføre fra den kunnskapsrike til den kunnskapsfattige.

### **Kunnskap som prosess**

Empson (2001) trekker frem at forskere som blant andre Berger og Luckmann (1967) og Tsoukas (1996) ser på kunnskap som en sosial konstruksjon, utviklet, overført og vedlikeholdt i sosiale relasjoner. I denne tilnærmingen betraktes kunnskap som en prosess, en handlingsprosess, og det gir liten mening å snakke om taus og eksplisitt kunnskap som to

separate former for kunnskap og overføring fra den ene til den andre (Stacey og Johannessen, 2008). Her fremheves verbene å kunne, å vite og å forstå som en sosial og organisatorisk aktivitet (Styhre, 2009). Individet og det sosiale i organisasjoner blir i dette perspektivet betraktet som samme prosess (Stacey og Johannessen, 2008).

En av antikkens store tenkere, Aristoteles, hevdet at praktisk fornuft vokser frem fra det man foretar seg i praksis (Styhre, 2009). Nyeng (2006) hevder at det for en pragmatiker gir mer mening å snakke om verbet kunnskaping enn om substantivet kunnskap. Vi mener derfor at det gir mening å se prosessperspektivet på kunnskap i sammenheng med praksisperspektivet. I følge pragmatismen er kunnskap et verktøy for å forbedre handling, gjennom å fjerne praktisk usikkerhet og tvil, og ikke en mental kopi av en utenforliggende virkelighet (Nyeng, 2006). Kunnskaping foregår alltid i et kroppslig øyeblikk, ettersom vi gjennom våre daglige erfaringer fortløpende skaper en tilstrekkelig og tøyelig forståelse, som med det samme gror inn i oss og er med oss videre og former nye forståelseshorisonter (Dehlin, 2006).

Stacey og Johannessen (2008) representerer et kompleksitetsperspektiv hvor organisasjoner ses på som komplekse responderende prosesser, noe som etter vår mening kan ses i sammenheng med prosessperspektivet ettersom kunnskap kobles til levende prosesser. Kunnskap er ikke en ting, men mening, som bare kan vokse frem i kommunikativ interaksjon mellom mennesker (Stacey og Johannessen, 2008). Komplekse responderende prosesser oppfattes som «kilden» til kunnskap, og den kan ikke eies, fanges eller lagres av noen ettersom kommunikativ interaksjon er menneskelige relasjoner som er gjensidig konstruerte av deltagerne (Stacey og Johannessen, 2008). Stacey og Johannessen (2008) argumenterer at det bare er kunnskap som allerede finnes, og ikke ny kunnskap, som kan fremstilles i eksplisitt form og lagres som en ressurs for organisasjonen. Videre hevder de at kunnskap egentlig bare oppstår *«når den brukes som verktøy i kommunikativ interaksjon mellom mennesker»* (Stacey og Johannessen, 2008, s. 247).

#### **4.1.2 Kunnskapsarbeid**

I følge Irgens og Wennes (2011) blir Peter Drucker (1959) ofte trukket frem som den første til å bruke begrepet kunnskapsarbeider og til å drøfte ledelsesutfordringene i organisasjoner preget av kunnskapsarbeid. Drucker (1959, s. xi) snakket om fremveksten av en ny *«power to organize men of knowledge and high skill»*. Etter 1959 har mange utforsket begrepene

kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeider. Det finnes mange ulike definisjoner av konseptet, som gir ulike forståelser av hvem kunnskapsarbeideren er. Sandvik (2011) hevder at definisjonene har en tendens til å bli for brede begrepsmessig, slik at nesten alle arbeidere identifiseres som kunnskapsarbeidere, noe som gjør det vanskelig å måle kunnskapsarbeid empirisk. Vi er ikke ute etter å måle kunnskapsarbeid slik Sandvik (2011) er, men vi ønsker å få en forståelse for kunnskapsarbeid og –arbeidere. Vi velger likevel å presentere Sandviks (2011) tanker, fordi det gir oss muligheten til å forstå kunnskapsarbeid på ulike måter.

### **Et forsøk på en konseptualisering av kunnskapsarbeid – et strukturperspektiv**

Sandvik (2011) hevder at konseptet kunnskapsarbeid bør støtte seg til hva arbeidere gjør, heller enn til bruken av kunnskap, i tillegg til at definisjonen bør dannes på individnivå. Han bruker Morgeson og Humprey's (2006) fem karakteristikk ved kunnskapsarbeid for å operasjonalisere konseptet kunnskapsarbeid: 1) autonomi, 2) jobbkompleksitet, 3) informasjonsbearbeidelse, 4) problemløsning, og 5) varierte ferdigheter (Sandvik, 2011). I følge Sandvik (2011) handler autonomi blant annet om frihet og uavhengighet i arbeidet, jobbkompleksitet om vanskelighetsgraden av oppgavene, og informasjonsbearbeidelse om nettopp i hvor stor grad informasjon må bearbeides i arbeidet. Problemløsning handler om kreativitet og ikke-standardiserte løsninger, mens varierte ferdigheter handler om i hvor stor grad man må bruke flere ulike ferdigheter for å gjøre arbeidsoppgavene (Sandvik, 2011).

### **Et prosessperspektiv på kunnskapsarbeid**

Frenkel et al. (1995, s. 773) hevder at kunnskapsarbeid er *«karakterisert av vektlegging av teoretisk kunnskap, kreativitet og bruk av analytiske og sosiale ferdigheter»*. Hislop (2013, s. 71) definerer en kunnskapsarbeider som en person *«hvis arbeid primært er intellektuelt, kreativt og ikke rutinebasert av natur og som involverer både utnyttelse og utvikling av abstrakt/teoretisk kunnskap»*. Dette innebærer at kunnskapsarbeideren bruker hodet mer enn hendene i sitt arbeid (Dehlin, 2010), men det er viktig å poengtere at begge kroppsdelenes brukes da vi alltid *«tenker med hele oss og ikke bare inne i det trange hodet vårt»* (Dehlin, 2006, s. 262). Vektleggingen av teoretisk kunnskap og tankevirksomhet henger sammen med at kunnskapsarbeidere gjerne har høyere utdanning, samt at de har evnen til å identifisere og løse ulike problemstillinger i kraft av sin spesialiserte kompetanse (Newell et al., 2009). Den spesialiserte kompetansen som kunnskapsarbeidere har, er ervervet (og erverves) *«gjennom konsentrasjon, hardt arbeid, utdanning og praksis»* (Irgens og Wennes, 2011, s. 14).



I et praksis- eller prosessperspektiv kan kunnskapsarbeid ses på som en prosess av improvisasjon (Dehlin, 2012). I følge Dehlin (2012, s. 237) kan «*improvisasjon og teknisk rasjonalitet være gjensidig konstituerende i den dagligdagse strømmen av praktisk kunnskap og innovasjon*», selv om de konseptuelt er lite forenlige. Improvisasjon handler om å tenke i handling, «*mens teknisk rasjonalitet involverer å planlegge først, lage en modell for handling, og deretter handle*» (Dehlin, 2012, s. 237). Schön (1983, s. 31) hevder at «*teknisk rasjonalitet er en arv fra positivismen*» som ble institusjonalisert i de moderne universitetene og profesjonsutdanningene i det 20. århundre. I følge Schön (1983) er profesjonell praksis en problemløsningsprosess sett fra det tekniske rasjonalitetsperspektivet, en prosess som utelukker usikkerhet, kompleksitet, ustabilitet og tvetydighet.

I en studie av blant annet vitenskapsfolk og ledere viste det seg at den teknisk rasjonelle tekningen kom til kort da arbeidsoppgavene var preget av usikkerhet, tvetydighet og situasjoner som var unike (Schön, 1983). Det Schön (1983) fant var at informantene utviste en form for reflektert improvisasjon i sitt daglige virke, og på den måten pustet liv i den lineære planleggingsmodellen. Irgens (2011, s. 29) argumenterer at dette vitner om en erkjennelse av at man ikke kan planlegge usikkerheten bort, bare redusere den, «*og at det alltid vil - og av og til bør - oppstå situasjoner der kunnskapen om hvordan utfordringene skal håndteres, må utvikles der og da og ikke være begrenset til forhåndsgitte fremgangsmåter*». Dette understrekes av Dehlin (2010, s. 70) ved at kunnskapsarbeid muliggjøres av «*en emosjonell evne til å skape og se sammenhenger, utvikle logikker og handle rasjonelt*».

### **4.1.3 Noen karakteristiske trekk ved kunnskapsarbeideren**

Begrepet «*gold collar*» har blitt brukt om kunnskapsarbeidere grunnet deres egenart (Alvesson, 2004, s. 18) og behov for å bli ledet på en dyktig måte gjennom å sørge for utmerkede, eller i det minste gode, arbeidsforhold og -vilkår (Newell et al., 2009). I det følgende tar vi for oss noen karakteristiske trekk ved kunnskapsarbeideren.

#### **Autonomi**

Begrepet autonomi eller nærmere bestemt jobba autonomi kan relatere seg til friheten til selvstendig å fatte beslutninger og velge mellom ulike arbeidsmetoder (Dysvik og Kuvaas, 2011), uten frykt for represalier eller innblanding fra andre (Enders, de Boer og Weyer, 2013). Det er denne forståelsen vi velger å ta utgangspunkt i når vi snakker om autonomi.

Kunnskapsarbeidere forventer å ha stor grad av autonomi ettersom deres arbeid karakteriseres av å anvende ekspertise og kompetanse til å identifisere og løse problemstillinger (Newell et al. 2009) gjennom kreativitet (Frenkel et al., 1995; Hislop 2013) og improvisasjon (Dehlin, 2012). Davenport (2005, s. 15) fremhever at *«et viktig aspekt ved kunnskapsarbeidere er at de ikke liker å bli fortalt hva de skal gjøre»*. Kunnskapsarbeidere liker ikke at deres arbeid blir ignorert, og om det er én ting de vil bli fortalt, så er det betydningen av arbeidet de utfører (Davenport, 2005). Newell et al. (2009, s. 32) hevder kunnskapsarbeiderne selv er best egnet *«til å bestemme hvordan de skal ta initiativ, planlegge, organisere og koordinere deres hovedoppgaver»*. Drucker (1999, s. 20) trekker frem som en regel at ledere ikke kan utøve arbeidet til kunnskapsarbeiderne, på samme måte som *«en orkesterdirigent ikke kan spille tuba»*. Det er mulig at en orkesterdirigent kan spille tuba, men vi tror poenget til Drucker (1999) er at ledere ikke har mulighet til å ha kompetansen til alle de ansatte. Dette argumentet brukes av Newell et al. (2009) for å forklare kunnskapsarbeidernes behov for autonomi.

Kunnskapsarbeidere forvalter organisasjonens viktigste «produksjonsressurs», kunnskap og spesifikk kompetanse, noe som gjør at ledelsen ikke kan nekte kunnskapsarbeideren autonomi (Newell et al., 2009). Kunnskapsarbeidere kan oppfatte autonomi som noe de rettmessig fortjener grunnet sin utdanning og ekspertise, og i dette ligger det en antagelse om at man har en bedre evne til å lede seg selv jo høyere utdanning man har (Davenport, 2005). Den store graden av autonomi betyr ikke at kunnskapsarbeiderne jobber alene. Det typiske er at arbeidet foregår i team av ulike størrelser og avhengighetsforhold (Newell et al., 2009). Smeby (2003, s. 30) trekker frem at *«det er gode argumenter for å utvikle samarbeidsrelasjonene»* hos vitenskapelig ansatte, da studier har vist at forskningsmiljøer preget av samarbeid og åpenhet er mye mer innovative enn miljøer preget av isolasjon og konflikt.

## **Motivasjon**

Motivasjonsbegrepet er sentralt i psykologien, og det brukes som en samlebetegnelse på faktorer som setter i gang og styrer atferden i mennesker og dyr (Teigen, 2013). Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon innebærer at aktiviteter er belønnende i seg selv, mens ytre motivasjon er noe som styres av belønning og straff utenfor individet (Hetland, 2013). Vi er av den oppfatning at en slik tankegang og inndeling i indre og ytre motivasjon er i tråd med et strukturperspektiv. Vi har likevel valgt å ta for oss motivasjonsbegrepet ettersom det fremstår for oss som et veletablert og mye brukt begrep i teorier om kunnskapsarbeid, og i dagligtalen både om og blant kunnskapsarbeidere.

Newell et al. (2009) hevder at kunnskapsarbeidere drives av en sterk indre motivasjon, på lik linje med Davenport (2005), som mener at iboende motivasjon er viktig for utøvelse av kunnskapsarbeid, ettersom kunnskapsarbeidere legger større vekt på interessante arbeidsoppgaver fremfor lønn og andre resultat- og prestasjonsbaserte belønninger. Kunnskapsarbeidere sies derfor å ha behov for å jobbe med prosjekter de personlig finner interessant og meningsfullt, men som Davenport (2005) påpeker må de også bidra til å nå organisasjonens mål, noe som krever forpliktelse til organisasjonen. Kallio og Kallio (2014) argumenterer for at det i mange tilfeller kan hevdes at kunnskapsarbeidere er mer knyttet til arbeidet i seg selv, enn til organisasjonen som de jobber i.

Det antas i teorien at innføring av resultat- og ytelsesbaserte belønninger bidrar til at individer arbeider mer effektivt og mer i tråd med organisasjonens strategi og målsetninger, og i tillegg at denne typen belønningssystemer øker motivasjonen til den enkelte til å yte ekstra (Swiss, 2005). Hvis det viser seg at det er vanskelig å utvikle fornuftige systemer for å måle ytelsen til arbeidere, kan det være en overhengende fare for at man går i retning av å maksimere produksjonen, uavhengig av kvaliteten på de såkalte produktene som tilbys. *«I tilfellet med ikke-profitbasert ekspertarbeid, som for eksempel vitenskapelig forskning, er det ekstremt vanskelig å vurdere verdien, og ikke minst kvaliteten på produksjonen: for eksempel, en toppnivåstudie kan lett være mer verdifull enn hundre middelmådige artikler»* (Kallio og Kallio, 2014, s. 575). En slik logikk, med tilhørende belønningssystemer kan svekke kunnskapsarbeidernes iboende motivasjon (Kallio og Kallio, 2014). I følge Newell et al. (2009) kan resultatene fra arbeidet til kunnskapsarbeidere være komplekse og derfor vanskelig å måle, og dersom man kobler belønning til et bestemt resultat kan det lede til at kunnskapsarbeidernes totale bidrag undergraves.

I følge Kallio og Kallio (2014) er arbeidslyst og akademisk frihet drivere for iboende motivasjon for universitetsansatte. Hvis den akademiske friheten undergraves ved bruk av slike verktøy, eller at ekspertarbeiderne må fokusere på sider ved arbeidet de finner ubetydelig, om ikke irrelevant, kan iboende motivasjon og kreativitet svekkes (Osterloh og Frey 2009). Funnene fra en undersøkelse av universitetsansatte i Finland indikerer at informantene verdsetter kvalitative evalueringer, og at de fleste opplever at universitetene verdsetter kvantitative målsetninger fremfor kvalitet (Kallio og Kallio, 2014). Det kan se ut til at presset knyttet til å levere kvantitet og ytelsesbasert belønning i form av penger forstyrrer ekspertarbeidernes iboende motivasjon (Kallio og Kallio, 2014).

## **Medvirkning**

Kunnskapsarbeidere ønsker ikke å bli fortalt hva de skal gjøre (Davenport, 2005), og de foretrekker at beslutninger blir tatt desentralisert av den enkelte og av gruppen (Irgens og Wennes, 2011). Det innebærer at de ønsker medvirkning og innflytelse i de beslutningene som berører deres arbeidshverdag, og at de misliker beslutninger som tas «*langt opp i ledelsen*» (Irgens og Wennes, 2011, s. 14). Deltagelse i beslutningsprosesser antas i tillegg å øke de ansattes iboende motivasjon (Hislop, 2013). I kraft av sin spesialiserte ekspertise og kompetanse og evne til å anvende denne i praksis kan kunnskapsarbeiderne være vanskelige å erstatte (Newell et al., 2009), og det kan derfor være avgjørende å få de med på laget når viktige beslutninger skal tas. Akademikere trekkes av Burnes, Wend og By (2014) frem som et eksempel på en yrkesgruppe som spesielt verdsetter konsultasjon når beslutninger skal tas.

## **4.2 Ledelse av kunnskapsarbeid**

### **4.2.1 Hva er ledelse?**

Menneskers opptatthet og fascinasjon av fenomenet «leadership» er ikke noe nytt. Ledelse har i følge Johnsen (2002, s. 2) vært et diskusjonstema helt siden «*skapelsen av sivilisasjonen*». Generasjon etter generasjon har vi laget og fortalt historier om ledere og deres kompetanser og mangler, og deres ansvar og privilegier (Bass, 1990). Utallige forskere har observert, intervjuet, vurdert og beskrevet ledere. «*Et sentralt problem i ledelsesforskningen har vært enighet om en konseptuell definisjon av ordet 'leadership'*» (Sandvik, 2011, s. 15), som oversatt til norsk kan bety ledelse eller lederskap. Som Johannessen og Olsen (2009, s. 25) påpeker, finnes det ikke noen helhetlig teori innen ledelsesfeltet, men understreker at «*det vi har, er en samling av begreper, modeller og forklaringer*». Skriver man ordet «leadership» i søkefeltet på en søkemotor på Internett får man omtrent 478 000 000 resultater. Ledelsesfeltet er med andre ord et stort og fragmentert felt uten noen samlende definisjon.

En definisjon vi ofte finner sitert hos andre er Yukls (2013, s. 23): «*Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives*». Denne definisjonen fremhever at ledelse er en prosess hvor påvirkning og tilrettelegging er sentralt. Vi vil imidlertid påpeke at vi i vår forståelse av ledelse vil nedtone fokuset på dette med enighet om hva som skal gjøres og hvordan, da det i konteksten for vår

undersøkelse, i likhet med i livet ellers, ikke kan sies å være «én vei til Rom». Når det gjelder enighet om hva og hvordan, er vi med på Yukl (2013) sine noter i den forstand at man bør ha en viss form for felles forståelse og formål for å ivareta organisasjonens oppdrag.

Wennes (2006, s. 89) hevder at *«ledelse skapes i samspill med de mennesker som 'utsettes' for ledelse»*. Vi vil også trekke frem Johnsens (2002) tilnærming, hvor ledelse defineres som et samspill av målsetting, problemløsning og språkskapning i interaksjon med relevante andre. En slik tilnærming fremhever betydningen som kommunikasjon og språk har i organisasjoner. Vi kan tenke oss at ledelse i denne forståelsesrammen er en integrert prosess hvor alle relevante parter er involvert i et samspill. Similä og McCourt (2011, s. 160) argumenterer at *«utfordringen for ledere i et slikt perspektiv er å sikre at de grunnleggende prosessene fungerer, slik at man både ivaretar den daglige driften og den langsiktige utviklingen for organisasjonen»*. Denne tilnærmingen sammen med vår forståelse av Yukls (2013) definisjon fungerer som utgangspunkt for videre diskusjon av ledelse i vår avhandling.

### **Begrepsavklaring**

Å klargjøre og redegjøre for hvilken mening man legger i ulike konsepter innen ledelsesvitenskap er i følge Johnsen (2002) viktig, da språkbruken på feltet er svært variert og dermed også meningsinnholdet som tillegges de ulike begrepene. Han påpeker at det vil være på sin plass å identifisere meningen til begrepene ut fra konteksten man bruker dem i (Johnsen, 2002). I vår avhandling bruker vi konsekvent begrepet ledelse, selv om det engelske ordet «leadership» kan oversettes til både ledelse og lederskap. Dette fordi vi ikke går nærmere inn på noen diskusjon om hvorvidt ledelse og lederskap er det samme eller ikke, eller om hva som eventuelt kan sies (eller burde sies) å skille disse. På engelsk benyttes også begrepet «management», noe vi kommer nærmere inn på i neste del. Vi skiller imidlertid ikke mellom det som på engelsk kalles «managers» og «leaders», selv om mange forskere har argumentert for at dette er to ulike konsepter (Sandvik, 2011). I tråd med Yukl (2010, s. 8) mener vi at dette skillet kan bidra til å *«tilsløre mer enn å avsløre»* teorier om god ledelse, og bruker kun begrepet leder. Det er verdt å påpeke at vi i denne undersøkelsen studerer ledere på det laveste nivået i høyere utdanningsinstitusjoner, og kaller disse for ledere. Dette er viktig å fremheve, da ordet «leder» ofte brukes synonymt med toppleder (Johnsen, 2002).

#### **4.2.2 Kan vi lede kunnskap?**

«Oppfatningen og idéen om kunnskapsledelse ble popularisert på 1990-tallet» (Styhre, 2003, s. 30), og er i følge Johannessen (2011, s. 201) «en klar respons på framveksten av nye yrker, i teknologisk avanserte og virtuelle økonomiske verdener». Kunnskapsledelse er et relativt ferskt begrep innen ledelsestradisjonen, og vi kan forstå det slik at de som betegnes som kunnskapsarbeidere trenger en annen form for ledelse enn andre arbeidere. Sandvik (2011, s. 15) poengterer at «en kunnskapsarbeider er noen som krever en særskilt form for ledelsesstil». Det ble argumentert allerede i 1959, av Drucker, at kunnskapsarbeideren er den viktigste ressursen for organisasjonen, og i kraft av sin selvbestemmelse og spesialisering stiller slike arbeidere nye krav til ledere (Dehlin, 2010).

I følge Newell et al. (2009, s. 25) kan kunnskapsledelse defineres som «eksplisitte strategier, verktøy og praksiser anvendt av ledelsen som søker å gjøre kunnskap til en ressurs for organisasjonen». Ordet kunnskapsledelse er en sammensetning av to begreper som i seg selv er omdiskuterte, og i følge Styhre (2003) er det en vedvarende utfordring at man har problemer med å finne en overbevisende og tilfredsstillende definisjon av begrepet kunnskap. «Verken kunnskap [...] eller ledelse kan ses på som entydige, veldefinerte konsepter eller praksiser. Kunnskapsledelse er ikke en verktøykasse, men et tankesett, en måte å tenke på om organisasjoner og bedrifter i form av å være kunnskapsladet» (Styhre, 2003, s. 80).

#### **Et rammeverk for ledelse av kunnskapsarbeidere – et strukturperspektiv**

Sandvik (2011) var av den oppfatning at det hadde vært få forsøk på å operasjonalisere og empirisk utforske konseptet kunnskapsarbeid innen ledelsestradisjonen på en systematisk måte, og utviklet derfor et teoretisk og empirisk rammeverk for ledelse av kunnskapsarbeid. Rammeverket består av det han kaller lederatferd, følgeratferd, samt kunnskapsarbeids- og motivasjonskarakteristikker. Vi presenterer ikke hele rammeverket i detalj, men trekker ut det vi mener er mest relevant for vår undersøkelse. Der vi finner det hensiktsmessig legger vi også til definisjoner fra andre forskere til de begrepene Sandvik (2011) benytter seg av.

Konstruksjonen lederatferd består av transformasjonsledelse og «empowering» ledelse (Sandvik, 2011). Yukl (2013) presenterer fire typer atferd som transformasjonslederen hevdes å ha: idealisert påvirkning, individualisert oppmerksomhet, inspirerende motivasjon, og intellektuell stimulering. Ved transformasjonsledelse vil følgerne i følge Yukl (2013) være villige til å yte mer enn det som forventes av dem. Når det gjelder UH-organisasjoner peker

imidlertid Shattock (2010, s. 46) på at «*individualisert ledelse er mindre kritisk for suksess enn en organisatorisk kultur som oppmuntrer til en følelse av et felles formål, som ser behovet for debatt, og som aksepterer at beslutninger må bli tatt og implementert innen passende tid*». Det å lede kjernevirksomheten i UH-sektoren, forskning og undervisning, handler om å legge til rette for et miljø hvor gode prestasjoner og ansatte kan blomstre (Shattock, 2010).

«Empowering» ledelse handler i følge Sandvik (2011) om å gi makt til, eller å dele makt med, de ansatte, og gjennom dette øke deres motivasjon og engasjement. Vi benytter heretter begrepet myndiggjørende. Denne oversettelsen dekker kanskje ikke meningsinnholdet i det engelske uttrykket, men slik vil det alltid være med språklige oversettelser. Yukl (2013) snakker om myndiggjørende ledelse, eller deltagende ledelse, som delegering av og påvirkning på beslutninger. I følge Yukl (2013) vil denne type ledelse kunne føre til bedre beslutninger, større tilfredshet med beslutningsprosesser, i tillegg til større aksept blant de ansatte og dermed mer effektiv implementering. «*I kunnskapsarbeid blir ansatte myndiggjort for å generere et høyt ytelsesnivå, og det assosieres med et høyt nivå av jobbtilfredsstillelse. Myndiggjorte ansatte er motiverte til å yte godt fordi de har autonomi og kapabilitet til å yte meningsfullt arbeid som kan påvirke deres organisasjon*» (Sandvik, 2011, s. 29).

Mintzberg (1999) snakker også om myndiggjøring, men ikke som en ledelsesform man bør etterstrebe for å motivere ansatte og å lette implementering. Myndiggjøring er et av de mange «*bråkete*» uttrykkene på ledelsesfeltet som ropes ut og plutselig skal «*implementeres*» av de som ikke har det fra før (Mintzberg, 1999, s. 25). De som har myndiggjorte ansatte snakker ikke om det, det er en naturlig tilstand hvor de ansatte vet hva de skal gjøre og gjør det (Mintzberg, 1999). Han foreslår at den beste formen for ledelse er stille ledelse – ledelse som ikke myndiggjør, men som inspirerer og legger til rette for en kultur som foster åpenhet og gir energi. Når mennesker blir vist tillit, trenger de ikke å bli myndiggjort (Mintzberg, 1999).

