



**Er det sammenheng mellom grad av lederutdanning og  
*mestringsforventning, engasjement, autonomi* samt bruk av  
*forskning og teori* hos skoleledere? Og hvilken rolle spiller leders  
*personlighet* i forhold til *mestringsforventning*?**

---

**Liv Irene Tysland**

**Masteroppgave i Serviceledelse**

**Universitetet i Stavanger**

**Norsk hotellhøgskole, institutt for økonomi og ledelsesfag**

**Veileder: Torvald Øgaard**

## Forord

At nå 2,5 års Masterstudie i Serviceledelse er kommet til en ende, er nesten ikke til å tro.

Studiet har vært interessant fra første stund og gitt meg ny lærdom innen et vidt spekter av områder; alt fra filosofi og psykologi til strategi og økonomistyring. Forelesere, medstudenter, forskningsrapporter, teoripresentasjoner, filosofenes tanker og arbeidet med obligatoriske oppgaver har gitt inspirasjon til både privat- og arbeidsliv.

Blant mange interessante områder, har jeg valgt å skrive min avsluttende masteroppgave knyttet til temaet ledelse og lederutdanning. Den valgte konteksten, videregående skole, er en naturlig konsekvens av at jeg selv er ansatt der. Arbeidet med oppgaven har vært en krevende, men ikke minst lærerik prosess. Frustrasjon ved ikke å forstå umiddelbart har blitt avløst av stor tilfredshet med egen innsats etterhvert som «kodene» ble knekt. Kanskje heller ingen unyttig erfaring for en som i det daglige, blant annet arbeider med ungdom i en læresituasjon?

Jeg vil rette en stor takk til min arbeidsgiver Rogaland fylkeskommune som har vært positive til studien, gitt tilgang på respondenter og lagt til rette for at jeg har kunnet kombinere studier med jobb. Mann og barn fortjener takk for innspill, støtte og tålmodighet med studenten som har tilbrakt kvelder og helger foran bøker og PC. Sist, men ikke minst vil jeg takke min veileder Torvald Øgaard for uvurderlig støtte. Hans engasjement og kunnskap har inspirert meg og bidratt til å opprettholde motivasjonen gjennom hele året.

7. mai 2014

Liv Irene Tysland

## Sammendrag

Denne studien undersøker om lederutdanning kan relateres til skoleleders grad av engasjement, autonomi og mestringsforventning (inndelt i syv dimensjoner). Videre undersøkes det hvorvidt ledere med lederutdanning benytter seg mer av teori og forskning i sitt daglige arbeid enn de uten. Det ble også undersøkt hvorvidt personlighetstrekkene emosjonell stabilitet og engasjement har en sammenheng med mestringsforventning.

Studien er basert på svar fra 94 respondenter på en frivillig spørreundersøkelse blant alle lederne i den offentlige videregående skolen i Rogaland.

Analysene viser ingen signifikante sammenhenger mellom den uavhengige variabelen *lederutdanning* og de avhengige variablene *engasjement*, *autonomi* og *mestringsforventning*. Multippel regresjonsanalyse viser at de uavhengige variablene *emosjonell stabilitet* og *ekstraversjon* har en signifikant effekt på mestringsforventning knyttet til dimensjonen *administrativ ledelse*. Videre har *ekstraversjon* en signifikant effekt på mestringsforventning knyttet til dimensjonene *pedagogisk ledelse* og *trivsel*.

Nøkkelord: skole, lederutdanning, mestringsforventning, engasjement, autonomi, personlighet

# Innhold

|   |    |
|---|----|
| 1. Innledning.....  | 5  |
| 2. Problemstilling.....   | 7  |
| 2.1 Forsknings spørsmål.....  | 8  |
| 3. Teori.....   | 9  |
| 3.1 Innledning.....   | 9  |
| 3.2 Ledelse.....  | 9  |
| 3.3 Effektiv ledelse.....   | 12 |
| 3.4 Skolelederutdanning og lederutvikling.....                              | 15 |
| 3.5 Leders kompetanse relatert til effektiv ledelse.....                    | 18 |
| 3.5.1 Femfaktormodellen «Big Five».....                                     | 21 |
| 3.5.2 Mestringsforventning.....   | 22 |
| 3.5.3 Engasjement.....  | 24 |
| 3.5.4 Autonomi.....   | 24 |
| 3.6 Oppsummering teori.....   | 25 |
| 4. Modell.....  | 26 |
| 5. Metode.....  | 29 |
| 5.1 Valg av undersøkelsesdesign.....  | 29 |
| 5.2 Utvalg.....   | 30 |
| 5.3 Spørreskjema.....   | 31 |
| 5.3.1 Målenivå.....   | 33 |
| 5.4 Praktisk gjennomføring.....   | 35 |
| 6. Analyse.....   | 36 |
| 6.1 Deskriptiv analyse.....   | 36 |
| 6.1.1 Beskrivelse av utvalget.....  | 36 |
| 6.1.2 Beskrivelse av data.....  | 37 |
| 6.2 Validitet og reliabilitet.....  | 39 |
| 6.2.1 Reliabilitet.....   | 40 |
| 6.2.2 Validitet.....  | 40 |
| 6.3 Undersøkelser av sammenhenger i modellen.....                           | 44 |
| 6.3.1 Sammenheng mellom grad av lederutdanning og mestringsforventning..... | 44 |
| 6.3.2 Sammenheng mellom grad av lederutdanning og engasjement.....          | 44 |
| 6.3.3 Sammenheng mellom grad av lederutdanning og autonomi.....             | 44 |

|   |    |
|---|----|
| 6.3.4 Sammenheng mellom mestringsforventning, lederutdanning, emosjonell stabilitet og ekstroversjon..... | 44 |
| 6.3.5 Sammenheng mellom grad av lederutdanning og bruk av forskning og teori.....                         | 46 |
| 7. Diskusjon .....  | 47 |
| 7.1 Diskusjon – undersøkelsen .....   | 47 |
| 7.2 Diskusjon – funn .....  | 49 |
| 8. Implikasjoner og anbefalinger .....  | 52 |
| Referanser .....  | 55 |
| Vedlegg.....  | 58 |
| Vedlegg 1: Tabell Deskriptiv statistikk på itemnivå.....  | 58 |
| Vedlegg 2: Tabell Deskriptiv statistikk på begrepsnivå .....  | 60 |
| Vedlegg 3: Faktoranalyse engasjement.....   | 61 |
| Vedlegg 4: Faktoranalyse av engasjement og autonomi .....   | 62 |
| Vedlegg 5: Spørreskjema.....  | 63 |
| Vedlegg 6 Kompetansemodell for skoleledere .....  | 68 |
| Vedlegg 7 Mestringsforventning – ulike dimensjoner .....  | 69 |
| Figuroversikt.....  | 70 |
| Tabelloversikt .....  | 70 |

## 1. Innledning

«Gode skoleledere er avgjørende for å sikre en god skole» hevdes det i St.meld.nr.30 (2003-2004, s 101). For de av oss som er av den oppfatning at ledelse utgjør en forskjell, vil det være vanskelig si seg uenig i dette. Det å finne ut hvem som er, eller hvordan blir man blir en god skoleleder byr imidlertid på større utfordringer. Er det slik at «den fødte» leder finnes eller kan ledere utvikle seg og ledelse læres? Eller er det kanskje noe midt i mellom som er sannheten?

At skolelederutdanning ble initiert fra politisk hold i St. meld. nr. 31(2007-2008) tilsier at sentrale myndigheter ser på skoleledelse som et eget fagområde og at ledelse er en viktig faktor i forhold til skolens kvalitet (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010). På bakgrunn av nevnte stortingsmelding ble det etablert en nasjonal rektorutdanning, omtalt som «Rektorskolen». Det har vært brukt og brukes fortsatt store ressurser, både «tid» og «penger», på gjennomføring av slik utdanning for skoleledere, også i Rogaland fylkeskommune. Men hva vet vi egentlig om verdien av denne satsingen? Blir intensjonene til oppdragsgiver oppfylt?

Det var i samtale med andre rundt disse spørsmålene at spiren til masteroppgavens tema oppstod. Ville det være mulig å gjøre en studie knyttet til dette, og hvordan skulle jeg i så fall vinkle oppgaven? Jeg så for meg en mengde interessante problemstillinger, alt fra verdien av lederutdanning for lederen selv, for lærerne og ikke minst for skolens primære målgruppe; elevene. I og med at studien skulle være gjennomførbar innenfor rammen av en masteroppgave, var det tvingende nødvending å foreta valg og avgrensninger. Midt i denne prosessen kom jeg over informasjon om at det gjennomføres en 4-årig evaluering av rektorutdanningen initiert av Utdanningsdirektoratet. Tre av fire delrapporter foreligger pr oktober 2013 og delrapport 3 (Lysø, Stensaker, Federici, Solem & Aamodt, 2013) danner

utgangspunktet for min studie. Her blir det blant annet sett på endringer i deltakernes egne vurderinger på en rekke områder målt før og etter gjennomført rektorutdanning. Evalueringen konkluderer med liten, men signifikant økt skåre på de fleste av de målte begrepene. Ingen referansegruppe er med i evalueringen, og jeg anså det derfor som interessant å bruke de samme begrepene for å sammenligne ledere med og uten lederutdanning. Ville jeg finne forskjeller på gruppene? Eller er det kanskje andre faktorer som spiller en større rolle enn lederutdanning på de utvalgte variablene? Kunnskap fra teori og forskning samt egen interesse for betydningen av individuelle forskjeller, gjorde at jeg da valgte å ta inn dimensjonen personlighet i undersøkelsen.

Målgruppen for rektorutdanningen er både rektorer og andre ledere i skolen, og deltakerne som var med i evalueringen bestod også av en slik blanding. Jeg har blant annet derfor også valgt å gjennomføre spørreundersøkelsen blant alle lederne i den offentlige videregående skolen i Rogaland.

I og med at evalueringsrapporten av rektorutdanningen ligger til grunn for mange av mine valg knyttet til teori og variabler, vil jeg hen vise til denne i store deler av oppgaven.

## 2. Problemstilling

I det følgende gis en kort innføring i hva som har ledet fram til, og ligger til grunn for forskningsspørsmålene for denne studien.

Utgangspunktet for oppgavens vinkling var en generell interesse for ledelse og hva som gjør at noen ledere lykkes bedre enn andre. I og med at det fra sentralt hold satses stort på skolelederutdanning, gjennom rektorutdanningen, anså jeg det som både interessant og relevant å undersøke hvorvidt denne satsingen bidrar til mer effektiv ledelse. Et så omfattende tema krever avgrensning, og det var i denne fasen jeg fikk kjennskap til den pågående evalueringen av nettopp rektorutdanningen. Hvordan de der hadde valgt å evaluere deltakelsen ble dermed utgangspunkt for min vinkling; å undersøke om lederutdanning bidrar til økt mestringsforventning, engasjement og autonomi (Lysø, et al., 2013). Teori om mestringsforventning, engasjement og autonomi er derfor sentralt i oppgaven og omtales særskilt i teorikapittelet.

Mestringsforventning kan i følge Bandura (2008) påvirkes av flere ulike faktorer, blant annet følelsesmessig tilstand. Jeg ønsket derfor å undersøke om personligheten kan ha en sammenheng med mestringsforventning. At personlighet er viktig for effektiv ledelse dokumenteres gjennom utstrakt forskning (Martinsen, 2005).

En lederutdanning på masternivå bruker gjennomgående forskning og teori i undervisningen. Av den grunn så jeg det også som interessant å undersøke om de som har lederutdanning bruker slik kunnskap i sitt daglige arbeid i større grad enn de uten slik utdanning.



På denne bakgrunn har jeg kommet fram til følgende tre forskningsspørsmål:

## **2.1 Forskningsspørsmål**

- Har lederutdanning betydning for mestringsforventning, engasjement og autonomi hos ledere i den videregående skole?
- Har lederutdanning betydning for bruk av teori og forskning i det daglige arbeidet som leder den videregående skole?
- Har personligheten betydning for mestringsforventning hos ledere i den videregående skole?

### **3. Teori**

«Med teori mener vi i forskningsøyemed bekreftet kunnskap. Jo bedre bekreftet, jo bedre teori» T.Øgaard (forelesning 10.september 2012)

#### **3.1 Innledning**

Min studie har som beskrevet ovenfor primært fokus på forhold ved lederen selv. Å lede kan imidlertid ikke sees på som en isolert aktivitet og det vil etter min mening være viktig å betrakte det hele i et større perspektiv. Jeg vil derfor i dette kapitlet først gi en generell innføring i teori om ledelse, for så å bevege meg over på temaet effektiv ledelse. I den forbindelse trekkes leders egenskaper, inkludert personlighet inn. Den teoretiske forankringen for mine valg av variabler knyttet til effektiv ledelse, slik som mestringsforventning, engasjement og autonomi omtales særskilt. I og med at hovedfokus i studien er å undersøke forskjeller på ledere med og uten lederutdanning, vil også betydningen av slik utdanning bli gjenstand for omtale. Den kontekstuelle rammen er den videregående skolen, og jeg ser det derfor som naturlig å trekke linjene mot skolen gjennom hele teorigjennomgangen.

#### **3.2 Ledelse**

Selv om ledelse har mange forskjellig betydninger for mennesker, mener likevel de fleste forskere og praktikere at ledelse er et ekte fenomen som er viktig for effektiviteten i en organisasjon (Yukl, 2013, s. 19). Det finnes en rekke definisjoner på, og tilnærminger til ledelse. Kaufmann og Kaufman (2003) peker på at sosial innflytelse og måloppnåelse er to nøkkelord som går igjen i svært mange av definisjonene. Jeg velger her å presentere følgende definisjon presentert av Yukl:

*Ledelse er en påvirkningsprosess som får andre til å forstå og være enig i hva som trengs å bli gjort, hvordan det skal gjøres, og prosessen som innebærer å gjøre den enkelte og grupper i stand til å mestre delte målsetninger (Yukl, 2013, s.23)*

I ledelseslitteraturen diskuteres forholdet mellom lederskap og administrasjon. I følge E. Marnburg (forelesning 14.januar 2013) hevder enkelte at disse funksjonene er helt atskilte, mens andre mener at de i virkeligheten er vevet sammen. Følgende skille ble foreslått av Bennis og Nanus (1985, s. 26): «*administratorer er mennesker som gjør tingene riktig, og ledere er mennesker som gjør de riktige tingene*». Kaufmann og Kaufmann (2003) beskriver administrasjon først og fremst som daglig planlegging, organisering og styring, mens sentralt i lederskap er det å utarbeide visjoner, motivere og bygge nettverk. Lederskap blir viktigere og viktigere jo lenger oppover i ledersjiktet man kommer. I den videregående skole er det vanligvis en rektor og flere avdelingsledere på den enkelte skole. Slik jeg ser det vil alle lederne utøve begge disse funksjonene, men med hovedvekten på lederskap for rektor og administrasjon for avdelingslederne. Og hjemmelen for skoleledelse finner vi i

Opplæringsloven:

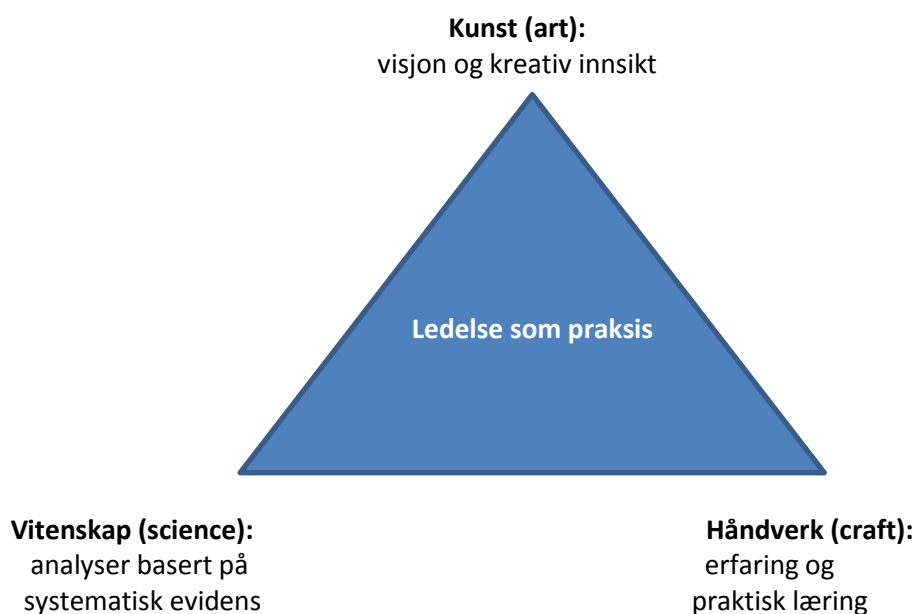
*Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing.*

*Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda*

(Opplæringslova(1998) §9-1).