Tillit kan beskrives som forventning til hvordan parter i en relasjon vil handle i ulike situasjoner, og kan handle om tillit til kompetanse (Stensaker og Maassen, 2015). I følge Stensaker og Maassen (2015, s. 32) etableres tillit på bakgrunn av «*sterke normer, regler og verdier vedrørende passende atferd hos partene i relasjonen*». Normene, reglene og verdiene er internalisert av alle parter, og tillit skapes fordi det tas for gitt at alle står fast ved dem (Stensaker og Maassen, 2015). Til felles for beskrivelser av tillit er at det er gjensidig

avhengighet mellom den som viser og den som vises tillit, og at det ligger en antagelse om at sårbarheten ved å stole på en annen part ikke vil bli misbrukt (Stensaker og Maassen, 2015).

Konstruksjonen følgeratferd i Sandviks (2011) modell består blant annet av selvledelse. Selvledelse er en metode for ledere å hjelpe og å påvirke både seg selv og sine ansatte til å kontrollere egen motivasjon og effektivitet (Sandvik, 2011). Lederne kan oppnå økt medarbeidertilfredshet og –utvikling ved å legge til rette for selvledelse, og det kan fungere som en delvis erstatning for ledelse på den måten at de ansatte blir mindre avhengige av sin leder hvis de tar mer ansvar for eget liv (Yukl, 2013).

Sandviks (2011) forsøk på å operasjonalisere kunnskapsarbeid og –ledelse for å lettere kunne måle og teste dette empirisk, leder ut i en modell hvor begreper settes inn i bokser, hvor man på den ene siden har input og på den andre output. Dette er i tråd med et strukturperspektiv på ledelse, noe som vi vil hevde henger tett sammen med den såkalte management-tradisjonen.

### **Management-tradisjon**

På engelsk benyttes begrepet «knowledge management» for ledelse av kunnskapsarbeid. Begrepene «leadership» og «management» kan begge oversettes til «ledelse» (Lingua skoleordbok, 2002). Vi vil imidlertid hevde at begrepet «leadership» har et annet meningsinnhold enn begrepet «management», i alle fall her til lands. Vi ser at «to lead» på norsk kan bety å lede, å føre, eller å stå i spissen for noe, mens verbet «manage» oversettes til å lede, men også det å styre og å manipulere (Lingua skoleordbok, 2002). Det sistnevnte begrepet assosieres med en tradisjon som verdsetter styring og kontroll – den såkalte management-tradisjonen. Dehlin (2006, s. 263) sier i denne sammenheng at:

*«Under merkelappen «knowledge management» anmodes det om kunnskapsdeling, lagring og overføring [...] Og offentlig sektor slipper ikke unna: New Public Management kalles ostehøvelen som i årevis har karvet seg gjennom imaginære hierarkiske lag med mål om en mer effektiv organisering. Innsparing, effektivisering, profittmaksimering, økonomistyring, kontroll og produktivitetsgevinst er begreper som tres nedover private og offentlige organisasjoner, store som små, og som har banet vei for en type ledelse som etter hvert er blitt så dominerende at vi begynner å ta den for gitt som god ledelse».*



I følge Park (2013) har det de siste 20 år blitt et større press på UH-institusjoner, og resultat- og konkurransefokus har økt. I de fleste land i Europa kjenner man i høyere utdanning på endringer i måten å bli styrt og ledet på, ved at institusjoner forsøker å tilpasse seg mer markedsorienterte omgivelser og økte samfunnsmessige krav om relevans og effektivitet. I tråd med kravene fra NPM har det akademiske selvstyret og kollegiale beslutningsprosesser blitt erstattet med mer top-down-baserte strukturer og ikke-akademisk styringsstil (Park, 2013). Management er en spesiell oppfatning av ledelse, hvor målet er å oppnå objektivitet og å utvikle universelle oppskrifter for ledelse (Dehlin, 2006). Organisasjonene setter i gang medarbeidersamtaler, utviklingstiltak og målinger for å vise at de forvalter de menneskelige ressursene (Johannessen, 2011). Johannessen (2011, s. 196) påpeker at *«til tross for argumentet at kunnskapsarbeidere må slippe for mye organisatorisk kontroll og styring, har kunnskapsledelse paradoksalt nok blitt en kilde til nye kontrollregimer og byråkratisering i organisasjoner»*. Det utvikles oppskrifter for alt fra hvordan man kan utvikle, måle og beholde kunnskap til hvordan man skal motivere kunnskapsarbeidere. *«Men hvor har den teknisk rasjonelle management-tankegangen gjemt bort lederen av kjøtt og blod som anser sine medmennesker og fysiske omgivelser med omhu og praktisk klokskap?»* (Dehlin, 2006, s. 264). Kunnskapsarbeid er nemlig ikke én type arbeidsoppgaver, én type mennesker, i én type organisasjon, det er heller slik at *«ulike kunnskapsarbeidere stoler, skaper, deler og bruker ulike typer kunnskap i deres arbeid»* (Newell et al., 2009 s. 33).

### **Sosial praksis og kontekstavhengighet – et prosessperspektiv**

Vi har sett at begrepet «knowledge management» kan gi assosiasjoner til en tankegang hvor kunnskap ses på som en ting som enkelt kan styres og administreres organisasjonens toppledelse. Tsoukas og Vladimirou (2001, s. 991) påpeker at det å lede organisatorisk kunnskap ikke er *«en smal antydning om å effektivt lede hard informasjon men, mer subtilt, å opprettholde og styrke sosiale praksiser»*. En slik tilnærming gir en forståelse hvor kunnskap kan ledes, men hvor det ikke er snakk om noe «enkelt», som å programmere en datamaskin, eller at kunnskapsdeling kan skje like effektivt som man kan flytte innhold fra en harddisk til en annen. Ledelse av kunnskap kan sies å handle om å jobbe med de sosiale praksisene som menneskene, og dermed også kunnskapen, er en del av. Kunnskapsarbeidere er ikke maskiner og kunnskap er ikke bare megabyte og nedtegnede bokstaver.

Kunnskapsarbeidere er arbeidere som i form av sin spesialisering stiller nye krav til ledere (Dehlin, 2010), og det å lede kunnskap kan dermed tenkes å innebære særskilte utfordringer

man ikke vil finne andre steder. «Profesjoner innehar en særegen kompetanse som bidrar til at de er spesialister når det gjelder å håndtere bestemte behov eller funksjoner. Den særegne kompetansen danner grunnlag for autonomi og makt» (Irgens og Wennes, 2011, s. 171).

Deres krav om autonomi kombinert med makten de sitter på, for eksempel i form av at lederne har mangelfull forståelse av arbeidet de utfører, gjør «at ledelsen typisk ikke er i en posisjon til å utøve direkte kontroll eller lede kunnskapsarbeidsprosesser» (Newell et al., 2009 s. 33). Det kan derfor være mer passende å foreslå at ledelsens rolle i en setting med kunnskapsarbeid er å sørge for en muliggjørende kontekst som vil forenkle arbeidet (Newell et al., 2009). Vi er nå inne på en tilnærming til kunnskapsledelse hvor fokuset ikke er på å lede kunnskapen, men på tilrettelegging av omgivelsene slik at kunnskapen kan blomstre.

Stacey og Johannessen (2008) hevder at det ikke gir mening å snakke om å lede kunnskap. Basert på kompleksitetstenkning representerer Stacey og Johannessen (2008) et radikalt perspektiv på menneskelig organisatorisk aktivitet, hvor kunnskap ses på som noe som vokser frem i relateringsprosesser mellom mennesker, og som noe som verken kan styres eller ledes. Johannessen (2011) argumenterer at den dominerende tenkningen om ledelse er såkalt helhetlig systemtenkning, og at de etablerte teoriene om kunnskap i organisasjoner er begrensede og overfladiske, og oppfordrer til en illusjon om at kunnskap kan måles og kontrolleres (Stacey og Johannessen, 2008). Organisert virksomhet bør ses på som gjentakende og foranderlige interaksjonsprosesser, og det ledere først og fremst gjør i hverdagen er å kommunisere med mennesker (Johannessen, 2011). Ut fra et slikt perspektiv blir det meningsløst å snakke om å styre eller å lede kunnskapsprosesser, og i følge Stacey og Johannessen (2008, s. 84) bør man heller «fokusere på endringer av organisatoriske handlinger og retningslinjer som forstyrrer og ødelegger relasjonsmønstre mellom mennesker, siden disse ødelegger kunnskapsutviklingsprosessen». En organisasjons kunnskapsressurser ligger i relasjonsmønstrene mellom medlemmene, og samtalene mellom menneskene i organisasjonen blir viktigst av alt (Stacey og Johannessen, 2008).

#### **4.2.3 Språkets tvetydighet**

Styhre (2003) hevder at spørsmålet ikke er om vi virkelig kan lede kunnskap eller ikke, men om vi er fornøyd med de kunnskapsledelsespraksisene vi gjør oss nytte av. Om man tror man kan lede kunnskap eller ikke i en gitt kontekst, handler om hvordan man definerer begrepene kunnskap og ledelse. Det er heller ikke et spørsmål om kunnskapsarbeidere trenger ledelse

eller ikke. Kunnskapsarbeidere ønsker å være selvstyrte og selvgående (Newell et al., 2009), men det betyr ikke at de ikke ønsker ledelse. Kunnskapsarbeidere skiller seg fra andre arbeidere på en rekke måter, og det krever utradisjonell og god utøvelse av ledelse heller enn ingen eller fraværende ledelse (Davenport, 2005). Dehlin (2010, s. 1) presiserer at *«kunnskapsledelse kan portretteres som en kontekstuell og emosjonell prosess som vokser frem 'på egne premisser'. I dette ligger at kunnskapsledelse ikke kan garanteres eller tvinges frem gjennom enkle (eller kompliserte) modeller og oppskrifter»*. Ingen ledelsesmodeller er entydige (Dehlin, 2010), og kunnskapsledelse er ikke noe fast, statisk eller universelt. *«Kunnskap er alltid situert og er sosialt av natur»* (Styhre, 2003, s. 38), og kunnskapsledelseskonteksten er kompleks og sammensatt (Dehlin, 2010).

Selv om man må ta i betraktning språkets tvetydighet og kontekstens kompleksitet, kan modeller og oppskrifter være nyttige verktøy (Dehlin, 2010). *«Hvis vi antar at verden er så kompleks at vi ikke umiddelbart kan tolke og forstå alt, trenger vi teori til å orientere oss i den»* (Styhre, 2003, s. 147). Både kunnskap og ledelse kan ses på som kontekstuelle, emosjonelle og relasjonelle prosesser (Johnsen, 2002; Wennes, 2006; Stacey og Johannessen, 2008; Dehlin, 2010), og språket kan av og til komme til kort når vi skal snakke om disse. Sandviks (2011) konseptuelle rammeverk, som presentert tidligere, kan hevdes å være i tråd med et strukturperspektiv, og tar dermed ikke innover seg det komplekse og prosessuelle i kunnskapsarbeid og –ledelse, og vi bruker derfor ikke denne modellen blindt. Den har fungert som et slags veikart som har ledet vår oppmerksomhet mot ulike begreper og fenomener som vi finner nyttige å ha med i det teoretiske bakteppet for denne avhandlingen. Vi har med andre ord brukt denne modellen som et verktøy til å orientere oss i det uoversiktlige landskapet som er kunnskaps- og ledelsesfeltet.

## 5 Empirisk analyse

I dette kapitlet presenteres empiriske utdrag fra dybdeintervjuene. Vi benytter våre tre forskningsspørsmål for å strukturere både dette kapitlet og det neste. Først presenteres informantenes utsagn om hvorvidt det de driver med er kunnskapsarbeid, hva som kan sies å karakterisere vitenskapelig ansatte og hva som er viktig for dem i arbeidet. Deretter presenterer vi hvordan studielederne forstår sin rolle. Til slutt legger vi frem forventningene de vitenskapelig ansatte sier at de har til sine ledere. Vi mener at de empiriske utdragene som følger gir oss et godt grunnlag for å kunne svare på vår problemstilling.

### ***5.1 På hvilken måte kan man si at vitenskapelig ansatte er kunnskapsarbeidere?***

#### ***5.1.1 Arbeidsoppgaver og kunnskaping***

##### **Høyt utdannede balansekunstnere**

Det var viktig for oss å spørre informantene om hva de mener det vil si å være vitenskapelig ansatt, både for å kunne vurdere vår antagelse om at de driver kunnskapsarbeid, men også for å finne ut hva som betyr mest for dem i deres arbeid. VA1 svarer: *«Vi har jo tre oppgaver, undervisning som er 50%, forskning som er 40%, og administrasjon 10%. [Men] det vil jo variere da»*. VA4 sier det slik: *«Vi oppfordres sterkt til å forske og til å undervise, og så har vi ulike interesser som gjør at det blir litt å gi og ta»*. Vi ble nysgjerrige på hvordan de balanserer disse oppgavene siden de nevner at det varierer. VA1 beskriver balansen slik:

*«Mange mener at vi har mer undervisning enn det som tilsvarer 50% , sånn at det presser ut forskningsandelen. Men etter hvert har vel folk greid å presse til seg mer forskning, noe som kanskje har gått på bekostning av undervisningen. [...] forskning har fått en høyere status enn undervisning [...] det er helt klart at det å publisere, det overgår egentlig god undervisning»*.

Likevel var flere av våre informanter tydelige på at undervisning er det viktigste. Noen trakk frem både forskning og undervisning, mens VA4 ikke er i tvil: *«For meg er det undervisning [...]». Også er det jo andre som definitivt forsker mer enn meg. Så det er jo liksom den der balansen som vi trenger på huset, og en egen frihet til å definere lite grann»*. VA1 trekker også frem undervisning som viktigst: *«Det er det vi må være helt sikker på at fungerer. Det er derfor også vi kvalifiserer oss faglig, for å kunne gi bedre undervisning. Mesteparten av det*

*jeg holder på med må være for faglig utvikling [med tanke på] undervisning. Verden forandrer seg, og vi må jo utvikle fagene våre».*

### **Kunnskapsutviklere og –formidlere**

At vitenskapelig ansatte er kunnskapsarbeidere er en viktig antagelse i vår undersøkelse, og vi synes derfor at det var interessant å spørre våre informanter om hvordan de selv mener at de skaper og arbeider med kunnskap. Det var ingen som tydelig hadde noe i mot å bli kalt kunnskapsarbeider, og alle våre informanter ga nokså like svar på spørsmålet, nemlig at det handler om å drive forskning, å skape ny eller å utvikle eksisterende kunnskap, og å benytte dette i undervisningen. VA4 sier at han skaper kunnskap «gjennom kunnskapsformidling, gjennom å ha dialog og å diskutere, og ved å stimulere til refleksjon, tanker og idéer». Han legger til at han sitter mye alene foran pc'en. VA3 forklarer «kunnskapingen» sin slik:

*«Å utvikle ny kunnskap er en slags bevegelse mellom å [...] sette seg inn i det som andre har laget og forsøke å skape mening ut av det. Så handler det [om] å forsøke å utvikle noe nytt. Så håper jeg at noe av det kan brukes når jeg underviser. Jeg er veldig opptatt av at det jeg jobber med skal være relevant og aktuelt, og ha potensial for å kunne bidra til forbedring».*

VA1 og VA2 sier at «kunnskapingen» skjer gjennom forskning som utvikler kunnskap, som igjen kan benyttes i undervisningen. VA1 legger til at man skaper og arbeider med kunnskap hele tiden, uavhengig av hvor mye man publiserer på ethvert tidspunkt: «Det kan jo være en veldig langdryg prosess å få publisert, fordi innenfor enkelte fagområder så kan der være en ganske høy terskel». I arbeidet med å utvikle og formidle kunnskap forstår vi at det ligger et handlingsrom, noe vi gjerne ville høre mer om. VA3 sier i denne sammenheng at fleksibilitet er en del av arbeidet, og at man til en viss grad får lov å være egoistisk og fordype seg i smale felt. L2 nevner friheten de ansatte har, men poengterer også ansvaret: «Friheten den enkelte har til å legge opp undervisningen slik man kanskje synes er best må brukes med litt omhu, for jeg vet jo selv at det er fristende å snu boken og gjøre det du gjorde forrige semester».

VA1 opplever handlingsrommet som stort, men erkjenner også det faglige ansvaret:

*«Handlingsrommet er stort, men jeg vil også si at ansvaret er stort. Det er ingen som bestemmer hva vi gjør [...] også med forskning, det går an å ta tema som ligger litt utenfor kjernevirksomheten. Og det kan jo være nyttig, sånn at man opprettholder motivasjonen».*

VA3 forteller at det ikke bare er et stort ansvar, men at det også oppleves et økende press:

*«De som jobber med kunnskapsutvikling og –formidling i høyere utdanning kjenner presset [...] og jeg tror at det er for lite fokus på betydningen av følelser og emosjoner og sånne ting i jobben. Det er ikke et sånt teknisk yrke, her sitter vi ikke bare å flytter på papirer eller skal tilfredsstille administrative systemer. Det er ganske intenst [...] prestasjonsorientert. Og nå for tiden er det jo mer og mer fokus på at forskningsmidler skal gå til de beste [...] så får du enda mer konkurranse og prestasjonspress».*

### **5.1.2 Frihet og styring**

#### **Autonomi**

Vi ville gjerne høre mer om hva det vil si å være ansatt i UH-sektoren, og spurte derfor våre informanter om hva som er «spesielt» med vitenskapelig ansatte og hva som karakteriserer dem. Noe av det de fleste synes å være enige om, er at det innebærer stor grad av frihet og autonomi. VA2 trekker frem at: *«[Vi] er jo kreative da, [...] det er mye egenarbeid og eget initiativ. Det er mye frihet under ansvar».* VA4 synes å være enig: *«Du får lov til å holde på stort sett med det du kan og har interesse for. Det er jo ansvar som forplikter, men det er frihet som i all hovedsak kjennetegner det. [...] gjør veldig ofte det de selv har lyst til, innenfor rammene, organisasjonen og det som er forventningene da».* VA2 legger til at det er ingen som stiller spørsmål ved når man er på huset og ikke. VA4 forklarer friheten slik:

*«Når vi jobber, og hvordan vi jobber, det er opp til deg selv. [...] hvis du ikke leverer kvalitet så får du høre noe. Hvis du leverer kvalitet så får du ikke høre noen verdens ting. Da får du bare lov til å jobbe videre, og det er jo positivt. Friheten er at vi kan jobbe i bolker, være med på ulike prosjekter og jobbe hjemmefra og borte fra og hva det skulle være».*

I dette utsagnet fanget vi opp noe vi ville følge opp, og spurte VA4 om ikke de fikk høre noen ting når de leverer godt arbeid. Svaret vi fikk lyder som følger: *«Du kan høre noe da og [...]. Men det er mer unntaket enn regelen at du får høre noe da. [...] man har på en måte en form for læresetning, at hvis du ikke hører noe så er det greit».* Dette med autonomi og frihet ble nevnt av samtlige av våre informanter, og vi fulgte konsekvent opp med å spørre om de tror at dette er noe særegent ved vitenskapelig ansatte. VA1 svarer at de kanskje er de mest autonome som finnes, og fortsetter: *«Det er jo tradisjoner fra langt tilbake til universitetenes*

opprettelse nær sagt. Vi skulle jo være uavhengig av regjering og kritisk [...] man kan ikke bli sparka ut hvis man er uenig, sant». VA1 argumenterer videre at dette med autonomi er noe spesielt ved vitenskapelig ansatte, og at dette er noe som må ivaretas: «Det er spesielt og da må man sørge for at det er godt nok ivaretatt, og stole på [de ansatte]. Fordi vi er jo ansatt [på bakgrunn av] utdanningen og de faglige kvalifikasjonene [...]. Så man skal jo være en person som er kvalifisert til å gjøre jobben». VA2 virker å være mer usikker på om de har noe nevneverdig større grad av autonomi enn andre kunnskapsarbeidere, men synes å være enig når det gjelder dette med tillit til at de vitenskapelig ansatte gjør jobben:

«Jeg vet ikke om det er noen forskjell i forhold til andre kunnskapsarbeidere, for det går ikke an å komme og si at dere skal være på jobb mellom 8 og 16. Så jeg tror nok at de krever å bli ledet og styrt med tillit, og at man har autonomi [...]. Men her er det jo veldig mange spesifikke fagfelt [som] er så spesifikke at ledelsen har ikke like mye kunnskap om alt, det kan man ikke forvente at de skal ha. Så man må vel bare stole på at de gjør jobben. Men det vises og, fordi man blir målt på publikasjoner, så man ser hvem som produserer og [...] ikke».

VA1 legger til at det kan være et definisjonsspørsmål, men hun tror likevel at vitenskapelig ansatte har mindre styring og ledelse enn andre, og kanskje dermed også mer autonomi:

«Spørsmålet er hvordan vi definerer kunnskapsorganisasjon [...] jeg tror at det er avhengig av situasjonen, det går vel litt sånn i bølger, men for eksempel i forskningsinstitusjoner som er avhengig av inntjening vil kanskje ledelsen være mer på banen [...]. Så jeg vil tro at de fleste har mer styring og kanskje også mer ledelse enn det vi har da».

Autonomi og frihet nevnes også av lederne som kjennetegn ved de ansatte. L2 sier at å være vitenskapelig ansatt «innebærer at man skal hegne om den akademiske friheten», og at:

«Sammenlignet med de fleste andre arbeidstakere, så er det stor grad av individuell frihet. [...] det er kanskje det som trekker de fleste inn i jobben. De har stor grad av autonomi [...] så lenge de i hvert fall leverer det man skal på undervisning. Man har veldig gode muligheter, også en plikt, til å følge med og fordype seg i faget sitt. [...] jeg tror nok de fleste tenker på det også som at man ikke har noen [...] sterk plikt til å gjøre det som arbeidsgiveren mener er riktig. Sånn som en del andre virksomheter har, også kunnskapsbedrifter tror jeg.»

L1 trekker frem at vitenskapelig ansatte er dyktige mennesker som er vanskelige å erstatte: «Fagfolk er veldig oppegående, de ønsker å være med å ha en mening omkring ting [...] kunnskapsrike, intelligente folk». Studielederen kommer også inn på dette med selvledelse: «I en kunnskapsbedrift, altså her, så har folk så god kunnskap om det de skal gjøre, altså jeg kan ikke gå inn og si hvordan noen skal undervise i [et fag], for jeg kan ikke [faget]. Så det betyr at jeg ikke kan styre de der, der må de være selvstyrende». L1 presiserer likevel et ansvar: «Det er klart at vi ikke har ubegrenset med ressurser [og] inntekter [...] derfor har alle ansatte krav på seg om å også hente inn inntekter fra andre plasser».

### **Mye selvledelse, men lite selvstyre?**

Denne friheten og autonomien som trekkes frem ses ikke på som det samme som å kunne gjøre hva man vil uansett. Som vi så ovenfor nevner flere at friheten forplikter, og at det er snakk om frihet under ansvar. VA3 gjør det tydelig at man ikke er uten styring:

*«Jeg har frihet til å styre min egen hverdag. Så lenge jeg tar min undervisning og veiledning, stiller opp på møter og bidrar til fellesskapet. Men [det] betyr ikke at jeg er uten styring. Det betyr at jeg har den mest jævlige sjefen i verden, og det er meg selv. Fordi jeg ville aldri akseptert hvis en eller annen sjef sa [...] i kveld skal du jobbe til klokka 11. Men sånn kan jeg holde på når jeg er min egen sjef. Så det betyr ikke at jeg ikke har [...] noen som svinger pisken. Men det er jo sånn at vi har våre deadlines for å skrive artikler, bøker og så videre som ligger der hele tiden. [...] så det er et hardt styringsregime å ta ansvar for seg selv».*

Da dette med frihet og autonomi kom så tydelig frem, var det naturlig å komme inn på dette med selvledelse og om man er sin egen sjef. VA3 er ikke i tvil: «Ja, det er klart det er selvledelse». VA4 synes å være enig: «Ja [...] men klart, sjef innenfor definerte rammer da. Definitivt selvstendige jobber». At det betegnes som selvstendig, betyr ikke at de er uten styring. VA3 fremhever i denne sammenheng at: «Vi blir jo målt på om vi publiserer nok artikler og sånn, vi blir jo ikke oppsagt om vi ikke gjør det, men det henger liksom over oss».

### **5.1.3 Drivkrefter**

#### **Motivasjon**

VA2 trekker frem at det er rett og rimelig at de som publiserer mye, og på den måten bidrar til institusjonens inntjening og rykte, skal bli premiært for det. Hun la imidlertid til at: «Men jeg



tror ikke det [å bli premiert] er drivkraften likevel, fordi de som er her brenner sånn for faget sitt og forskningen. Så jeg tror ikke [man] gjør det for, yes, nå får jeg de poengene og de pengene. Jeg tror [man] gjør det rett og slett fordi [man] synes det er artig». Når det gjelder engasjement for arbeidet lurte vi på om de føler et slags kall, noe VA4 svarte følgende på:

«Kall er jo et veldig sterkt ord da, men i hvert fall så har vi en motivasjon og en veldig sterk egeninteresse [tilknyttet] fagfeltet, så det er jo gjerne den personlige og faglige utviklingen som du ønsker deg som medarbeider [som] også er det som organisasjonen ser og drar nytte av [...] og jo mer man liker kulturen og organisasjonen [...], jo mer organisasjonsforpliktelse [og] man er jo forpliktet ut fra at man har lyst til å bidra som opp mot den enkelte du møter».

L2 kom også inn på dette med motivasjon i academia, og trakk frem følgende som viktig: «En motivasjon tror jeg, som gjelder kanskje sterkere enn i noen andre typer virksomheter, det er anerkjennelse av [...] fagfeller, det tror jeg er en sterk drivkraft, og har vært, hos vitenskapelig ansatte. [...] kanskje særlig på forskning, at dette er viktig og gode resultater». VA3 påpeker at det ikke er ytre motivasjon som trengs:

«En som skal komme utenfra og være liksom en sånn [...] spinninginstruktør som roper: er dere med, gi alt, kom igjen da! Det er ikke den ytre motivasjonen vi trenger, vi trenger å oppleve at det vi jobber med er viktig og blir satt pris på. Fordi mange jobber veldig mye, og da er det viktig å vite at det vi gjør ikke er bortkastet og at [lederen] også synes at det er ok».

### **Samarbeid og interaksjon**

VA1 bruker en metafor når hun sier at: «Vi er hver vår øy da, vil jeg kalle det for. [...] Så det er veldig lite sånn, den type faglig samordning da, og ledelse». Hun fortsetter imidlertid med å si at det ikke er noen høy grad av uenighet i gruppen, og at det sånn sett er ganske harmonisk. Det etterlyses likevel mer samarbeid: «Folk har dårlig tid. [Samarbeid] nedprioriteres i forhold til forskning. Og da vil man ikke ha noe møte, noen kaller det også for tidstyver. [...] personlig synes jeg at det er en veldig uheldig holdning [...] at folk ikke vil delta». VA3 har en litt annen versjon:

«Vi har jevnlig møter, og i perioder kan det være at vi skriver sammen, av og til underviser vi sammen også. Den følelsen etterpå [...] er fantastisk [...] da har vi jobbet i team, hatt det artig, og føler at fader det her er bra [og] viktig. Men det er plasser jeg har jobbet hvor det

*ikke har vært sånn. Men det er artig når det fungerer. Men så må det være en balanse mellom det og at jeg må få anledning til å være litt egoist og fordype meg i smale områder og felt.»*

VA4 trekker frem at: «*Man har en brukbar raus kultur her [med tanke på] å løfte frem de som står på eller de som gjør noe ekstra*», men erkjenner også savnet etter mer interaksjon:

*«Jeg har ofte kurs jeg deler med en person [...] også er man noen ganger på prosjekter, sammen med to-tre andre, og det er jo spennende, for da får du litt faglig utveksling [...]. Men [...] vi jobber mye som enkeltindivider, sitter og knoter foran pc'en og møter publikum alene, så kollegaene er veldig viktig som sosiale aktører [...]. Det kan være noen å diskutere med, men jobben gjør jeg veldig ofte alene, og det kan være et savn.»*

## **5.2 Hvordan betrakter studielederne sin rolle som nærmeste leder til vitenskapelig ansatte?**

### **5.2.1 Vitenskapelig ansatte mer krevende å lede**

Følgende utsagn av L2 kan trekkes frem som dekkende for hva studielederne sier om det å lede vitenskapelig ansatte: «*Jeg tror det er mer krevende på mange måter, å lede vitenskapelig ansatte enn en del andre.. de lar seg ikke lede.. kanskje ikke.. ikke styre i alle fall. Lede lar de seg kanskje gjøre, men ikke styre på samme måte*». L0 hevder at er knalltøft å utøve ledelse i UH-sektoren, uansett nivå. Studielederne påpeker at vitenskapelig ansatte ikke liker å bli overstyrt, og at en slik praksis nesten er umulig fordi det bare blir opprør. L2 hevder at vitenskapelig ansatte «*kan bli provosert hvis de opplever at autonomien er under press*». Studieledere kan aldri gå inn å detaljstyre de ansattes arbeidsoppgaver, sier L1, og påpeker at de er nødt til å styre seg selv i det daglige. Når det kommer til å styre seg selv må riktignok noen retningslinjer følges, og L1 trekker frem at man som studieledere noen ganger må inn og pushe på slik at tidsfrister for ulike rapporteringer overholdes.

### **5.2.2 Studielederens rolle**

#### **Administratoren**

Studielederne virker å være enige om at vitenskapelig ansatte i praksis er lite påvirket av hvem som er leder og hvordan ledelsen utføres når det kommer til undervisning og forskning. Blant studielederne kan det virke som det er en felles forståelse for at de viktigste oppgavene

deres går ut på å skjerme tiden til de som er aktive forelesere og forskere, og tilrettelegge på en slik måte at de kan konsentrere seg om hovedoppgavene. L1 beskriver ansvaret på følgende måte: *«Dekke for mye av de administrative arbeidsoppgavene som skal gjøres, slik at de som sitter på fagene sine [ikke trenger å] bry seg så fryktelig mye om det som ellers foregår rundt dem»*. L2 tror mange vitenskapelig ansatte *«syns ledelse ordner seg uansett»*, men fremhever at det er nødvendig med noe ledelse. Det er spesielt det administrative, det å stake ut retning, og koordinering L1 trekker frem som eksempler på oppgaver som *«ville ha kommet inn over den faglig ansatte hvis ikke jeg hadde vært her»*.

### **Administratoren med faglig relevant bakgrunn**

Faglig relevant bakgrunn oppleves som svært viktig for utøvelse av ledelse i deres posisjon. Det argumenteres for at tilliten og legitimiteten man da får fra de ansatte og muligheten til å involvere seg i det den enkelte gjør, er av avgjørende betydning, og uten denne hevder L1 at *«jeg like godt [kunne] sittede i en administratorrolle, og gjort registreringer eller hva det enn måtte være»*. L2 påpeker at det kunne blitt oppfattet som *«provoserende for de som jobber her»*, dersom man som studieleder ikke har en faglig relevant bakgrunn. Videreutvikling av fagfeltet trekkes frem som en sentral arbeidsoppgave for studielederne, og L1 beskriver ansvaret slik: *«Jeg har ansvar for faglig utvikling, sånn at det er mitt navn som står som ansvarlig for de utdanningene som ligger under meg. Når vi driver videreutvikling av studiene så er det jeg som har ansvaret for å trykke på og kjøre prosesser»*.

### **Tillitsmannen som forsvant**

Studielederrollen er i følge L2 en typisk mellomlederstilling, hvor *«du står til ansvar oppover og samtidig [...] prøve å styre de som rapporterer til deg»*. Ansettelsesformen blir betraktet som viktig, da den har betydning for hvilken instruksmyndighet en leder har overfor studielederen. L2 tror at tanken om at studielederne har vært tillitspersoner og representanter for de ansatte fortsatt sitter i hos mange vitenskapelig ansatte, og at dette representerer en utfordring for å lede dem. L2 beskriver det slik:

*«Hvis jeg hadde vært valgt blant, la meg si likemenn- og kvinner, [...] så hadde ikke [lederen min] hatt like direkte [instruksmyndighet], men nå er jeg ansatt konkret av [lederen min], altså jeg er i en posisjon hvor jeg er nødt til å være mer lojal overfor det som kommer ovenfra enn det som kanskje hadde vært tilfellet for en del år siden»*.

### **Noen ganger må ting gjøres på en annen måte**

L2 påpeker at dersom det ikke hadde fantes noen form for ledelse så hadde det ikke «*skjedd mye forandring, og det er jo tross alt også [UH-organisasjoner] avhengige av*». L1 understreker at: «*De [vitenskapelig ansatte] ikke kan være [...] i en boble og undervise i sitt fag*», noe L2 kan sies å støtte seg til ved å fremheve at ting av og til «*må gjøres på en litt annen måte enn det vi har vært vant til, og det initiativet må av og til komme fra ledelsen*».

### **Det er bedre at tydelige ledelsestiltak eller styring gjøres av dekanen**

L1 har tidligere vært dekan, og opplever at man «*som dekan løfter [seg] litt bort fra den enkelte fagansatte, du er ikke så nær, og du er mer på strategisk tenkning*». Det oppleves av L1 som fordelaktig å skille mellom operativt og strategisk lederansvar: «*Hvis det må gjøres sånne tydelige ledelsestiltak eller styring, så er det bedre at dekanen gjør det, som ikke sitter så tett på folket [...] For da slipper den fagansatte som sitter nært meg å få et negativt forhold til meg*». L1 sier at det er viktig for en studieleder å ha en god dialog hele tiden, og frykter dialogen ville «*forsvunnet litt*» dersom man inntok en mer styrende rolle overfor de vitenskapelig ansatte. L1 påpeker at: «*Jo tettere du sitter på noen, dess vanskeligere er det egentlig å gå inn og styre, og si at du skal gjøre sånn og sånn*».

### **Lederegenskaper viktigere enn faglig bakgrunn på dekan- og rektornivå?**

Den tidligere rektoren L0 understreker at den strategiske tenkningen mer eller mindre er forbeholdt dekan- og rektorstillinger, men at man ikke kan «*isolere det strategiske fra det at du faktisk jobber med folk*». L1 sier at «*lederegenskapene er mer viktig [enn relevant faglig bakgrunn]*» på ledernivåene lenger opp i hierarkiet, i likhet med økonomisk innsikt og strategitenkning. L0 sier imidlertid at det er viktig å ha en forståelse for det de vitenskapelig ansatte driver med «*i kroppen*», og understreker at: «*Du vil aldri ha så mye kunnskap som når du har skoene på, står i det daglige, du må komme så tett på som mulig*».

### **Løsningen ligger i dialogen**

Studielederne anser det å være tilgjengelig og ha en åpen dør som veldig viktig i deres posisjon. Det fremheves av L1 at ledelse er veldig avhengig av folk, og «*så lenge det er god dynamikk mellom meg og dekanen, og meg og mine fagfolk, så går det bra*». Studielederne beskriver interaksjonen med de vitenskapelig ansatte de har ansvaret for som uformell og hyppig. Det påpekes at man ikke alltid har mulighet til å snakke med alle hver eneste uke, men det oppleves som viktig å etterleve en lav terskel for kommunikasjon. På den måten «*vet*

*du hva som rører seg, og du vet veldig fort hvis det er ting som ikke fungerer, som du må gripe fatt i», sier L1 og kaller en slik type ledelse for «leadership by walking around».*

Hvis man har en målsetning om å få til noe det ikke er full enighet om, eller blander seg direkte opp i hvordan de vitenskapelig ansatte løser sine oppgaver, er det viktig å trå varsomt i følge studielederne. Det kan være en bedre innfallsvinkel å vri det litt den veien at man *«spør om deres hjelp og støtte for å få til noe»* hevder L1, og understreker at dette fungerer psykologisk, i tillegg til at de ansatte er *«kunnskapsrike folk, så de har ofte gode innspill, som jeg ikke selv har tenkt på»*. L0 fremhever at det ikke er mulig å gå i takt for å finne løsninger, men det handler om å bruke kreativiteten til å *«se løsninger i situasjonen»*.

### **Hårfin balanse mellom for mye og for lite involvering**

Når det kommer til hvor mye vitenskapelig ansatte skal involveres i ledelsesprosesser fremhever L1 at fagfolk ønsker å være med å ha en mening om ting, men at det samtidig blir *«et forstyrrende element i det de skal gjøre ellers»*. Det fremstår for L1 som en hårfin balanse på hvor mye man bør involvere de ansatte, og tidligere erfaringer fra større strategiprosesser hvor absolutt alle ble involvert, trekkes frem. I følge L1 medførte dette et stort fokus på detaljer og det operative, noe som gjorde at man mistet det overordnede fokuset. Det kan virke som studielederne er enige om at større endringsprosesser ikke kan gjøres uten noen grad av styring, men at det da er viktig å få til mest mulig medvirkning og å informere om det som skjer. L0 poengterer at man er avhengig av støtte fra de vitenskapelig ansatte, ellers *«skjer det ingenting, da fortsetter de i samme praksisen som før»*.

### **Motivatoren**

Studielederne har en forventning til at de ansatte skal være gode undervisere og levere god forskning over tid, og sier at rollen deres i store trekk handler om å tilrettelegge for at arbeidsoppgaver blir utført på en god måte. L2 fremhever at man er avhengig av tillit til de ansatte, en tillit som behøves for å unngå å ende opp med detaljert kontroll, i følge L0.

Dersom man merker at fremgangen ikke er god nok hos den enkelte ansatte, vil det i følge L1 være viktig å tilrettelegge og å skape motivasjon.

*«Vi må kanskje sørge for å ha noen insentiver, altså noe motivasjon for at de skal konsentrere seg om kjerneoppgavene»,* selv om de ikke er så veldig sterke så kan de virke litt, hevder L2.

Tilbakemeldingssystemet fra studentene trekkes frem som et negativt insentiv, hvor de ansatte

leverer fordi de er redd for å bli kritisert. Vitenskapelig ansatte får i følge L2 også tildelt en liten sum driftsmidler, hvor størrelsen avgjøres på bakgrunn av kvaliteten og omfanget på forskningen til den enkelte og hvor mye undervisnings- og veiledningsoppgaver man påtar seg. Når det gjelder forskning forteller L2 at det deles ut en liten pengesum for publiserte artikler i internasjonale tidsskrifter, hvor beløpet graderes etter hvor godt tidsskriftet er.

### **5.2.3 Myndighetenes synlige hånd**

L2 understreker at UH-sektoren går i retning av mer styring. L0 opplever det som et voldsomt press at noen overordnede logikker, som går på å lage systemer og å holde orden, har fått fotfeste i samfunnet ettersom det medfører å behandle ting som i utgangspunktet er ulikt som likt. L2 poengterer at: «*Standardsystemer er mindre egnet i kunnskapsbedrifter enn en del andre virksomheter*», og videre at man kan se tendenser til at man skal ha systemer for hvordan for eksempel undervisningen skal legges opp, noe som «*kan oppfattes av en del ansatte som en tvangstrøye*». Det fremheves av L1 at studieledere har ansvar for rapporteringer: «*Jeg vet ikke hvor mange parametere som vi skal rapportere inn til departementet hvert år, men det er veldig, veldig mange*». De argumenterer for at det er mye informasjonsflyt som må håndteres i systemet.

#### **Bare det som kan telles som teller?**

L1 påpeker at: «*Vi blir jo veldig mye målt på [publisering] da, så da handler det om å bygge opp strategier for hvordan vi kan øke [andelen]*». Studielederen er klar på at fokuset på publisering ikke passer for alle fagansatte, og at det er bedre å «*sette dem på andre oppgaver, og heller sørge for at de som er flinke til å publisere trykker på litt mer*», slik at man får brukt kompetansen til folk på rett måte, noe som oppleves som viktig. Fagansatte som deltar i prosjekter blir trukket frem som eksempel på en gruppe som publiseringsproduksjonen passer mindre for, og L1 påpeker at de «*bidrar betydelig, men ikke akkurat [til] den tellekanten som heter publisering*». L1 ønsker at prosjektdeltagere også skal få lov til å få navnet sitt på publiseringen, fordi de gjør et så stort bidrag, og fremhever at det på sikt «*kan være med å bidra til at de selv har lyst til å publisere*». L2 hevder at: «*Det er rom for å sette litt sterkere [...] krav for den enkelte enn det som har vært tradisjonen når det gjelder undervisning, og på forskning kanskje, men der er det mye vanskeligere å styre selvfølgelig, du kan ikke vedta at noen skal levere nobelprisklasseforskning*».

## 5.3 *Hvilke forventninger har vitenskapelig ansatte til sine ledere?*

### 5.3.1 *Ledelse og styring*

#### **Vanskelige å lede?**

Vi har sett at ledere i UH-sektoren opplever at vitenskapelig ansatte ikke er den letteste yrkesgruppen å være leder for. Også et par av de ansatte kom inn på dette. Både VA1 og VA4 nevner at de kanskje ikke tåler like mye, eller samme type, ledelse som man kan finne mange andre steder. VA4 trekker frem at UH-institusjoner er noen av de absolutt verste organisasjonene å lede, spesielt hvis man skal inn i tunge prosesser med dem. L0 argumenterer at de vitenskapelig ansatte hentes inn fordi de har en viss kompetanse og kunnskap, noe som gjør at de har ganske mye makt på fagsiden, og at de blir som *«en haug med verdensmestere som de skal få til å spille på samme lag»*. VA3 forklarer at de vil ha ledelse, men kanskje en litt annen type enn den tradisjonelle:

*«Det er en myte det at kunnskapsarbeidere ikke vil ha ledelse, og forskning sier det at [...] man vil jo ha ledelse, men man vil ha en annen type enn den dirigerende ledelsen. Fordi skal folk komme og fortelle oss hvordan ting skal være, så må den være klar over at vi kan ganske mye og. Så da er det bedre å lede enn å styre sånne som oss».*

#### **Styring versus ledelse**

Videre ville vi høre noe om hva de vitenskapelig ansatte legger i begrepene styring og ledelse, og på hvilken måte dette eksisterer og eventuelt trengs i en sektor som denne. VA1 viser igjen til at de er veldig autonome, og at de *«har lite styring og lite ledelse i forhold til andre»*. Når det gjelder styring, er det første som slår VA2 og VA1 henholdsvis rapportering og oppfølging av en større og større mengde forskrifter. I følge VA4 kan styring i UH-sektoren kalles en *«kontrollert type aktivitet»*, og vil kunne handle om timeplaner, tilbakemeldinger på undervisning og forskning, og timeføring. VA3 påpeker: *«Hvis du begynner å styre mennesker i et arbeidsfellesskap så betyr det at det er en enveis informasjonsflyt, eller toveis i den forstand at lederen bare gir beskjeder og instruksjoner, og så skal det rapporteres tilbake»*. VA2 synes det er *«veldig, veldig vanskelig å skulle sette fingeren på noe ledelse»*, mens VA3 sier at *«ledelse er en dialogisk aktivitet»* og at styring handler om å gi direktiver. VA4 fremhever at: *«Det trengs noen til å peke ut en retning, og det trengs noen til å holde visjonen og verdiene, også trengs det administrative ledere til å ordne med struktur»*. VA4 fortsetter:

*«Det bør være en viss grad av styring, ting må være på plass, men det er hygienefaktorer. Det som er viktig er at du skaper engasjement rundt hovedoppgavene, forskning og formidling. Men [...] vitenskapelig ansatte [...] er selvgående motivert, og har gode følelser [for] det de holder på med, og dermed også høy grad av organisasjonsforpliktelse».*

### **5.3.2 Forventninger til ledelse**

#### **Ledelses- og fagforståelse**

Vi var veldig nysgjerrige på hva de vitenskapelig ansatte mener er viktig for en mellomleder i UH-sektoren. Samtlige av våre informanter ser på det som vesentlig at en person i en slik rolle har både ledelses- og fagforståelse, og VA1 presiserer at de helst skal *«ha bakgrunn fra akademia»*, og at: *«Det er vanskelig å tenke seg at det kommer inn en med bankerfaring for eksempel. Det vil ikke være aktuelt»*. VA2 ser på sin side både positive og negative sider ved det hun kaller *«ledelse som fag eller ledelse som profesjon»*, og sier at det er vanskelig å si hvordan det ville vært hvis det hadde kommet inn noen med en helt annen bakgrunn, men det ville i alle fall blitt annerledes. VA3 virker mer sikker på at fagforståelsen er viktig, da det kan være et utgangspunkt for gode og meningsfulle diskusjoner mellom lederen og de ansatte: *«Det er en veldig, veldig stor fordel. Hvis ikke må en ha usedvanlig gode andre egenskaper som kan kompensere for det»*. VA4 sier i denne sammenheng:

*«Ja, så de skjønner litt hvordan prosessene og kunnskapsutviklingen foregår. Det er i hvert fall viktig at hvis de ikke har fagfeltet til alle [...] for det kan de ikke ha, men at de da har bransjeforståelse i betydningen hva er det som skal til for å utvikle seg selv som vitenskapelig personell. Det er også viktig for at de får større legitimitet selv som ledere, og de evner vel også å ta bedre beslutninger hvis de har en forståelse for det her. [...] tror ledelsesforståelsen er viktigere enn fagforståelsen. Så de kan godt ha en annen type kunnskap og portefølje, for [viktigst] er forståelse for akademia, og hvordan overføre det og skape noen prosesser».*

#### **Tilrettelegge og anerkjenne**

På spørsmål om hva de vitenskapelig ansatte forventer av sine ledere fikk vi mange ulike svar. Det var imidlertid flere ting samtlige av våre informanter kom inn på, blant annet dette med ressurser og rammer. VA2 legger vekt på det at lederen bør tilrettelegge for at *«alt er på stell»*, og VA4 trekker frem at lederens rolle *«må være å skape litt forutsigbare rammer [...] bidra til at fagpersonell får lov til å jobbe innenfor sitt felt, der man mener at man kan bidra*



*med noe*». VA3 sier at det viktigste en leder kan gjøre er å bidra med tilrettelegging gjennom for eksempel fordeling av oppgaver, og på den måten hjelpe de ansatte å gjøre en god jobb.

VA1 trekker frem det å bli hørt og tatt hensyn til, både på å få nok ressurser, men også hvis arbeidsoppgavene vokser og blir for mange, slik det i følge henne har en tendens til å gjøre. I denne sammenheng sier VA4 at *«det er så lite å kjempe om, så få ressurser, så om du taper en kamp så skinner ikke sola like mye på deg lenger»*. Han viser til at det innen akademia er mye av det han kaller *«posisjoneringskamper»*, hvor man er opptatt av sitt eget felt og egen tradisjon, og *«ønsker at det skal ha høy oppmerksomhet og ressurstildeling»*. I tillegg peker VA4 i likhet med VA3 på tilrettelegging og på viktigheten av å bli sett og anerkjent: *«Ved å påpeke verdien av det du gjør, være oppbyggende [...] og at det ikke forsvinner for mye inn i det vi kan kalle administrative oppgaver og større prosesser [...] sånn at rammene er der, rent ressursmessig, og også at det løftes frem betydningen av det du gjør»*.

### **Medvirkning**

En annen forventning som kom tydelig frem i intervjuene handler om informasjonsflyt og muligheten til å bidra i prosesser. VA1 sier at det å ha gode prosesser er ledernes viktigste oppgave, spesielt når det er snakk om litt større endringer. I dette legger hun at det er godt tilrettelagt, at folk får komme med innspill, og at det må være reell deltagelse. Hun poengterer at dette ikke bare er viktig for deres del: *«For å opprettholde legitimitet så er en nødt til å involvere mye, hvis ikke så skjer det ikke. [Lederne] kan ikke gjøre noe på egenhånd, rett og slett»*. Hun legger imidlertid til at det er viktig å få arbeidsro og tid til å komme til hektene igjen etter prosesser, da *«det er klart at hvis folk skal ta stilling til og kanskje være uenig i alt, det tar jo veldig mye ressurser»*. VA4 opplever at det er åpen informasjon og god dialog:

*«Man får lov til å bidra, det legges vekt på demokratiske prosesser og involvering [...] og noen ganger er det selvsagt ikke like god tid til å ta alt og kanskje involvere seg like mye som man kanskje burde ønske, men det er sånn at den enkelte bare kan ta kontakt [...] å bidra, og bli informert. Så det er ikke mangel på informasjonspunkter eller mulighet til å bidra»*.

### **Frihet fra innblanding**

De vitenskapelig ansatte ser også ut til å ha en forventning til sine ledere om at de skal vite hva de driver med, men ikke blande seg for mye i det som gjøres. VA4 uttrykker at ledere må være bevisste på hva institusjonen skal bidra på, og peke ut retning, men ikke blande seg for

mye slik at det blir beskrankende. VA1 peker på at lederne av og til kan blande seg for mye inn i det faglige og stille for mange spørsmål ved det de ansatte driver med, og at dette er noe man må passe på at ikke går for langt. Hun legger til at hun forventer at lederne kan komme på banen hvis det er noe som ikke fungerer, eller dersom det eksisterer noen uklårheter, men at det likevel er «en grense da, kan du si, fordi vi har den faglige autonomien». Selv om en leder kanskje bør bryte inn i enkelte tilfeller, kan det derfor i følge VA1 likevel «hende at den enkelte ansatte sier at: nei jeg skal ikke og vil ikke gjøre det på den måten». VA4 sier rett ut at han har et krav om at en leder ikke skal komme og fortelle ham hvordan jobben skal gjøres:

*«[Det er] veldig viktig å utvise respekt for de ulike fagmiljøene og –personene, og et prinsipp må jo være høy grad av frivillighet og selvstendighet [...]. Og at [en] leder diskuterer hvordan man gjør ting rent praktisk – det har jeg til gode å bli utsatt for, og jeg tror heller ikke man skal blande seg inn i det, for det er det fagpersonell som skal løse selv.»*

VA4 sier at han forventer at en leder vet hva han som ansatt driver med, og har en oversikt over om de ansatte leverer godt eller dårlig, i tillegg til å ha en forståelse av hva som kreves for å gjøre en god jobb i sektoren. VA2 sine forventninger er at en leder har en viss formening om hva den enkelte driver med, å være oppdatert og vise interesse for det de arbeider med.

### **5.3.3 Kjennetegn ved ledelsen**

#### **Dialog og tillit**

Da vi spurte de ansatte om deres behov for interaksjon med sin nærmeste leder var det to ord som gikk igjen, nemlig dialog og tillit. VA2 peker på en forventning om at man kan snakke sammen, og at lederen på denne måten kan vise interesse. VA1 sier at hun prøver å løse det meste selv og jobber veldig selvstendig, men hun poengterer likevel at det ikke er alt man kan ha rutiner på og vet umiddelbart hvordan man bør løse. VA3 virker å være enig, og legger til:

*«For meg handler ledelse om en dialogisk og demokratisk prosess, hvor kunnskap utvikles i relasjon. Og det er jo såpass komplekst i arbeidslivet i dag, i alle fall i den delen som vi er en del av, at løsningene må vi delvis finne underveis. Kan ikke ha forhåndsprosedyrer for alt. Og det forutsetter jo da at vi snakker sammen [...] hvis da en leder bare kommer med direktiver at sånn skal det håndteres, så kan det være en usedvanlig dårlig løsning.»*

VA4 sier at han ikke har noe stort behov for tett interaksjon med sin leder, men at det er viktig å ha en god dialog, både med tanke på hvor man er på vei, men også når det kommer til ressurser. Han tilføyer at lederne etter hans erfaring stoler på at de ansatte gjør jobben etter beste evne, og at det i stor grad handler om tillit: *«Det er veldig sjelden at en leder eller sjef kommer og blander seg inn i ting. [...] man vet man har aksept for det man gjør. Det er veldig stor grad av tillit og tillitsledelse som utvises og må utvises ved en sånn institusjon»*. VA4 fremhever at *«tillit skapes og utvikles i relasjoner»*, og at det derfor er viktig å ha en leder *«tett på»*. Han legger til at denne interaksjonen også er viktig i forbindelse med de administrative oppgavene som må ivaretas: *«I akademia så er det viktigste arbeidsverktøyet du selv og det du kan. Derfor er det så avgjørende at en får arbeidsoppgaver hvor en kan føle at en kan bruke det. Det er ikke likegyldig hva slags undervisning en blir satt på [...], og det må en finne ut i dialog»*.