I OECDs internasjonale studie av undervisning og læring på ungdomstrinnet (TALIS) fra 2008 ble skoleledelse delt inn i pedagogisk ledelse og administrativ ledelse (Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2011). Administrativ dimensjon bestod av indeksene ansvarlighet og byråkratisk ledelse, mens den pedagogiske dreide seg om styring mot skolens mål, undervisningsledelse og kontroll. I motsetning til de fleste andre land hvor det enten er høy eller lav skåre på begge dimensjoner, kan det være interessant å merke seg at Norge skåret over gjennomsnittet på administrativ dimensjon og under gjennomsnittet på den pedagogiske (Lysø, et al., 2011). Kanskje er det slik at skolens ledere har for lite fokus på lederskap? Ledelse kan utøves direkte, hvor man leder «face to face» og indirekte hvor man blant annet

leder gjennom andre, gjennom strukturering og kulturpåvirkning (Yukl, 2013). At ledere både former og selv blir formet av interessegruppene rundt seg, skal en heller ikke glemme (Bolman, Deal & Thorbjørnsen, 2004). Crane og Matten (2004, s. 50) beskriver en interessent som en gruppe eller et individ som enten skades av eller drar nytte av organisasjonen eller hvis rettigheter kan bli krenket eller respektert av organisasjonen. Skolens interessenter er blant annet elever, foreldre, ansatte, politikere og arbeidsgivere. Nettopp dette samspillet mellom leder og interessentene kan være et interessant perspektiv også i skolesammenheng. Både i lærergruppene og elevgruppen vil en kunne finne store forskjeller mellom en yrkesfagskole og en skole med kun studiespesialisering, uten at jeg går nærmere inn på dette her. At konteksten er viktig for ledelse finner jeg også støtte for hos Mintzberg (2010, s. 27-28), som hevder at ledelse er en praksis som læres gjennom erfaring og er forankret i konteksten hvor den foregår. Ledelse er verken en profesjon eller en vitenskap i følge ham, men et spørsmål om hvordan vitenskap, håndverk og kunst virker sammen. Figuren under illustrerer hvordan Mintzberg ser på ledelse som praksis.



**Figur 1** Ledelse som praksis (Mintzberg, 2010, s. 28)

Dette perspektivet er interessant å ta med seg videre når jeg senere i dette kapittelet, nærmere bestemt i avsnitt 3.4, skal se nærmere på hva som fører til læring og utvikling hos ledere.

Fra en generell betraktning av fenomenet ledelse, vil jeg i fortsettelsen se nærmere på kunnskap vi har om effektiv ledelse generelt og i skolen spesielt.

### **3.3 Effektiv ledelse**

Hvis man skal kunne vurdere om noe er effektivt, må det kunne måles opp mot noe. Mål på effektiv ledelse kan være av både objektiv og subjektiv art (Martinsen, 2005, s. 14).

Eksempler på objektive mål er økonomisk resultat, antall kundekontakter og registrerte feil.

Subjektive mål kan for eksempel handle om leders evne til å motivere eller vurderinger av

leders effektivitet og måloppnåelse. Effektmål kan brukes på kort og lang sikt, og i følge

Martinsen (2005, s. 14) er det gode argumenter for at det er de langsiktige resultatene som bør undersøkes. Ideelt sett burde jeg da i forskning på effekten av lederutdanning blant

skoleledere, sett på endringer eller forskjeller i skolen, og da primært knyttet til elevenes

læring. At en slik tilnærming er utenfor rammen, både når det gjelder tid og krav til innholdet

i ett masterstudie, vil jeg tro de fleste sier seg enige i. Når tidligere nevnte evaluering av

rektorutdanningen er lagt over 4 år, er det også en sterk indikasjon på dette. Så selv om det

faktisk er de langsiktige resultatene som er interessante, hevder Martinsen (2005, s. 14) at

slike undersøkelser sjeldent er praktisk å gjøre i forskning. Når en da bruker kortsiktige eller

samtidige målinger av effektivitet, bunner dette i antagelsen om at mange av ledertrekkene

eller formene for atferd som studeres, er relativt stabile over tid.

Det eksisterer pr i dag ikke full enighet om hvordan skoleledelse kan måles. Likevel synes

man å enes mer og mer om at skoleeffektivitet er det mest hensiktsmessige målet, da oftest

operasjonalisert gjennom elevenes læring (Lysø, et al., 2011, s. 26). Dette understøttes etter

min mening også i følgende utdrag fra Opplæringslovens formålsparagraf: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*» (Opplæringslova (1998), §1)

Av en lang rekke studier som har påvist sammenheng mellom skoleledelse og skoleeffektivitet, synes følgende fire teorier i dag å være mest fremtredende i internasjonal skoleforskning (Lysø, et al., 2011, s. 27-29):

### **Transaksjonsledelse**

Kjennetegnes av bytteprosesser mellom leder og medarbeider, der passende innsats byttes mot passende belønning, både av materielle og immaterielle goder. Å skille mellom ledelse og administrasjon vil her være vanskelig, da det blant annet handler om å identifisere hvilke rutiner og prosedyrer «som virker». Leithwood, Patton og Jantzi peker i forskning fra 2010 på viktige prosedyrer for å øke elevenes læring, slik som umiddelbar og uformell tilbakemelding på resultater, noe som må sies å passe inn i denne teorien. (Lysø, et al., 2011)

### **Transformasjonsledelse**

Sentrale prosesser i følge denne teorien er at lederen gir individuell oppfølging av lærerne, stimulerer lærerne til kreativitet og nytenkning, motiverer og skaper forventinger og utvikler en visjon for skolen som ansatte tror på og slutter seg til. Dette igjen gir grunnlag for tillit og respekt (Lysø, et al., 2011). Leders personlige egenskaper fremheves som sentralt i disse prosessene. Nyere studier viser at jo tettere relasjon en rektor har til sine lærere, jo mer innstilt er lærerne på å initiere og gjennomføre endringer ved egen skole (Lysø, et al., 2011). Både lærernes jobbtilfredshet, interesse for skolen og hvorvidt de tar ansvar for elevenes læring har gjennom forskning vist seg å ha stor betydning for elevens læring (Lysø, et al., 2011, s. 28)

### **Pedagogisk ledelse**

Her er det fokus på at ledelsen må være kunnskapsbasert og ha en faglig kompetanse som gjør

det mulig å diskutere på likefot og forstå lærernes daglig utfordringer (Lysø, et al., 2011). Lederens evne til å sette faglige mål for skolen, delta aktivt på klasseromsnivå og gi faglige tilbakemelding til lærere vil her være viktig. Hattie og Leithwood et.al hevder gjennom sin forskning at der er belegg for at blant annet evaluering av og tilbakemelding på lærernes undervisning har betydning for elevenes læring (Lysø, et al., 2011, s. 28). Forskning synes også å tyde på at pedagogisk ledelse har positiv betydning uansett skoletrinn.

### **Distribuert ledelse**

I disse teoriene handler ledelse først og fremst om ansvaret en organisasjon, gruppe eller enhet har for både beslutning og gjennomføring, og ledelse er dermed ikke nødvendigvis knyttet til formell posisjon (Lysø, et al., 2011). Samhandlingen mellom leder og medarbeider er også her viktig, men en beveger seg bort fra personfokuset på ledelse. Foreløpig er der noe forskning som viser at distribuert ledelse kan bidra positivt til skoleutvikling generelt, men lite som viser direkte sammenheng mellom distribuert ledelse og elevenes læring (Lysø, et al., 2011).

Mye aktivitet innen forskning på skoleledelse har likevel ikke klart å peke ut en konkret teoriretning som den som mest effektive. Empirisk forskning har imidlertid snevret inn hva som betinger «god» skoleledelse i praksis, her kort oppsummert (Lysø, et al., 2011, s. 31); gode skoleledere har sterkt fokus på å sette faglige mål, de tilpasser ledelsesutøvelsen til konteksten, de deltar i planlegging og utforming av undervisningen, som igjen viser seg å ha positiv betydning for lærernes motivasjon og arbeidsbetingelse. Videre sørger de for at lærerne har relativt stor autonomi, men er likevel aktivt med på evaluering og tilbakemeldingsprosesser.

Nærhet til undervisningen må med andre ord kunne sies å være et viktig fellestrekk for effektiv skoleledelse. Hvordan en slik nærhet oppstår, synes en i følge Lysø, et al. (2011)

imidlertid ikke å ha nok kunnskap om og forståelse for pr i dag. Kanskje er det slik at det eksisterer en taus kunnskap om ledelse som må praktiseres heller en teoretiseres?

For å forstå effektiv ledelse i et helhetlig perspektiv, er i følge Yukl (2013) både karakteristikken av lederen, av de som ledes og av situasjonen relevante variabler. Dette samsvarer også med Mintzbergs tanker om at ledelse foregår i en kontekst. På tross av dette, er det ikke noe som tyder på at forhold ved lederen selv er uviktige. Er det da mulig å få bedre og mer effektive skoleledere gjennom lederutdanning, og hva er tanken bak og formålet med den igangsatte rektorutdanningen? Dette vil jeg se nærmere på i kapitlet som følger.

### **3.4 Skolelederutdanning og lederutvikling**

*«De som arbeider i skolen, enten de er lærere eller ledere, må kontinuerlig arbeide med sin egen utvikling, og sette læring i sentrum både for seg selv og sin skole i den hensikt å bidra best mulig til elevenes læring og utvikling» (Jøsendal, Langfeldt & Roald, 2012, s. 216).*

Slik konkluderer Irgens, en av bidragsyterne i den nylig utgitte boken «Skoleeier som kvalitetsutvikler». Disse tankene er imidlertid ikke av ny dato. I forbindelse med desentraliseringsstrategiene i offentlig forvaltning på slutten av 70-tallet ble de første lederutviklingsprogrammene i skolen ble igangsatt (Andreassen, et al., 2010). St.meld. nr. 37 (1990-1991) fokuserer på skoleledelsens rolle i utvikling av skolen. Og i 1992 startet lederutviklingsprogrammet LUIS (ledelsesutvikling i skolen), videreført i programmet Skoleledelse fra år 2000. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) understrekes det at skolen trenger kompetente skoleledere for å kunne møte nye utfordringer og utvikle skolen til en lærende organisasjon (Fuglestad & Møller, 2006). Forslaget om et varig system for videreutdanning i skoleledelse kom i St.meld.nr 31(2007 -2008) (Andreassen, et al., 2010). På denne bakgrunn utarbeidet Utdanningsdirektoratet en modell, se vedlegg 6, som identifiserer fire



kompetanseområder for rektorer, alle koblet mot et femte beskrevet som «Trygghet i lederrollen» (Andreassen, et al., 2010).

Krav og forventninger på disse fire områdene er beskrevet etter den relativt tradisjonelle kategoriseringen av kompetanse (Lysø, et al., 2011, s. 49):

- Kunnskaper (vite, kjenne til, forstå)
- Ferdigheter (kunne gjøre, mestre)
- Holdninger (stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere)

Hovedformålet med hele igangsettingen av nasjonal rektorutdanning var forbedring av elevenes læring (Lysø et al., 2012). Videre var overordnet mål for selve utdanningen «økt trygghet i lederrollen», som igjen skulle føre til bedre utøvelse av ledelse i praksis (Lysø, et al., 2013). Så hvilke muligheter for medvirkning til en slik utvikling har man da som tilbyder av formell lederutdanning?

I følge Yukl (2013) kan utvikling av en leders kompetanse forgå på tre hovedmåter.

Rektorskolen er et godt eksempel på *formell opplæring* utført av profesjonelle og borte fra egen arbeidsplass. *Utviklingsaktiviteter* kan for eksempel være bruk av mentorprogrammer og *selvhjelpsaktiviteter* handler om hva man som leder gjør på eget initiativ, som for eksempel å lese relevante bøker, se filmer osv. Det er likevel slik at disse tre overlapper hverandre og henger sammen. Hvilken metode eller hvilken kombinasjon som gir best effekt, er det i følge Yukl (2013) ennå for lite kunnskap om. Viktigheten av å lære fra jobberfaring er imidlertid nå allment anerkjent og også i tråd med Mintzberg's forståelse av ledelse som praksis. På den bakgrunn mener han at følgende bør ligge til grunn for lederutviklingsprogrammer (Mintzberg, 2010, s. 312-315):

- Ledere kan ikke skapes i et undervisningslokale

- Ledelse læres i jobben og forbedres via erfaringer og utfordringer
- Utviklingsprogram kan hjelpe ledere til å finne mening i erfaringer ved hjelp av refleksjon; personlig eller sammen med andre
- Læringen bør bringes tilbake til egen arbeidsplass for å kunne påvirke organisasjonen
- Alt ovenfor skal organiseres i henhold til selve kjernen i ledelse

Kravene til tilbyderne av Rektorskolen bestod av lederutvikling (bearbeiding av holdninger), lederopplæring (innlæring av kunnskaper) og ledertrening (oppøvelse av ferdigheter). En utdanning som omfatter kunnskapene i Mintzbergs modell, presentert på side 11, antas nettopp å skape læring og utvikling som leder (Lysø, et al., 2013).

I dagens turbulente omgivelser framhever Yukl (2013) nettopp viktigheten av kompetansen «lære hvordan lære», forklart som evnen til å analysere egne kognitive prosesser og finne måter å forbedre dem. I tillegg innebærer det også selvinnrettende når det gjelder egne styrker og begrensninger, både når det gjelder ferdigheter og følelser. Dette handler om å lære av erfaringer og tilpasse seg endringer. Også innen skolelederforskningen ser man at læring av ledelse ses som en pågående prosess som kan bidra til å utvikle den individuelle kapasiteten, og deltakelse i rektorutdanningen vil være en av flere arenaer hvor læring skjer (Lysø, et al., 2013). Nettopp derfor blir ledernes «endring i kapasitet til læring og utvikling» på grunnlag av deltakelse i rektorutdanningen i følge Lysø, et al. (2013) viktig å undersøke når man skal evaluere utdanningen. «Kapasitet til læring og utvikling» beskrives som å konstruere lederidentitet, generere lederspråk og skape mening om praksis (Lysø, et al., 2013). Schön's teori om ledere som reflekterte praktikere og Wenger's sosiale læringsteori ligger til grunn for å forstå læring og utvikling som en pågående prosess (Lysø, et al., 2013). For da å undersøke deltakernes endring i kapasitet til læring og utvikling som følge av deltakelse på rektorutdanningen, ble følgende indikatorer valgt; mestringsforventninger, engasjement, autonomi, tidsbruk og refleksjon rundt lederrollen (Lysø, et al., 2013). Alle med det formål å

undersøke om utdanningen hadde bidratt til økt «trygghet i lederrollen», med andre ord å undersøke endringer på individnivå som kan knyttes til effektiv skoleledelse. Dette er da slik jeg ser det primært en vurdering av egne ferdigheter, med unntak av engasjement som handler mer om holdning til selve arbeidet.

I evalueringsrapporten blir det gjort oppmerksom på at endringer ikke direkte kan tilskrives utdanningen, da en rekke av forholdene kan skyldes for eksempel erfaring og arbeidssituasjon (Lysø, et al., 2013, s. 21). Det at lederutvikling, i følge Mintzberg (2010, s. 314) også bør handle om utvikling av egen organisasjon, er gjenstand for vurdering i evalueringens siste rapport. Denne skal etter planen foreligge høsten 2014.

Som nevnt tidligere er det flere faktorer som er viktige for å forstå effektiv ledelse. I og med at hovedfokus for min oppgave er sammenhengen mellom egenskaper ved lederen selv og effektiv ledelse, vil jeg i det følgende se nærmere på leders kompetanse relatert til effektiv ledelse. Indikatorene mestringsforventning, engasjement og autonomi beskrevet ovenfor vil også bli gjenstand for nærmere omtale.

### **3.5 Leders kompetanse relatert til effektiv ledelse**

Det finnes ulike definisjoner på kompetanse, og som nevnt ovenfor bruker

Utdanningsdirektoratet den kanskje mest tradisjonelle inndelingen; kunnskaper, ferdigheter og holdninger når de skal beskrive ønsket kompetanse hos en skoleleder.

I følge Yukl (2013) er en mye brukt tilnærming å dele inn en persons egenskaper i personlighetstrekk, ferdigheter og verdier. Med trekk menes en rekke relativt stabile individuelle egenskaper slik som personlighet, behov, motiver. Verdier handler om holdninger til etiske og moralske problemstillinger, mens ferdigheter handler om evnen til å gjøre noe på en effektiv måte. Noen forskere har foreslått en mer generell inndeling av kompetanse, slik som emosjonell og sosial intelligens samt evnen til å lære.

Det finnes mye og ulik type forskning på hva som skal til for å lykkes som leder (Yukl, 2013). Allerede tidlig forskning identifiserte tekniske, kognitive og mellommenneskelige ferdigheter, som alle kan relateres til avansement og effektivitet (Yukl, 2013). Hvilke ferdigheter som er viktigst vil i følge Yukl (2013) avhenge av ledelsesnivå, type organisasjon samt ytre omgivelser. Jo høyere ledelsesnivå, jo viktigere er konseptuelle og interpersonelle ferdigheter, mens de tekniske ferdighetene blir mindre viktige jo lengre opp i ledelseshierarkiet man er. En av de tidligste tilnærmingene i ledelsesforskningen hadde fokus på ulike ledertrekk, slik som personlighet, motivasjon, verdier og ferdigheter (Yukl, 2013). Den bakenforliggende antakelse for denne forskningen var at noen mennesker er naturlige ledere med helt bestemte personlighetstrekk. Etter flere tiår med forskning etter ulike forskningsmetoder, har i følge Yukl (2013) følgende lederegenskaper pekt seg ut som mest relevante for effektiv ledelse:

- Høyt energinivå og stresstoleranse
- Moderat høy selvtillit, som inkluderer selvfølelse og mestringsevne
- Tro på egen mulighet til å påvirke og ta kontroll
- Følelsesmessig stabilitet og modenhet
- Ønske om makt (avhengig av hvordan dette kommer til uttrykk)
- Personlig integritet
- Moderat høy prestasjonsorientering
- Moderat lavt behov for tilhørighet

I en metaanalyse fra 2011 (Hoffman, Woehr, Maldagen-Youngjohn & Lyons, 2011) ble 25 individuelle forskjeller man kunne tenke seg henge sammen med effektivt lederskap analysert. Analysen la vekt på å sammenligne *trait-like* individuelle forskjeller, som for eksempel personlighet og intelligens, med *state-like* som kunnskaper og ferdigheter.