### **Lite operativ minimumsledelse?**

Avslutningsvis spurte vi informantene om hvordan de vil karakterisere den type ledelse som utøves i sektoren. Tidligere så vi at VA4 fremhever tillitsledelse som det som utvises og må utvises ved UH-institusjoner. Han sier også at ledelsen kan karakteriseres som veldig lite operativ opp mot den enkelte ansatte: *«Det vil si at de ikke går inn og løser konflikter og motiverer. De er mer å jobber innenfor strukturer og strategier og legger til rette for rammer, altså de jobber mer med administrative og strategiske ting»*. I følge VA4 trengs det ikke operative ledere eller *«coacher»*, fordi sparringspartnere finnes på fagfeltet. VA3 hevder at det viktigste er tilretteleggende ledelse som kan bidra til at de ansatte opplever at de mestrer oppgavene, *«og at vi kan få indre motivasjon gjennom det, heller enn at vi skal ha en leder som skal stå å liksom prøve å oppildne til innsats, det fungerer ikke»*. I følge VA1 er det en form for *«minimumsledelse»* som trengs: *«Man trenger jo et minimum [med tanke på] prosesser og når organisasjonen endrer seg, men vi kan vel kanskje i forhold til andre kalle det minimumsledelse, og at det kan fungere. Hvis man får en leder som er dårlig i fire år, så går hjulene rundt. Ingenting bryter sammen»*. Både VA1 og VA4 svarer at de klarer å utføre sitt arbeid på en tilfredsstillende måte uavhengig av ledelsen av seg, så lenge de ikke beskrankes. Flere av våre informanter poengterer imidlertid at det ikke er slik at de ikke trenger eller ikke tåler ledelse: *«Man trenger ledelse, det gjør man jo. Man trenger en leder [...] som man kan gå til hvis det skulle være noe, [og] å vite at det er noen der, som har ansvar og som bryr seg»*. VA4 legger til:

*«Tåler ledelse som gir høy grad av frihet [og] ledere som har samme bakgrunn [...] som gir anerkjennelse [...] men det man ikke tåler [...] er at man skal fortelle deg hvordan du skal gjøre jobben, og man tåler ikke at ufaglærte eller andre [...] skal styre eller bidra til å prioritere. Så tåler man generelt ikke dårlig ledelse, og det gjør man jo ikke noen plasser».*

VA2 poengterer: *«Det er jo en kjensgjerning at kunnskapsarbeidere ikke vil ha en sjef som står og peker, du skal gjøre sånn og sånn. Det er jo ingen av oss her som vil ha noen som banker på døren mange ganger om dagen og spør [om] du gjort det og det i dag».* VA4 fremhever at det er en myte at de er vanskelige å lede, og VA3 forklarer at vitenskapelig ansatte kanskje bare vil ha en litt annen form for ledelse:

*«Det tror jeg de som skal drive ledelse i høyskole, universitet og forskningsmiljøer bare må innse, at det er en dialogisk form for ledelse som må utøves [...] og som gir resultater. Og det er ikke alle som er sterke nok til å lede på den måten. Noen tror at styrke det er bare å sitte og bestemme [...] men det er det med å tørre å være i interaksjon [som] krever styrke for meg».*

Her har vi sett hvilke forventninger de vitenskapelig ansatte har til sine ledere. Gjennom kapittelet har vi presentert empiri vi har funnet interessant og relevant for å kunne svare på vår problemstilling. I det neste kapittelet drøftes denne empirien i lys av utvalgt, relevant teori.

## **6 Diskusjon og drøfting**

I dette kapittelet drøftes de empiriske funnene presentert i forrige kapittel i lys av relevant teori. Vi benytter oss også av noen av funnene i undersøkelsen «*Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler*» gjort av NIFU våren 2013, av 8460 faglig ansatte, i dette kapittelet. Vi starter med å drøfte hva som karakteriserer vitenskapelig ansatte, og hvorvidt de kan sies å være kunnskapsarbeidere. Videre drøftes studieledernes forståelse av sin egen rolle, og deretter de vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse. Til slutt drøftes problemstillingen i sin helhet basert på drøftingen av våre tre forskningsspørsmål.

### ***6.1 På hvilken måte kan man si at vitenskapelig ansatte er kunnskapsarbeidere?***

En viktig antagelse i vår undersøkelse er at vitenskapelig ansatte kan sies å drive med kunnskapsarbeid, og derfor drøfter vi her ulike karakteristikker ved disse basert på empiri, og ser dette i lys av teori om kunnskapsarbeid. Disse karakteristikene vil videre kunne ha betydning for hvordan ledere forstår sin rolle overfor de ansatte, og hvilke forventninger de ansatte stiller til ledelsen av seg. Vi var selv aldri i tvil om at vitenskapelig ansatte kan betegnes som kunnskapsarbeidere, og ingen av våre informanter verken sa i mot eller viste tegn til at de var uenige i denne betegnelsen, men vi ville imidlertid ikke ta begrepet for gitt. Vi vil påpeke at vi mener at mennesker i et arbeidsforhold i virkeligheten vanskelig kan sies å enten være kunnskapsarbeidere eller ikke, og at det i praksis ikke er en dikotomi.

#### ***6.1.1 Arbeidsoppgaver og kunnskap***

##### **Høyt utdannede balansekunstnere**

Samtlige av våre informanter har høyere akademisk utdanning og de har gjerne spesialisert kompetanse innenfor sitt fagområde. Vi ser at studielederne kommenterer dette med faglig dyktighet og spesialisering som et generelt kjennetegn ved vitenskapelig ansatte, noe som er i tråd med blant andre Newell et al. (2009) sin definisjon på kunnskapsarbeidere. Som vi forstår fra empirien har vitenskapelig ansatte tre ulike oppgaver som skal balanseres ut fra et i utgangspunktet gitt prosentforhold. Samtlige av våre informanter vet akkurat hvordan dette forholdet på papiret skal være, men flere av dem legger til at dette likevel varierer i praksis. For det første, og som VA4 er inne på, har de ansatte ulike interesser og dermed forskjellige preferanser for hva de vil bruke størsteparten av sin tid på. For det andre er det grunn til å tro

at hvor mye man underviser og forsker vil kunne variere over tid ut fra hvilke semester man underviser i flest fag og hvilke forskningsprosjekter man er med på.

De to hovedoppgavene, forskning og undervisning, kan i tråd med det som kommer frem i NIFUs (2014) undersøkelse, argumenteres å være gjensidig forsterkende, samtidig som de står i et spenningsforhold til hverandre. Det er grunn til å tro at de forsterker hverandre på den måten at man gjennom forskning utvikler ny, eller bidrar til eksisterende kunnskap som kan benyttes i undervisningen, noe også våre informanter fremhever som noe av det viktigste ved arbeidet, samtidig som at man gjennom undervisning holder seg faglig oppdatert på nyere forskning, og i tillegg kan få til fruktbare diskusjoner med studenter. Den nevnte spenningen mellom oppgavene kan tenkes å blant annet bunne i at man som nevnt har ulike preferanser for hva man ser på som viktigst og helst vil bruke sin tid på, men likevel må alle levere kvalitetsarbeid på begge kanter. Vi ser at flere av våre informanter trekker frem undervisning som viktigst, og at mesteparten av det de driver med når det gjelder faglig utvikling bør ha som mål å forbedre undervisningen, og dermed at alt ikke nødvendigvis trenger å publiseres.

De ansatte må balansere de to hovedoppgavene og det administrative arbeidet, både basert på egne interesser og ferdigheter, men også ut fra kravene om at alle må bidra til hver av de tre oppgavene, i tillegg til institusjonens interesser som basert på dagens utvikling kan tenkes å i større grad enn før ha å gjøre med å sikre inntjening og å oppfylle samfunnsoppdraget. I følge Sandvik (2011) er en av karakteristikkene ved kunnskapsarbeid variasjon i ferdigheter, altså at ulike former for ferdigheter behøves for å gjennomføre arbeidsoppgavene. Her har man grovt sett tre ulike arbeidsoppgaver som det er grunn til å tro at krever ulike ferdigheter, noe vi også vil komme nærmere inn på i neste del. For å gjøre en grov inndeling, kan vi si at forskning i stor grad krever analytiske ferdigheter (Frenkel et al., 1995; Hislop, 2013; Dehlin, 2010), mens undervisning handler om formidlingsevne og struktur. Den administrative delen er mer standardisert og rutinepreget enn de to andre, men heller ikke det fremstår for oss som en helautomatisk jobb hvor man flytter papirer eller fyller ut forhåndsskrevne skjemaer. I tillegg utgjør denne delen av arbeidet, i alle fall i teorien, en så liten andel at det ikke vil være avgjørende for hvordan vi forstår at vitenskapelig ansatte driver kunnskapsarbeid.

En annen karakteristikk ved kunnskapsarbeid er i følge Sandvik (2011) jobbkompleksitet, og dette beskrives som vanskelighetsgraden av arbeidsoppgavene. Å vurdere vanskelighetsgraden til noe vil alltid innebære at man gjør en sammenligning, da ordet

«vanskelig» ikke eksisterer uavhengig av ordet «lett». Vi ønsker å vurdere om begrepet «kunnskapsarbeider» kan benyttes om vitenskapelig ansatte, og på bakgrunn av Sandviks (2011) karakteristikkk blir det naturlig å vurdere oppgavenes vanskelighetsgrad opp mot arbeidsoppgaver man ikke assosierer med kunnskapsarbeid. Uten å nevne konkrete yrker, vil vi konkludere med at vitenskapelig ansattes arbeidsoppgaver, slik det presenteres for oss av våre informanter, kan hevdes å ha en relativt høy vanskelighetsgrad. Som VA3 påpeker er det et intenst arbeid hvor man føler mye press, som stadig blir mer prestasjonsorientert og konkurransepreget, og som samtlige av våre informanter hevder innebærer det mye ansvar og selvstendighet. McNay (2006) argumenterer i denne sammenheng at vitenskapelig ansattes arbeid med årene har blitt både mer fragmentert og intensivert. Studentantallet har vokst, noe som har ført til økt arbeidsmengde, med tanke på undervisning og administrativt arbeid, samtidig som at kravene om bedre og mer forskning øker (McNay, 2006). VA3 mener at det ikke er nok fokus på betydningen av følelser og emosjoner i denne type arbeid, og basert på utviklingen som McNay (2006) peker på, er det grunn til å tro at dette er noe som må trekkes mer frem i lyset i fremtiden. Uttalelsen til VA3 understøtter at det å være akademiker ikke er et teknisk yrke, og at hele kroppen brukes (Dehlin, 2006) i utøvelsen av arbeidsoppgavene, men på grunn av et større press, oppleves det at betydningen av de følelsesmessige aspektene ved arbeidet tones ned, noe som kan tyde på at arbeidet behandles som om det var et teknisk yrke.

### **Kunnskapsutviklere og –formidlere**

Arbeidsoppgavene til vitenskapelig ansatte krever betydelig mer bruk av hode enn av hender, og det er tankekraft og ikke håndarbeid som dominerer. Dette er i tråd med Dehlins (2010) definisjon på kunnskapsarbeid, og i likhet med han vil vi presisere at de vitenskapelig ansattes tankekraft ikke eksisterer uavhengig av kroppen (Dehlin, 2006), og vi avskriver dermed ikke kroppens betydning i arbeidet. Vi synes likevel at dette er en nyttig distinksjon, og basert på et prosessperspektiv kan vi argumentere for at dette skillet handler om «eierskap». Kunnskap er ikke noe du eier eller har i den forstand du har dine hender til fysisk disposisjon (Stacey og Johannessen, 2008). Som henholdsvis VA4 og VA3 påpeker, sitter man mye foran pc'en, og en stor del av arbeidet handler om å lese og analysere litteratur og forskningsarbeider. Som for andre kunnskapsarbeidere er kunnskap den viktigste «innsatsfaktoren» (Newell et al., 2009) i de vitenskapelig ansattes arbeid og er av vesentlig betydning for «produktet» som UH-sektoren eksisterer for. Høyere utdanningsinstitusjoner leverer ikke noe som kan pakkes inn i plastemballasje og shippes avgårde. De kan heller sies å oppfylle sitt oppdrag gjennom at

de ansatte «bruker» seg selv, sine erfaringer og kunnskapen som vokser frem. Det er nettopp dette som gjør kunnskapsintensive organisasjoner så spesielle, og kunnskapsarbeidere så mye vanskeligere å erstatte enn arbeidere i mer tradisjonelle virksomheter (Newell et al., 2009). Det er på bakgrunn av dette at Larsen og Stensaker (2003) trekker frem universitetene som de fremste representantene for det man kan kalle kunnskapsorganisasjoner.

Vitenskapelig ansatte skaper og arbeider med kunnskap hele tiden i følge VA1. Våre informanter forklarer at denne «kunnskapingen» skjer ved at de forsøker å utvikle ny eller eksisterende kunnskap gjennom forskning, som de så kan benytte i undervisningen. Dette beskrives av VA3 som en slags bevegelse mellom lesing, meningsskaping, analyse, nyskaping og formidling. Vitenskapelig ansatte kan med andre ord sies å være både utviklere, brukere og formidlere av kunnskap, noe som er i tråd med Hislops (2013) beskrivelse av kunnskapsarbeidere. Slik våre informanter beskriver det, skjer kunnskapsarbeidet gjennom forskning og undervisning, som også skal stå for mesteparten av deres tid.

Forskning kan karakteriseres som kunnskapsutvikling, og undervisning som kunnskapsformidling. Disse aktivitetene kan vi knytte opp mot Sandviks (2011) tredje og fjerde karakteristikk ved kunnskapsarbeid, nemlig informasjonsbearbeidelse og problemløsning. Vi vil hevde at både kunnskapsutvikling og –formidling vil innebære en del bearbeidelse av informasjon, men som vi har nevnt handler arbeidet mye om det å skape mening og å analysere det andre har gjort innenfor et felt og ikke minst gjennom refleksjon og undersøkelse forsøke å skape noe nytt, i tillegg til å bearbeide dette for å kunne formidle det på en god måte til studenter. Sandviks (2011) informasjonsbearbeidelseskaraktistikk kan dermed oppfattes som en mager beskrivelse av dette komplekse arbeidet. Som vitenskapelig ansatt trenger man en evne til å finne løsninger på ulike typer problemstillinger som flyter frem underveis i forskningsprosessen og undervisningssituasjonen, og problemløsning vil være en stor del av arbeidet. Ingen undervisningstime eller forskningsprosjekt vil være helt lik den forrige, og det er grunn til å tro at evne til både kreativitet og improvisasjon behøves.

Frenkel et al. (1995) trekker frem kreativitet og analytiske og sosiale ferdigheter som karakteristikk ved kunnskapsarbeid, og Hislop (2013) legger til at det er ikke-rutinisert arbeid hvor man utnytter og utvikler abstrakt og teoretisk kunnskap. Både forskning og undervisning kan sies å karakteriseres av utnyttelse og utvikling av kunnskap, og kanskje særsilt i forskningsarbeidet må de vitenskapelig ansatte i stor grad benytte analytiske



ferdigheter og kreativitet i forsøk på å samle det andre har gjort innenfor et felt før man prøver å benytte det eksisterende og bidra med noe nytt. Som VA2 påpeker innebærer dette arbeidet mye kreativitet, eget initiativ og egenarbeid. Når kunnskapen som vokser frem gjennom denne prosessen skal formidles til studentene, eller publikum som VA4 kaller dem, vil man som foreleser ofte ha en plan og en innebygd rutine for hvordan dette gjøres, men samtidig må en ha sosiale ferdigheter og kreativitet for å kunne kommunisere på en god måte med mennesker som ikke har den samme for forståelsen som dem. Når vi er inne på dette med planlegging, kan vi trekke frem Dehlins (2012) diskusjon om forholdet mellom teknisk rasjonalitet og improvisasjon. Det er grunn til å tro at vitenskapelig ansatte ofte har planer for hvordan undervisningen skal forløpe seg gjennom semesteret, hvilke prosjekter de skal være med på og lignende. Som i livet ellers, vil man imidlertid ikke alltid kunne holde seg til planene fullstendig, og må improvisere underveis. Hver enkelt undervisningssituasjon er unik, og gjennom forskningsprosesser er det mye uforutsett som kan skje. Som VA3 påpeker, kan ikke alt forhåndsplanlegges i det komplekse arbeidslivet som vitenskapelig ansatte er en del av. Irgens (2011) hevder i denne sammenheng at usikkerheten ikke kan planlegges bort, bare reduseres, og at det alltid vil oppstå situasjoner der løsningen må utvikles der og da.

Kunnskapsutvikling og –formidling kan sies å være en prosess, som består av en salig blanding av meningsskaping, problemløsning, teknisk rasjonalitet og analytiske ferdigheter, samt improvisasjon og sosiale ferdigheter. Som VA1 påpeker, ligger det et stort handlingsrom i arbeidet, når det gjelder utvikling og formidling av kunnskap. Handlingsrommet oppleves av våre informanter som en frihet til å være litt egoistiske ved å fordype seg i smale felt og forske på ting de interesserer seg for, også tema som ligger litt utenfor kjernevirksomheten. L2 påpeker at friheten må brukes med omhu, og både frihet og ansvar er noen av begrepene som får mye plass når vi i det følgende ser nærmere på hva som karakteriserer vitenskapelig ansatte.

### ***6.1.2 Frihet og styring***

#### **Autonomi**

Kunnskapsarbeidere kjennetegnes av stor grad av autonomi i arbeidshverdagen (Newell et al., 2009), noe som er den femte og siste karakteristikken på kunnskapsarbeidere i Sandviks (2011) konseptualisering av begrepet. Det kommer tydelig frem av vår empiri at autonomi og frihet er de mest sentrale kjennetegnene på vitenskapelig ansatte, da disse ble trukket frem av

både de ansatte og studielederne. I følge Dysvik og Kuvaas (2011) vil autonomi i en arbeidssituasjon handle om å ha frihet til selvstendig å kunne ta beslutninger og velge arbeidsmetoder, og Enders, de Boer og Weyer (2013) legger til at dette skal kunne gjøres uten frykt for represalier eller innblanding. Samtlige av våre informanter nevner, på ulike vis, at arbeidet innebærer mye frihet under ansvar, og at det er en frihet som forplikter. Både VA2 og VA4 forklarer denne friheten med at det er ingen som bestemmer når de skal være tilstede eller hvordan de skal utføre deres oppgaver, at de har rom for å være kreative og at man stort sett får holde på med det en vil, når en vil. Dette er i tråd med Dysvik og Kuvaas' (2011) definisjon på autonomi som gjengitt over. Når det gjelder frykt for represalier og innblanding, ser vi at VA1 trekker frem dette med at man ikke kan bli sparket hvis man er uenig, og at vitenskapelig ansattes rett til autonomi og lov til å være kritisk har tradisjoner fra langt tilbake i tid. I følge VA4 er det også lite innblanding, og de får som regel arbeide videre på sin måte så lenge de leverer kvalitet.

Newell et al. (2009) hevder at kunnskapsarbeiderne selv er best egnet til blant annet å planlegge og koordinere sine hovedoppgaver, og trekker på et poeng av Drucker (1999) om at ledelsen ikke kan utøve kunnskapsarbeidernes oppgaver, på samme måte som at en orkesterdirigent ikke kan spille tuba. Vår empiri bygger også opp under dette argumentet, blant annet ser vi at L1 sier at de ansatte har så god kunnskap om det de skal gjøre og de fagområdene de driver innenfor, at han ikke kan gå inn å fortelle de hvordan de for eksempel skal undervise i faget sitt. En studieleder kan ikke være spesialist innenfor alle områdene som de ansatte til sammen dekker. VA1 hevder at en så stor grad av autonomi som de har, er helt spesielt og må ivaretas gjennom tillit, og begrunner dette med at de er ansatt på bakgrunn av sin utdanning og sine faglige kvalifikasjoner, noe som gjør dem kvalifiserte til å gjøre jobben. Dette er også i tråd med Davenport's (2005) argument om at kunnskapsarbeidere kan oppfatte autonomi som noe de rettmessig fortjener grunnet sin høye utdanning og ekspertise. Autonomi ser altså ut til å være noe som de vitenskapelig ansatte krever, jamfør Davenport (2005), samtidig som det også er noe lederne forventer av dem. Graden av autonomi som kreves og forventes er såpass stor at to av våre informanter hevder at de er sin egen sjef – innenfor visse grenser og rammer.

### **Mye selvledelse, men lite selvstyre?**

VA3 poengterer at på tross av stor grad av autonomi og frihet, så er vitenskapelig ansatte ikke uten styring. For det første, sier han, har de den verste sjefen i hele verden, nemlig seg selv,

og for det andre har de frister de må etterfølge og kvantitetsmål å tilfredsstillere. Det at de er sin egen sjef, kan ses i lys av teori om selvledelse, som er en del av Sandviks (2011) rammeverk for ledelse av kunnskapsarbeidere. Selvledelse handler i følge Sandvik (2011) om at lederen hjelper seg selv og sine ansatte til å kontrollere egen motivasjon og effektivitet, og gjennom å legge til rette for selvledelse kan lederne oppnå økt medarbeidertilfredshet. I UH-sektoren kan det imidlertid tyde på at dette med selvledelse ikke er noe som eksisterer fordi lederne går foran og oppmuntrer til det, for å oppnå tilfredshet blant de ansatte, men noe som naturlig er tilfellet på grunn av blant annet den store graden av autonomi og faglig spesialkompetanse.

Det at de som vitenskapelig ansatte har frister å forholde seg til og at de blir utsatt for måling er noe samtlige av våre informanter i større eller mindre grad er inne på i sine refleksjoner. VA2 trekker for eksempel frem at de blir målt på publikasjoner og at man ser hvem som produserer og hvem som ikke gjør det, og VA3 legger til at de ikke blir oppsagt hvis de ikke leverer som forventet, men at det henger over dem. Som NIFU (2014) fremlegger, er det i dag økende grad av eksternt press i form av samfunnskrav og reformaktivitet. Man ser en utvikling mot stadig mer fokus på resultater og konkurranse om midler (Larsen, Maassen og Stensaker, 2009; Park, 2013), og det er naturlig å tenke seg at dette på et eller annet vis går ut over de vitenskapelig ansattes arbeidsforhold eller –vilkår.

Som NIFU (2014) hevder i sin rapport, står fortsatt autonomi sterkt i UH-sektoren i Norge, særlig når det gjelder det faglige, noe som støttes av vår empiri. Det hevdes imidlertid at det akademiske selvstyret for vitenskapelig ansatte har blitt svekket, delvis på grunn av et økende krav om nytte for samfunnet (NIFU, 2014). Dette kan også ha sammenheng med inntoget av NPM-tankegangen, som har satt sine spor i offentlig sektor (Dehlin, 2006; Ellingsen, 2012), også i UH-sektoren. Det har blitt et større fokus på at utdanningsinstitusjoner må vise til resultater (Dorn og Ydesen, 2014; NIFU, 2014), for eksempel belønnes de finansielt ut fra progresjon og kvalitet (Regjeringen, 2002) og det kreves stadig mer og bedre forskning av de ansatte ved institusjonene (McNay, 2006). Som nevnt over, er våre informanter inne på det at de blir målt på publikasjoner, at de må levere etter forventningene og fristene, og at det henger over dem. Som VA3 uttrykker i forbindelse med at det har blitt et prestasjonsorientert yrke, er det for lite fokus på følelser og emosjoner i jobben. Dette kan tyde på at utviklingen preger de vitenskapelig ansatte, men våre informanter trekker likevel frem at de opplever et stort handlingsrom både når det gjelder forskning og undervisning, at de innenfor visse rammer er sin egen sjef, at de er selvstendige i sitt arbeid og stort sett kan holde på med det de

er god på og interesserer seg for. Det virker derfor som at prestasjonsorienteringen ikke er noe stort problem for dem i deres virke eller at det begrenser dem i noen vesentlig grad.

Det kan virke som at vitenskapelig ansatte vil ha autonomi og selvledelse i den forstand at ingen skal fortelle dem hva de skal gjøre eller når og hvordan (Davenport, 2005), men at de til en viss grad tåler å bli fortalt hvor mye de skal gjøre. Vi vil imidlertid påpeke at vi ikke spurte direkte om hvordan de ansatte opplever de stadig økende kravene, noe som kan være grunnen til at informantene ikke snakker mer om hvordan de er påvirket av dette. I tillegg kan vi tenke oss at det er en mulighet for at utviklingen skjer såpass sakte i UH-institusjonene i praksis, at de ansatte ikke føler det så sterkt på kroppen. Vi konkluderer med at vi ser en tendens til at vitenskapelig ansatte har mye selvledelse, men mindre selvstyre, i tråd med Parks (2013) argument om at akademisk selvstyre og kollegiale beslutningsprosesser, etter innføringen av NPM-inspirerte reformer, har blitt erstattet med mer top-down-baserte strukturer og ikke-akademisk styringsstil. Mye selvledelse, i form av å «måtte» lede seg selv til god undervisning og mer og bedre forskning, men lite selvstyre, i form av stadig flere nasjonale retningslinjer og faglige føringer, utvidede målingssystemer og økt fokus på ekstern finansiering og «nyttighet» for samfunnet.

### ***6.1.3 Drivkrefter***

#### **Motivasjon**

Når man skal lede seg selv, både mot egen fremgang og utvikling og mot fastsatte frister og krav, i så stor grad som vitenskapelig ansatte ser ut til å gjøre, er det grunn til å tro at det kreves en helt spesiell form for iver. Newell et al. (2009) hevder at kunnskapsarbeidere drives av en sterk indre eller iboende motivasjon, og denne argumenteres å være av vesentlig betydning, da kunnskapsarbeidere setter interessante arbeidsoppgaver høyere enn lønn og andre prestasjonsbaserte belønninger (Davenport, 2005). Vi er av den oppfatning at begrepet motivasjon skaper assosiasjoner til en forståelse av mennesker som objekter, som ledere forsøker å få til å handle på en bestemt måte ved å bruke ulike teknikker. Med en forståelse av mennesker som meningsskapende og meningssøkende vesener (Nyeng, 2004) har vi grunn til å tro at det i større grad handler om hvilken mening de vitenskapelig ansatte legger i sine arbeidsoppgaver og sin arbeidshverdag. Det at informantene bruker begrepet motivasjon vitner om at begrepet er godt etablert i språket, men vi er av den oppfatning at de refererer til

hvilken mening de legger i sine arbeidsoppgaver. På den måten kan vi forstå kunnskapsarbeid som meningsskapende arbeid, og som en prosess.

VA4 hevder at vitenskapelig ansatte har en motivasjon og en veldig sterk egeninteresse for fagfeltet, og et ønske om å bidra både opp mot kolleger og studenter. L2 trekker på sin side frem anerkjennelse fra fagfeller som en viktig motivasjon og drivkraft innen akademia, mens VA2 sier at de brenner for faget sitt og dermed synes det er artig. Interesse for fagfeltet, ønske om å bidra, anerkjennelse, brenne for faget sitt, og det at det er artig, vil vi hevde at beskriver hvilken mening de vitenskapelig ansatte legger i sine arbeidsoppgaver. Vi er av den oppfatning at det er dette som legges i «drivkraften» til de ansatte, og som ofte beskrives som indre eller iboende motivasjon.

Som vi ser av Kallio og Kallios (2014) undersøkelse, «Kvalitetsreformen» (Regjeringen, 2002) og reformforslaget «Konsentrasjon for kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2014), er det en økende tendens til at det benyttes kvantitative mål som kvalitetskriterier, både for institusjonen som helhet og for den enkelte ansatte. Hvis man i tillegg har et ytelsesbasert belønningssystem hvor de som for eksempel publiserer mye blir belønnet finansielt, for å oppmuntre til mer forskning, kan det argumenteres for at meningen som de vitenskapelig ansatte legger i sine arbeidsoppgaver reduseres til fordel for kroner og øre. Osterloh og Frey (2009) og Kallio og Kallio (2014) hevder på sin side at iboende motivasjon og kreativitet kan svekkes dersom slike målingsverktøy undergraver den viktige autonomien. I følge Newell et al. (2009) er resultatene av arbeidet til kunnskapsarbeidere ofte komplekse og derfor vanskelige å måle, og det hevdes at resultatbasert belønning kan føre til at deres totale bidrag undergraves. Det er imidlertid grunn til å tro at slike belønningssystemer kan gi de vitenskapelig ansatte en opplevelse av anerkjennelse, og vi er derfor av den oppfatning at slike systemer ikke nødvendigvis totalt undergraver de ansattes meningsskapingsprosess, men de må brukes med omhu.

Som VA3 påpeker, og slik vi forstår det, trenger ikke vitenskapelig ansatte ledere som oppildner til innsats, som en spinninginstruktør som roper for å motivere sine følgere. Det ser ut til at det de vitenskapelig ansatte trenger er anerkjennelse, å få høre at det de gjør verdsettes, og en kultur preget av blant annet respekt, forståelse og åpenhet. Det er grunn til å tro at de betrakter sine oppgaver som meningsskapende arbeid som har verdi i seg selv.

## **Samarbeid og interaksjon**

Forskningsmiljøer preget av åpenhet, samarbeid og levende diskusjonsfora har vist seg å være mer innovative enn miljøer preget av isolasjon og konflikt, noe som er gode argumenter for å utvikle samarbeidsrelasjonene hos vitenskapelig ansatte (Smeby, 2003). Det er grunn til å tro at samarbeid og interaksjon kan bidra betydelig i de ansattes meningskapningsprosesser, gjennom at det skaper positive følelser i arbeidet og kanskje også bidrar til en følelse av anerkjennelse mellom de samarbeidende parter. Som VA3 påpeker, sitter de etter et felles prosjekt alltid igjen med en følelse av at dette er artig, viktig og føles fantastisk.

Kunnskapsarbeidere har stor grad av autonomi, men dette betyr ikke at de jobber alene, det typiske er heller at arbeidet foregår i team av ulike størrelser og avhengighetsforhold (Newell et al., 2009). Som vi ser av vår empiri skjer arbeidet delvis i team, i form av for eksempel felles prosjekter og undervisning, men det er også en god del som gjøres alene på kontoret. VA4 trekker frem at jobben ofte gjøres alene, og at dette kan skape et savn, og VA1 går så langt som å kalle seg selv for en øy blant andre øyer. Kulturen fremstilles som harmonisk og raus, men flere av våre informanter etterlyser mer samarbeid, og VA1 påpeker at hun har en oppfatning om at samarbeid nedprioriteres i forhold til egen forskning, spesielt hvis tiden er knapp. Dette kan på den ene siden ses i lys av de generelle utviklingstrekkene man ser i sektoren, og kan være et tegn på at vitenskapelig ansatte må bruke den tiden de kunne ha brukt på samarbeid på å forske og skrive egne tekster for å tilfredsstille publikasjonskrav. På den andre siden kan det tyde på at ansatte ved den aktuelle institusjonen enten ikke har behov for, eller ikke har lyst til, å arbeide sammen med andre i noen nevneverdig grad. Det kan virke som om mangel på initiativ er noe av utfordringen, i tillegg til at det poengteres at ikke alle møter opp på faglige møter og forum som arrangeres. Her er én innfallsvinkel å argumentere for at de ansatte selv i større grad kan og bør ta initiativet til samarbeid med kolleger, men en annen, og kanskje mer nærliggende innfallsvinkel er å fremheve at dette i stor grad også er en lederoppgave, både det å foreslå felles prosjekter og det å oppmuntre til deltagelse på møter.

I følge Stacey og Johannessen (2008) er det slik at kunnskap vokser frem i kommunikativ interaksjon mellom mennesker, den oppstår når den brukes som et verktøy i interaksjonen. I et slikt perspektiv blir samtalene mellom menneskene i organisasjonen det viktigste av alt, og organisasjonens kunnskapsressurser ligger i relasjonsmønstrene mellom dens medlemmer (Stacey og Johannessen, 2008). Ut fra en slik tilnærming til kunnskap og kunnskapsarbeid blir samarbeid og faglig interaksjon av vesentlig betydning, både for organisasjonen som helhet

og for den enkelte ansatte. Det blir viktig for organisasjonen for blant annet å sikre finansiering og studenttilstrømming, og for den enkelte ansatte for å oppnå den individuelle faglige utviklingen som vi ser at våre informanter fremhever som betydningsfullt. Det er dermed grunn til å tro at UH-institusjoner og vitenskapelig ansatte skulle hatt mer fokus på samarbeid og interaksjon mellom enkeltindivider, da dette ser ut til å kunne bidra til positive følelser i arbeidet. Likevel, som VA3 påpeker, må det være en balanse mellom graden av samarbeid og det å kunne få være litt egoistisk og fordype seg i smale områder. Her er vi igjen inne på utfordringen med å finne en god balanse mellom to former for aktivitet.

Vi har sett hva det å være vitenskapelig ansatt innebærer, og hva de kjennetegnes av, i lys av teori om kunnskapsarbeid og vil konkludere med at de kan betegnes som kunnskapsarbeidere, og at de ser ut til å ha særskilte karakteristikk som kan ha betydning for ledelsen av dem. De arbeider direkte med kunnskapsutvikling og –formidling innenfor mange ulike felt, og vi tror ikke man kan komme noe særlig nærmere det å arbeide med kunnskap enn det de gjør. En spesiell form for kunnskapsarbeider, krever det en spesiell form for ledelse?

## ***6.2 Hvordan betrakter studielederne sin rolle som nærmeste leder til vitenskapelig ansatte?***

### ***6.2.1 Vitenskapelig ansatte mer krevende å lede?***

Det at studielederne betrakter det som mer krevende å lede vitenskapelig ansatte enn andre arbeidere, og at L2 videre hevder at de ikke lar seg lede, eller styre på samme måte, i tillegg til å poengtere i samme åndedrag at de kanskje lar seg lede, men ikke styre, kan vitne om at det ikke finnes en enhetlig forståelse av hva ledelse betyr. L0 hevder på sin side at det er «knalltøft» å utøve ledelse, uansett hvilket ledelsesnivå det er snakk om i UH-sektoren. Det er ikke overraskende at begrepene lede og styre brukes om hverandre, fordi det finnes så mange ulike forståelser av begrepet ledelse, eller som Bass (1990) påpeker fins det nesten like mange definisjoner som det er mennesker som har forsøkt å definere det. Ettersom det ikke finnes noen enhetlig forståelse av hva ledelse egentlig innebærer fremhever Johnsen (2002) at det er viktig å identifisere hvilken mening som tillegges begrepet i den konteksten det brukes i.

### **Styring av vitenskapelig ansatte**

Det at studielederne oppfatter de vitenskapelig ansatte som vanskelige eller umulige å styre kan ses i sammenheng med det Davenport (2005) sier om at kunnskapsarbeidere ikke liker å bli fortalt hva de skal gjøre, som det er grunn til å tro at styring ofte assosieres med.

Studielederne sier selv at de ansatte vil bli provosert dersom de opplever at autonomien deres er under press. En autonomi som kunnskapsarbeidere forventer å ha (Newell et al., 2009) når de utfører sine spesielle arbeidsoppgaver hvor bruken av kreativitet (Frenkel et al., 1995; Hislop 2013) og improvisasjon (Dehlin, 2012) er svært sentral. Studielederne understreker at de ansatte må være selvstyrende når det kommer til forskning og undervisning, noe som er i tråd med det Newell et al. (2009) sier om at kunnskapsarbeidere selv er best egnet til å bestemme over sine arbeidsoppgaver.

Vitenskapelig ansatte forvalter kunnskap i sin forskning og undervisning, og når studielederne hevder at det ikke går an å styre slike aktiviteter, kan det virke som at de er av den oppfatning at kunnskap ikke kan styres, men at det er noe som må vokse frem på egne premisser. Dette vil i så fall være i tråd med et prosessperspektiv på kunnskap, hvor spesielt Stacey og Johannessen (2008) hevder at kunnskapsutviklingsprosesser verken kan styres eller ledes. Styhre (2003) understreker at det er hvordan vi forholder oss til begrepene kunnskap, ledelse og styring, som har betydning for hvordan vi forstår at det går an å lede eller styre kunnskap. Studielederne påpeker riktignok at selv om de ansatte skal være selvstyrte i det daglige, er det noen retningslinjer som må følges, og studielederne må noen ganger inn og pushe på, slik at tidsfrister for ulike rapporteringer overholdes. De opplever selv at dette er mer eller mindre rutinepreget og ikke bærer preg av styring fra deres side.

### **Ledelse av vitenskapelig ansatte**

Det kan argumenteres for at de som sier at vitenskapelig ansatte er mer krevende å lede enn andre bygger sitt resonnement på en antagelse om at det finnes en universell ledelsesoppskrift, og at denne oppskriften har fungert frem til man skulle begynne å lede vitenskapelig ansatte. En slik forståelse av ledelse har i følge Dehlin (2006) mål om objektivitet og universelle ledelsesoppskrifter, og er tilknyttet management-tradisjonen.

Man kan spørre seg hva studielederne legger i begrepet ledelse når de hevder at vitenskapelig ansatte kanskje kan ledes. Hvis de i likhet med Stacey og Johannessen (2008) og Dehlin (2010) oppfatter ledelse som kontekstuelle, emosjonelle og relasjonelle prosesser vil ledelse



være noe som oppstår mellom mennesker, hele tiden. Ledelse kan i den forbindelse betraktes som synonym på kommunikasjon, hvor dynamikken formes av kontekstuelle og emosjonelle faktorer. I denne tilnærmingen vil ledelse, eller kommunikasjon, være noe som skapes i relasjonen med de ansatte, og dette tyder på at de vitenskapelig ansatte kan ledes. Dersom ledelse forstås som en aktivitet hvor man forteller andre hva de skal gjøre, illustrerer dette en form for enveiskommunikasjon, til forskjell fra et perspektiv på ledelse som noe som vokser frem mellom mennesker (Stacey og Johannessen, 2008). Det kan virke som at det er slik enveiskommunikasjon studielederne sikter til når de snakker om overstyring i det daglige, og at vitenskapelig ansatte i mindre grad kan ledes på denne måten.

### **Ledelse eller styring?**

Det er grunn til å tro at studielederne sikter til at vitenskapelig ansatte er mer krevende å styre, når de uttrykker at de er vanskeligere å lede, ettersom begrepene brukes om hverandre, men likevel behandles som forskjellige ting. Vi er av den oppfatning at meningsinnholdet i begrepet styring har en tendens til å smitte over på begrepet ledelse i større grad enn motsatt. Når studielederne snakker om styring ser det ut til at de refererer til det å fortelle ansatte hva de skal gjøre, i form av ordre, mens når de snakker om ledelse tolker vi det slik at de refererer til noe mer, men som også kan inkludere styring. Hvilket meningsinnhold de tillegger begrepene ledelse og styring har stor betydning for deres forståelse av vitenskapelig ansatte som mer eller mindre krevende å lede. Ledelse er først og fremst et begrep om en praksis, og vi opplever at studielederrollen kommer tydeligere frem når de forteller hva de gjør i praksis og hvilke arbeidsoppgaver de opplever som viktigst, enn når de dveler ved begrepet ledelse.

## **6.2.2 Studielederens rolle**

### **Administratoren**

I diskusjonen om studieledernes oppfattede mulighet til å styre vitenskapelig ansattes arbeidsoppgaver, kunne det se ut til at de ikke føler de kan legge seg for mye opp i disse oppgavene. Når det kommer til ledelse, virker det mer uklart hva som legges i begrepet og hvilken rolle studielederne har overfor de ansatte i den forbindelse. Studielederne virker å være av den oppfatning at de ansatte er mer eller mindre upåvirket av hvem som er leder og hvordan ledelsen utøves når det kommer til forskning og undervisning. Dette tyder på at de vitenskapelig ansatte kan utføre sine arbeidsoppgaver godt uavhengig av ledelsen, og at de ikke trenger noen form for ledelse på disse områdene.

Studielederne betrakter det å tilrettelegge for de vitenskapelig ansatte og arbeidsoppgavene deres, samt det å skjerme tiden til de som er aktive forelesere og forskere, som sine viktigste arbeidsoppgaver. Med skjerming av tid mener studielederne det å dekke for mye av de administrative oppgavene, slik at de ansatte slipper å bry seg så mye om det som foregår rundt dem. Det kan virke som om studielederne opplever at alt som ikke direkte har med fag å gjøre vil oppfattes som et forstyrrende element. Det å skjerme tiden til de ansatte kan ses i sammenheng med det Newell et al. (2009) beskriver som en mer passende oppgave for ledere av kunnskapsarbeidere, ettersom lederne typisk ikke er i en posisjon til å utøve direkte kontroll eller lede kunnskapsarbeidsprosesser.

For Shattock (2010) er oppskriften på suksess innen UH-sektoren god forskning og undervisning, men han understreker at god styring og ledelse over tid kan bidra til dette. Ved at studielederne tilrettelegger og tar på seg de administrative oppgavene kan det virke som at de forsøker å skape en muliggjørende kontekst, som har til hensikt å forenkle arbeidssituasjonen til de ansatte, og på den måten bidra til at kunnskapingen kan blomstre. Dette kan ses i sammenheng med det Newell et al. (2009) sier om at utmerkede arbeidsforhold er vesentlig for kunnskapsarbeidere. Studielederne sier at administrative og koordineringsrelaterte oppgaver ville kommet over den enkelte ansatte dersom de ikke hadde vært der, og det er derfor grunn til å tro at studielederne mener at de ansatte har behov for ledelse, til tross for at det først kunne se ut som at det bare var «mulig» å lede dem.

### **Administratoren med faglig relevant bakgrunn**

Samtidig som det å tilrettelegge og å dekke for det administrative oppleves som de viktigste arbeidsoppgavene, hevder studielederne at faglig relevant bakgrunn er vesentlig for ledere i deres posisjon, som sitter så nærme fagfeltet. En studieleder går så «langt» som å hevde at man like godt kunne sittede i en administratorrolle dersom man ikke har faglig relevant bakgrunn. De hevder at dette er viktig for å få legitimitet og tillit fra de vitenskapelig ansatte, samtidig som det gjør det mulig å involvere seg i det den enkelte ansatte gjør. Det ser ut til at de ansattes tillit ligger i fagkompetansen til studielederen (Stensaker og Maassen, 2015).

Ved første øyekast kan det virke som et paradoks at studielederne har behov for faglig relevant bakgrunn og ønsker mulighet til å involvere seg i det de ansatte gjør, ettersom man tilsynelatende bare skal dekke over for det administrative, i tillegg til at det er aktiviteter de prøver å ikke legge seg for mye opp i. Det er imidlertid slik at studielederne også har ansvar

for faglig utvikling, og de argumenterer i den forbindelse at det er nødvendig å forstå faget dersom man skal være med å utvikle det. De faglige utviklingsprosessene krever legitimitet og tillit fra de ansatte, noe faglig relevant bakgrunn kan være med å gi (Larsen, 2003). Det at utdanningene studielederne har ansvar for skal være relevante for et samfunn i fremtiden trekkes frem som helt sentralt, og det er da studielederen som har ansvar for å trykke på og kjøre prosesser. For å sette det på spissen kan det virke som at styring av slike utviklingsprosesser faller i «god jord» dersom det gjøres av en studieleder med faglig relevant bakgrunn, ettersom studielederen da betraktes som «en av dem». Som vi i neste del kommer nærmere inn på, kan det være slik at studielederne ikke lenger oppfattes som en av de ansatte.

### **Tillitsmannen som forsvant**

Studielederne forstår sin rolle som en typisk mellomlederstilling hvor man på den ene siden står til ansvar oppover, i tillegg til at man prøver «å styre» de som rapporterer til seg. Vi kommer igjen inn på den vekslende bruken av begrepene styring og ledelse. Med tanke på det å være mellomleder, trekker studielederne frem forskjellen mellom det å være ansatt og valgt.

Studielederne fremhever at når de nå er ansatt som studieledere, så har deres leder, dekanen, en mer direkte instruksmyndighet over dem, noe som gjør at de er nødt til å være mer lojale overfor det som kommer ovenfra enn det som hadde vært tilfellet hvis de hadde vært valgt. Da man tidligere ble valgt, av sine likemenn, ble studielederen ansett som en tillitsmann som representerte de ansatte. Studielederne tror at denne tanken fortsatt sitter igjen hos mange vitenskapelig ansatte, og utgjør en ytterligere utfordring for å lede dem. Ut fra det Larsen, Maassen og Stensaker (2004) hevder er forskjellene mellom ansatt og valgt leder kan vi forstå det slik at ansatte studieledere kan gjøres ansvarlige på en annen måte enn valgte, slik at det er lettere å fjerne en som er ansatt enn en som er valgt. Vi kan sammenligne det å bli valgt med stortingsvalg, hvor man må leve opp til forventningene til folket, eller fagfellene. På den andre siden må man som ansatt studieleder i større grad leve opp til de forventningene dekaner og rektorer har til en for å kunne fortsette i stillingen.

Som Larsen, Maassen og Stensaker (2009) hevder, kan slike styringsreformer medføre et voksende gap mellom ledelsens hensikter og den akademiske virkeligheten, i tillegg til manglende tillit mellom ledere og vitenskapelig ansatte. Tidligere var det i følge studielederne slik at man fikk tillit gjennom å være en valgt representant for fagfellene, noe Larsen (2003) omtaler som det tradisjonelle synet på ledelse i akademia, hvor man på bakgrunn av faglig

dyktighet og kompetanse ble valgt av likemenn og slik fikk ledelsesautoritet og –legitimitet. Siden studielederne fortsatt opplever faglig relevant bakgrunn som vesentlig, kan det virke som at tilliten, legitimiteten og autoriteten de tidligere fikk fra sine fagfeller gjennom å bli valgt, blir satt på prøve gjennom den sterke instruksmyndigheten dekaner og rektorer nå har overfor studielederen. Det kan være slik at de ansatte opplever at studielederne på en del områder har «hendene bundet», slik at de ikke nødvendigvis lenger kan basere sin tillit på at studielederne har faglig relevant bakgrunn, og dermed taler deres sak. Vi oppfatter det slik at det nå ikke er gitt at studielederen er en tillitsperson for de ansatte, men at studielederne gjennom faglig relevant bakgrunn forsøker å opprettholde denne tilliten og legitimiteten.

Larsen, Maassen og Stensaker (2009) hevder at det er viktig at ledere i UH-sektoren balanserer behovet for å styre forskning og undervisning, med det å lage systemer som har legitimitet og tillit blant de vitenskapelig ansatte. Selv om studielederne oppfatter det å styre de ansattes forskning og undervisning som vanskelig, eller umulig, så er poenget til Larsen, Maassen og Stensaker (2009) viktig og relevant. Instruksjoner som av de ansatte oppleves å gå på bekostning av det faglige, men som studieledere er nødt til å følge opp kan være et eksempel på den balansekunsten som forfatterne snakker om.

### **Noen ganger må ting gjøres på en annen måte**

Dersom det ikke fantes noen form for ledelse i UH-sektoren ville det i følge studielederne ikke skjedd mye forandring, noe sektoren er avhengig av. Det er derfor grunn til å tro at studielederrollen innebærer å fremme forandring, og som Stensaker og Larsen (2003) understreker har endring blitt hverdagskost for UH-sektoren på grunn av større ytre press og samfunnsendringer. Vi går ikke nærmere inn på begrepene endring eller endringsledelse, men vil fremheve at vi er av den oppfatning at samfunnet aldri står stille, noe som gjør at UH-institusjoner heller aldri kan det, da disse ikke kan ses på som adskilt fra hverandre.

Selv om studielederne sier at de vitenskapelig ansatte hadde utført sine arbeidsoppgaver godt uavhengig av ledelsen, og at de forsøker å ikke legge seg for mye opp i det de ansatte foretar seg, understreker studielederne at de ansatte ikke kan være i hver sin boble og bare undervise i sitt fag. Noen ganger må man gjøre ting på en annen måte enn det man har vært vant til, og studielederne hevder at slike initiativ som oftest må komme fra ledelsen.

### **Det er bedre at tydelige ledelsestiltak gjøres av dekanen**

På bakgrunn av at L1 hevder at det er vanskeligere å innta en styrende rolle overfor de ansatte, fordi man som studieleder sitter så nærme, har vi grunn til å tro at studielederens rolle med tanke på å styre de vitenskapelig ansatte ikke er så fremtredende. Det fremstår for studielederen som fordelaktig å skille mellom det operative og det strategiske lederansvaret, fordi dekaner og rektorer ikke sitter så nærme den enkelte fagansatte, noe som gjør det lettere for dem å utøve tydelige ledelsestiltak og innta en mer styrende rolle. Vi er av den oppfatning at det siktes til styring når det refereres til «tydelige ledelsestiltak».

L1 sitt argument for at det er bedre at dekanen, som sitter lenger unna, utøver denne formen for ledelse er at den fagansatte skal slippe å få et negativt forhold til studielederen. Det kan virke som at en slik tilnærming skaper et tydelig skille mellom operativ og strategisk ledelse, ved at det er den strategiske ledelsen som må ta seg av de ubehagelige ledelsesoppgavene. I følge Irgens og Wennes (2011, s. 14) misliker kunnskapsarbeidere beslutninger som tas «*langt opp i ledelsen*». På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at vitenskapelig ansatte kan utvikle en form for skepsis til ledelsestiltak som kommer fra disse nivåene, samt til dekan og rektor. Relasjonen mellom den som utøver ledelse og de man leder virker å være av stor betydning når det kommer til hvordan ledelse kan utøves. Dette kan tyde på at jo lenger unna lederen befinner seg de man skal lede, jo vanskeligere er det å se enkeltindividet, og dess lettere er det å betrakte de man leder som objekter. Vi sier ikke at det er slik dekaner og rektorer oppfatter sine ansatte, men ønsker å fremheve at det er en mulighet. Det er grunn til å tro at det er lettere å styre mennesker som i ens bevissthet fremtrer uten ansikt og oppfattes som en masse.

L1 sier at det er viktig for studieledere å ha en god dialog med de vitenskapelig ansatte, hele tiden, og understreker videre en frykt for at denne dialogen ville «*forsvunnet litt*» hvis de hadde hatt en styrende rolle. Dette kan være et tegn på at ledelse for studielederne er en emosjonell og relasjonell prosess, i tråd med Stacey og Johannessen (2008) og Dehlin (2010), noe vi tolker som en forståelse av ledelse som kommunikasjon. Den gode dialogen som studielederne sikter til, tolker vi som toveiskommunikasjon, hvor man i fellesskap definerer problemer og finner løsninger. Johannessen (2011) forstår organisert virksomhet som gjentakende og foranderlige interaksjonsprosesser, og hevder at hverdagen til en leder består av å kommunisere med mennesker. Med vår forståelse av ledelse som kommunikasjon er det grunn til å tro at ledelse er noe som vokser frem i relasjonen mellom deltagerne.