Resultatene indikerte at begge typer kunne predikere effektivt lederskap, men likevel moderat

samlet sett. Hovedkonklusjonen var imidlertid at det ser ut til å være en systematisk disponeringskomponent for å være en effektiv leder. Dette kan da igjen gi støtte til «The Great Man» - tilnærmingen fra den tidlige ledelsesforskningen. Kanskje er det slik at «den fødte leder» finnes? I og med at *state-like* egenskaper også ble avdekket som viktige, er det imidlertid grunnlag for å tro at mye kan læres, da disse ikke er like stabile som *trait-like* (Hoffman, et al., 2011). Resultatene gir også rom for andre korrelatorer for effektiv ledelse, slik som leders atferd, situasjonen og samspillet mellom individuelle forskjeller. De fant også at individuelle forskjeller forklarte mer av variansen i effektivitet på lavere ledernivå.

Mintzberg (2010) har på bakgrunn av diverse lister som verserer laget en oversikt med hele 52 ulike egenskaper for den vellykkede leder. Selv måtte jeg trekke på smilebåndet da han forklarer parameteren; «høy» med at undersøkelser har vist at ledere i gjennomsnitt er høyere enn andre mennesker. Kanskje vil han med dette påpeke hvor håpløse slike lister kan være? Som han selv sier det; «*Hvis du oppfyller alle 52, vil du med garanti være en effektiv leder, men kanskje ikke en menneskelig leder*» (Mintzberg, 2010, s. 271). Ingen ledere er feilfrie, men det viktige er at manglene ikke fatale i aktuell omstendighet. Hans budskap er blant annet at en leders effektivitet kun kan bedømmes i kontekst. Dette er også Yukl (2013) inne på når han påpeker at hvilke ferdigheter og egenskaper som best kan forutsi effektiv ledelse, til en viss grad vil henge sammen med hvilket kriterium det skal måles etter.

Når det gjelder krav til kompetanse hos en rektor sier opplæringsloven følgende: «*Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiaregenskapar*» (Opplæringsloven (1998), §9-1). Hva disse nødvendige lederegenskapene er, kan vi finne igjen i det seks sider lange dokumentet «Kompetanse for en rektor – forventninger og krav», sammenfattet i vedlagte kompetansemodell (Vedlegg 6). Oversikten gir meg visse assosiasjoner til Mintzbergs lange liste, selv om ingen forventes å oppfylle alle punktene.

Som blant annet listen til Mintzberg kan indikere, førte fragmenterte og motstridende funn til at mange forskere og lærebokforfattere etter hvert anså trekkperspektivet som mindre viktig og lite interessant i ledelsesforskningen (Martinsen, 2005). Først ved fremveksten av femfaktormodellen skjedde det en ny og viktig utviklingen innen ledelsesforskningen

### 3.5.1 Femfaktormodellen «Big Five»

Femfaktormodellen «Big Five», vokste på bakgrunn av tidligere trekkforskning fram på begynnelsen av 1990- tallet (Yukl, 2013). Modellen beskriver menneskets personlighet ved hjelp av følgende fem globale trekk: Nevrotisisme, Ekstraversjon, Åpenhet for erfaringer, Omgjengelighet og Planmessighet (Martinsen, 2005). Den individuelle personligheten defineres som profiler av trekk som, med mindre situasjonen forhindrer det, forklarer typisk atferd (Martinsen, 2005, s. 20). Følgende oversikt viser i korte trekk hva høy og lav skåre på personlighetstester ved bruk av «Big Five» måler:

| Trekk                       | Lav skåre  | Høy skåre   |
|-----------------------------|--|---|
| <b>Nevrotisisme</b>         | Følelsesmessig robust, tåler stress, avbalansert | Sensitiv bekymret, følelsesmessige svingninger, nedstemt  |
| <b>Ekstraversjon</b>        | Sosial uavhengig, tilbaketrukket                 | Sosial, liker variert aktivitet, liker spenning           |
| <b>Åpenhet for erfaring</b> | Praktisk, jordnær, konservativ                   | Fantasi- og iderik, liberal, kunstelsker                  |
| <b>Omgjengelighet</b>       | Kynisk, «tøff», direkte, lite hensynstakende     | Føyer seg, vennlig, imøtekommende, omtenkstom             |
| <b>Planmessighet</b>        | «Laid back», rotete, lite gjennomtenkt           | Prestasjonsorientert, høy orden og selvdisciplin, grundig |

**Figur 2** Oppsummering «Big Five» (Martinsen, 2005, s. 20)

Enighet omkring femfaktormodellen som grunnlag for vurdering av personlighet synes økende, og den er etter hvert blitt en etablert standard i personlighetsforskning (Martinsen, 2005). At personlighet ser ut for å ha en sterk effekt på ledereffektivitet viser blant annet en omfattende metaanalyse gjort på bakgrunn av all forskning på personlighet fra 1887 til 1999 (Judge, Bono, Ilies, & Gerhardt, 2002). Man undersøkte forholdet mellom ulike personlighetstrekk (klassifisert etter femfaktor-modellen) og ulike mål på ledereffektivitet og fant signifikante sammenhenger med alle personlighetstrekkene (Martinsen, 2005).

### **3.5.2 Mestringsforventning**

Begrepet mestringsforventning eller «self-efficacy», er et sentralt begrep innenfor Banduras sosial-kognitive teori, og kan defineres som «*en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun forventer å være i stand til å planlegge og gjennomføre handlinger som skal til for å utføre bestemte oppgaver*» (Lysø, et al., 2013, s. 21). Mestringsforventning er ikke en generell bedømmelse av egne evner, men hva man tror man er i stand til å utføre i en gitt situasjon. Grad av mestringsforventning har gjennom ulike studier vist seg å ofte være avgjørende for ledes suksess. Dette skyldes at forventning om mestring påvirker innsats, utholdenhet, aspirasjonsnivå og mål. Ikke minst når oppgavene blir vanskelige, har mestringsforventning stor betydning. (Lysø, et al., 2013). Studier av norske rektorer har vist at lav mestringsforventning blant annet kan knyttes til lavere jobbtrivsel og engasjement (Federici, 2012).

Forventning om mestring kan påvirkes av 1) mestringserfaringer, 2) sosial modellering, 3) sosial overtalelse og 4) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 2008).

*Mestringserfaring* handler om erfaring med tilsvarende eller lignende aktiviteter. I følge Bandura (2008, s.2) «*krever robust mestring erfaring i å overvinne hindringer gjennom utholdende innsats*». Med andre ord, den enkle vei til suksess bidrar ikke til solid mestringsforventning, mens nettopp det å lære av, og konstruktivt håndtere feil bidrar. *Sosial*

*modellering* handler om å observere andre, se eksempler og så videre, som igjen kan være med på å gi en person tro på egne evner. *Sosial overtalelse* handler om betydningen av at noen har tro på en, ikke bare gjennom det som blir sagt, men også gjennom å bli satt i situasjoner hvor man kan oppleve å lykkes. Tanken er at hvis noen blir overbevist om å tro på seg selv, vil vedkommende også utøve større innsats. Mennesker stoler også delvis på egen *psykisk og følelsesmessig tilstand* når de bedømmer egen mestring. I følge Bandura (2008) vil en positiv sinnstemning forsterke følelsen av mestring, mens en depressiv minker den. Dette leder meg da inn på tanken at også personligheten kan være av betydning for en persons mestringsforventning. I en metaanalyse fra 2007 (Judge, Jackson, Shaw, Scott og Rich, 2007) ble blant annet sammenhengen mellom mestringsforventning på den ene siden og individuelle forskjeller som personlighet, mentale evner og erfaring på den andre undersøkt. Blant funnene er signifikante sammenhenger mellom *mestringsforventning* og fire av fem personlige egenskaper, hvorav *ekstrovertsjon* og *emosjonell stabilitet* slår ut høyest. Dette kan gi grunnlag for å anta at personligheten spiller en rolle for mestringsforventning.

Når det gjelder de ulike typer påvirkning på mestringsforventning som omtalt ovenfor, vil i følge Lysø, et al. (2013) spesielt endring i de to første kunne være aktuelle i forbindelse med en ledelsesutdanning. Endring når det gjelder *mestringserfaring* kan skje gjennom praktiske øvelser og i *sosial modellering* ved å observere andre, se eksempler og delta i undervisning (Lysø, et al., 2013). Selv vil jeg i tillegg mene at også *sosial overtalelse* kan være relevant å knytte til denne type utdanning. Det kan jo tenkes at man i møte med andre i lignende situasjon, kan oppleve at noen har tro på det man mener, gjør osv. En kan på denne bakgrunn anta at gjennomført lederutdanning vil kunne bidra til høyere mestringsforventning, som da igjen kan knyttes til effektiv ledelse.

Det foreligger etter det jeg har kunnet se ikke mange empiriske studier som ser på sammenhengen mellom lederutdanning og endring i mestringsforventning. En review av



hvordan lederutvikling gjennom coaching evalueres (Ely, Boyce, Zaccaro, Herenez-Broome & Whyman, 2010), viser imidlertid at mestringsforventning i den sammenheng er brukt som ett av flere effektmål.

### **3.5.3 Engasjement**

I følge Bakker og Leiter (2010) kan engasjement defineres som en overordnet positiv sinnstilstand man opplever i tilknytning til den jobben man skal utføre. Følelsen av tilfredshet er vedvarende og gjennomgripende, men fokuserer ikke på bestemte hendelser, personer, gjenstander eller atferd. Studier har blant annet vist at engasjement kan relateres til læring, motivasjon og psykisk helse og virke som en buffer mot stress og utmattelse (Lysø, et al., 2013). Spørsmålet er om økt trygghet i lederrollen, som da lederutdanning er ment å gi, vil føre til større engasjement (Lysø, et al., 2013). Forskning har også vist at engasjement henger sammen med mestringsforventning, autonomi og jobbkontroll (Bakker & Leiter, 2010). Dette er et interessant perspektiv i denne sammenheng, da engasjement i evalueringen av rektorutdanningen måles på like linje med mestringsforventning og autonomi og ikke som følge av det.

### **3.5.4 Autonomi**

Autonomi innebærer å opptre med en følelse av vilje og ha opplevelsen av valg, eller sagt med filosofen Dworkins ord; *autonomi betyr å bifalle sine handlinger på det høyeste nivå av refleksjon* (Gagné & Deci, 2005). Teorier om selvbestemmelse postulerer at autonom motivasjon og kontrollert motivasjon skiller seg i form, både når det gjelder underliggende regulerende prosesser og deres tilhørende opplevelser (Gagné & Deci, 2005). Videre at atferd kan karakteriseres i form av hvilken grad den er autonom kontra kontrollert. Begge disse typene motivasjon står imidlertid i kontrast til amotivasjon som innebærer mangel på intensjon og motivasjon. Studier har vist at lite autonomi kan føre til økt stress og utbrenthet hos arbeidstakere, mens de som opplever autonomi skårer høyere på trivsel, innsats,

motivasjon og gjennomføringsevne (Lysø, et al., 2013). I og med at lederutdanningen skal bidra med både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter vil det være interessant å se på om det fører til større grad av autonomi (Lysø, et al., 2013).

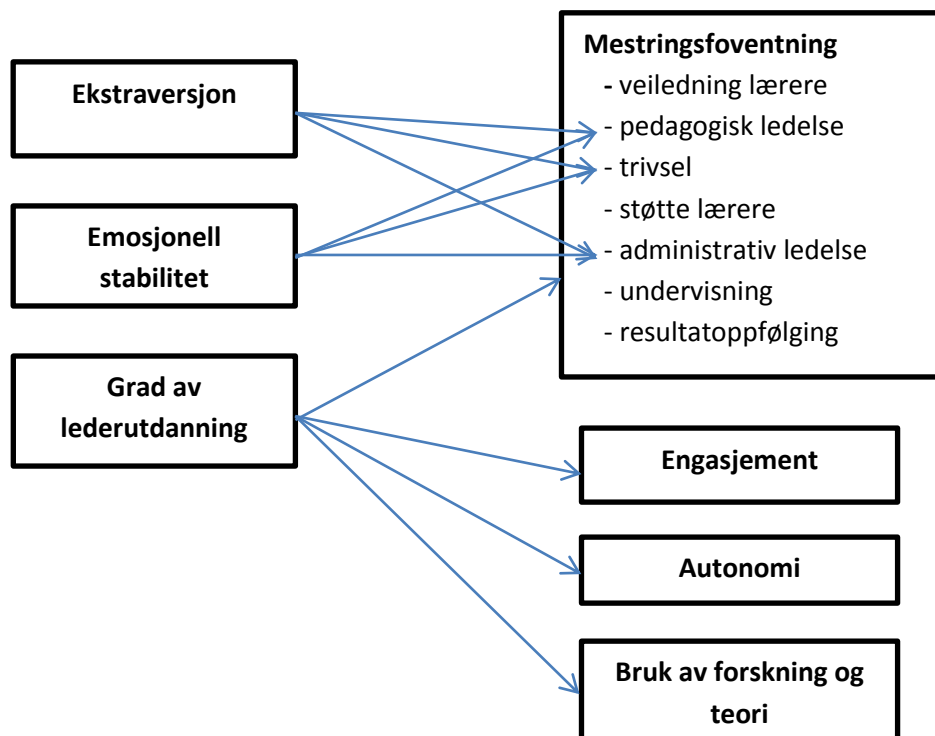
### **3.6 Oppsummering teori**

Jeg har nå forsøkt å belyse teori og tidligere forskning som ligger til grunn for modellen som blir presentert i neste kapittel. Som beskrevet ligger evalueringen av rektorutdanningen som grunnlag for valg av oppgavens vinkling. Bak den igangsatte rektorutdanningen ligger et mål om å bidra til «trygghet i lederrollen» og dermed få mer effektive ledere. Forventninger og krav til kunnskaper, ferdigheter og holdninger beskrives. Mestringsforventning, engasjement og autonomi viser seg å være viktige indikatorer for effektiv ledelse og det vil derfor være interessant å undersøke om det er en sammenheng mellom grad av lederutdanning og disse variablene. I dette kapitlet har jeg også belyst viktigheten av personlighet både når det gjelder effektiv ledelse og mestringsforventning. Dette ligger da til grunn for mitt valg om å ta med dimensjonen personlighet inn i modellen.

## 4. Modell

«De beste utredninger presenterer en modell som viser hvordan forfatteren forventer at tingene henger sammen» (Troye 2007).

En modell både krever og gjenspeiler forutforståelse i følge Troye (2007). Nettopp foreliggende evalueringsrapport av rektorutdanningen samt teori og forskning som er presentert ovenfor ligger til grunn for følgende modell som jeg ønsker å teste ut:



**Figur 3** Forskningsmodell

I evalueringen av Rektorskolen ble deltakernes svar på spørsmål knyttet til variablene mestringsforventning, engasjement og autonomi før og etter gjennomført utdanning sammenlignet. Dette ble knyttet til «Trygghet i lederrollen» for å si noe om endring i deltakernes kapasitet til læring og utvikling som ledere (Lysø, et al., 2013). Det presiseres imidlertid at disse faktorene ikke kan påvise direkte effekter fra utdanning med tanke på

endring i *lederpraksis*. Undersøkelsen avdekker en svak, men signifikant økning i opplevd autonomi og mestringsforventning innen nesten alle dimensjoner. Når det gjelder engasjement er det imidlertid ingen signifikante endringer å spore. I spørsmål rundt lederrollen som knytter seg til bruk av erfaringer, drøftinger og ikke minst forskning og teori avdekkes også en signifikant sammenheng. Med andre ord, evalueringen av rektorutdanningen viser funn som kan indikere at det skjer en utvikling på flere av de valgte indikatorene hos de som har deltatt på studiet. Også kvalitative undersøkelser utført som supplement understøtter dette. Det presiseres imidlertid at man ikke kan være sikker på at endringen kan tilskrives utdanningen og mangel på kontrollgruppe kan også være en svakhet.

På denne bakgrunn anså jeg det som interessant å undersøke om ledere som har lederutdanning skårer høyere på disse ulike variablene enn de som ikke har slik utdanning. Med andre ord om jeg finner den sammenhengen som evalueringen indikerer; at lederutdanning bidrar til økt mestringsevne (på syv ulike dimensjoner), autonomi og bruk av forskning og teori. Evalueringen viste ingen signifikant sammenheng mellom gjennomført rektorutdanning og engasjement. Det interessante spørsmålet blir da om min undersøkelse gir tilsvarende funn.

Når mestringsforventning måles i evalueringen er det ikke tatt hensyn til tidligere mestringserfaring, som jeg tenker for eksempel kan være antall år med relevant erfaring. Heller ikke psykologiske og emosjonelle forhold hos deltakerne er det tatt hensyn til. Etter teorigjennomgang av personlighetens betydningen for effektiv ledelse, og ikke minst funnene i metaanalysen relatert til mestringsforventning, mener jeg det vil være interessant å undersøke forholdet mellom mestringsforventning og personlighetstrekkene *emosjonell stabilitet* og *ekstraversjon* sammen med grad av lederutdanning. Disse forholdene vil selvfølgelig ikke gi et fullstendig og helhetlig bilde av hva som påvirker

mestringsforventning. Blant annet er både generelle mentale evner og ikke minst erfaring i følge metaanalysen viktige i denne sammenheng. Likevel kan det muligens gi oss en indikasjon på om disse personlighetstrekkene kan henge sammen med mestringsforventning.