Ettersom studielederne hevder at tydelige ledelsestiltak eller styring bør forbeholdes dekaner og rektorer, tolker vi det som at studielederne ser på sin utøvelse av ledelse som mer utydelig. Ledelse på det operative nivået kan ses på som utydelig hvis man oppfatter ledelse som noe som skapes i dialog med relevante andre, til forskjell fra ledelse på det strategiske nivået, hvor vi tolker at L1 mener at det er mer enveiskommunikasjon til de vitenskapelig ansatte.

### **Lederegenskaper viktigere enn faglig bakgrunn på dekan- og rektornivå?**

I forlengelsen av at L1 opplever det som fordelaktig å skille operativt og strategisk lederansvar understreker L0 at det ikke går an å isolere den strategiske tenkningen fra det operative. Selv om den strategiske tenkningen i større grad er forbeholdt dekan- og rektorstillinger, hevder han at det er viktig å ha en forståelse for det de vitenskapelig ansatte driver med «*i kroppen*». Vi tolker L0 som en representant for idealet om faglig ledelse, som også Strand (2007) hevder at lederrollene i UH-sektoren er nært knyttet til. Med en forståelse av ledelse som prosess (Stacey og Johannessen, 2008; Dehlin) og kommunikasjon, tolker vi L0 sitt uttalte behov for forståelse av det de ansatte driver med som viktig for å snakke samme språk i dialogen hvor ledelse vokser frem, og for å få legitimitet og tillit (Larsen, 2003).

L1 hevder at lederegenskaper er viktigere på dekan- og rektornivå enn faglig relevant bakgrunn, noe som kan ses i sammenheng med det Larsen (2003) omtaler som profesjonell ledelse. Det kan se ut til at L1 inntar et perspektiv på ledelse som et eget fag på toppledernivå, og at han er av den oppfatning at en toppleder kan lede hvilken som helst organisasjon (Byrkjeflot, 2002). Sett i sammenheng med at L1 sier at det er bedre at tydelige ledelsestiltak, i betydningen styring, gjøres på toppledernivå, er det grunn til å tro at L1 mener at slik ledelse er profesjonell. Vi tolker dette som at L1 er av den oppfatning at jo nærere relasjonen er mellom en leder og de ansatte, jo viktigere er faglig relevant bakgrunn, mens profesjonell ledelse, eller lederegenskaper, blir viktigere jo lenger unna lederen er de ansatte.

Norsk ledelse kan sies å befinne seg i skjæringspunktet mellom profesjonell og faglig ledelse (Vie, 2012). Graden av påvirkning fra de ulike idealene avhenger i følge Vie (2012) av konteksten man befinner seg i. Det kan derfor være overraskende at det innad i UH-sektoren eksisterer ulike oppfatninger knyttet til de to ledelsesidealene, men ettersom mennesker ofte har ulike forståelser av den samme konteksten er det kanskje ikke så overraskende likevel.

## Løsningen ligger i dialogen

God dialog oppleves som viktig for studieledernes utøvelse av ledelse, og de fremhever at det å ha en åpen dør og å være tilgjengelig for de ansatte understøtter dette. De beskriver sin interaksjon med de ansatte som uformell og hyppig. Dette støtter vårt argument om at ledelse skapes i samspill med de menneskene som «utsettes» for ledelse (Wennes, 2006, s. 89) og at studieledernes utøvelse av ledelse av den grunn oppleves som mer utydelig. Studielederne forsøker å etterleve en lav terskel for kommunikasjon, slik at det er lettere å vite hva som skjer fortløpende, og gripe fatt i ting som ikke fungerer. L1 omtaler en slik ledelse som «*leadership by walking around*».

Det er i følge L1 nødvendig med en god dynamikk mellom studieleder og dekan, og studieleder og vitenskapelig ansatte. Selv om L2 fremhever at man i en slik stilling står til ansvar oppover, i tillegg til å prøve «å styre» de som rapporterer til seg, velger vi her å tone ned styringsbegrepet ettersom det assosieres med enveiskommunikasjon. Vi tolker enveiskommunikasjon som mindre forenlig med den gode dialogen som samtlige studieledere hevder er viktig, ettersom dialog skapes gjennom toveiskommunikasjon.

L0 hevder at det ikke er mulig å gå i takt for å finne løsninger, noe vi tolker som at det ikke alltid er mulig å komme til enighet, i tillegg til at det ikke er så enkelt å legge en plan og deretter følge den. Dette kan ses i sammenheng med teknisk rasjonalitet, hvor man først planlegger handling, og deretter handler (Dehlin, 2012). Teknisk rasjonalitet fungerer godt i noen situasjoner, men den kommer i følge Schön (1983) til kort ved innslag av usikkerhet og tvetydighet. L0 fremhever at det er viktig å bruke kreativiteten til å «*se løsninger i situasjonen*», noe Dehlin (2012) omtaler som improvisasjon, hvor man i stedet for å skille tanken om handling fra selve handlingen, tenker i handling. Improvisasjon og teknisk rasjonalitet kan i følge Dehlin (2012) være gjensidig konstituerende. Det betyr at det er mulig å benytte seg av teknisk rasjonalitet som et verktøy for å redusere usikkerheten om fremtidig handling, samtidig som at man ser løsninger i situasjonen. På denne måten puster man liv i den lineære modellen, som teknisk rasjonalitet kan sies å representere (Schön, 1983).

Som vi var inne på, må ting noen ganger gjøres på en annen måte, og studielederne sier at de må trå varsomt dersom de blander seg opp i hvordan de ansatte løser sine arbeidsoppgaver. Det samme gjelder målsetninger som det ikke er full enighet om, og da hevder L1 at det kan være en bedre innfallsvinkel å vri det litt den veien at man «*spør om deres hjelp og støtte for*

å få til noe». Ved første øyekast kan denne innfallsvinkelen tolkes som en måte å skjule det faktum at noe allerede er bestemt, gjennom å tilsynelatende spørre om hjelp og støtte for å få legitimitet. L1 legger imidlertid til at de vitenskapelig ansatte kan komme med gode innspill, som studielederen selv ikke har tenkt på, noe som tyder på at det er snakk om reell involvering av de ansatte, og at det er behov for deres synspunkter. Akademikere trekkes av Burnes, Wend og By (2014) frem som en yrkesgruppe som spesielt verdsetter konsultasjon.

L1 hevder at det å rådføre seg med de vitenskapelig ansatte «*fungerer psykologisk*», og Hislop (2013) kan sies å beskrive hva L1 mener, når han hevder at deltagelse i beslutningsprosesser øker ansattes iboende motivasjon. Det er grunn til å tro at konsultasjon da brukes som et verktøy for å øke de ansattes motivasjon, slik at jo mer de blir inkludert og spurt om råd, jo større blir deres indre motivasjon. Med vår forståelse av motivasjon som mening, fokuserer vi på at involvering gjør at de ansatte blir sett og lyttet til som individer, at kompetansen deres blir anerkjent og at ledelse skapes i relasjon med andre gjennom toveiskommunikasjon.

### **Hårfin balanse mellom for mye og for lite involvering**

Vitenskapelig ansatte er i følge L1 kunnskapsrike folk, og som vi var inne på i diskusjonen over verdsetter studielederne å få innspill fra dem. Dette støtter vår forståelse av studieledernes utøvelse av ledelse som en prosess som skapes i relasjoner (Wennes, 2006; Stacey og Johannessen, 2008; Dehlin, 2010). Det fremstår likevel for L1 som en hårfin balanse på hvor mye man bør involvere de ansatte i ledelsesprosesser. Dette tyder på at selv om det er verdifullt å få innspill, så er det ikke gitt at de vitenskapelig ansatte alltid skal involveres, og det er derfor grunn til å stille spørsmål ved vår forståelse av studieledernes utøvelse av ledelse som kommunikasjon, i betydningen dialog. Studielederne er av den oppfatning at større endringsprosesser ikke kan gjennomføres uten noen grad av styring, og på bakgrunn av det vi tidligere har vært inne på, kan det tyde på at slike prosesser går under merkelappen «tydelige ledelsestiltak» eller styring, og forbeholdes dekaner og rektorer.

Shattock (2010, s. 129) fremhever at det er viktig med «*full deltagelse*», gjennom at de ansatte er representert i beslutningsprosesser, i UH-institusjoner. Han er derfor skeptisk til top-down ledelse, og hevder ledelse burde skje i en kontinuerlig dialog mellom de ulike ledelsesnivåene i institusjonene (Shattock, 2010). L1 sier at det blir for stort fokus på detaljer og det operative når man involverer alle ansatte i større strategi- og ledelsesprosesser, og at man mister det overordnede fokuset. Igjen kan vi trekke frem L0, som sier at det ikke går an å skille det



strategiske, overordnede fra det operative, og at det ikke er mulig å gå i takt for å finne løsninger, men at man må se løsninger i situasjonen. Det er grunn til å tro at studieledernes ulike forståelser skapes av at de har ulike perspektiver på ledelse på toppledernivået.

L1 hevder at de vitenskapelig ansatte ønsker å være med og ha en mening om det som foregår, men at dette blir et forstyrrende element for det de skal gjøre ellers. Vi tolker dette som et argument for hvorfor de ansatte ikke skal involveres så mye, noe som kan ses i sammenheng med det studielederne ser på som en av sine viktigste oppgaver, å skjerme tiden til de som er aktive forelesere og forskere. Ved større endringsprosesser hevder studielederne imidlertid at det er viktig å få til mest mulig medvirkning og å informere om det som skjer. Vi tolker det å informere som en form for enveiskommunikasjon, mens medvirkning er toveiskommunikasjon, hvor den enkelte ansatte blir sett, lyttet til og har mulighet til å påvirke. Gjennom å legge til rette for medvirkning viser studielederne at de anerkjenner de ansattes kompetanse. Medvirkning kan ses i sammenheng med myndiggjøring, og i følge Yukl (2013) vil en slik praksis føre til bedre beslutninger, større tilfredshet med beslutningsprosessen og større aksept. Det å få aksept og støtte fra de vitenskapelig ansatte er i følge L0 viktig, fordi de ansatte ellers bare fortsetter i samme praksis som før.

Det kan virke som at medvirkning er svært viktig for de vitenskapelig ansatte, og at det er noe som etterstrebes å få til i større endringsprosesser. Mintzberg (1999, s. 25) hevder på sin side at myndiggjøring er et av de mange «bråkete» uttrykkene på ledelsesfeltet, som ledere som ikke har hatt det før plutselig skal implementere. Det at studielederne sier at det er viktig å få til mest mulig medvirkning i større endringsprosesser kan tyde på at de ansatte ikke er myndiggjorte fra før. Med vår forståelse av medvirkning som toveiskommunikasjon, kan det virke som at dialogen forsvinner i større endringsprosesser og forvandles til mer enveiskommunikasjon. Mintzbergs (1999) poeng er at de som har myndiggjorte ansatte ikke snakker om det, fordi det er en naturlig tilstand, hvor de ansatte vet hva de skal gjøre, og bare gjør det. Den beste formen for ledelse er i følge Mintzberg (1999) stille ledelse, hvor fokuset er å inspirere og å legge forholdene til rette for en kultur som foster åpenhet og gir energi.

### **Motivatoren**

Studielederne forventer at de vitenskapelig ansatte skal være gode undervisere og levere forskning av god kvalitet over tid, og hevder at deres rolle når det kommer til de ansattes arbeidsoppgaver er å tilrettelegge slik at de kan utføres på en god måte. Det kan se ut til at

studielederne må gjøre noen grep dersom de merker at fremgangen hos den enkelte ikke er god nok, og L1 trekker frem det «å skape motivasjon» som et av disse. Vi drøfter her hva studielederne legger i det å skape motivasjon, og hvilke verktøy som brukes til dette.

L1 fremhever at relasjonen mellom studieledere og ansatte er basert på tillit og at studieledere er avhengig av å ha tillitt til at de ansatte utfører sine arbeidsoppgaver på en god måte. L0 hevder at man uten denne tilliten ville endt opp med mer detaljert kontroll av arbeidet. Det er grunn til å tro at studieledernes tillit til de ansatte baserer seg på at de er spesialiserte og har høy kompetanse (Irgens og Wennes, 2011; Stensaker og Maassen, 2015). For at de vitenskapelig ansatte skal konsentrere seg om sine arbeidsoppgaver, hevder imidlertid L1 at studieledere «kanskje [må] sørge for å ha noen insentiver, altså noe motivasjon». L1 understreker at insentiver ikke er så velfungerende i UH-organisasjoner, men er overbevist om at de kan ha noe for seg. Det at insentiver ikke er så velfungerende for vitenskapelig ansatte, kan tyde på at de betrakter sine arbeidsoppgaver som meningsfullt arbeid, som har verdi i seg selv, eller som Davenport (2005) påpeker, at kunnskapsarbeidere legger større vekt på interessante arbeidsoppgaver fremfor belønninger. Tilbakemeldingssystemet fra studentene trekkes av L2 frem som et eksempel på et negativt insentiv, hvor de ansatte må levere god undervisning for å unngå å få negative tilbakemeldinger. Dersom de ansatte betrakter undervisning som en meningsfull aktivitet i seg selv, kan imidlertid slike tilbakemeldingssystemer være en måte for de å få anerkjennelse for det arbeidet de gjør, som Davenport (2005) påpeker at kunnskapsarbeidere verdsetter.

L2 fremhever at de vitenskapelig ansatte får tildelt en liten sum driftsmidler, hvor størrelsen justeres etter kvaliteten og omfanget på forskningen til den enkelte, og hvor mange undervisnings- og veiledningsoppgaver man påtar seg. Når det kommer til forskning, får de ansatte en liten pengesum for publiserte artikler i internasjonale tidsskrifter og beløpet graderes på bakgrunn av hvor godt tidsskriftet er. Kallio og Kallio (2014) konkluderte i sin undersøkelse at ytelsesbaserte belønninger, som for eksempel penger, kan forstyrre den iboende motivasjonen til ekspertarbeidere. Dersom de vitenskapelig ansatte betrakter forskning som en meningsfull aktivitet i seg selv, er det grunn til å tro at slike belønninger kan ses på som en form for anerkjennelse. Det virker som belønningene gis på bakgrunn av det Larsen (2003) omtaler som fagfelle vurderinger, og det er derfor grunn til å tro at belønningene ikke nødvendigvis står i et motsetningsforhold til den meningsfulle aktiviteten.

### 6.2.3 *Myndighetenes synlige hånd*

L2 opplever at man som studieleder må stå til ansvar oppover, og samtidig styre de som rapporterer til en. Ettersom studielederne er ansatt, og ikke valgt, hevder de at dekanen har en mer direkte instruksmyndighet over dem, noe som gjør at man er nødt til å være mer lojal overfor det som kommer ovenfra. Våre informanter jobber i UH-institusjoner som er underlagt offentlig myndighet, og de er derfor nødt til å følge retningslinjene som gis derfra. Studielederne sier at det er veldig mange parametere som hvert år skal rapporteres inn til departementet. Det er grunn til å tro at rapporteringsoppgavene, i tillegg til at studielederne er underlagt en mer direkte instruksmyndighet, kan skape utfordringer når tanken om at studielederne har vært representanter for de ansatte fortsatt oppleves å sitte igjen.

L2 sier at standardsystemer er mindre passende for UH-organisasjoner, og L0 opplever det som et voldsomt press at slike overordnede logikker, som går på å lage system og orden, har fått fotfeste i samfunnet. Slike systemer kan av de ansatte oppfattes som «*tvangstrøyer*», i følge L2, og det er grunn til å tro at dette har å gjøre med at de vitenskapelig ansattes hovedoppgaver, forskning og undervisning, fordrer bruk av kreativitet (Frenkel et al., 1995; Hislop 2013) og improvisasjon (Dehlin, 2012), og av den grunn er vanskelige å standardisere.

NTNU-professor Sohlberg hevder at departementet og universitetet følger en logikk som går på kontroll, standardisering og forutsigbarhet, noe som strider med god akademisk logikk (Collett, 2015). Styhre (2003) ville kanskje kalt det Sohlberg beskriver en styringslogikk, hvor fokuset er å føre kontroll og ha orden. Vi er av den oppfatning at jo lenger unna man befinner seg den operative aktiviteten i UH-sektoren, jo lettere er det å støtte seg til standardiseringsverktøy, ettersom man har et overordnet perspektiv som ikke nødvendigvis gir rom for å se nyanser og egenarten til aktivitetene og menneskene som utfører dem.

#### **Bare det som kan telles som teller?**

Studielederne trekker frem publisering som det universiteter og høyskoler blir mest målt på, og understreker at alle parameterne de blir målt på gjør at det er mye informasjonsflyt som må håndteres. L1 hevder at det handler om å bygge opp strategier for å øke andelen, men at publiseringsfokuset ikke passer for alle vitenskapelig ansatte, og at det da er studielederens ansvar å delegere andre oppgaver til dem det gjelder, og heller «*sørge for at de som er flinke til å publisere trykker på litt mer*». Det er viktig å bruke kompetansen til folk på riktig måte, i følge L1. Det kan se ut til at det har blitt en ettertraktet egenskap å publisere mye, og at dette

arbeidet har blitt effektivisert. Begrepene effektivisering og produksjon er hentet fra produksjonsbedriftsterminologien, og det vitner om at en slik tankegang har fått fotfeste også i academia. Vi antyder ikke at de som publiserer mye, ikke publiserer materiale av høy kvalitet, men vi er av den oppfatning at det kan gå på bekostningen av kvalitet, spesielt når utdanningsinstitusjonene blir målt på antall publiseringer.

Vitenskapelig ansatte som deltar i prosjekter, trekkes av L1 frem som en gruppe som produksjon av publiseringer passer mindre for. Selv om de bidrar betydelig i prosjektene, så bidrar de «*ikke akkurat [til] den tellekanten som heter publisering*» sier L1. Det er et ønske fra L1 sin side at også prosjektdeltagerne skal få navnet sitt på publiseringen, selv om de ikke har vært med å skrive, og L1 sier at det kan bidra til at de selv har lyst til å publisere på sikt. Myndighetenes mål er å forbedre kvaliteten på UH-institusjoner, og det at flere får navnet sitt på den samme publiseringen bidrar ikke til økt kvalitet, men det er grunn til å tro at det har å gjøre med anerkjennelse, at det arbeidet man gjør blir satt pris på og lagt merke til. Når departementet måler UH-institusjonene på antall publiseringer, blir dette den formen for anerkjennelse man får herfra. Dette kan ses i sammenheng med Kallio og Kallios (2014) undersøkelse av universitetsansatte, hvor de fant at de fleste opplever at universitetene verdsetter kvantitative målsetninger fremfor kvalitative. Vi er av den oppfatning at det er lettere for vitenskapelig ansatte å vurdere kvaliteten, eller å vite hva kvalitet er på deres arbeid, enn for de som sitter lenger unna.

Tjora (2015) uttrykker en bekymring for at det faglige forvittrer på norske universiteter og høyskoler, ettersom «*kvalitetsmål har blitt fullstendig forvekslet med kvantitetsmål*» når det kommer til publisering. L2 sier at det er rom for å sette litt større krav på den enkelte når det gjelder forskning, men påpeker at man ikke kan «*vedta at noen skal levere nobelprisklasseforskning*». Det er grunn til å tro at det er opp til den vitenskapelig ansatte selv å publisere kvalitet, og at det ikke kan tvinges frem gjennom ytre press. Tradisjonelt har forskning blitt vurdert av anerkjente fagfolk innen feltet (Larsen, 2003). Det ser ut til at denne kvalitative vurderingen i noen grad har blitt erstattet med kvantitet som kvalitetsindikator. Kallio og Kallio (2014, s. 575) hevder at det er veldig vanskelig å vurdere kvaliteten på forskning, og understreker at «*en toppnivåstudie kan [...] være mer verdifull enn hundre middelmådige artikler*». Hvis de vitenskapelig ansatte opplever at det bare er det som kan telles som teller er det grunn til å tro at de kan føle at det går på bekostning av det faglige.

Vi er inne på balansekunsten som ledere i UH-institusjoner må beherske, som Larsen, Maassen og Stensaker (2009) hevder at handler om å balansere styring av forskning og undervisning, som vi tolker at publiseringsfokuset fører til, med det å opprettholde legitimitet og tillit blant de ansatte ved ikke å blande seg for mye opp i deres arbeidsoppgaver. Studielederne er på den ene siden avhengige av å rapportere inn til departementet, og å lage strategier for å øke antall publiseringer, mens de på den andre siden er avhengige av tillit og legitimitet fra de ansatte. Det er grunn til å tro at studielederrollen i denne sammenheng er utfordrende.

### ***6.3 Hvilke forventninger har vitenskapelig ansatte til sine ledere?***

Vi har sett hvordan studieledere betrakter sin rolle, og går nå nærmere inn på hvordan vitenskapelig ansatte betrakter denne lederrollen og hvilke forventninger de stiller til ledelsen.

#### ***6.3.1 Ledelse og styring***

##### **Vanskelige å lede?**

VA1 sier selv at vitenskapelig ansatte er vanskelige å lede, og begrunner dette med at «*vi er så autonome at vi sier: jo vi vet best, og vi gjør det som vi synes er riktig*». Dette kan ses i lys av det Drucker (1999) sier om at lederen til kunnskapsarbeidere ikke har mulighet til å ha kompetansen til alle arbeiderne han eller hun har ansvaret for, og det Newell et al. (2009) sier om at kunnskapsarbeidere selv er best egnet til å bestemme over sine arbeidsoppgaver. L0 beskriver lederens oppgave som det å forsøke å få «*en haug med verdensmestre [...] til å spille på samme lag*», og det er grunn til å tro at det siktes til den spesialiserte kompetansen til vitenskapelig ansatte når begrepet verdensmestre brukes (Irgens og Wennes, 2011).

Beskrivelsen til L0 gir oss inntrykk av at vitenskapelig ansatte er spesialister på sine respektive fagfelt, og gjør det de selv mener er best, i tillegg til at vitenskapelig ansatte er mer knyttet til sine arbeidsoppgaver enn til institusjonen de jobber i (Kallio og Kallio, 2014).

VA1 og VA4 sier at vitenskapelig ansatte ikke «*tåler*» den samme type ledelse som man kan finne mange andre steder. Det er grunn til å tro at ledelsen det snakkes om her er den samme som VA3 omtaler som «*den tradisjonelle*», og videre beskriver som dirigerende ledelse. Det å dirigere oppleves i denne sammenhengen som et mer negativt ladet begrep, ettersom det er snakk om en type ledelse som vitenskapelig ansatte i mindre grad tåler. Vi tolker av den

grunn dirigerende ledelse som en form for ledelse hvor man forteller de ansatte hva de skal gjøre, noe Davenport (2005) hevder at kunnskapsarbeidere ikke liker. Dirigerende ledelse kan derfor ses på som et synonym for enveiskommunikasjon, styring og det å gi instruksjoner.

VA4 trekker frem UH-institusjoner som noen av de verste organisasjonene å lede, spesielt når det kommer til større endringsprosesser. Det er grunn til å tro at slike prosesser innebærer et større innslag av dirigerende ledelse, ettersom ting skal gjøres på en annen måte, og at det er av den grunn slike prosesser oppleves som mer krevende. For å bruke L0 sin terminologi, kan UH-institusjoner betraktes som krevende å lede ettersom det jobber «*en haug med verdensmestre*» der, som i følge VA1 er av den oppfatningen at de selv vet best. VA3 sier imidlertid at det er en myte at vitenskapelig ansatte ikke vil ha ledelse, og understreker at de har behov for en annen type ledelse enn den tradisjonelle. Dette kan ses i sammenheng med at kunnskapsarbeidere behøver å bli ledet på en dyktig måte (Newell et al., 2009), og at slike arbeidere stiller nye krav til ledere i kraft av sin selvbestemmelse og spesialisering (Dehlin, 2010). VA3 hevder det er viktig at en leder er klar over at vitenskapelig ansatte «*kan ganske mye*», og sier at det er bedre at vitenskapelig ansatte ledes og ikke styres. Det er derfor grunn til å tro at vitenskapelig ansatte opplever det som viktig å få anerkjennelse for sin kompetanse.

### **Styring versus ledelse**

VA1 sier at det er lite styring og ledelse i høyere utdanningsinstitusjoner i forhold til andre kunnskapsorganisasjoner og organisasjoner generelt. Det virker å være ulike forståelser av hvilket meningsinnhold begrepene styring og ledelse har, eller er bærere av, og det er viktig for oss å identifisere hvilken mening de vitenskapelig ansatte legger i disse (Johnsen, 2002).

VA1 og VA2 sier at styring handler om rapportering, og oppfølging av ulike forskrifter og krav, mens VA4 knytter styring til begrepet kontroll, i likhet med Styhre (2003) og trekker frem tilbakemeldinger på undervisning og forskning som eksempel. VA3 beskriver styring som enveis informasjonsflyt, eller toveis dersom lederen gir instruksjoner som deretter må rapporteres tilbake. VA3 sitt utsagn om at det er bedre at vitenskapelig ansatte ledes og ikke styres kan ses i sammenheng med det Johannessen (2011) sier om at kunnskapsarbeidere bør slippe for mye organisatorisk kontroll og styring. Når det kommer til ledelse sier VA2 at det er vanskelig å «*sette fingeren på [...] ledelse*», og vi er igjen inne på det at ledelse er et begrep om en praksis, og at det kommer tydeligere frem hvilken mening som legges i begrepet når informantene relaterer det til sin praksis.