Mestringsforventning består av syv dimensjoner. For å undersøke sammenheng mellom personlighetstrekk, utdanning og mestringsforventning tok jeg et valg om å gjennomføre denne analysen for tre av dimensjonene; pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og trivsel. På denne måten kunne jeg undersøke tre relativt ulike områder av leders mestringsforventning, uten å skulle gjennomføre analyse for alle syv dimensjonene. Som tidligere beskrevet ble nevnte evaluering gjennomført for de som hadde deltatt på rektorutdanningen. Denne utdanningen er på 30 studiepoeng og skal kunne innpasses i en masterutdanning i skoleledelse (Lysø, et al., 2013). Jeg valgte i min undersøkelse å kategorisere svaralternativene når det gjaldt lederutdanning fra ingen formell lederutdanning til fullført mastergrad i skoleledelse. I og med at tilbyderne av rektorutdanningen også tilbyr masterutdanning i skoleledelse, er det grunn til å anta at de fleste med fullført mastergrad har rektorutdanningen eller tilsvarende inkludert i denne.

## 5. Metode

Som beskrevet ovenfor er formålet med denne studien å undersøke sammenhengen mellom lederutdanning og leders mestringsforventning, engasjement, autonomi samt bruk av teori og forskning i lederjobben. Jeg ønsket også å undersøke hvorvidt de uavhengige variablene utdanning, ekstroversjon og emosjonell stabilitet sett under ett har en effekt på mestringsforventning. I det følgende beskrives den empiriske undersøkelsens design for nettopp å kunne besvare de undersøkelsesspørsmålene som stilles.

### 5.1 Valg av undersøkelsesdesign

Design av en undersøkelse innebærer en beskrivelse av hele analyseprosessen for å løse aktuell oppgave (Gripsrud, Olsson og Silkoset (2010), s 38). Det er vanlig å skille mellom tre hovedtyper av design; eksplorativt, deskriptivt og kausalt. Både erfaring fra saksområde, teoretiske studier som identifiserer relevante variabler og ambisjonsnivå har i følge (Gripsrud, et al., 2010) betydning når design skal velges. Modellen presentert i forrige kapittel har sitt utgangspunkt i tidligere nevnte evalueringsrapport, noe som har gitt meg en grunnleggende forståelse av problemområdet. Formålet med denne studien er å undersøke om det foreligger samvariasjon mellom variabler, og bruk av deskriptivt design vil da være hensiktsmessig (Gripsrud, et al. (2010, s. 42)). Samtidig vil deler av studien hvor jeg trekker inn personlighet knyttet til mestringsforventning, slik jeg ser det, har et visst eksplorativt preg. Temaet personlighet ble minimalt diskutert i evalueringsrapporten og etter det jeg kjenner til er ingen lignende undersøkelse foretatt i Norge, selv om jeg selvfølgelig ikke kan utelukke det.

I og med at jeg først og fremst er interessert i å finne generaliserbare sammenhenger, benyttes kvantitativ metode med bruk av spørreskjema som kilde for primærdata (Gripsrud, et al., 2010). Supplering med kvalitative data, som for eksempel dybdeintervju av ledere, kunne bidratt til utdypende kunnskap og bedre forståelse av sammenhengene. Imidlertid finner jeg

det å gjennomføre begge typer undersøkelser for tidkrevende innenfor rammen av en masteroppgave. I neste avsnitt beskrives prosessen med å bestemme utvalg for undersøkelsen.

## 5.2 Utvalg

Populasjon er summen av alle undersøkelsesenheter man vil si noe om (Gripsrud, et al., 2010). Det første jeg måtte ta stilling til var om studien min skulle omfatte alle lederne i videregående skole eller kun rektorene. I evalueringsrapporten som danner grunnlag for min undersøkelse, »snakker» man konsekvent om rektors rolle, selv om undersøkelsen inkluderer alle deltakerne på rektorutdanningen i aktuelt tidsrom. For videregående skole sin del var 31,2 % av deltakerne rektorer og de resterende assisterende rektor, avdelingsleder eller inspektør (Lysø, et al., 2013, s. 40). På bakgrunn av dette og fordi en undersøkelse kun rettet mot rektorene ville gitt for få respondenter med tanke på en kvantitativ undersøkelse, valgte jeg å ta med både rektorer og avdelingsledere i videregående skoler i Rogaland i populasjonen. Så mitt planlagte utvalg består med andre ord av alle ledere ansatt i offentlig videregående skole i Rogaland.

Utvalgsrammen er en liste over de elementene som inngår i populasjonen (Gripsrud, et al., 2010) og denne fikk jeg tilgang på via administrasjonen i fylkeskommunen. Oversikten over rektorer og avdelingsledere viste seg, som Gripsrud, et al. (2010) også påpeker, å ikke være helt oppdatert. Ved å sjekke listen opp mot de ulike skolenes hjemmesider, fjernet jeg noen få navn og la til andre. Jeg valgte som nevnt ovenfor å henvende meg til hele populasjonen og måtte derfor ikke ta stilling til utvalgsmetode. Verd å merke seg er det som Gripsrud, et al. (2010) påpeker, at selv om man forsøker å samle inn informasjon fra samtlige enheter som er relevante, vil en ikke alltid lykkes med det. Et frafall vil da i realiteten føre til at man sitter igjen med et utvalg. Hva det oppnådde utvalget i undersøkelsen ble, beskrives i første del av analysekapittelet.

### **5.3 Spørreskjema**

For å kunne måle verdien av de ulike variablene i modellen benyttes spørreskjemaundersøkelse, noe som i følge Gripsrud, et al. (2010) også er typisk for ett deskriptivt design.

Når det gjelder rekkefølgen på spørsmålene har jeg fulgt anbefalingene fra Gripsrud, et al. (2010), om å begynne med enkle og interessante spørsmål og avslutte med spørsmål som knytter seg til informasjon om alder, utdanning, stilling og lignende. Jeg valgte å plassere spørsmålene om engasjement og personlighet mot slutten, da disse etter min vurdering kan oppleves mer intime og sensitive enn de andre. For at det skal være mest mulig enkelt og logisk å svare på undersøkelsen, er skalaen konsekvent stigende mot høyre for alle utsagnene.

For å kunne undersøke sammenhengene i modellen presentert i kapittel 4, må de ulike variablene kunne måles. Måling kan defineres som «en «prosess som forbinder abstrakte begreper med empiriske indikatorer» (Gripsrud, et al., 2010, s. 97). I denne studien har jeg valgt å bruke tidligere operasjonaliserte og validerte spørsmål knyttet til de ulike teoretiske begrepene som inngår i studien. Nedenfor beskrives spørsmålsbatteriene som er benyttet for å måle disse empirisk, samt deres teoretiske forankring.

#### **Mestringsforventning**

Spørsmålene knyttet til mestringsforventning er de samme som er brukt i evalueringen av Rektorskolen. Instrumentet er hentet fra The Norwegian Principal Self- Efficacy Scale (NPSE), et etablert og validert instrument utviklet av Federici og Skaalvik (Lysø, et al., 2013, s. 28). Instrumentet består av trettiseks ulike spørsmål fordelt på følgende dimensjoner av skolelederrollen; 1) pedagogisk ledelse, 2) økonomi, 3) administrativ ledelse, 4) trivsel, 5) støtte, 6) veiledning lærere, 7) undervisning, 8) resultatoppfølging, 9) styring og kontroll, 10) relasjon lokalsamfunn og 11) relasjon foreldre. For å redusere på antall spørsmål, valgte jeg i



min undersøkelse å ta bort de to sistnevnte dimensjonene. Den siste fordi evalueringen ikke fant signifikant økning her, samt at det er mindre fokus på foreldresamarbeid i den videregående skole enn i grunnskolen. Relasjon til lokalsamfunn tenker jeg at har vel så mye sammenheng med blant annet skolens beliggenhet (by eller bygd) og skoleslag (yrkesfag ellers studiespesialiserende).

Spørsmålene knyttet til mestringsforventning besvares på en skala fra 1-7, hvor 1 er svært usikker og 7 er svært sikker. Jeg valgte i tillegg også å ta med svaralternativet «*ikke relevant*» da jeg med min kjennskap til skolen vet at det kan variere hvilke arbeidsoppgaver den enkelte leder er involvert i.

### **Engasjement**

Påstandene knyttet til dette begrepet er hentet fra The Utrecht Work-Engagement Scale (UWES), utarbeidet av Shaufeli & Bakker (Lysø, et al., 2013, s. 29). Instrumentet består av ni spørsmål der fokus er på respondentenes overordnede opplevelse av å ha en positiv tilknytning til arbeidet. Spørsmålene besvares på en skala fra 1-7 med følgende svaralternativer; *aldri, noen ganger i året, månedlig, noen ganger månedlig, ukentlig noen ganger ukentlig, daglig*.

### **Autonomi**

For å undersøke deltakernes opplevelse av autonomi brukes tre spørsmål, utarbeidet og testet for reliabilitet og validitet, i forbindelse med evalueringen av Rektorskolen. Respondentene skal ta stilling til tre påstander som knytter seg til eget handlingsrom på en skala fra 1-6, hvor en står for *stemmer ikke* og seks for *stemmer helt* (Lysø, et al., 2013, s. 29).

### **Refleksjoner rundt lederrollen**

De ni spørsmålene knyttet til dette området starter alle på følgende måte; «*Tenk overordnet på din egen lederrolle. I hvilken grad drar du nytte av....?*» Svaralternativene er fra 1 (*svært lite*

*tid*) til 5 (*svært mye tid*) (Lysø, et al., 2013, s. 29). Også disse spørsmålene ble utarbeidet og testet for validitet og reliabilitet i forbindelse med evalueringen.

## **Personlighet**

For å måle personlighetstrekk basert på fem-faktormodellen valgte jeg å bruke den norske kortversjonen av Big Five Inventory (BFI-20) utledet fra den norske versjonen med 44 testledd (Engvik og Clausen, 2011). Skjemaet består av 20 testledd, med fire påstander knyttet til hver av de fem personlighetstrekkene; *ekstraversjon*, *vennlig*, *kontroll*, *emosjonell stabilitet* og *fantasi*. Respondenten vurderer påstander om seg selv på en skala fra 1 (*passer ikke*) til 7 (*passer helt*). Som det blir påpekt i artikkelen, vil en med 20 testledd ikke kunne gi en optimal måling av noe så sammensatt som personlighet. Men i denne studien, hvor personlighetstrekk er en av mange variabler jeg ønsker å studere, vurderer jeg denne som god nok, og ikke minst praktisk å bruke. For ordens skyld gjør jeg oppmerksom på at det «negativt ladde» personlighetstrekket *nevrotisisme* som beskrives i teoridelen her tilsvarende det «positivt ladde» *emosjonell stabilitet*.

Alle spørsmålene knyttet til de ulike begrepene beskrevet ovenfor, var tilgjengelige på norsk. Dette anser jeg som en stor fordel, da det kan medføre utfordringer å oversette fra et annet språk og samtidig beholde meningsinnholdet. Spørsmålene er også nylig brukt mot en målgruppe tilsvarende min. Av den grunn anså jeg det som tilstrekkelig å preteste spørreskjemaet på en fra aktuell målgruppe. Etter tilbakemelding fra pretestingen endret jeg noe på den opprinnelige rekkefølgen av variablene.

### **5.3.1 Målenivå**

Likert-skalaen er den mest utbredte skalatypen ved måling av holdninger, meninger og oppfatninger (Gripsrud, et al., 2010). Begrepene *mestringsforventning*, *engasjement*, *autonomi* og *personlighet* måles derfor ved bruk av Likert-skala. Denne består av

spørsmålsbatterier som skal fange opp ulike sider ved nettopp disse teoretiske variablene.

Også i spørsmålene knyttet til *refleksjoner rundt lederrollen* brukes Likert-skala.

I spørreskjemaet er det brukt vanlig kategoriskala (Gripsrud, et al., 2010), dog med noe ulikt antall svaralternativer på de ulike variablene. Dette skyldes at jeg har valgt å bruke tilsvarende spørsmålsbatterier som evalueringsrapporten. Svaralternativene som er brukt, er beskrevet ovenfor under gjennomgangen av de enkelte begrepene.

Når man etter gjennomført spørreundersøkelse bruker svarene fra respondentene i analyser, tar man utgangspunkt i at det er like intervaller mellom de ulike svarkategoriene i Likert-skalaen. Dette er det i følge Gripsrud, et al. (2010) strengt tatt ikke grunnlag for. Det vanlige er likevel å gjøre det, slik at man statistisk kan beregne blant annet standardavvik og gjennomsnitt. Når man «presser» dataene på denne måten, må man i følge Gripsrud, et al. (2010) være klar over at det kan foreligge en mulig feilkilde.

Likert-skala er brukt gjennomgående i spørreskjemaet med noen unntak. Spørsmålet om *høyeste fullførte lederutdanning* er på ordinalnivå, det vil si at verdiene er ordnet i stigende rekkefølge uten å si noe om størrelsen på intervallene mellom dem (Gripsrud, et al., 2010). Og når det gjelder de andre bakgrunnsvariablene, er spørsmålene på nominalnivå.

Selve spørreskjemaet ble utarbeidet i det web-baserte verktøyet Survey-Xact, som studenter ved UIS gis tilgang til å bruke. Gripsrud, et al. (2010) peker på fordeler ved å bruke Web-baserte løsninger som at det er billig og at respondentene selv kan velge tid og sted. Ulemper kan være fare for virus, skjevhet i utvalget og at undersøkelsen ikke fullføres. Fordelen med selv å kunne velge tid i en travel hverdag, mener jeg er svært viktig for undersøkelsens målgruppe. Dette kan på den annen side medføre en fare for at man «glemmer» å svare, svarer delvis eller slett ikke prioriterer det. Med undersøkelsens målgruppe, som daglig bruker ulike IKT-programmer, anser jeg sannsynligheten for at utvalget blir skjevere enn ved valg av en

annen type undersøkelse som svært liten. Skjevheten vil etter min vurdering i så fall ha andre årsaker.

Så i min situasjon fremstod Web-løsning som det klart beste alternativet for distribusjon og gjennomføring av spørreundersøkelsen. Dette også fordi jeg fikk tilgang på samtlige aktuelle mailadresser og dermed kunne bruke mail i distribusjonen av spørreskjemaet.

Vedlegg 5 viser spørreskjemaet i sin helhet.

#### **5.4 Praktisk gjennomføring**

Før selve spørreundersøkelsen ble sendt ut, informerte jeg alle rektorene via mail, og ba de gi en tilbakemelding dersom de ikke ønsket at lederne ved deres skole skulle delta. Det var ingen som reservert seg, og selve spørreundersøkelsen ble så i midten av februar sendt som link på e-post til alle rektorer og avdelingsledere på de videregående skolene i Rogaland, totalt 214 personer. Ved utsending ble det informert om at undersøkelsen knyttet seg til et masterstudium ved Universitetet i Stavanger og at respondentenes svar ble anonymisert.

Jeg hadde selv testet ut spørreskjemaet teknisk og sjekket at linken til spørreundersøkelsen fungerte i god tid før utsending. For sikkerhets skyld gjorde jeg avtale med en avdelingsleder på egen skole om å gi meg rask beskjed dersom noe ikke fungerte slik det skulle, for eksempel at linken ikke lot seg åpne. Alt fungerte som planlagt.

Etter omtrent en uke hadde 67 personer gjennomført undersøkelsen. Påminning ble så sendt, noe som resulterte i 94 fullførte besvarelser. I tillegg til disse 94 hadde noen begynt å svare, men ikke fullført. En del hadde også åpnet linken, men ikke gjennomført undersøkelsen. Hva årsakene til dette kan være, diskuteres senere i oppgaven.

Etter avsluttet undersøkelse, ble datagrunnlaget derfra eksportert direkte fra Survey-Xact via Excel til SPSS. Dette med henblikk på analysene som presenteres videre i oppgaven.

## 6. Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere og kommentere analysene som er gjennomført knyttet til følgende trinn i analysearbeidet:

- Deskriptiv analyse
- Validitet og reliabilitet
- Undersøkelser av sammenhenger i modellen

Før arbeidet med selve analysene kunne starte, ble som nevnt dataene fra spørreundersøkelsen overført til dataprogrammet SPSS for Windows. Dette programmet ble så brukt som verktøy for gjennomføring av de ulike analysene.

### 6.1 Deskriptiv analyse

I deskriptiv, eller beskrivende statistikk tar en utgangspunkt i et datasett og ser hvordan ulike enheter fordeler seg (Johannessen, 2009). Data fra oppnådd utvalg i spørreundersøkelsen er dermed grunnlaget for de ulike deskriptive analysene som presenteres. Før analysene ble gjennomført kodet jeg svaralternativet «*ikke relevant*» som missing.

#### 6.1.1 Beskrivelse av utvalget

Av 214 utsendte mailer med link til spørreskjemaet var det 94 personer som fullførte undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 44 %. For å finne fordelingen på bakgrunnsvariablene, som alle er kategoriske variabler, har jeg i henhold til Pallant (2007) valgt å benytte «*Frequencies*».

Respondentene fordeler seg med 49 % kvinner og 51 % menn, og hele 76 % har vært ledere i mer en seks år. Alle alderskategorier med unntak av de under 29 år er representert. Mest sannsynlig er der få, om enn ingen ledere i denne aldersgruppen i fylket. Ellers er det god fordeling på alder med 11 % i gruppen 30-39 år, 34 % i gruppen 40-49 år, 36 % fra 50-59 år

og 19 % over 60 år. Både rektorer (17 %), assisterende rektorer (11 %), avdelingsledere (68 %) og administrasjonsledere (4 %) er representert i utvalget. 22 % oppgir at de arbeider på yrkesfaglige skoler, 27 % på studiespesialiserende og 51 % på kombinerte skoler.