VA3 er tydelig på at ledelse er en dialogisk aktivitet, og til forskjell fra styring, som ble betraktet som en kontrollert aktivitet, er det grunn til å tro at VA3 mener at det ikke går an å ha kontroll over en dialog. Stacey og Johannessen (2008) hevder at kommunikativ interaksjon er menneskelige relasjoner som er gjensidig konstruerte av deltagerne i interaksjonen, noe som kan brukes som et argument for hvorfor det ikke går an å ha kontroll over en dialog. At ledelse betraktes som en dialogisk aktivitet kan ses i sammenheng med Dehlins (2010) og Stacey og Johannessens (2008) tilnærming til ledelse som kontekstuelle, emosjonelle og relasjonelle prosesser, og at ledelse skapes i samspill med andre (Wennes, 2006).

VA4 virker å være av den oppfatning av det trengs noen til å peke ut en retning, å holde visjonen og verdiene, samt administrative ledere til å ordne med struktur. Han hevder at det i UH-institusjoner er behov for at enkelte ting er på plass, og at det av den grunn behøves noe styring, men at dette er hygienefaktorer. Det er grunn til å tro at VA4 sikter til god styring og ledelse, som Shattock (2010) hevder kan bidra til å skape gode rammebetingelser for at forskning og undervisning kan blomstre. Det VA4 trekker frem som en viktig oppgave for ledere i UH-institusjoner er å skape engasjement rundt de ansattes forskning og undervisning. Davenport (2005) understøtter dette, når han sier at det er viktig for kunnskapsarbeidere at deres arbeid ikke blir ignorert, men at betydningen av deres arbeid blir fremhevet.

Selv om det oppleves som viktig at ledere skaper engasjement rundt arbeidsoppgavene, understreker VA4 at vitenskapelig ansatte er «*selvgående motiverte*», samt at de har «*gode følelser*» for forskning og undervisning, og hevder at dette bidrar til en høy grad av organisasjonsforpliktelse. Kallio og Kallio (2014) hevder på sin side at kunnskapsarbeidere er mer knyttet til arbeidet i seg selv, enn til organisasjonen de jobber i, noe som strider med det VA4 sier. Davenport (2005) er også av den oppfatning at det kan være en utfordring å få kunnskapsarbeidere til å forplikte seg til organisasjonen.

Som vi ser er det mange ulike forståelser av vitenskapelig ansattes tilknytning til institusjonen de er en del av, og det er grunn til å tro at ulike ansatte har ulik grad av tilknytning. Dette tyder på at vitenskapelig ansatte ikke har et standardisert forhold til sin arbeidsplass. For VA4 kan «*gode følelser*» for arbeidsoppgavene være tilknyttet trivsel på arbeidsplassen, gjennom at man blir sett og får anerkjennelse for det man gjør. Bildet som Kallio og Kallio (2014) og Davenport (2005) tegner av den vitenskapelig ansatte ser imidlertid ut til å være et annet.

### **6.3.2 Forventninger til ledelse**

#### **Ledelses- og fagforståelse**

Våre informanter har en forventning om at ledere i UH-sektoren har forståelse for faget, i tillegg til ledelsesforståelse. VA3 begrunner viktigheten av fagforståelse med at det utgjør et utgangspunkt for gode og meningsfulle diskusjoner mellom lederen og de ansatte, og hevder at det skal mye til, i betydningen «*usedvanlig gode*» egenskaper, for å kompensere for en slik forståelse. Etersom begrepet ledelse av de ansatte forstås som en dialogisk aktivitet, i tråd med Stacey og Johannessen (2008), Dehlin (2010) og Wennes (2006), er det grunn til å tro at det er viktig at lederen og de ansatte snakker samme språk, og som VA4 påpeker, at lederen har en forståelse av hva som skal til for å gjøre en god jobb som vitenskapelig ansatt.

Med tanke på ledelsesidealene faglig og profesjonell ledelse, hevder VA2 at det er positive og negative sider ved dem begge, og at det er vanskelig å beskrive hvordan det ville vært dersom en person uten bakgrunn fra institusjonens fagområde skulle vært leder. VA4 fremhever at det ikke nødvendigvis er så viktig å ha forståelse for det spesifikke fagfeltet, men understreker viktigheten av at en leder forstår kunnskapsutviklingsprosessene som de vitenskapelig ansatte arbeider med. Det påpekes av VA4 at det er umulig for en leder å ha kompetanse innen fagfeltet til alle man er leder for, noe som også poengteres av Drucker (1999). Det er grunn til å tro at VA4 mener at det viktigste for en leder er at man har forståelse for hvordan arbeidshverdagen til de ansatte er, og at dette gir lederen legitimitet. Det at en leder har faglig relevant bakgrunn virker å bidra til at man kan ha meningsfulle samtaler og at man snakker samme språk, mens det for en leder med en annen faglig bakgrunn er viktig å ha forståelse for kunnskapsutviklingsprosessene for å kunne bidra til å gjøre de ansatte gode.

#### **Anerkjenne og tilrettelegge**

På bakgrunn av vår empiri ser det ut til at de viktigste oppgavene til en studieleder, i alle fall fra de vitenskapelig ansattes standpunkt, er å tilrettelegge og å gi anerkjennelse. I følge Davenport (2005) liker ikke kunnskapsarbeidere at deres arbeid blir ignorert, og er det én ting de liker å bli fortalt, så er det betydningen av arbeidet de utfører. Våre informanter peker på at lederens rolle bør være å skape forutsigbare rammer og bidra med tilrettelegging, og på denne måten hjelpe de ansatte til å gjøre en god jobb, i tillegg til at de bør løfte frem betydningen av deres arbeid. VA4 sier at det viktigste arbeidsverktøyet i akademia er «*du selv og det du kan*», og at det er viktig at en leder tilrettelegger på en slik måte at de ansatte får arbeidsoppgaver hvor de føler at de får brukt seg selv og det de kan. I følge Drucker (1999) er det slik at



kunnskapsarbeidere er arbeidere som kan mer om jobben enn noen andre i organisasjonen, og de er dens viktigste ressurs (Drucker, 1959). Newell et al. (2009) hevder at de forvalter organisasjonens viktigste ressurs – spesifikk kunnskap og kompetanse. Uansett om de er, eller forvalter, organisasjonens viktigste ressurser, er det de vitenskapelig ansatte som i praksis danner grunnlaget for at institusjonen kan etterleve sitt samfunnsoppdrag. Dermed er det viktig at de ansatte blir hørt, tatt hensyn til og anerkjent, og at de får merke at de blir satt pris på som den viktige bidragsyteren de er.

Newell et al. (2009) trekker frem kunnskapsarbeideres behov for å bli ledet på en dyktig måte gjennom å sørge for utmerkede, eller i det minste gode, arbeidsforhold og –vilkår. Flere av våre informanter trekker frem betydningen av forutsigbare rammer, spesielt med tanke på ressurser, slik at vitenskapelig ansatte får jobbe innenfor fagfeltet, og at det ikke forsvinner for mye tid inn i administrative ting og større prosesser. På bakgrunn av blant annet deres store grad av autonomi, er ledelsen typisk ikke i en posisjon til å utøve direkte kontroll over eller lede kunnskapsarbeidsprosesser, og det kan være mer passende å foreslå at ledelsens rolle i en setting med kunnskapsarbeid er å sørge for en muliggjørende kontekst som forenkler kunnskapsarbeidet (Newell et al., 2009). Som Hislop (2013) fremhever, er det slik at kunnskapsarbeid er intellektuelt, kreativt og ikke rutinebasert av natur, noe som er med på å gjøre denne type arbeid så komplekst som det er. Det blir derfor viktig for studielederne å tilrettelegge for gode arbeidsvilkår, fleksible rammer og at ressursene er på plass, slik at de vitenskapelig ansatte har rom for å improvisere i arbeidet (Dehlin, 2012).

### **Medvirkning**

Vi har sett at vitenskapelig ansatte ser ut til å forvente å bli tilrettelagt for og anerkjent, og vi ser nå nærmere på noe annet som kommer tydelig frem fra vår empiri, nemlig forventningen om høy grad av medvirkning og involvering. VA1 trekker frem det å ha gode prosesser som en av ledernes viktigste oppgaver, og argumenterer at ting må være godt tilrettelagt, at folk må få komme med innspill, og at det må være reell deltagelse. I følge Irgens og Wennes (2011) foretrekker kunnskapsarbeidere at beslutninger tas desentralisert, og misliker at de tas langt oppe, da de ønsker innflytelse over det som påvirker arbeidet deres. Burnes, Wend og By (2014) trekker frem akademikere som eksempel på en yrkesgruppe som spesielt verdsetter konsultasjon ved beslutninger. Som VA1 påpeker, må lederne involvere for å opprettholde legitimitet og for at det faktisk skal skje noe, da de ikke får gjort noe på egenhånd.

Vår empiri tyder på at Burnes, Wend og By (2014) er inne på noe når de trekker frem akademikere som eksempel på noen som i stor grad verdsetter konsultasjon og involvering. Basert på empirien ser vi tegn til at vitenskapelig ansatte både forventer og krever å ha muligheten til medvirkning og medbestemmelse. Det må være reell medvirkning, og det må være muligheter for medvirkning når de selv ønsker og når det gjelder de sakene de selv velger. I følge våre informanter er høy grad av involvering viktig både for dem selv, noe som kan knyttes til autonomien og friheten de krever, men som nevnt også for ledere for å opprettholde legitimitet og for å få ting gjennomført. I følge VA4 legges det mye vekt på demokratiske prosesser og involvering, det er imidlertid ikke alltid man har tid til å involvere seg i alt, men det er gode muligheter for både å få informasjon og å bidra. VA1 peker på at det også er veldig viktig å få arbeidsro, da det å skulle ta stilling til alt og kanskje også være uenig, tar mye ressurser. Her er vi igjen inne på en balansegang, hvor vitenskapelig ansatte på den ene siden bør få arbeidsro slik at de kan fokusere på sine hovedoppgaver, men samtidig må ha muligheten til å medvirke og involvere seg i prosesser når de selv vil.

### **Frihet fra innblanding**

I følge Davenport (2005) liker ikke kunnskapsarbeidere å bli fortalt hva de skal gjøre. Basert på vår empiri kan vi konkludere med at vitenskapelig ansatte ikke liker å bli fortalt verken hva, når eller hvordan de skal arbeide. For eksempel sier VA4 at ledere ikke skal blande seg inn i hvordan fagpersonellet gjør ting rent praktisk, og at det må være høy grad av selvstendighet. Dette er i tråd med det Newell et al. (2009) sier om at kunnskapsarbeidere selv er best egnet til å planlegge, organisere og koordinere sine oppgaver. Dette kan også knyttes opp mot det vi diskuterte i forskningsspørsmål 1 om autonomi, og vi kan forstå det slik at autonomien og friheten som vitenskapelig ansatte forventer og krever blant annet knytter seg til det å være fri fra innblanding og beskrankning. VA4 fremhever at en leder i en slik institusjon må være bevisst på deres oppdrag og peke ut retning, men ikke blande seg for mye slik at det blir beskrankende. VA1 knytter disse to fenomenene sammen når hun uttrykker at lederne må passe seg for å blande seg for mye inn og stille for mange spørsmål ved det faglige, og at det er grenser for innblanding fordi de har den faglige autonomien. Hun legger også til at selv om en leder kommer på banen hvis noe er uklart eller ikke fungerer, så kan det skje at den enkelte ansatte sier nei, fordi han eller hun ikke vil gjøre det på den måten.

Samtidig som at de ikke ønsker innblanding, uttrykker våre informanter også en forventning om at deres ledere skal ha oversikt over og vise interesse for det de driver med. Både VA2 og

VA4 trekker frem at de forventer at lederen har oversikt over hva de enkelte ansatte driver med, å vise interesse for dette, og at de har en forståelse av hva som kreves for å gjøre en god jobb som vitenskapelig ansatt. Dette kan vi også knytte til det at de ansatte fremhever forståelse for fag og bransje som svært betydningsfullt for ledere å ha på dette nivået i UH-sektoren. Bransjeforståelse vil kunne bidra til at lederen forstår hva som kreves for å utføre et godt stykke arbeid i UH-sektoren, og fagforståelse vil sannsynligvis gjøre det lettere for lederen å holde oversikt over og forstå hva den enkelte ansatt driver med. God fagforståelse kan bidra til at lederen kan komme med faglige innspill og, i den grad det er ønskelig fra de ansatte, være en slags sparringspartner. Dette må i så fall ikke oppfattes av de ansatte som innblanding eller beskrankning av autonomi, og vi er igjen inne på en slags balansekunst. Å finne en slik balanse vil vi argumentere for at krever dialog og kommunikasjon. En form for kommunikasjon må være tilstede for at lederen skal kunne ha oversikt og forståelse, og for å kunne vise den interessen som de ansatte ser ut til å ønske seg. Å finne en balanse krever dialog mellom lederen og hver enkelt ansatt, da det meningsinnholdet den enkelte legger i begrepene, innblanding og interesse, ikke kan være helt likt. Lederen må, sammen med sine ansatte, skape seg en viss forståelse av hva som for eksempel er for mye innblanding eller for lite interesse i øynene til hvert individ.

### **6.3.3 *Kjennetegn ved ledelsen***

#### **Dialog og tillit**

Det virker som at det er dialog og tillit de vitenskapelig ansatte i hovedsak mener at ledelse i UH-institusjoner handler om, og VA2 har forventninger om en lav terskel for å snakke med sin nærmeste leder. Vi er av den oppfatning at vitenskapelig ansatte jobber svært selvstendig, og VA1 forteller at hun forsøker å løse de fleste dagligdagse problemer selv. VA1 understreker likevel at det ikke er alt man kan ha rutiner på, eller vet hvordan man skal løse, og påpeker at det da er viktig å ha noen å rådføre seg med.

VA3 beskriver ledelse som en dialogisk og demokratisk prosess hvor kunnskap utvikles i relasjoner. En slik forståelse av ledelse og kunnskap har mange likhetstrekk med kompleksitetsperspektivet til Stacey og Johannessen (2008), og skiller seg fra en forståelse av kunnskap som en eiendel. Stacey og Johannessen (2008) betrakter kunnskap som mening, og hevder at kunnskap bare kan vokse frem i kommunikativ interaksjon mellom mennesker. De argumenterer at kunnskapsutviklingsprosesser ikke kan ledes, styres eller kontrolleres

ettersom kunnskap vokser frem i menneskelige relasjoner, som i seg selv er gjensidig konstruerte av deltagerne i interaksjonen (Stacey og Johannessen, 2008). Stacey og Johannessen (2008) hevder at det er viktig at ledere tilrettelegger for gode relasjonsmønstre, og vi tolker slik tilrettelegging som ledelse, selv om Stacey og Johannessen (2008) argumenterer at det ikke går an å snakke om ledelse av kunnskapsarbeid.

VA3 beskriver arbeidslivet som komplekst, spesielt den delen de vitenskapelig ansatte er en del av, og hevder derfor at det ikke går an å ha forhåndsprosedyrer for alt, og at løsningene må finnes underveis. Av dette forstår vi at vitenskapelig ansatte utviser det Schön (1983) omtaler som reflektert improvisasjon når prosedyrene ikke strekker til. I følge Dehlin (2012) kan improvisasjon og teknisk rasjonalitet være gjensidig konstituerende, noe som betyr at det å finne løsninger underveis ikke er uforenlig med å benytte seg av forhåndsprosedyrer. Det å finne løsninger forutsetter at man snakker sammen, i følge VA3, som påpeker at det kan være en dårlig løsning at en leder gir direktiver om hvordan ting skal håndteres. Som Irgens (2011, s. 29) er inne på, kan det oppstå situasjoner der *«kunnskapen om hvordan utfordringene skal håndteres, må utvikles der og da og ikke være begrenset til forhåndsgitte fremgangsmåter»*.

Det oppleves av de ansatte som svært viktig å ha en god dialog med deres nærmeste leder, spesielt om hvor man er på vei, og om man gjør de riktige tingene. VA4 hevder at ledere på universiteter og høyskoler stoler på at de ansatte gjør jobben sin etter beste evne. Det er sjeldent at ledere blander seg opp i ting, og VA4 opplever at man som vitenskapelig ansatt har aksept for det man gjør, og at ledelse i akademia kan kalles for tillitsledelse. VA4 fremhever at tillit skapes og utvikles i relasjoner, på samme måte som kunnskap (Stacey og Johannessen, 2008) og ledelse (Wennes, 2006; Stacey og Johannessen, 2008; Dehlin, 2010). Tillit er noe som må utvises i akademia, ettersom ledere i mindre grad kan kontrollere arbeidet og innsatsen til de ansatte, i tillegg til at de er avhengige av at de ansatte gjør en god jobb. Det er grunn til å tro at lederne har tillit til de vitenskapelig ansattes kompetanse (Stensaker og Maassen, 2015) og at de utfører sine arbeidsoppgaver etter beste evne. Vi er av den oppfatning at tilliten de ansatte vises, skapes på bakgrunn av universiteter og høyskolers ulike normer og verdier som er internalisert av de ansatte (Stensaker og Maassen, 2015). Ettersom tillit skapes og utvikles i relasjoner oppleves det som viktig at lederne er tett på sine ansatte.

### **Lite operativ minimumsledelse?**

Fra empirien ser vi at våre informanter gir oss ulike betegnelser på ledelsen som utøves i UH-sektoren basert på deres egen oppfatning. VA3 kaller det for tilretteleggende og dialogisk ledelse som er «tett på», og argumenterer at tilrettelegging er det viktigste, fordi det kan bidra til at de ansatte får en følelse av at de mestrer sine oppgaver. VA2 uttrykker at hun synes det er vanskelig å sette fingeren på denne type ledelse, og VA1 kaller det for minimumsledelse. VA4 på sin side kaller den for lite operativ, samtidig som han fremhever at det i stor grad er tillitsledelse som utøves. Det finnes utallige definisjoner på begrepene ledelse og kunnskapsledelse (Bass, 1990; Styhre, 2003). Vi har derfor ikke noen forventning om at det skal være noe lettere å finne en samlende beskrivelse av ledelsen som utøves i UH-sektoren, heller ikke fra de som arbeider der. For eksempel, om ledelsen oppfattes som lite operativ vil avhenge av hva man legger i begrepet. Den ser ut til å være lite operativ i den forstand at lederne ikke legger seg opp i de ansattes arbeidsprosesser, men operativ på den måten at den er «tett på», altså ikke langt unna den enkelte ansatte verken på «kartet» eller på «huset».

Våre informanter har presentert for oss ulike forståelser av ledelsen som utøves. Dette kan være et tegn på at det blant andre Sandvik (2011) sier om at kunnskapsarbeidere trenger en særskilt form for ledelsesstil blir for enkelt, og kanskje grunnleggende feil. I slike utsagn vil vi hevde at det ligger en antagelse om at ledelsen enkelt kan deles opp i et gitt antall «stiler», og at alle former for kunnskapsarbeidere trenger å bli ledet ut fra én av disse. Dehlin (2010) hevder på sin side at kunnskapsarbeidere setter nye krav til ledere, men at kunnskapsledelse er en kontekstuell og emosjonell prosess som bør få vokse frem på egne premisser, og som ikke kan tvinges frem gjennom oppskrifter. En slik tilnærming bryter med de antagelsene som kan hevdes å ligge i for eksempel Sandviks (2011) tilnærming. Basert på forståelsen som vokser frem basert på Dehlin (2010), kan vi si at det at våre informanter gir oss ulike betegnelser på ledelsen som utøves, viser at de har ulike forståelsesrammer og dermed at det ikke er slik at en leder bør se på alle ansatte som én og samme person. Selv om ingen mennesker vil ha nøyaktig de samme forståelsene av noe, og at ledelsen dermed bør se hver enkelt individuelt, gjør vi noen generelle betraktninger om vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse, som det basert på vår empiri kan se ut til å være en viss grad av enighet om.

Selv om flere av våre informanter gir uttrykk for at de ville klart å utøve sine arbeidsoppgaver på en tilfredsstillende måte uavhengig av hvordan ledelsen av dem ble utøvet, ser vi at det ikke er et spørsmål om de trenger ledelse eller ikke, eller om de tåler ledelse eller ikke. Som

VA2 påpeker, trenger de ledelse, blant annet i form av å ha noen å gå til, og å vite at det er noen som har ansvar og som bryr seg, men det de ikke ønsker, er en sjef som står og peker og sier hva den enkelte skal gjøre. Det er altså heller et spørsmål om hvilke forventninger og krav de har til ledelsen som kan tenkes å være spesielt for denne yrkesgruppen. VA4 trekker frem at han tror vitenskapelig ansatte generelt ønsker ledelse som gir dem høy grad av frihet og anerkjennelse, ledere som har samme bakgrunn som dem, og at det de ikke ønsker er å bli fortalt hva man skal gjøre, å bli styrt av ufaglærte, og at de generelt ikke tåler dårlig ledelse. Han poengterer også at han tror det er en myte at de er vanskelige å lede. VA3 fremhever også at de trenger ledelse, men at det kanskje kreves en litt annen form for styrke av ledere i denne sektoren enn enkelte andre steder. I følge ham krever det i større grad en styrke til å være i interaksjon og dialog, enn en styrke til å beslutte og bestemme.

I det følgende diskuteres problemstillingen i sin helhet. Her samles trådene fra det vi hittil har diskutert, og gjennom dette svarer vi på vår problemstilling.

#### ***6.4 På hvilken måte sammenfaller studielederes forståelse av egen rolle med vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse?***

##### ***6.4.1 Mindre grad av styring***

Studielederne og de vitenskapelig ansatte virker å være av den oppfatning at styring, i form av enveiskommunikasjon og dirigerende ledelse, er en mindre passende form for ledelse i UH-institusjoner, og det kommer tydelig frem at studielederne ikke bør blande seg for mye opp i hvordan fagpersonellet utfører sine arbeidsoppgaver. De ansatte trekker frem at de som regel er sin egen sjef, en oppfatning også studielederne har. Det virker som at de har tilnærmet lik forståelse av begrepet styring, ved at det handler om en kontroll og det å fortelle de ansatte hva de skal gjøre. Ettersom studielederne i større grad enn før må følge opp det som kommer ovenfra, og at yrket har blitt mer prestasjonsorientert gjennom et større fokus på resultatbaserte bevilgninger fra myndighetene, spesielt på forskning (Larsen, Maassen og Stensaker, 2009), kan det se ut til at de vitenskapelig ansatte har mindre grad av selvstyre. Noen ansatte opplever at forskning har fått en høyere status enn undervisning, og det er grunn til å tro at det er denne utviklingen det siktes til. Likevel virker studielederne og de ansatte å være av den oppfatning at kunnskapsutviklingsprosesser i mindre grad lar seg styre, og at «den gode dialogen» er et synonym for ledelsen som utøves i UH-sektoren.

### **6.4.2 Ledelse som god dialog**

Studielederne hevder at god dialog er viktig for deres utøvelse av ledelse, og de ansatte beskriver på sin side ledelse som en dialogisk aktivitet, og at det er bedre at de ledes enn at de styres. Det er tydelig at kommunikasjon karakteriserer ledelsen, og at det handler om relasjoner, samt at det er viktig at man sammen kommer frem til og ser løsninger i situasjonen. Slik vi forstår det, refereres det til toveiskommunikasjon når det snakkes om ledelse. Informantene hevder at det er viktig med en lav terskel for å snakke med hverandre, og studielederne forsøker å etterleve dette gjennom å være tilgjengelige og å ha uformell og hyppig interaksjon med de ansatte. Ledelse fremstår ikke som en unntakstilstand, men som en emosjonell og relasjonell prosess som vokser frem (Stacey og Johannessen, 2008; Dehlin, 2010) i relasjonen mellom de ansatte og lederne. De ansatte trekker spesielt frem studielederens fagforståelse som et viktig utgangspunkt for meningsfulle samtaler.

### **6.4.3 Forståelse**

Våre informanter er av den oppfatning at faglig relevant bakgrunn er viktig for ledere på det operative nivået i UH-institusjoner. Det utgjør et godt utgangspunkt for meningsfulle samtaler mellom studielederne og de ansatte, noe vi mener har å gjøre med at de snakker samme språk. Det trekkes frem som viktig for studielederens deltagelse i faglig utvikling, og at det er en måte å få tillit og legitimitet fra de ansatte. Fra de ansattes side skal det mye til for å kompensere for en slik fagforståelse, og de hevder at et minstekrav er at lederen har en forståelse for kunnskapsutviklingsprosesser. Av dette forstår vi at det er viktig at studielederen har en forståelse for hvordan arbeidshverdagen til de ansatte er, og at studielederne har mulighet til å være en sparringspartner, dersom det er ønskelig fra de ansattes side. Med en faglig relevant bakgrunn er det grunn til å tro at studielederen fremstår som «en av» de vitenskapelig ansatte.

### **6.4.4 Tillit**

Informantene trekker frem tillit som en karakteristikk ved ledelsen i UH-sektoren. Studielederne hevder at de i mindre grad enn før oppfattes som tillitsmenn for de ansatte, ettersom de nå må være mer lojale mot det som kommer ovenfra, ettersom de er ansatt. De ansatte kom ikke inn på dette med tillit til lederne i nevneverdig grad, men det er grunn til å tro at denne tilliten ligger i studielederens fagforståelse, og forståelse for arbeidshverdagen deres. Ettersom tillit skapes og utvikles i relasjoner, er det grunn til å tro at tilliten er

gjensidig. På bakgrunn av vår diskusjon om myndighetenes synlige hånd, kan det være utfordrende for studielederne å balansere det å følge opp forskning og undervisning, og samtidig opprettholde tilliten fra de ansatte, ettersom det har blitt et større fokus på blant annet publisering. Informantene hevder at spesielt studieledernes tillit til at de ansatte utfører deres arbeidsoppgaver etter beste evne er viktig, ettersom det å kontrollere hvordan oppgavene utføres strider mot de ansattes autonomi, og dermed deres frihet fra innblanding. Autonomien må derfor ivaretas gjennom tillit. Det er grunn til å tro at studielederne har tillit til at de ansattes utøver deres arbeidsoppgaver etter beste evne ettersom de har høy kompetanse innen det feltet de arbeider innenfor, og at de ansatte selv ser på sine arbeidsoppgaver som meningsfulle prosesser.