I og med at oppgavens overordnede problemstilling handler om betydningen av lederutdanning, knyttet det seg spesielt stor spenning til hvordan respondentene fordelte seg her. Jeg kunne derfor med stor tilfredshet konstatere følgende fordeling; 33 % har ingen formell lederutdanning, 17 % oppgir å ha kortere lederutdanning, 5 % har fullført Rektorskolen og 12 % av respondentene deltar der nå. Ledelse på masternivå utover 30 studiepoeng har 10 % av de som har besvart undersøkelsen. En fullført master i skoleledelse oppgir 22 % å ha, mens 1 % har en master i ledelse som ikke knytter seg til skole.

På bakgrunn av beskrivelsen over er det etter min vurdering en god spredning på alle de ulike bakgrunnsvariablene i det oppnådde utvalget.

Når jeg nå videre skal beskrive dataene i undersøkelsen, har jeg foretatt et valg om å utelate et par av underbegrepene i det overordnede begrepet «mestringsforventning». De fleste av underbegrepene er, slik jeg vurderer det, relevante for alle ledere i den videregående skolen. Områdene; «skolens økonomi» og «relasjon til skoleeier», er imidlertid etter min mening svært typiske «rektoroppgaver». Økonomi vil også naturlig høre med til en administrasjonsleders oppgaver. I og med at disse to gruppene utgjør en relativt liten del av utvalget valgte jeg å utelate disse to dimensjonene i videre analyser. Vedlegg 7 viser hvilke spørsmål som hører til under de ulike dimensjonene av mestringsforventning.

### **6.1.2 Beskrivelse av data**

Den deskriptive analysen av de kontinuerlige variablene, med gjennomsnitt, standardavvik, skewness og kurtosis, er etter anbefaling fra Pallant (2007) utført ved hjelp av «*Descriptives*». Vedlegg 1 og 2 viser deskriptiv statistikk på henholdsvis item- og begrepsnivå.

Variansen i svarene viser oss at på de fleste av spørsmålene er øverste kategori benyttet. I nedre del av skalaen finner vi større variasjon, selv om minimumskåre for de fleste itemene er 1 eller 2. Spørsmålene rundt engasjement skiller seg imidlertid ut, da fire av ni spørsmål har 3 som laveste skåre og to av spørsmålene 4.

Når det gjelder *gjennomsnitt* er det interessant å se at alle itemene har en relativt høy gjennomsnittsscore. I den forbindelse må bemerkes at spørsmålene knyttet til personlighet som har lav score, er de som har en motsatt skala. Så med andre ord; også her «høy» gjennomsnittsscore. De aller høyeste gjennomsnittstallene knytter seg til engasjement. Det kan med andre ord tyde på at lederne i den videregående skolen i Rogaland har et sterkt engasjement i forhold til arbeidet sitt. På den annen side, kan en stille seg spørsmål med om det er de engasjerte lederne som har tatt seg tid til å svare på undersøkelsen, mens de umotiverte og uengasjerte har latt være. I så fall vil det kunne være med å påvirke resultatet av undersøkelsen.

*Standardavviket* gir uttrykk for hvor mye observasjonene i gjennomsnitt avviker fra middelverdien (Gripsrud, et al., 2010, s. 168). Jo lavere standardavviket er, jo mer konsentrert er svarene rundt gjennomsnittet (Johannessen, 2009). På itemnivå varierer standardavviket fra 0,833 til 1,807. Dette betyr at det er varians i svarene, dog i varierende grad.

*Skewness* sier noe om symmetrien og *kurtosis* noe om spissheten på fordelingen av datamaterialet (Pallant, 2007). Ved normalfordeling ville verdien av disse to vært null, noe som imidlertid i følge Pallant (2007, s. 56) er uvanlig i samfunnsvitenskapelig forskning. Positiv verdi på skewness indikerer opphopning av verdier på venstre siden av skalaen, det vil i denne undersøkelsen si i den negative enden. Negativ verdi på skewness indikerer da det motsatte. På itemnivå varierer verdiene for skewness fra -1,306 til 1,905 og på begrepsnivå fra

-0,901 til 0,217. Når det gjelder *kurtosis* indikerer positive verdier en spiss formasjon, mens negative verdier tilsier en flat kurve (Pallant, 2007, s. 56). Verdiene for kurtosis på itemnivå varierer fra -1,279 til 5,083 og på begrepsnivå fra -1,064 til 0,681.

## 6.2 Validitet og reliabilitet

For å vurdere hvor godt det valgte undersøkelsesdesignet er, må reliabilitet og validitet vurderes (Gripsrud, et al., 2010). Validitet handler om hvor godt man måler det man har til hensikt å måle, og reliabilitet om i hvilken grad man kan stole på om resultatene er pålitelige. Høy reliabilitet er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for validitet.

Som tidligere beskrevet har jeg brukt allerede validerte spørreskalaer for å måle de ulike begrepene. I og med at disse nå brukes i en ny kontekst, er det i følge T.Øgaard (forelesning 10.september 2012) viktig å vurdere validitet og reliabilitet også for denne undersøkelsen. Jeg vil derfor i det følgende presentere de ulike analysene som er gjennomført med det formål å undersøke spørreskjemaets gyldighet og pålitelighet. Validitet og reliabilitet er naturlig nok ikke vurdert for de variablene som er utelatt fra analysene.

Før jeg nå presenterer disse analysene, beskrives diverse rekodinger jeg foretok før vurdering av reliabilitet og validitet. I den delen av spørreskjemaet som handler om personlighet, er det en blanding av positivt og negativt ladde påstander. Jeg kodet derfor om de negativt ladde påstandene, slik at lav skåre på ethvert spørsmål fører til lav skåre på variabelen som helhet. Det viste seg også at svaralternativene for *høyeste fullførte lederutdanning* hadde en tilfeldig rekkefølge i SPSS. Jeg rekodet derfor disse slik at «ingen formell lederutdanning» fikk verdien 1 og «fullført mastergrad i skoleledelse» verdien 7. Dermed hadde jeg grunnlag for å sammenligne grad av lederutdanning med de ulike variablene.



### 6.2.1 Reliabilitet

I følge Gripsrud, et al. (2010) dreier reliabilitet seg om i hvilken utstrekning en måling vil gi det samme resultatet dersom den gjentas mange ganger. Tilfeldige feil vil en alltid måtte regne med, men desto mindre de er desto mer reliabel er målingen. Cronbach's alfa er et av de mest kjente reliabilitetsmål og bygger på den gjennomsnittlige korrelasjonen mellom alle utsagn og antall utsagn. Kun indikatorer som hører til samme variabel måles. I følge Pallant (2007, s. 98) er det ønskelig med verdier over 0.8 på en Cronbach's Alpha analyse, men verdier over 0.7 er akseptabelt. Gripsrud, et al. (2010) peker videre på at verdien ikke må være for nær 1 dersom et multippelt mål skal være reliabelt. Alle variablene i denne studien har en akseptabel Cronbach's Alpha med verdier fra 0,704 til 0,939 (Se tabell på s. 42). Jeg konkluderer derfor med at reliabiliteten er ivaretatt for alle variablene.

### 6.2.2 Validitet

*Innholdsvaliditet* handler om i hvilken utstrekning målemetoden man benytter seg av dekker hele det teoretiske begrepet man ønsker å undersøke (Gripsrud, et al., 2010). Aktuelle begreper i denne studien er mestringsforventning, engasjement, autonomi og personlighet. Spørsmålene og påstandene som er brukt i spørreskjemaet er alle, som tidligere beskrevet, hentet fra anerkjente og validerte spørsmålsbatterier. Jeg vurderer det derfor dithen at innholdsvaliditeten i undersøkelsen er godt nok ivaretatt.

*Begrepsvaliditet* handler om graden av samsvar mellom teoretisk begrep og operasjonelt mål (Reve, 1985). I følge Gripsrud et.al (2010) er begrepsvaliditet ekstra viktig der hvor utforskning av sammenhenger mellom teoretiske begreper er det sentrale, noe som er tilfelle i denne studien. Særdeles viktig når det gjelder begrepsvaliditet er i følge Gripsrud, et al. (2010) følgende to typer; *konvergent validitet*, som tester hvorvidt indikatorer som antas å måle den samme teoretiske variabelen, er høyt korrelert med hverandre og *diskriminant*

*validitet*, som tester hvorvidt indikatorer som antas å måle ulike teoretiske begreper, er lavt korrelert med hverandre.

For å teste den konvergente validiteten har jeg ved hjelp av SPSS foretatt faktoranalyse, en såkalt Principal Components Analysis, for hvert enkelt av begrepene. Alle dimensjonene med unntak av engasjement (se vedlegg 3) viste én faktor da de ble testet enkeltvis. Denne delte seg tydelig opp i to faktorer, hvor det var de to siste spørsmålene som skilte seg ut med en egen faktor. Av den grunn ble det naturlig å se nærmere på disse to spørsmålene. Ved å vurdere *overflatevaliditeten*, som handler om hva målene rent subjektivt ser ut til å måle (Gripsrud, et al., 2010), forstod jeg intuitivt inndelingen i to faktorer. Påstandene lyder som følger: «*jeg blir fullstendig revet med av arbeidet mitt*» og «*jeg er oppslukt av arbeidet mitt*». Disse to påstandene er etter min mening så ekstreme i sin natur, at jeg antar de færreste skoleledere vil kjenne seg igjen i beskrivelsen. I og med at jeg ikke selv har utviklet spørsmålene til undersøkelsen, men brukt allerede validerte norske spørsmålsbatteri, hadde jeg på forhånd ikke sett behovet for å gå gjennom spørsmålene med dette for øye. På bakgrunn av faktoranalysen ser det imidlertid ut for at disse to spørsmålene ikke fungerer etter intensjonen i min kontekst, og jeg valgte derfor å utelate de ved videre analyser knyttet til begrepet engasjement. Denne beslutningen fant jeg også støtte for ved å teste den diskriminante validiteten for variablene autonomi og engasjement sammen. Som vedlegg 4 viser, fordeler utsagnene seg på 3 faktorer, hvorav nettopp den tredje bestod av de to nevnte spørsmålene. De øvrige fordelte som forventet. At da også Federici (2012) i sitt doktorgradsarbeid, kommer til samme konklusjon ved bruk av måleinstrumentet UWES tyder på at sammenhengen jeg har funnet ikke er tilfeldig.

I evalueringsrapporten som jeg henviser til, er det foretatt en rekke faktoranalyser, men ikke for engasjement og de ulike delvariablene av mestringsforventning. Dette begrunnes med at disse spørsmålene er hentet fra etablerte instrumenter (Lysø, et al., 2013, s. 32). Innholdet i

variablene som knytter seg til mestringsforventning kunne for meg se ut for å ligge nær hverandre. Jeg foretok derfor videre faktoranalyser for å se på muligheten for å forenkle eller slå sammen noen av disse begrepene. Det viste seg at det var en del overlapping, og at flere av variablene måler bortimot det samme. I og med at spørsmålsbatteriene tidligere er validert, valgte jeg å beholde variablene slik de er i videre analyser. Tabellen under gir en oversikt over gjennomførte analyser knyttet til reliabilitet og konvergent validitet.

**Tabell 1** Oversikt konvergent analyse

| Begrep                    | Item | Cronbach's alpha | % varians i første faktor | Høyeste faktorladning | Laveste faktorladning |
|---------------------------|------|------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Autonomi                  | 3    | 0,928            | 87,54 %                   | 0,946                 | 0,923                 |
| Engasjement               | 7    | 0,939            | 73,48 %                   | 0,907                 | 0,795                 |
| M - Veiledning lærere     | 4    | 0,881            | 74,30 %                   | 0,933                 | 0,786                 |
| M - Pedagogiske ledelse   | 2    | 0,891            | 90,35 %                   | 0,951                 | 0,951                 |
| M - Trivsel               | 5    | 0,904            | 72,38 %                   | 0,913                 | 0,811                 |
| M - Støtte lærere         | 2    | 0,907            | 91,52 %                   | 0,957                 | 0,957                 |
| M - Ledelse               | 4    | 0,857            | 70,37 %                   | 0,884                 | 0,750                 |
| M - Undervisning          | 4    | 0,882            | 74,09 %                   | 0,902                 | 0,819                 |
| M - Resultatoppfølging    | 4    | 0,886            | 75,22 %                   | 0,895                 | 0,812                 |
| P - Ekstroversjon         | 4    | 0,704            | 53,01 %                   | 0,778                 | 0,656                 |
| P - Emosjonell stabilitet | 4    | 0,750            | 57,88 %                   | 0,836                 | 0,657                 |

På bakgrunn av analysene som er gjennomført er det grunnlag for å si at den konvergente validiteten er ivaretatt.

Når det gjelder den diskriminante validiteten er den testet ved hjelp av korrelasjonsanalyse.

Tabellen under viser resultatet av disse analysene.

**Tabell 2** Oversikt diskriminant analyse

| <b>Begrep</b>                |       |       |       |       |        |       |       |       |       |       |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                              | Aut   | Eng   | M-Vei | M-Ped | M-Triv | M-Stø | M-Led | M-Un  | M-Res | P-Eks |
| <b>Autonomi</b>              |       |       |       |       |        |       |       |       |       |       |
| <b>Engasjement</b>           | 0,485 |       |       |       |        |       |       |       |       |       |
| <b>M - Veiledning lærere</b> | 0,419 | 0,387 |       |       |        |       |       |       |       |       |
| <b>M - Pedagogiske led.</b>  | 0,404 | 0,351 | 0,662 |       |        |       |       |       |       |       |
| <b>M - Trivsel</b>           | 0,367 | 0,387 | 0,691 | 0,761 |        |       |       |       |       |       |
| <b>M - Støtte lærere</b>     | 0,279 | 0,297 | 0,527 | 0,550 | 0,748  |       |       |       |       |       |
| <b>M – Adm. ledelse</b>      | 0,469 | 0,452 | 0,553 | 0,644 | 0,743  | 0,652 |       |       |       |       |
| <b>M - Undervisning</b>      | 0,415 | 0,498 | 0,588 | 0,671 | 0,751  | 0,675 | 0,810 |       |       |       |
| <b>M – Res.oppfølging</b>    | 0,333 | 0,416 | 0,624 | 0,726 | 0,745  | 0,649 | 0,735 | 0,820 |       |       |
| <b>P - Ekstroversjon</b>     | 0,372 | 0,203 | 0,202 | 0,352 | 0,354  | 0,284 | 0,373 | 0,288 | 0,296 |       |
| <b>P – Em. stabilitet</b>    | 0,395 | 0,433 | 0,311 | 0,326 | 0,304  | 0,224 | 0,395 | 0,365 | 0,340 | 0,546 |

Som tabellen viser er korrelasjonen mellom flere av variablene knyttet til mestringsforventning relativt høye. Dette samsvarer også med det jeg tidligere har kommentert. Federici (2012) har gjennom doktorgradsarbeidet vært med på å utvikle måleinstrumentet for mestringsforventning hos rektorer. I dette arbeidet ble det anvendt 24 spørsmål og 8 dimensjoner, med andre ord færre enn det som er brukt i evalueringen. Dette kan tyde på at inndelingen i dimensjoner for mestringsforventning ikke entydig lar seg gjøre.

Jeg konkluderer derfor med at den diskriminante validiteten er noe begrenset for variablene knyttet til mestringsforventning, men ellers godt ivaretatt.

Oppsummert viser analysene redegjort for ovenfor god reliabilitet, god konvergent validitet og en noe begrenset diskriminant validitet. På grunnlag av dette konkluderer jeg med at undersøkelsens validitet og reliabilitet er tilfredsstillende ivaretatt som grunnlag for de videre analysene.

### **6.3 Undersøkelser av sammenhenger i modellen**

For å undersøke de ulike sammenhengene i modellen vil jeg i det følgende beskrive analysene som er gjennomført og funnene knyttet til dette.

#### **6.3.1 Sammenheng mellom grad av lederutdanning og mestringsforventning**

Sammenhengen mellom den uavhengige variabelen *grad av lederutdanning* og de ulike dimensjonene av begrepet *mestringsforventning* som avhengige variabler, ble etter tur testet ved hjelp av lineær regresjonsanalyse.

Signifikansnivået gir oss grunnlag for å kunne vurdere den statistiske sannsynligheten for en sammenheng mellom to eller flere variabler. I følge Gripsrud, et al. (2010) er et signifikansnivå på 5 % tilstrekkelig, noe som innebærer at signifikansverdien må være 0,05 eller mindre. De gjennomførte analysene viste ingen signifikante sammenhenger, og det er derfor ikke grunnlag for å hevde at grad av lederutdanningen henger sammen med skåre på mestringsforventning.

#### **6.3.2 Sammenheng mellom grad av lederutdanning og engasjement**

Lineær regresjonsanalyse ble også brukt for å teste ut sammenhengen mellom grad av lederutdanning og engasjement. Analysen viste det samme som for mestringsforventning; ingen signifikant sammenheng.

#### **6.3.3 Sammenheng mellom grad av lederutdanning og autonomi**

Den lineære regresjonsanalysen av sammenhengen mellom grad av lederutdanning og autonomi viste heller ingen signifikant sammenheng.

#### **6.3.4 Sammenheng mellom mestringsforventning, lederutdanning, emosjonell stabilitet og ekstroversjon**

For å undersøke hvorvidt lederutdanning, emosjonell stabilitet og ekstroversjon til sammen predikerer mestringsforventning, samt for å se på hvilke av variablene som eventuelt er den

største prediktoren, benyttet jeg etter anbefaling fra Pallant (2007) multiplere regresjonsanalyse.

Som tidligere beskrevet, består mestringsforventning av syv dimensjoner, og jeg valgte å gjennomføre denne analysen for tre av disse; pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og trivsel. På denne måten fikk jeg undersøkt tre relativt ulike områder av leders mestringsforventning, uten å skulle gjennomføre analyse for alle syv dimensjonene.

*Lederutdanning, emosjonell stabilitet og ekstraversjon* ble definert som uavhengige variabler, mens *mestringsforventning* knyttet til dimensjonene *pedagogisk ledelse, administrativ ledelse* og *trivsel* etter tur ble definert som avhengig variabel. Resultat fra disse analysene presenteres i det følgende.

### **Mestring pedagogisk ledelse**

Analysen viser en statistisk signifikans på 0.002, noe som betyr at de uavhengige variablene sett under ett har en signifikant effekt på den avhengige variabelen *mestringsforventning - pedagogisk ledelse*. Multiple regresjonskoeffisient,  $R^2$  forteller oss hvor mye av variasjonen i den avhengige variabelen som forklares av de uavhengige variablene (Johannessen, 2009, s. 150). Jo høyere  $R^2$  er, desto mer forklarer de uavhengige variablene variansen i avhengig variabel. Forklart varians,  $R^2$  i denne modellen er 0,156, noe som betyr at kun 15% av variasjonen i *mestringsforventning-pedagogisk ledelse* forklares av de uavhengige variablene. Analysen viser videre at av de uavhengige variablene er det kun *ekstraversjon* som er signifikant med en Beta verdi på 0.247. Beta verdien gir oss en indikasjon på hvor mye uavhengig variabel; *ekstraversjon* bidrar til å forklare avhengig variabel; *mestringsforventning - pedagogisk ledelse* (Pallant, 2007).

### **Mestring administrativ ledelse**

Resultatet av denne analysen viser en signifikans på 0.000 med en  $R^2$  på 0,199, noe som

indikerer en svak sammenheng. Analysen viser videre at *emosjonell stabilitet* har en signifikans på 0.015 og en Beta verdi på 0.281 mens *ekstraversjon* har en signifikans på 0.051 og en Beta verdi på 0.223.

### **Mestring trivsel**

For denne analysen viser resultatet en signifikans på 0.003 og  $R^2$  på 0,145. Analysen viser videre at den eneste signifikante uavhengige variablene er *ekstraversjon* med en signifikans på 0.023 og en Beta verdi på 0.268.

Funnene knyttet til dette forskningsspørsmålet gir med andre ord indikasjon på at personlighet kan ha sammenheng med mestringsforventning.

### **6.3.5 Sammenheng mellom grad av lederutdanning og bruk av forskning og teori**

Krysstabell er her benyttet for å undersøke sammenhengen mellom lederutdanning og *bruk av forskning og teori* i rollen som leder. Hele gruppen under ett gir følgende fordeling i sine svar: i svært liten grad: 2,1%, i liten grad: 3,2%, i noen grad: 37,2%, i stor grad: 35,1%, i svært stor grad: 22,3%.

Av ledere uten formell lederutdanning og kortere lederutdanning er det henholdsvis 12,9 % og 6,3 % som oppgir at de bruker forskning og teori i stor grad. Når det gjelder ledere med fullført master i skoleledelse, fullført Rektorskole og deltakelse på Rektorskolen så er tallene hhv 47,6 %, 40 % og 36,4 %. Videre er det ingen i gruppene med fullført Rektorskole eller mer som oppgir at de «i svært liten grad» eller «i liten grad» benytter seg av forskning og teori. I de andre gruppene er det mellom 6,3 % og 9,7 % som har valgt disse svaralternativene.

Ut fra dette mener jeg det kan være gode indikasjoner på at satsing på lederutdanning fører til mer forskningsbasert ledelse.

## 7. Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg først diskutere sterke og svake sider ved eget studie for deretter å oppsummerer og diskutere funnene i selve undersøkelsen.

### 7.1 Diskusjon – undersøkelsen

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en interessant, og ikke minst lærerik prosess. Læring fører i følge Kaufmann og Kaufmann (2003) til relativt varige endringer i tenkesett og atferd, ved at man tilegner seg kunnskaper og ferdigheter på bakgrunn av erfaring. Slik jeg ser det, er det liten tvil om at arbeidet med denne masteroppgaven har ført til egen læring. Nettopp det å tilegne meg nye kunnskaper og ferdigheter på bakgrunn av erfaring, gjennom blant annet utarbeidelse av spørreundersøkelse i et Web-basert program og analysering i SPSS, gjør at jeg nå i ettertid ser ting med litt andre øyne. Det betyr da også at jeg gjør meg tanker om hva som har fungert bra og hva jeg muligens ville gjort annerledes.

Da jeg bestemte meg for oppgavens tema, var jeg usikker på hvilken vinkling jeg skulle velge for å belyse spørsmålet om hvorvidt lederutdanning utgjør en forskjell. Da jeg kom over evalueringen av rektorskolen, valgte jeg som tidligere omtalt å undersøke tilsvarende variabler. Dette var en stor fordel, da jeg både fikk en avgrensning på oppgaven og kunne bruke allerede validerte spørsmålsbatterier i egen undersøkelse. På den annen side, kan en i ettertid spørre seg om dette var de beste variablene for å undersøke det jeg i utgangspunktet var interessert, nemlig om skolelederutdanning har noe for seg. Ved å velge en annen teoretisk tilnærming, ved for eksempel å undersøke holdninger, ville jeg gjerne fått et annet bilde av situasjonen? Det jeg ser på som en styrke ved oppgaven, er at jeg i undersøkelsen valgte å trekke inn leders personlighet, noe som forskning viser har stor betydning i lederskap. Om jeg også burde tatt med flere av personlighetstrekkene i analysene, kan selvfølgelig diskuteres.



Når jeg i studien kun undersøker leders egne oppfatninger, er det også slik jeg ser det, en svakhet ved undersøkelsen. Om man har aldri så mye tanker om egen mestring, hjelper det lite hvis de som ledes er av en helt annen oppfatning. En slik avgrensing er imidlertid en konsekvens av rammen for en masteroppgave. Og av samme grunn har jeg heller ikke tatt hensyn til situasjon det ledes i.

Som det også påpekes i evalueringen av rektorutdanningen er det metodisk utfordrende å måle læring fra lederprogrammer og funnene må derfor tolkes med varsomhet (Lysø, et al., 2013).

Det at jeg fikk aksept fra opplæringsavdelingen i fylket til å sende ut spørreskjema med henvisning til at de også var interessert i oppgavens utfall, mener jeg var en styrke ved gjennomføringen. At det kan ha bidratt til den gode oppslutningen ser jeg ikke bort fra. Imidlertid ble nok selve spørreskjemaet i lengste laget. Jeg var noe usikker på hva jeg ønsket å analysere og valgte derfor å ta med heller for mange, enn for få spørsmål. I ettertid ser jeg at det muligens kan ha ført til frafall i selve undersøkelsen. Det viste seg at 110 startet å svare på undersøkelsen, mens det var 94 som fullførte. Dette kan selvfølgelig skyldes andre faktorer enn at skjemaet var langt, men jeg kan heller ikke se bort fra at det kan ha vært en medvirkende årsak. Som tidligere nevnt var det svært høy skåre på engasjement blant de som har fullført undersøkelsen. En kan jo da undres på om det er de mest engasjerte lederne som er representert i oppnådd utvalg, og om dette i så fall har ført til en såkalt «ikke respons feil» (Gripsrud et. Al 2010). Ellers forløp selve undersøkelsen uten at det dukket opp uforutsette problemer. Jeg fikk tilbakemelding fra et par respondenter på at det kunne være litt vanskelig å følge linjen på spørsmål knyttet til mestringsforventning. Dette må tas i betraktning som mulig feilkilde i besvarelsene, uten at det er grunn til å anta at det har hatt noen avgjørende betydning for resultatet.

Også når det kom til selve analysen av spørreundersøkelsen, ble den store datamengden en medvirkende årsak til at jeg valgte å prioritere noen variabler bort. Som omtalt i analysedelen, fant jeg at begrepene rundt mestringsforventning lå svært nær hverandre. Det viste seg jo da også å versere ulike utgaver av instrument for å måle rektors mestringsforventning. Hadde jeg vært klar over dette ved utarbeidelse av spørreskjemaet hadde jeg gjerne vurdert å bruke den kortere versjonen. Jeg måtte i så fall gjort en undersøkelse for å finne ut årsaken til disse to ulike versjonene. Med min nå nyervervede lærdom hadde jeg nok generelt vært «strengere» på hvilke variabler jeg ønsket å undersøke før jeg utarbeidet og sendte ut spørreskjemaet. Dette kunne muligens gjort både respondentenes og mitt eget arbeid noe enklere. Alt i alt, men den forutforståelsen jeg hadde før igangsetting av dette prosjektet, ser jeg meg godt fornøyd med gjennomføringen.

## 7.2 Diskusjon – funn

I det følgende vil jeg oppsummere og diskutere resultatene av analysene utført i tilknytning til følgende forskningsspørsmål:

- Har lederutdanning betydning for mestringsforventning, engasjement og autonomi hos ledere i den videregående skole?
- Har lederutdanning betydning for bruk av teori og forskning i det daglige arbeidet som leder den videregående skole?
- Har personligheten betydning for mestringsforventning hos ledere i den videregående skole?

Som beskrevet i analysedelen, kan det ikke påvises signifikante sammenhenger mellom grad av uavhengig variabel *lederutdanning* og de avhengige variablene *mestringsforventning*, *engasjement* eller *autonomi* i min undersøkelse. Heller ikke i evalueringen av rektorutdanningen, fant de en signifikant økning i deltakernes engasjement. For

mestringsforventning og autonomi var imidlertid endringen signifikant. Hva kan så dette skyldes? Først og fremst er det viktig å påpeke at denne evalueringen så på endring hos deltakerne på rektorutdanningen, mens jeg i min undersøkelse har sett på sammenhengen mellom grad av lederutdanning og skåre på disse ulike områdene hos «alle» ledere. Jeg har med andre ord ikke belegg for å hevde at lederutdanning ikke kan bidra til økt mestringsforventning og autonomi hos den enkelte. Det interessante er imidlertid slik jeg ser det, at det i mine funn ikke er signifikante forskjeller når det gjelder ledere med og uten lederutdanning i opplevd mestring og autonomi. Mens funnene derimot tilsier at leders personlighet, og da spesielt ekstraversjon, har betydning når det gjelder mestringsforventning. Disse funnene finner støtte i metaanalysen utført av Judge et.al (2007). Resultatet herfra tilsier at individuelle personlige egenskaper har betydning for ulike deler av mestringsforventning relatert til ytelse i arbeidslivet. Samme metaanalyse viser blant annet også at tidligere erfaring og generelt evnenivå har betydning for mestringsforventning.

At mestringsforventning, engasjement og autonomi er viktig for effektiv ledelse er, som beskrevet i teorikapittelet godt dokumentert gjennom forskning. Hvis det nå er slik at skolelederutdanning i stor grad bidrar til å styrke disse områdene hos en leder, burde min undersøkelse, slik jeg ser det, gitt noen signifikante funn knyttet til dette. Dette leder meg videre til spørsmålet om hvor hensiktsmessige disse variablene er for nettopp å måle effekt av lederutdanning. Et kritisk blikk på teorigrunnet kan, slik jeg ser det understøtte en slik vurdering. Mye forskning viser til viktige konsekvenser av engasjement og autonomi, men kun noe viser til at engasjement er relatert til læring (Lysø, et al., 2013). I følge forskning utført av Schaufeli & Bakker karakteriseres engasjerte arbeidstakere av energi (Lysø, et al., 2013, s. 22). Kanskje det også her kan finnes en sammenheng med personlighet, ikke minst med ekstraversjon?

Undersøkelsen indikerer betydelig mer bruk av forskning og teori i det daglige arbeidet blant ledere med en fullført mastergrad eller rektorutdanning. Som deltaker i denne type studier blir en presentert for forskning og bruker det også selv i arbeid med oppgaver, i diskusjoner og så videre. At man da får et mer bevisst forhold til hvordan man kan dra nytte av slik kunnskap også i arbeidssituasjonen er for meg logisk. En slik «ballast» kan man imidlertid også ha fått gjennom sin grunnutdanning. Med et hovedfag eller en mastergrad i bunn, er man mer skolert i forhold til å forstå og bruke forskning, noe som mest sannsynlig også vil trekkes med i lederjobben. Jeg vil derfor tro at verdien av lederutdanning på dette området vil være størst for ledere uten hovedfag eller mastergrad fra før, uten at jeg har undersøkt dette nærmere.

Oppsummert tilsier funnene i min undersøkelse at mestringsforventning, engasjement og autonomi ikke kan forklares med grad av lederutdanning. Imidlertid synes bruk av teori og forskning i arbeidet å ha en sammenheng med dette. Funnene tyder også på at personlighetstrekk har betydning for leders mestringsforventning.

Både evalueringen av rektorutdanningen så langt, og min egen undersøkelse er basert på leders egenvurdering. Hvordan den enkelte leder vurderer seg selv, er som tidligere omtalt en liten del av et stort bilde. At skolelederutdanning er av liten betydning, er det på bakgrunn av mine funn derfor **ikke** grunnlag for å hevde.

Som tidligere nevnt foreligger endelig evaluering av rektorutdanningen høsten 2014. Her vil man blant annet også se på endringer på organisasjonsnivå. Det påpekes i delrapport 3 at en rekke andre forhold enn lederutdanning kan ha betydning for opplevd endring hos deltakerne, og at resultatene så langt derfor må tolkes med varsomhet (Lysø, et al., 2013). Det skal derfor bli interessant å se hva den endelige evaluering konkluderer med!

## 8. Implikasjoner og anbefalinger

Forskning tilsier at mestringsforventning er viktig for effektiv ledelse. Det vil derfor være ønskelig med ledere som skårer høyt på denne faktoren. Egen undersøkelse og gjennomgått teori og forskning tyder på at personens individuelle særtrekk har en større påvirkning på mestringsforventning enn det en hittil har hatt fokus på. Slik jeg ser det, vil det derfor i videre forskning være viktig å finne ut mer om hva som faktisk påvirker leders mestringsforventning, for nettopp å kunne sette inn de rette utviklingstiltak.

Kontekstens betydning for ledelse har jeg i min studie ikke tatt hensyn til. Jeg er imidlertid via opplæringsavdelingen gjort kjent med at det generelt skåres mer grønt på *ledelse* i arbeidsmiljøundersøkelsene blant ansatte på yrkesfaglig skoler enn på studieforberevende. Det kunne derfor vært interessant og sett på om det finnes forskjeller i ledernes mestringsforventning, engasjement og autonomi knyttet til type skole de leder. Hovedgruppen av lærere på en yrkesfaglig skole har både en annen utdannings- og yrkesbakgrunn enn den typiske lektor på en studiespesialiserende skole. Også utfordringene knyttet til elevgruppen vil kunne være av ulik art. At lederen gjerne da både kan oppfatte seg selv, opptre og oppfattes ulikt i disse to skoleslagene, er slik jeg ser det slett ikke utenkelig.

I Utdanningsdirektoratets føringer til tilbyderne, ble det presisert at lederutdanningen burde konsentrere seg om det man kan gjøre noe med, av den grunn at ikke alt lar seg utvikle på grunn av personlige egenskaper og karaktertrekk (Lysø, et al., 2011). Samtidig ble det påpekt at alle ledere bør tilpasse sitt lederskap til sin egen personlighet, egne styrker og svakheter, sin egen situasjon og så videre. Etter min vurdering gjenspeiler dette en noe passiv holdning til menneskets utviklingsmuligheter. Hvis det faktisk er slik at personlighetstrekk er en viktig faktor for effektiv ledelse, bør dette etter min mening også ha betydning for hvordan man utvikler gode skoleledere. De personlige trekkene er som kjent stabile og lar seg vanskelig

endre i stor grad. Men hvis en leder skal tilpasse sitt lederskap til egen personlighet, styrker og svakheter, er det etter min oppfatning ikke minst viktig nettopp å gi rom for at ledere både kan reflektere rundt, og få tilbakemelding nettopp på disse områdene. I en travel hverdag er det mye som fanger lederens oppmerksomhet. Selv med utdanning innen ledelse, kan egen bevisstgjøring rundt selve lederrollen komme i bakgrunnen. Det for eksempel å ha en mentor, hvor en jevnlig setter av tid til refleksjon rundt egen personlighet, håndtering av ulike saker og så videre, kan bidra til å holde fokus på lederskap og medføre mer bevissthet rundt egen person. Disse tankene finner jeg også støtte for i tidligere forskning hvor det konkluderes med at uformell læring, slik som å dele med erfarne rektorer, kan være mer effektivt enn å gjennomføre et formelt treningsprogram (Bush, T. 2013)

Slik jeg vurderer det, er imidlertid formell lederskolering fortsatt viktig. Svært mange av de kompetansekravene som stilles til en skoleleder, ikke minst når det gjelder kunnskap, vil kunne læres gjennom slik deltakelse. Også ferdigheter og holdninger vil her kunne endres og utvikles. Det å supplere formell opplæring med for eksempel et mentorprogram, tenker jeg vil kunne tilføre noe annet. En slik kombinasjon vil gjerne kunne bidra til ennå klokere skoleledere, på en slik måte Julian Birkinshaw presenterer det i sin nye bok (Lerø, 2014):

*«En av dydene de gamle grekerne var opptatt av, var klokskap. Klokskapen kjennetegnes nettopp ved at man er i stand til å anlegge ulike perspektiver på en sak, se en sak fra flere sider og fange opp så vel den rasjonelle som den emosjonelle virkeligheten som omgir en sak. Kloge mennesker har blick for kompleksitet. De opptrer på en måte som gjør at andre forstår at de har fått med seg flerfoldige sider av en sak. Da har en også størst mulighet for å få gjennomslag for en beslutning. Denne formen for klokskap eller modenhet bør ligge i bunnen for god ledelse som skal vare over tid»*

Interessant er det da videre å merke seg Birkinshaws ord om at: «*Ledere tilegner seg klokskap ved å reflektere over hvem de selv er, hva som driver dem og hvordan mennesker opplever sin livs- og arbeidssituasjon*» (Lerø, 2014). Disse tankene samsvarer slik jeg ser det også godt med Mintzbergs oppfatning av at «*ledelse læres i jobben og forbedres via erfaringer og utfordringer*» (Mintzberg, 2010, s 313).