#### **6.4.5 Tilretteleggende ledelse**

Informantene opplever det som viktig at studielederen skaper forutsigbare rammer og bidrar med tilrettelegging, ettersom det hjelper de ansatte til å gjøre en god jobb. Studielederne hevder at deres viktigste oppgaver er tilrettelegging og skjerming av tiden til de ansatte, og de ansatte understreker på sin side nødvendigheten av arbeidsro. Informantene virker å være enige om at studielederne bør ta på seg mye av det administrative, slik at de ansatte får mulighet til å konsentrere seg om egen forskning og undervisning. De ansatte uttrykker at det er avgjørende at de får brukt seg selv og sin kompetanse i arbeidet, og det er nødvendig at studielederen tilrettelegger med hensyn til dette. Spesielt når det kommer til det økte publiseringsfokus hevder studielederne at dette ikke er noe som passer for alle, og at det da er viktig at de det gjelder får andre oppgaver, ettersom det er viktig å bruke kompetansen til alle de ansatte på en god måte. Det kan virke som at det å skjerme tiden til de ansatte brukes som argument for at de ikke bør involveres for mye i ledelsesprosesser.

#### **6.4.6 Medvirkning**

Studielederne hevder at fagfolk i stor grad ønsker å ha en mening om forhold som angår dem, noe som samsvarer med de ansattes forventning om høy grad av medvirkning og involvering. Informantene kan sies å være enige om at det er avgjørende at ledelsestiltak får aksept fra de ansatte, ettersom det uten aksept ikke blir noen endring. Studielederne hevder at involvering i slike prosesser kan bli et forstyrrende element i de ansattes hverdag, noe de ansatte kan sies å støtte ved å vektlegge viktigheten av arbeidsro, og at de ikke alltid har tid til å involvere seg i alt som skjer. Det fremstår for studielederne som en hårfin balanse på hvor mye de ansatte



skal involveres i ledelsesprosesser, selv om de ansatte kan komme med gode innspill. Det kan virke som at det er lederne som bestemmer hvor mye de ansatte skal involveres, mens de ansatte på sin side sier at de bør få komme med innspill når de selv ønsker det. De ansatte virker likevel å være av den oppfatning at de har gode muligheter for å få informasjon og bidra. Det at de ansatte har mulighet til å medvirke kan betraktes som en måte å vise de ansatte at de blir sett, og at kompetansen deres blir anerkjent.

#### **6.4.7 Motivasjon**

Studielederne sier at de må sørge for å ha noe motivasjon for at ansatte skal konsentrere seg om arbeidsoppgavene, og at pengebelønninger kan bidra til dette. De hevder at insentivene i sektoren ikke er så sterke, men at de fungerer litt. Bare én av våre informanter nevner noe om premiering, og i samme åndedrag poengterer hun at hun ikke tror at dette er grunnen til at vitenskapelig ansatte publiserer, men at det er fordi de brenner for faget sitt. Studielederne påpeker at dersom fremgangen til den enkelte ikke er god nok, så må de prøve å skape motivasjon. De ansatte, på sin side, sier at det ikke er studieledernes oppgave å motivere, og at de ikke trenger en leder som oppildner til innsats. Det de imidlertid uttrykker at de trenger er å få høre at det de gjør verdsettes, å bli sett og tatt hensyn til, samt at lederne er oppdaterte og viser interesse for det de driver med, og at de er «*oppbackende*».

For oss fremstår motivasjon som mening og kunnskapsarbeid som meningsskapingsprosesser, og det er grunn til å tro at anerkjennelse er en viktig del av de ansattes meningsskaping. På tross av dette sier en av våre informanter at de har en læresetning om at hvis man ikke hører noe, så er alt greit, men hvis man ikke leverer kvalitet, så får de høre det. Basert på våre funn er det grunn til å sette spørsmålstegn ved en slik praksis. Videre kan det være slik at de verktøyene som lederne bruker for «*å skape motivasjon*» bidrar til at de ansatte opplever å bli sett, for eksempel ved at pengebelønninger assosieres med anerkjennelse. Slik vi forstår de ansattes utsagn, ser anerkjennelse imidlertid ut til å handle om «*å få høre*» at det de gjør verdsettes, noe vi vil tolke som kvalitativ anerkjennelse – at det handler mer om at ledere og fagfeller påpeker viktigheten av deres arbeid gjennom å gi ros og å vise interesse, enn om monetære belønninger. Det er med andre ord samtalen, dialogen, som virker å være den største bæreren av mening og positive følelser i arbeidet. Det vil imidlertid være viktig for studielederne å skape seg en oppfatning, sammen med sine ansatte, om «*hvor mye*» interaksjon hver enkelt ønsker i arbeidshverdagen.

## **7 Avslutning**

Som en avslutning på denne avhandlingen gis en kort «konklusjon» på undersøkelsen, i tillegg til at vi reflekterer rundt hva som kan sies å være denne undersøkelsens bidrag, dens styrker og svakheter, samt at vi kommer med noen forslag til videre forskning.

### **7.1 Konklusjon**

Vi ser at studieledernes forståelse av deres lederrolle sammenfaller med de vitenskapelig ansattes forventninger til ledelse når det kommer til forståelse av ledelse som dialog og mindre grad av styring, betydningen av fagforståelse og tillit, og behovet for tilrettelegging. Når det kommer til medvirkning og motivasjon, kan det se ut til at studieledernes forståelse og de ansattes forventninger divergerer. Det kan virke som at det er studielederne som vurderer hvor mye de ansatte skal involveres, mens de ansatte ønsker å ta denne vurderingen selv. Likevel kommer det frem at de ansatte opplever at de har gode muligheter til å involvere seg slik de selv ønsker. De ansatte ser ikke på det å motivere som lederens oppgave, men studielederne hevder at insentiver fra deres side fungerer litt. Det er grunn til å tro at insentivene det her snakkes om bidrar til å gi de ansatte anerkjennelse, som er en viktig del av deres meningsskapingsprosess, og som de ansatte forventer å få fra lederne. Ledelse kan ut fra informantenes beskrivelser sies å karakteriseres av nære relasjoner, og at løsningene på alle utfordringer finnes i dialogen, og forståelse for og forventninger til ledelse sammenfaller på flere måter enn ikke, i alle fall ut fra de forhold vi har studert.

### **7.2 Bidrag**

Vi håper først og fremst at dette kan rette oppmerksomhet mot et viktig og aktuelt tema i dagens markedsorienterte og konkurransebaserte omgivelser. På bakgrunn av utviklingstrekkene som identifiseres i sektoren, både nasjonalt og internasjonalt, av blant andre McNay (2006), NIFU (2014) og Graham (2014), samt samfunnets økte avhengighet av kunnskapsøkonomien og høyere utdannings viktige bidrag til denne (Shattock, 2010), vil vi hevde at det behøves et større fokus på hvordan UH-sektoren styres, organiseres og ledes på alle nivåer. Ved å studere ledelse på laveste nivået, både basert på de aktuelle ledernes egne betraktninger samt vitenskapelig ansattes forventninger, ønsker vi å få frem og belyse ulike forståelser av ledelsen som utøves. På denne måten kan vi kanskje bidra til en bedre forståelse for disse ulike gruppernes roller og forventninger til hverandre. Vi har gitt en beskrivelse og

fortolkning av operativ ledelse i UH-sektoren som kan bidra til en annen forståelse av denne sosiale praksisen, som også kan ha relevans utenfor denne konteksten.

Våre funn er i tråd med det som kommer frem i NIFU (2014) om at forholdet mellom fag og administrasjon ikke er konfliktfritt i sektoren, da vi ser tegn til skepsis mot byråkratisering gjennom påpekingen av viktigheten av frihet og autonomi, mens det samtidig uttrykkes et behov for administrativ støtte og ledelse. Shattock (2010) påpeker at god forskning og undervisning er det viktigste for universiteters suksess, men at god styring og ledelse kan bidra til at hovedoppgavene løses på en god måte. Det kommer frem fra vår empiri at de ansatte trenger ledelse og støtte, både for å kunne fokusere på sine hovedoppgaver, mens lederne tar seg av det administrative og legger til rette for gode rammer, men også for å ha noen å gå til, samt å få nødvendig anerkjennelse. I tråd med Shattock (2010) fremhever våre informanter betydningen av at ledelse skjer i kontinuerlig dialog, og vi forstår det slik at individualisert ledelse, i form av for eksempel en transformasjonsleder, ikke er like viktig som ledelse som tilrettelegger for en kultur som fostrer åpenhet og gir energi (Mintzberg, 1999).

Noe interessant som kom frem fra vår empiri, som vi mener burde utforskes videre, er en etterlysning etter større fokus på emosjoner i arbeidet. Dette kan i følge informantene ses i sammenheng med økt prestasjonspress og konkurranse, samt at vitenskapelig ansattes arbeid har blitt mer intenst (McNay, 2006). På bakgrunn av dette mener vi at det bør fokuseres mer på følelser i denne type arbeid i fremtiden. I tillegg håper vi at avhandlingen kan bidra til å inspirere andre til en tenkning om kunnskapsledelse som en prosess som flyter frem på bakgrunn av kommunikasjon og relatering (Stacey og Johannessen, 2008), fremfor modeller, oppskrifter, og belønnings- og rapporteringssystemer, samt en forståelse av kunnskapsarbeid som meningsskapingsprosesser. Vi håper at dette kan bidra med noen nye «briller» på kunnskapsarbeid, og dermed også kunnskapsledelse, som Styhre (2003) påpeker er et tankesett, og ikke noe fast og entydig. Kunnskapsledelse er ikke én type ledelse, men heller ledelse som skapes i relasjoner mellom mennesker og vokser frem basert på kontekstuelle og emosjonelle prosesser, og på «egne premisser» (Dehlin, 2010, s. 1). Det handler om å se enkeltindividet som legger sin mening i arbeidsoppgavene, og som gjennom utøvelsen av arbeidet bruker hele seg. Vitenskapelig ansatte arbeider med kunnskap hele tiden, i form av utvikling og formidling, og kreativitet, improvisasjon og selvledelse står sentralt. Hvordan disse arbeiderne ledes er derfor etter vår oppfatning aktuelt og interessant, og vi håper at vi har bidratt med en forståelse av denne formen for ledelse som kan utforskes videre.

### **7.3 Styrker og svakheter**

I følge Jacobsen (2005) er det viktig å være åpen om forskningsprosessen og å stille kritiske spørsmål til hvordan ting er gjort og hvilke valg som er tatt, og på denne måten bidra til å tydeliggjøre både for seg selv som forskere og for eventuelle lesere av forskningen hva som kan sies å være styrker og svakheter ved undersøkelsen. Dette kan være viktig dersom noen skal vurdere kvaliteten på vår undersøkelse, for eksempel før de gjør en lignende studie selv eller benytter noen av funnene til inspirasjon i egen organisasjonskontekst. Flere av de elementene vi her diskuterer kan være både styrker og svakheter alt ettersom hvilket perspektiv man inntar, noe det er viktig å være oppmerksom på.

Vi startet å gjøre intervjuer ganske tidlig i forskningsprosessen, og selv om vi hadde lest oss opp på teorier om blant annet kunnskaps- og skoleledelse og kunnskapsarbeid, hadde vi ikke så mye kunnskap om hvordan ledelse utøves i UH-sektoren på forhånd. Dette gjorde det mulig for våre informanter å bruke egen språkdrakt i sine svar, og for oss å ta tak i deres uttrykte forståelse uten å ha så mange forutinntattheter med oss inn i samtalen. Selv om vi hadde en semi-strukturert intervjuguide, opplevde vi at informantene gjorde digresjoner og utdypet sine svar når, og så mye, de selv ønsket. Ved å gjøre intervjuer er det informantenes egne ord og beskrivelser som studeres, og disse blir igjen fortolket av oss gjennom at vi velger ut og presenterer de delene av intervjuene som vi finner interessante og relevante, som vi så drøfter i lys av teori vi har valgt ut. Her vil også vår forforståelse og våre fordommer spille inn. Disse poengene kan ses på som styrker på den måten at vi er nær de vi studerer, og på den måten kan få frem nyanser, og at informantenes egne beskrivelser fremheves. På den andre siden kan de ses på som svakheter, i den forstand at hvilke informanter som deltar i undersøkelsen vil ha vesentlig betydning for hvilken empiri vi får samlet inn, at vi som forskere kan misforstå eller feiltolke informantenes beskrivelser, samt at intervjuguiden alltid kan begrense hva informantene kommer inn på. I tillegg utførte vi intervjuene på informantenes kontor, noe som på den ene siden kan ha bidratt til at de opplevde situasjonen som avslappende og naturlig, men som på den annen side kan ha vært ukomfortabel i og med at temaet for vår undersøkelse er deres arbeidsplass. Det kan ha begrenset hvor ærlige informantene klarte å være, da de for eksempel kan ha tenkt på at kolleger kunne høre hva de sa, eller komme inn døren, men dette er svært vanskelig for oss å vurdere.

Vi intervjuet syv personer, noe som etter vår oppfatning var nok, både med tanke på tid og ressurser, men også det at vi opplevde å komme til et metningspunkt når det gjaldt relevant

empiri for å svare på problemstillingen. Dette kan imidlertid ses på som en svakhet, da vi ikke vet hva som kunne dukket opp av interessante funn dersom vi hadde intervjuet flere. En annen svakhet kan være at intervjuene hadde en varighet på omtrent en time, da dybdeintervjuer ofte anbefales å ta noe lenger tid. Vi opplevde imidlertid at vi avsluttet intervjuene da våre informanter ikke hadde mer på hjertet, og vi ikke hadde flere spørsmål, og vi ser derfor ingen grunn til at vi skulle brukt mer av informantenes tid. Disse to poengene er rene kvantitative mål, og vi mener at kvaliteten på undersøkelsen ikke er redusert i noen betydelig grad på grunn av at disse ikke samsvarer med de mer generelle anbefalingene for kvalitativ forskning.

Det siste vi vil påpeke som en mulig svakhet med undersøkelsen er det at våre informanter er akademikere som med stor sannsynlighet har kjennskap til teorier innenfor ledelsesfeltet, noe som gjør at det er en mulighet for at noen av informantene svarte mer på bakgrunn av teorier enn egne opplevelser. Deres forståelse av ledelse, inkludert den teoretiske kjennskapen, vil imidlertid i praksis også påvirke deres oppfatning av ledelsen som utøves, noe som gjør at vi likevel ikke er bekymret for at empirien ikke gjenspeiler informantenes egne forståelser.

#### ***7.4 Forslag til videre forskning***

Ettersom vi har studert UH-sektoren i Norge på bakgrunn av bare syv intervjuer med ansatte i høyere utdanningsinstitusjon(er), ville det vært interessant å se hvordan våre funn kunne hatt gyldighet dersom man gjorde en mer omfattende undersøkelse med mange flere informanter. I tillegg kan det være aktuelt å undersøke ansatte i ulike institusjoner og gjøre en sammenligning, eventuelt også på flere forskjellige ledelsesnivå. Videre vil det kunne være interessant å se nærmere på hva studielederne rent praktisk gjør, da dette sannsynligvis vil være forskjellig fra institusjon til institusjon, og undersøke hvordan dette oppleves av de vitenskapelig ansatte. Det kan også være en idé å undersøke hvordan rollen som vitenskapelig ansatt har endret seg med tiden, samt vurdere utviklingstrekk man ser i dag som kan ha betydning for fremtiden. Dersom deres rolle endrer seg, slik blant andre McNay (2006) hevder, er det grunn til å tro at også studielederrollen utvikles. Til slutt vil vi trekke frem dette med emosjoner i denne type arbeid som et interessant forslag til videre forskning.

## 8 Litteraturliste

- Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E. og Prøitz, T. S. (2014). *Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler: resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013*. Oslo: NIFU.
- Alvesson, M. (2004). *Knowledge work and knowledge-intensive firms*. Oxford: Oxford University Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, Research & Managerial Applications*. 3 utg. New York: The Free Press.
- Burnes, B., Wend, P. og By, R. T. (2014). The changing face of English universities: reinventing collegiality for the twenty-first century. *Studies in Higher Education*, 39 (6): 905-926.
- Byrkjeflot, H. (2002). Ledelse på norsk: motstridende tradisjoner og idealer? I: Skogstad, A. og Einarsen, S. (red.) *Ledelse på godt og vondt- effektivitet og trivsel*, s. 41-61. Bergen: Fagbokforlaget.
- Collett, A. H. (2015). UH-sektoren sendes baklengs inn i framtida. *Universitetsavisa*. Tilgjengelig fra: <http://www.universitetsavisa.no/politikk/article49488.ece> (Hentet: 28.03.15).
- Davenport, T. H. (2005). *Thinking for a living: how to get better performance and results from knowledge workers*. Boston: Harvard Business School Press.
- Dehlin, E. (2006). Teori i Kjøtt og Blod: God Ledelse Er Improvisasjon. I: Steinsholt, K. og Sommerro, H. (red.) *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*, s. 261-279. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Dehlin, E. (2008). *The Flesh and Blood of Improvisation. A Study of Everyday Organization*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.
- Dehlin, E. (2010). Klokskapens Pragmatisme - om kunnskapslederrollen. I: Wennes, G. og Irgens, E. J. (red.) *Kunnskapsarbeid*, s. 62-75. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dehlin, E. (2012). Fleshing Out Everyday Innovation: Phronesis and Improvisation in Knowledge Work. I: Pitsis, T., Simpson, A. og Dehlin, E. (red.) *Handbook of Organizational and Managerial Innovation*, s. 236-255. London: Elgar Press.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc.
- Dorn, S. og Ydesen, C. (2014). Towards a Comparative and International History of School Testing and Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (115).
- Drucker, P. F. (1959). *The Landmarks of tomorrow* New York: Harper & Brothers.
- Drucker, P. F. (1999). *Management challenges for the 21st century*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Dysvik, A. og Kuvaas, B. (2011). Intrinsic motivation as a moderator on the relationship between

- perceived job autonomy and work performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20 (3): 367-387.
- Ellingsen, A. (2012). Akademias tellekanter. *Manifest tidsskrift*.
- Empson, L. (2001). Introduction: Knowledge management in professional service firms. *Human Relations*, 54 (7): 811-817.
- Enders, J., de Boer, H. og Weyer, E. (2012). Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited. *Higher Education*: 1-19.
- Frenkel, S., Korczynski, M., Donoghue, L. og Shire, K. (1995). Notes and Issues Re-constituting Work: Trends Towards Knowledge Work and Infor-normative Control. *Work, Employment & Society*, 9 (4): 773-796.
- Graham, C. (2014). Another matrix revolution? The overlap of university work. *Australian Universities' Review*, 56 (1): 67-69.
- Hetland, H. (2013). Lederen som inspirator og støtte i forhold til våre basale psykologiske behov. *Magma* (3): 18-25.
- Hislop, D. (2013). *Knowledge management in organizations: a critical introduction*. 3. utg. Oxford: Oxford University Press.
- Irgens, E. J. (2011). De beste blant oss. I: Irgens, E. J. og Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, s. 24-39. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. og Wennes, G. (2011). Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner. I: Irgens, E. J. og Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, s. 13-21. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, J. A. og Olsen, B. (2009). Positivt lederskap - Jakten på de positive kreftene. *Magma* (1).
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, S. O. (2011). *Myter og erfaringer om ledelse. Et kompleksitetsperspektiv*. 1. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnsen, E. (2002). *Managing the Managerial Process: A Participative Approach*. København: DJØF Publishing og Universitetsforlaget.
- Kallio, K.-M. og Kallio, T. J. (2014). Management-by-Results and Performance Measurement in Universities-Implications for Work Motivation. *Studies in Higher Education*, 39 (4): 574-589.
- Klev, R. og Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Forandringsledelse gjennom læring og*

- utvikling*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kreiner, K. (1999). Knowledge and mind: the management of intellectual resources. *Advances in Management Cognition and Organizational Information Processing*. (6): 1-29.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Konsentrasjon for kvalitet - Strukturreform i universitets- og høyskolesektoren*. St. meld nr. 18 (2014-15). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Larsen, I. M. (2003). Tradisjonelle ledelsesprinsipper under press - forvitring eller fornying? I: Larsen, I. M. og Stensaker, B. (red.) *Tradisjon og tilpasning, Organisering og styring av universitetene*, s. 99-124. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Larsen, I. M. og Stensaker, B. (2003). Innledning. I: Larsen, I. M. og Stensaker, B. (red.) *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*, s. 11-15. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Larsen, I. M., Maassen, P. A. og Stensaker, B. (2004). *Styring og ledelse av høyere utdanningsinstitusjoner: nasjonale og internasjonale utviklingstrekk og erfaringer*. Oslo: NIFU STEP.
- Larsen, I. M., Maassen, P. og Stensaker, B. (2009). Four basic dilemmas in university governance reform. *Higher Education Management and Policy*, 21 (3): 1-18.
- Larsen, I. M. og Stensaker, B. (2010). Fra horisontal og vertikal styring til diagonal ledelse og styring av høyere utdanning. I: Ladegård, G. og Vabo, S. I. (red.) *Ledelse og Styring*, s. 139-151. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lingua. (2002). *Skoleordbok*. Engelsk - norsk, norsk - engelsk. Oslo: Kunnskapsforlaget ANS H. Aschehouh & Co (W. Nygaard) A/S og Gyldendal ASA.
- McNay, I. (2006). *Beyond mass higher education: building on experience*. Maidenhead: Open University Press.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. The Theory of management policy series. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1999). Managing quietly. *Leader to leader* (12): 24-30.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. og Swan, J. (2009). *Managing Knowledge Work and Innovation*. 2. utg. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- NIFU. (2013). *Institusjoner i universitets- og høyskolesektoren*. Tilgjengelig fra: <http://www.nifu.no/statistikk/om-fou/hvem-utforer-fou/institusjoner-i-uoh-sektoren/> (Hentet: 29.04.15).
- Nurluoz, Ö. og Birol, C. (2011). The impact of knowledge management and technology: An analysis of administrative behaviors. *The Turkish online journal of educational technology*, 10 (1).
- Nyeng, F. (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag.



- Nyeng, F. (2006). Hvem tolker og hvem omfortolker? - konstruksjonen av økonomiske data i pragmatisk belysning, med vekt på forbrukerstudier. I: Wennes, G. og Nyeng, F. (red.) *Tall tolkning og tvil bak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring*, s. 24-62. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Osterloh, M. og Frey, B. S. (2009). Are more and better indicators the solution? *Scandinavian Journal of Management*, 25 (2): 225-227.
- Park, E. (2013). From Academic Self-Governance to Executive University Management: Institutional Governance in the eyes of academics in Europe. I: Teichler, U. og Höhle, E. A. (red.) *The work situation of the academic profession in europe: findings of a survey in twelve countries*, s. 183-203. Dordrecht: Springer.
- Regjeringen. (2002). *Kvalitetsreformen*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/kvalitetsreformen-agust-2002/id87898/> (Hentet: 28.04.15).
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, A. M. (2011). *Leadership of knowledge workers. Doktorgradsavhandling*. Bergen: NHH.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shattock, M. (2010). *Managing successful universities*. 2. utg. Maidenhead: Open University Press.
- Similä, J. O. og McCourt, W. (2011). Ledelse av profesjoner – Ledelsesmessig kontroll versus profesjonell autonomi. I: Irgens, E. J. og Wennes, G. (red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, s. 156-171. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Idé og tanke. Oslo: Aschehoug.
- Smeby, J. C. (2003). Endrede rammebetingelser for universitetene. I: Larsen, I. M. og Stensaker, B. (red.) *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*, s. 19-27. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Stacey, R. D., Johannessen, S. O. og Oksvoll, E. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem: et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Complex responsive processes in organizations learning and knowledge creation. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stensaker, B. og Larsen, I. M. (2003). Universiteter i krise? I: Larsen, I. M. og Stensaker, B. (red.) *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*, s. 172-182. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Stensaker, B. og Maassen, P. (2015). A conceptualisation of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education. *Journal of Higher Education Policy and*

- Management*, 37 (1): 30-40.
- Store norske leksikon. (2009). *Kvalitetsreformen*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/Kvalitetsreformen> (Hentet: 28.04.15).
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Styhre, A. (2003). *Understanding knowledge management : critical and postmodern perspectives*. Malmö: Liber Abstrakt.
- Swiss, J. E. (2005). A Framework for Assessing Incentives in Results-Based Management. *Public Administration Review*, 65 (5): 592-602.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2015). Farvel til det faglige. *Universitetsavisa*. Tilgjengelig fra: <http://www.universitetsavisa.no/leserbrev/article49465.ece> (Hentet: 26.03.15).
- Tsoukas, H. og Vladimirou, E. (2001). What is Organizational Knowledge? *Journal of Management Studies*, 38 (7): 973-993.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 nr. 15*. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15> (Hentet: 02.05.15).
- Vie, O. E. (2012). Ledelse på norsk. *Magma* (4): 60-67.
- Wennes, G. (2006). Jakten på den avhengige variabel - om kvantitative idealer i ledelsesforskning og case-studier som alternativ. I: Nyeng, F. og Wennes, G. (red.) *Tall, tolkning og tvil bak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring*, s. 88-123. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. 8. utg. Harlow: Pearson education limited.