Kanskje nettopp det å gi ledere mulighet for refleksjon rundt egen rolle sammen med for eksempel en mentor, kan føre til mer «Trygghet i lederrollen» som videre kan føre til mer effektiv skoleledelse.

## Referanser

- Andreassen, R.-A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Hove: Psychology Press.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S.J.Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol.1, pp. 167-196). Westport, CT:Greenwood.  
Hentet fra:  
<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2008PP.pdf>
- Bennis, W. G. & Nanus, B. (1985). *Ledere som tar styringen: De fire nøklene til effektivt lederskap*. Oslo: Cappelen.
- Bolman, L. G., Deal, T. E. & Thorbjørnsen, K. M. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bush, T. (2013). Leadership Development for school Principals: Specialised Preparation or Post-Hoc Repair? *Educational Management Administration & Leadership*, 2013, 41(3), s253-255. Doi: 10.1177/1741143213477065
- Crane, A. & Matten, D. (2004). *Business ethics: A european perspective : Managing corporate citizenship and sustainability in the age of globalization*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, K., Boyce, L. A., Zaccaro, S. J., Herenez-Broome, G. & Whyman, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and intergrated framwork. *Leadership Quarterly*, 21 (4), 585-599. Doi: 10.1016/j.leaqua.2010.06.003
- Engvik, H., Clausen, S.E. (2011). Norsk kortversjon av Big Five Inventory (BFI-20). *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 2011,nr 9, vol 48, s 869-872. Hentet fra <http://www.psykologtidsskriftet.no>
- Federici, R. A. (2012). *Principal self-efficacy: The benefits of efficacy beliefs for adaptive functioning* (vol. 2012:53). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:517350>
- Fuglestad, O. L. & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Gripsrud, G., Olsson, U. H. & Silkoset, R. (2010). *Metode og dataanalyse: Beslutningsstøtte for bedrifter ved bruk av jmp*. Kristiansand: Høyskoleforlaget



- Hoffman, B. J., Woehr, D. J., Maldagen-Youngjohn, R. & Lyons, B. D. (2011). Great man or great myth? A quantitative review of the relationship between individual differences and leader effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(2), 347-381. doi: 10.1348/096317909X485207
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til spss: Versjon 17*. Oslo: Abstrakt forlag
- Judge, T.A., Jackson, C.L., Shaw, J.C., Scott, B.A, Rich, B.L. (2007). Self-Efficacy and Work Related Performance: The Intergral Role of Individuella Differences. *Journal of Applied Psychology*. 2007, Vol 92, no1, 107-127. DOI: 10.1037/0021-9010.92.1.107
- Judge, T. A. , Ilies, R., Bono, J.E., Gerhardt, M.W. Personality and Leadership: A Qualitative and Quantitative Review. *Journal of Applied Psychology*. Aug2002, Vol. 87 Issue 4, p765-780. DOI: 10.1037/0021-9010.87.4.765
- Jøsendal, J. S., Langfeldt, G. & Roald, K. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler: Hvordankommuner og fylkeskommuner skaper gode læringsresultater*. Oslo: Kommuneforlaget
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lerø, M. (2014, 25.april). Unaturlig god ledelse. *Ukeavisen Ledelse, Synspunkt*. Hentet fra <http://www.ukeavisenledelse.no>
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: NIFU.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, R. A., Solem, A. & Aamodt, P. O. (2013). *Ledet til læring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling*. Oslo: NIFU.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R. A., Olsen, M. S. & Solem, A. (2012). *Ledet til lederutvikling: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene*. Oslo: NIFU.
- Martinsen, Ø. L. (2005). *Lederskap - spiller det noen rolle?* (vol. 5/2005). Oslo: Handelshøyskolen BI.
- Mintzberg, H. (2010). *Mintzberg om ledelse*. København: L&R Business.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*  
Hentet fra  
<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Pallant, J. (2007). *Spss survival manual: A step by step guide to data analysing using spss for windows*. Maidenhead: McGraw-Hill ; Open University Press.

Reve, T. (1985). *Validitet i økonomisk-administrativ forskning* (s. S. 52-72). Oslo: Universitetsforlaget.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). (2004) *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). (2008) *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement

Troye, S.V.(2007). *Utredningsmetodikk*. Unpublished manuscript.

Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations*. Boston, Mass.: Pearson Education.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Tabell Deskriptiv statistikk på itemnivå

|   | N   | Skala | Min | Max | Mean | Std.Dev | Skew   | Kurt   |
|---|-----|-------|-----|-----|------|---------|--------|--------|
| s_2_1 Jeg er full av energi i arbeidet mitt   | 94  | 1-7   | 3   | 7   | 6,12 | ,993    | -,778  | -,293  |
| s_2_2 Jeg føler meg sterk og energisk på jobb   | 94  | 1-7   | 4   | 7   | 6,16 | ,896    | -,690  | -,563  |
| s_2_3 Når jeg står opp om morgenen ser jeg frem til å gå på jobb  | 94  | 1-7   | 3   | 7   | 6,24 | 1,074   | -1,144 | ,072   |
| s_2_4 Jeg er entusiastisk i jobben min  | 94  | 1-7   | 4   | 7   | 6,37 | ,867    | -1,212 | ,512   |
| s_2_5 Jeg blir inspirert av jobben min  | 94  | 1-7   | 2   | 7   | 6,13 | 1,109   | -1,271 | 1,303  |
| s_2_6 Jeg er stolt av det arbeidet jeg gjør   | 94  | 1-7   | 3   | 7   | 6,18 | ,994    | -1,045 | ,287   |
| s_2_7 Jeg føler meg glad når jeg er fordypet i arbeidet mitt  | 94  | 1-7   | 3   | 7   | 6,02 | 1,057   | -,936  | ,134   |
| s_2_8 Jeg blir fullstendig revet med av arbeidet mitt   | 94  | 1-7   | 1   | 7   | 5,18 | 1,459   | -1,044 | 1,255  |
| s_2_9 Jeg er oppslukt av arbeidet mitt  | 94  | 1-7   | 1   | 7   | 5,21 | 1,421   | -1,029 | 1,520  |
| s_1_1 Observere læernes undervisning ofte   | 89  | 1-7   | 2   | 7   | 4,24 | 1,624   | ,259   | -1,011 |
| s_1_2 Initiere til kompetanseheving hos lærerne   | 90  | 1-7   | 2   | 7   | 4,93 | 1,279   | ,061   | -,620  |
| s_1_3 Følge opp læernes undervisning og metodevalg  | 89  | 1-7   | 2   | 7   | 4,35 | 1,399   | ,141   | -,672  |
| s_1_4 Veilede lærerne i pedagogiske spørsmål  | 88  | 1-7   | 2   | 7   | 4,99 | 1,410   | -,181  | -,705  |
| s_1_5 Utvikle en skole som er åpen og imøtekommende overfor elevene                                     | 95  | 1-7   | 2   | 7   | 5,26 | 1,094   | -,494  | ,156   |
| s_1_11 Initiere, planlegge og lede pedagogisk   | 92  | 1-7   | 3   | 7   | 5,15 | 1,350   | -,119  | -1,177 |
| s_1_12 Utvikle denne skolens pedagogiske plattform  | 92  | 1-7   | 1   | 7   | 5,00 | 1,482   | -,352  | -,545  |
| s_1_13 Utvikle et godt psykososialt miljø for elevene   | 94  | 1-7   | 2   | 7   | 5,18 | 1,191   | -,241  | -,478  |
| s_1_14 Utvikle en skole hvor alle lærerne trives  | 93  | 1-7   | 2   | 7   | 4,92 | 1,076   | -,008  | -,232  |
| s_1_15 Få elevene til å ta ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære                           | 92  | 1-7   | 2   | 7   | 4,51 | 1,227   | ,066   | -,480  |
| s_1_16 Engasjere ansatte når det gjelder deres egen utvikling   | 93  | 1-7   | 3   | 7   | 4,84 | 1,164   | ,068   | -,862  |
| s_1_20 Støtte og hjelpe ansatte som har utfordringer eller problemer                                    | 95  | 1-7   | 2   | 7   | 5,44 | 1,191   | -,342  | -,386  |
| s_1_21 Ivareta og støtte lærere som sliter med tidsproblemer eller utmattelse                           | 93  | 1-7   | 2   | 7   | 5,15 | 1,179   | -,217  | -,435  |
| s_1_22 Evaluere aktiviteten ved skolen fortløpende, og følge opp evalueringene                          | 93  | 1-7   | 2   | 7   | 4,63 | 1,214   | ,182   | -,683  |
| s_1_23 Gjennomføre og følge opp alle beslutninger som er tatt   | 95  | 1-7   | 1   | 7   | 4,60 | 1,171   | -,104  | -,022  |
| s_1_24 Alltid benytte styringsretten overfor ansatte på en konstruktiv måte                             | 89  | 1-7   | 2   | 7   | 4,60 | 1,095   | -,090  | -,481  |
| s_1_25 Tilrettelegge arbeidssituasjonen for hele personalet slik at arbeidet kan utføres konstruktivt   | 92  | 1-7   | 2   | 7   | 4,71 | 1,115   | ,169   | -,347  |
| s_1_26 Forvalte undervisningsressursene på en effektiv måte   | 94  | 1-7   | 2   | 7   | 4,96 | 1,191   | -,229  | -,607  |
| s_1_27 Sørg for at undervisningen blir tilrettelagt for elever med spesielle behov                      | 90  | 1-7   | 2   | 7   | 5,04 | 1,357   | -,193  | -,715  |
| s_1_28 Organisere undervisningen på en slik måte at alle får tilpasset opplæring                        | 89  | 1-7   | 1   | 7   | 4,54 | 1,357   | -,057  | -,366  |
| s_1_29 Organisere lærerressursene slik at undervisningen blir best mulig for elevene                    | 92  | 1-7   | 2   | 7   | 5,03 | 1,271   | -,391  | -,348  |
| s_1_30 Følge opp elevresultater for å bedre elevenes læring   | 90  | 1-7   | 2   | 7   | 5,10 | 1,152   | -,560  | ,485   |
| s_1_31 Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater                                | 90  | 1-7   | 2   | 7   | 5,21 | 1,176   | -,380  | -,339  |
| s_1_32 Innhente ekstern kompetanse for å bedre elevenes læringsresultater                               | 89  | 1-7   | 2   | 7   | 4,27 | 1,304   | ,206   | -,527  |
| s_1_33 Omorganisere lærere for å bedre elevenes læringsresultater                                       | 92  | 1-7   | 1   | 7   | 4,59 | 1,423   | -,192  | -,528  |
| s_3_1 I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere de arbeidsoppgavene jeg selv synes er viktig | 94  | 1-7   | 1   | 7   | 4,86 | 1,411   | -,875  | ,909   |
| s_3_2 I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg                     | 94  | 1-7   | 1   | 7   | 4,43 | 1,520   | -,305  | -,228  |
| s_3_3 I mitt arbeid har jeg stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden til                   | 94  | 1-7   | 1   | 7   | 4,62 | 1,453   | -,571  | -,019  |
| s5_9 I min lederrolle drar jeg nytte av forskning og teori  | 106 | 1-5   | 1   | 5   | 3,69 | 0,919   | -0,312 | 0,010  |

|   | N  | Skala | Min | Max | Mean | Std.Dev | Skew   | Kurt   |
|---|----|-------|-----|-----|------|---------|--------|--------|
| s_6_1 Er pratsom  | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 4,88 | 1,359   | -,467  | -,149  |
| s_6_2 Kan være kald og fjern                            | 94 | 1-7   | 1   | 6   | 2,05 | 1,331   | 1,439  | 1,421  |
| s_6_3 Gjør en grundig jobb                              | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 5,66 | 1,103   | -1,202 | 3,044  |
| s_6_4 Er deprimert, nedtrykt                            | 94 | 1-7   | 1   | 6   | 1,55 | 1,043   | 2,264  | 5,083  |
| s_6_5 Er original, kommer med nye ideer                 | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 4,79 | 1,359   | -,392  | ,227   |
| s_6_7 Er hjelpsom og uegoistisk i forhold til andre     | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 5,66 | 1,073   | -1,306 | 3,215  |
| s_6_8 Har en tendens til å ha lite orden på tilværelsen | 94 | 1-7   | 1   | 6   | 2,16 | 1,483   | 1,255  | ,564   |
| s_6_9 Er avslappet, takler stress godt                  | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 5,45 | 1,449   | -,954  | ,504   |
| s_6_10 Har livlig fantasi                               | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 4,35 | 1,657   | -,246  | -,630  |
| s_6_11 Er utadvendt og sosial                           | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 5,39 | 1,511   | -1,176 | 1,273  |
| s_6_12 Kan noen ganger være uhøflig mot andre           | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 2,54 | 1,727   | 1,059  | ,246   |
| s_6_13 Legger planer og følger dem opp                  | 94 | 1-7   | 2   | 7   | 5,33 | 1,020   | -,891  | 1,480  |
| s_6_14 Bekymrer seg mye                                 | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 3,30 | 1,703   | ,348   | -,847  |
| s_6_15 Liker å spekulere, leke med ideer                | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 4,82 | 1,566   | -,432  | -,729  |
| s_6_17 Er hensynsfull og vennlig overfor de fleste      | 94 | 1-7   | 3   | 7   | 6,19 | ,833    | -,945  | 1,085  |
| s_6_18 Kan være uforsiktig                              | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 3,11 | 1,719   | ,480   | -,996  |
| s_6_19 Blir lett nervøs                                 | 94 | 1-7   | 1   | 6   | 2,04 | 1,375   | 1,317  | ,870   |
| s_6_20 Har få kunstneriske evner                        | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 2,88 | 1,807   | ,659   | -,646  |
| s_6_6 Har en tendens til å være stille av meg           | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 2,67 | 1,602   | ,685   | -,680  |
| s_6_16 Kan være sky og hemmet                           | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 1,84 | 1,281   | 1,905  | 3,513  |
| s_12 Høyeste fullførte lederutdanning                   | 94 | 1-7   | 1   | 7   | 3,34 | 2,353   | 0,551  | -1,279 |

## Vedlegg 2: Tabell Deskriptiv statistikk på begrepsnivå

|                              | N  | Skala | Minimum | Maximum | Mean   | Std. Dev | Skewness | Kurtosis |
|------------------------------|----|-------|---------|---------|--------|----------|----------|----------|
| <b>Engasjement</b>           | 94 | 1-7   | 3,56    | 7       | 5,9574 | 0,86068  | -0,901   | 0,191    |
| <b>Autonomi</b>              | 94 | 1-7   | 1       | 7       | 4,6348 | 1,36702  | -0,657   | 0,681    |
| <b>Mestringsforventning:</b> |    | 1-7   |         |         |        |          |          |          |
| Veiledning lærere            | 91 | 1-7   | 2,25    | 7       | 4,6117 | 1,23854  | 0,217    | -0,716   |
| Pedagogisk ledelse           | 92 | 1-7   | 2,5     | 7       | 5,0761 | 1,34641  | -0,103   | -1,064   |
| Trivsel                      | 95 | 1-7   | 2,6     | 7       | 4,9516 | 0,97698  | -0,147   | -0,526   |
| Støtte lærere                | 95 | 1-7   | 2       | 7       | 5,2895 | 1,13123  | -0,294   | -0,332   |
| Adm ledelse                  | 95 | 1-7   | 2,75    | 6,75    | 4,6298 | 0,93697  | 0,145    | -0,572   |
| Undervisning                 | 94 | 1-7   | 2,25    | 7       | 4,8839 | 1,09183  | -0,134   | -0,519   |
| Resultatoppfølging           | 92 | 1-7   | 2       | 7       | 4,7962 | 1,08354  | -0,286   | -0,393   |
| <b>Personlighet:</b>         |    | 1-7   |         |         |        |          |          |          |
| Ekstroversjon                | 94 | 1-7   | 2,5     | 7       | 5,4415 | 1,05075  | -0,538   | -0,376   |
| Emosjonell stabilitet        | 94 | 1-7   | 2,75    | 7       | 5,6383 | 1,068    | -0,702   | -0,063   |

### Vedlegg 3: Faktoranalyse engasjement

| Rotated Component Matrix  |           |       |
|---|-----------|-------|
|   | Component |       |
|   | 1         | 2     |
| s_2_1 Engasjement: Jeg er full av energi i arbeidet mitt                      | 0,855     | 0,179 |
| s_2_2 Engasjement: Jeg føler meg sterk og energisk på jobb                    | 0,805     | 0,115 |
| s_2_3 Engasjement: Når jeg står opp om morgenen ser jeg frem til å gå på jobb | 0,836     | 0,156 |
| s_2_4 Engasjement: Jeg er entusiastisk i jobben min                           | 0,845     | 0,124 |
| s_2_5 Engasjement: Jeg blir inspirert av jobben min                           | 0,845     | 0,321 |
| s_2_6 Engasjement: Jeg er stolt av det arbeidet jeg gjør                      | 0,780     | 0,407 |
| s_2_7 Engasjement: Jeg føler meg glad når jeg er fordypet i arbeidet mitt     | 0,761     | 0,467 |
| s_2_8 Engasjement: Jeg blir fullstendig revet med av arbeidet mitt            | 0,217     | 0,934 |
| s_2_9 Engasjement: Jeg er oppslukt av arbeidet mitt                           | 0,185     | 0,937 |

## Vedlegg 4: Faktoranalyse av engasjement og autonomi

| Rotated Component Matrix  |           |      |      |
|---|-----------|------|------|
|   | Component |      |      |
|   | 1         | 2    | 3    |
| s_3_1 Autonomi: I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere de arbeidsoppgavene jeg selv synes er viktig | ,183      | ,920 | ,081 |
| s_3_2 Autonomi: I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg                     | ,347      | ,841 | ,191 |
| s_3_3 Autonomi: I mitt arbeid har jeg stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden til                   | ,149      | ,931 | ,131 |
| s_2_1 Engasjement: Jeg er full av energi i arbeidet mitt  | ,842      | ,194 | ,132 |
| s_2_2 Engasjement :Jeg føler meg sterk og energisk på jobb  | ,783      | ,210 | ,068 |
| s_2_3 Engasjement: Når jeg står opp om morgenen ser jeg frem til å gå på jobb                                     | ,810      | ,245 | ,105 |
| s_2_4 Engasjement: Jeg er entusiastisk i jobben min   | ,842      | ,125 | ,084 |
| s_2_5 Engasjement: Jeg blir inspirert av jobben min   | ,841      | ,187 | ,278 |
| s_2_6 Engasjement: Jeg er stolt av det arbeidet jeg gjør  | ,781      | ,175 | ,368 |
| s_2_7 Engasjement: Jeg føler meg glad når jeg er fordypt i arbeidet mitt  | ,778      | ,114 | ,434 |
| s_2_8 Engasjement: Jeg blir fullstendig revet med av arbeidet mitt  | ,239      | ,152 | ,915 |
| s_2_9 Engasjement: Jeg er oppslukt av arbeidet mitt   | ,206      | ,152 | ,919 |

## Vedlegg 5: Spørreskjema

### Lederutdanning-utgjør det er forskjell?

Noen av spørsmålene i undersøkelsen har svaralternativet "ikke relevant". Velg dette **kun** hvis spørsmålet omhandler oppgaver/tema som ikke inngår i din stilling. **Din identitet vil holdes skjult.**

#### Tidsbruk

Hvor mye tid bruker du på følgende oppgaver:

|  | Svært lite tid               | Lite tid                     | Noe tid                      | Mye tid                      | Svært mye tid                | Ikke relevant                |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Pedagogisk utviklingsarbeid på skolenivå (f.eks lokalt læreplanarbeid) | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Pedagogisk veiledning og oppfølging av lærerne                         | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Lærernes kompetanseutvikling   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Oppfølging av skolens resultater                                       | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Egenutvikling gjennom kurs og nettverk                                 | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Økonomi, regnskap og budsjettarbeid                                    | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Ansvar og vedlikehold av fysiske rammer                                | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Kontroll av at skolen forholder seg til forskrifter og lovverk         | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Kontakt med skoleeier  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Administrative oppgaver (f.eks rapportering, timeplanlegging)          | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Elevrelaterte saker  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Foreldrekontakt  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |

#### Refleksjoner rundt lederrollen

Tenk overordnet på din lederrolle. I hvilken grad drar du nytte av:

|   | I svært liten grad           | I liten grad                 | I noen grad                  | I stor grad                  | I svært stor grad            | Ikke relevant                |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Elevundersøkelsene                              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Data om elevenes læringsresultater              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Skolevurderinger                                | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Drøftinger med klubben eller tillitsvalgte      | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Drøftinger med skoleeier                        | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Hvordan vi pleier å takle slike ting ved skolen | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Magefølelse eller intuisjon                     | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Kunnskap jeg har lært på kurs                   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| Forskning og teori                              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |

#### Mestringsforventning

Med alle de oppgavene du har ansvar for, hvor sikker er du på en skala fra 1-7 at du kan:

| 1 (helt usikker)         | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7 (helt sikker)          | Ikke relevant            |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



|  | 1 (helt usikker)             | 2                            | 3                            | 4                            | 5                            | 6                            | 7 (helt sikker)              | Ikke relevant                |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Observere lærernes undervisning ofte   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Initiere til kompetanseheving hos lærerne  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Følge opp lærernes undervisning og metodevalg  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Veilede lærerne i pedagogiske spørsmål   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Utvikle en skole som er åpen og imøtekommende overfor elevene                                  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Holde orden på skolens økonomi   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Til en hver tid ha oversikt over skolens økonomiske situasjon                                  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Sørge for at økonomien til skolen er under kontroll  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Utvikle denne skolens pedagogiske plattform  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Utvikle et godt psykososialt miljø for elevene   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Utvikle en skole hvor alle lærerne trives  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Få elevene til å ta ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære                         | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Engasjere ansatte når det gjelder deres egen utvikling   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Fremme skolens behov overfor skoleeier   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal utvikle seg i                                | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Få skoleeier til å forandre mening ved uenighet mellom skoleledelse og skoleeier               | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Søtte og hjelpe ansatte som har utfordringer eller problemer                                   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Ivareta og støtte lærere som sliter med tidsproblemer eller utmattelse                         | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Evaluere aktiviteten ved skolen fortløpende, og følge opp evalueringene                        | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Gjennomføre og følge opp alle beslutninger som er tatt   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Alltid benytte styringsretten overfor ansatte på en konstruktiv måte                           | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Tilrettelegge arbeidssituasjonen for hele personalet slik at arbeidet kan utføres konstruktivt | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |

|   | 1 (helt usikker)             | 2                            | 3                            | 4                            | 5                            | 6                            | 7 (helt sikker)              | Ikke relevant                |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Forvalte undervisningsressursene på en effektiv måte                          | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Sørge for at undervisningen blir tilrettelagt for elever med spesielle behov  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Organisere undervisningen på en slik måte at alle får tilpasset opplæring     | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Organisere lærerressursene slik at undervisningen blir best mulig for elevene | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Følge opp elevresultater for å bedre elevenes læring                          | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater             | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Innhente ekstern kompetanse for å bedre elevenes læringsresultater            | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |
| Omorganisere lærere for å bedre elevenes læringsresultater                    | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> | (8) <input type="checkbox"/> |

#### Autonomi

Tenk over jobben din som helhet og ta stilling til, på en skala fra 1-7, hvorvidt du mener følgende påstander stemmer for deg.

|   | 1 (stemmer ikke)             | 2                            | 3                            | 4                            | 5                            | 6                            | 7 (stemmer helt)             |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere de arbeidsoppgavene jeg selv synes er viktig | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg                     | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| I mitt arbeid har jeg stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden til                   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |

#### Engasjement

For hvert utsagn, ta stilling til hvor ofte du opplever det på denne måten:

|  | Aldri                        | Noen ganger i året           | Månedlig                     | Noen ganger månedlig         | Ukentlig                     | Noen ganger ukentlig         | Daglig                       |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Jeg er full av energi i arbeidet mitt                      | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Jeg føler meg sterk og energisk på jobb                    | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Når jeg står opp om morgenen ser jeg frem til å gå på jobb | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Jeg er entusiastisk i jobben min                           | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Jeg blir inspirert av jobben min                           | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Jeg er stolt av det arbeidet jeg gjør                      | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |

|  | Aldri                        | Noen ganger i året           | Månedlig                     | Noen ganger månedlig         | Ukentlig                     | Noen ganger ukentlig         | Daglig                       |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Jeg føler meg glad når jeg er fordypet i arbeidet mitt | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Jeg blir fullstendig revet med av arbeidet mitt        | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Jeg er oppslukt av arbeidet mitt                       | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |

**Personlighet**

Nedenfor finner du en rekke påstander som passer mer eller mindre godt for ulike mennesker. Kryss av i den ruten som passer best for deg slik du vanligvis er. Ikke tenk for mye på hver oppgave, men sett et kryss i ruten du umiddelbart synes stemmer best.

|   | 1<br>(passer ikke)           | 2                            | 3                            | 4                            | 5                            | 6                            | 7<br>(passer helt)           |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Er pratsom  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Kan være kald og fjern                                | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Gjør en grundig jobb                                  | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Er deprimeret, nedtrykt                               | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Er original, kommer med nye ideer                     | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Har en tendens til å være stille av seg               | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Er hjelpsom og uegoistisk i forhold til andre         | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Har en tendens til å ha lite orden på tilværelsen     | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Er avslappet, takler stress godt                      | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Har livlig fantasi                                    | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Er utadvendt og sosial                                | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Kan noen ganger være uhøflig                          | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Legger planer og følger dem opp                       | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Bekymrer seg mye                                      | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Liker å spekulere, leke med ideer                     | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Kan være sky og hemmet                                | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Er hensynsfull og vennlig overfor de fleste mennesker | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Kan være uforsiktig                                   | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Blir lett nervøs                                      | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |
| Har få kunstneriske interesser                        | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> | (7) <input type="checkbox"/> |

**Til slutt noen bakgrunnsspørsmål:**

Utdanningsprogram som tilbys ved skolen hvor du arbeider:

- (1)  Yrkesfaglige
- (2)  Studieforbereende
- (3)  En kombinasjon av de to foregående

**Nåværende stilling:**

- (1)  Rektor
- (2)  Assisterende rektor
- (3)  Avdelingsleder
- (4)  Administrasjonsleder

**Antall år i nåværende stilling:**

- (1)  0-2 år
- (2)  3-5 år
- (3)  6- år

**Antall år totalt med ledererfaring (i eller utenfor skolen):**

- (1)  0-2 år
- (2)  3-5 år
- (3)  6- år

**Høyeste fullførte lederutdanning (med vektall/studiepoeng):**

- (6)  Ingen formell lederutdanning
- (4)  Kortere lederutdanning (f.eks som del av grunnutdanning)
- (5)  Deltar på Rektorskolen nå
- (1)  Rektorskolen (30 studiepoeng)
- (7)  Ledelse på masternivå utover 30 studiepoeng, men ikke fullført mastergrad
- (2)  Mastergrad i skoleledelse
- (3)  Mastergrad i ledelse (andre retninger enn skoleledelse)

**Høyeste fullførte utdanning (se bort fra lederutdanning):**

- (1)  Allmennlærer(eventuelt m/tillegg)
- (2)  Faglærer (eventuelt m/tillegg)
- (3)  Universitet/høgskole 2-4 år
- (6)  Universitet/høgskole 5år -
- (4)  Hovedfag/Mastergrad
- (5)  Annet

**Inngår undervisning i din stilling?**

- (1)  Ja
- (2)  Nei

**Kjønn:**

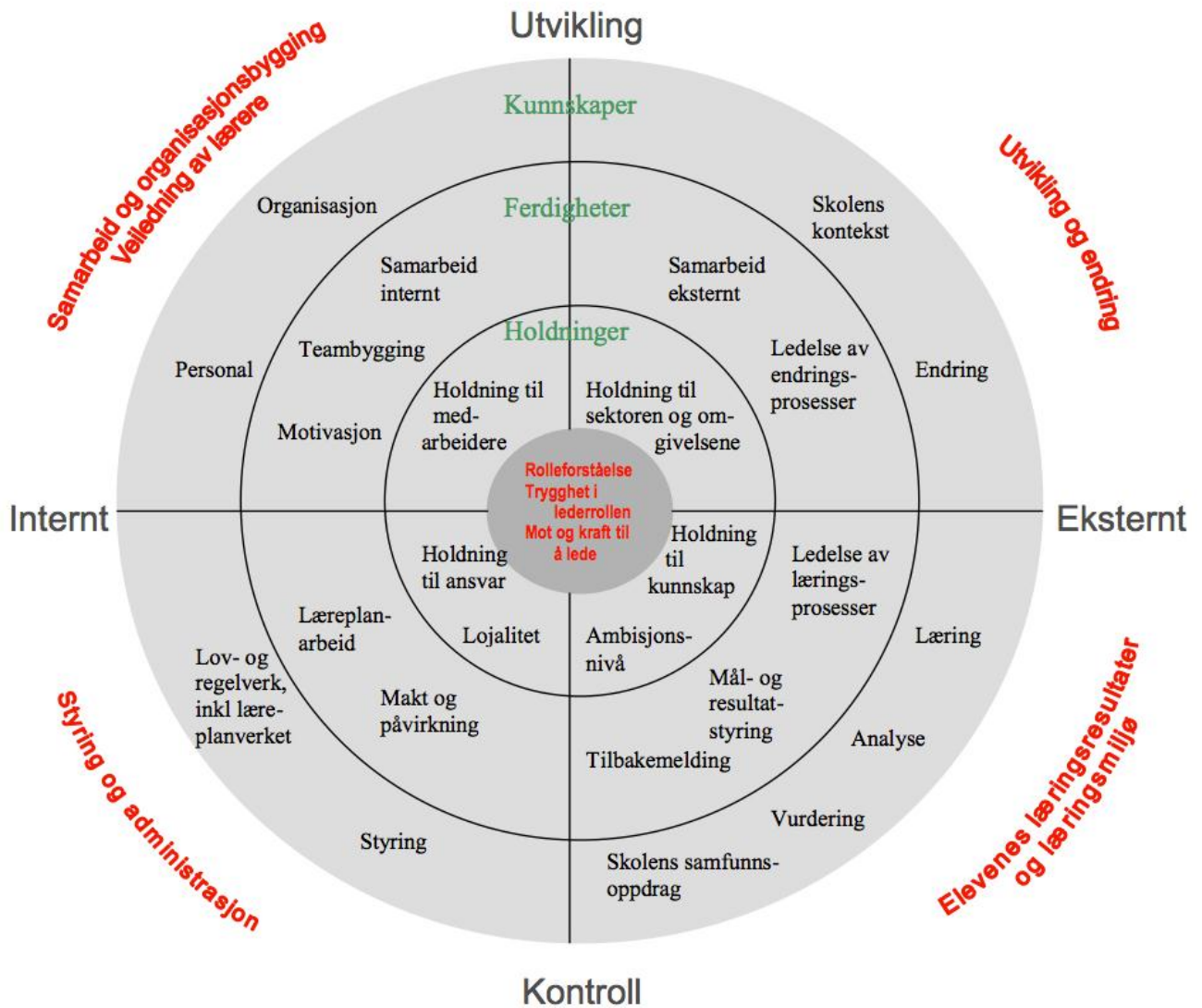
- (1)  Kvinne
- (2)  Mann

**Alder:**

- (6)  20-29
- (1)  30-39
- (2)  40-49
- (3)  50-59
- (4)  60-

**Takk for at du tok deg tid til å svare på undersøkelsen!**

## Vedlegg 6 Kompetansemmodell for skoleledere



Kilde: Lysø et.al 2011

## Vedlegg 7 Mestringsforventning – ulike dimensjoner

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Veiledning lærere</b>     |  |
| 1.1                          | Observere lærernes undervisning ofte   |
| 1.2                          | Initiere til kompetanseheving hos lærerne  |
| 1.3                          | Følge opp lærernes undervisning og metodevalg  |
| 1.4                          | Veilede lærerne i pedagogiske spørsmål   |
| <b>Pedagogisk ledelse</b>    |  |
| 1.11                         | Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid  |
| 1.12                         | Utvikle denne skolens pedagogiske plattform  |
| <b>Trivsel</b>               |  |
| 1.13                         | Utvikle et godt psykososialt miljø for elevene   |
| 1.5                          | Utvikle en skole som er åpen og imøtekommende overfor elevene  |
| 1.14                         | Utvikle en skole hvor alle lærerne trives  |
| 1.15                         | Få elevene til å ta ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære                                   |
| 1.16                         | Engasjere ansatte når det gjelder deres egen utvikling   |
| <b>Støtte lærere</b>         |  |
| 1.20                         | Støtte og hjelpe ansatte som har utfordringer eller problemer  |
| 1.21                         | Ivareta og støtte lærere som sliter med tidsproblemer eller utmattelse                                   |
| <b>Administrativ ledelse</b> |  |
| 1.22                         | Evaluere aktiviteten ved skolen fortløpende, og følge opp evalueringene                                  |
| 1.23                         | Gjennomføre og følge opp alle beslutninger som er tatt   |
| 1.24                         | Alltid benytte styringsretten overfor ansatte på en konstruktiv måte                                     |
| 1.25                         | Tilrettelegge arbeidssituasjonen for hele personale på en slik måte at arbeidet kan utføres konstruktivt |
| <b>Undervisning</b>          |  |
| 1.26                         | Forvalte undervisningsressursene på en effektiv måte   |
| 1.27                         | Sørge for at undervisningen blir tilrettelagt for elever med spesielle behov                             |
| 1.28                         | Organisere undervisningen på en slik måte at alle får tilpasset opplæring                                |
| 1.29                         | Organisere lærerressursene slik at undervisningen blir best mulig for elevene                            |
|                              |  |
| <b>Resultatoppfølging</b>    |  |
| 1.30                         | Følge opp elevresultater for å bedre elevenes læring   |
| 1.31                         | Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater  |
| 1.32                         | Innhente ekstern kompetanse for å bedre elevenes læringsresultater                                       |
| 1.33                         | Omorganisere lærere for å bedre elevenes læringsresultater   |

## **Figuroversikt**

|   |    |
|---|----|
| Figur 1 Ledelse som praksis (Mintzberg 2010).....     | 11 |
| Figur 2 Oppsummering «Big Five» (Martinsen 2005)..... | 21 |
| Figur 3 Forskningsmodell.....                         | 26 |

## **Tabelloversikt**

|   |    |
|---|----|
| Tabell 1 Oversikt konvergent analyse.....   | 42 |
| Tabell 2 Oversikt diskriminant analyse..... | 43 |