



Skolelederforbundet

Forskningsrapport:  
**Hva betyr lederskap i skolen?**



Skolelederforbundet

## «Hva betyr lederskap i skolen?»

**RUDI KIRKHAUG**

Professor, dr.philos.

UiT, Norges arktiske universitet – The Arctic University of Norway

+47 91194796 – 77646504

Rudi.kirkhaug@uit.no

## INNHold

<b>KAPITTEL 1: OVERSIKT OG BAKGRUNNSVARIABLER – A</b>	<b>5</b>
<b>KAPITTEL 2: HVA LEDERNE BRUKER ARBEIDSDAGEN TIL – OG HVA DE ØNSKER Å BRUKE ARBEIDSDAGEN TIL – B/C</b>	<b>7</b>
2.1 Forvaltning og drift.....	7
2.2 Personalledelse og personalutvikling .....	7
2.3 Pedagogisk ledelse .....	8
2.4 Sammenligning på faktornivå når det gjelder hva lederne bruker tida på og hva de ønsker å bruke tida på .....	8
<b>KAPITTEL 3: HVA LEDERNE OPPLEVER AT MEDARBEIDERNE ØNSKER AT DE BRUKER TIDA TIL – D</b>	<b>10</b>
<b>KAPITTEL 4: LEDERREDSKAPER – E</b>	<b>11</b>
4.1 Hvorfor bruker skolelederne ulike redskaper.....	12
<b>KAPITTEL 5: TILLIT, MAKT, INNFLYTELSE OVER SENTRALE FAKTORER OG ETIKK – G, H, I, J</b>	<b>13</b>
5.1 Opplevt tillit blant lederne – G .....	13
5.2 Formell makt – H.....	14
5.3 Normativ makt – H .....	14
5.4 Innflytelse over sentrale faktorer – i .....	15
5.5 Etisk oppfatning og praksis blant lederne – J .....	16
<b>KAPITTEL 6: HVORDAN LEDERNE OPPLEVER Å BLI BETRAKTET – F</b>	<b>18</b>
6.1 Årsaker til betraktninger av tydelig lederskap .....	19
6.2 Effekter av tydelig lederskap på sentrale funksjoner.....	19
<b>KAPITTEL 7: HVA SOM FORKLARER DE FIRE HOVEDFUNKSJONENE FORVALTNING OG DRIFT, PERSONALLEDELSE, PEDAGOGISK LEDELSE OG UTVIKLINGSPROSESSER</b>	<b>20</b>
7.1 Forvaltning og drift.....	20
7.2 Personalledelse.....	20
7.3 Pedagogisk ledelse .....	21
7.4 Utviklingsprosesser.....	21
<b>KAPITTEL 8: KULTUR OG RELASJONER – K, O</b>	<b>22</b>
8.1 Kultur.....	22
8.2 Relasjoner mellom lederne og sentrale interessenter .....	24
8.2.1 Ledernes relasjoner til fagforeningene .....	24
8.2.2 Ledernes relasjoner til elevdemokratiet .....	24
8.2.3 Ledernes relasjoner til foresatte.....	25
8.2.4 Ledernes relasjoner til skoleeierne .....	25
<b>KAPITTEL 9: SKOLELEDERNES OPPFATNINGER AV LEDERSTILLINGENE – P, Q</b>	<b>26</b>
9.1 Skoleledernes rangering av egne stillinger – P .....	26
9.2 Skoleledernes vurdering av hva som er viktig for profesjonell status internt i utdanningssektoren – Q.....	27
<b>KAPITTEL 10: KONKLUSJONER</b>	<b>28</b>
10.1 Funn som er beroligende .....	28
10.2 Funn som er urovekkende .....	28
10.3 Tilrådninger .....	28
10.4 Videre undersøkelser.....	28
<b>LITTERATUR SOM LIGGER TIL GRUNN FOR STUDIEN</b>	<b>29</b>
<b>VEDLEGG: SPØRRESKJEMA</b>	<b>30</b>

Grunnskoler og videregående skoler er primært dannelsesinstitusjoner med sterke faglig innslag, noe som er tydelig uttrykt i § 1 Opplæringsloven. Dette betyr at de i organisasjons- og ledelsesfaglig sammenheng kan klassifiseres som normative organisasjoner – altså organisasjoner som skal fremdyrke og produsere både verdimessige og faglige standarder til nytte for samfunnet. Det er ikke uten grunn at det heter at *gode samfunn skapes av gode skoler*.

Skolens «produksjon» foregår altså på to plan – et sosial/psykologisk og et faglig. Det må med andre ord være samsvar mellom de idealene de foreskriver for elevene gjennom læreplan og pedagogisk opplegg, og hvordan de selv lever sitt indre liv. Dette betyr at skolene må leve som de lærer, noe som innebærer tre hovedfunksjoner for lederne:

- De skal være ledestjerner og normdannere innad for lærerne som jo er ledere for elevene. Lærerne har nemlig en tendens til å opptre overfor elevene på samme måte som de selv blir ledet og den kulturen som dominerer i skolen.
- De skal være skolens representanter og ambassadører utad fordi både skolen som sådan og de selv er normdannere i samfunnet.
- De skal sørge for at den faglige kvaliteten holder det høye nivået som samfunnet er avhengig av.

Skoleledere bærer derfor på en unik normativ og faglig byrde, ulikt mange andre ledere i samfunnet. Dette betyr også at vi kan hevde at skolelederskap er en av de viktigste, men også vanskeligste lederfunksjonene i samfunnet. Internasjonal forskning viser da også at lederskap har signifikant innvirkning på skolens effektivitet målt gjennom mange faktorer, for eksempel læringsmiljø for både lærere og elever (Daniëls et al., 2019). Problemet og paradokset er at skolelederskap ikke har hatt den samme oppmerksomheten og statusen som lederskap i andre organisasjoner.

Men hvordan arter hverdagen seg for lederne – får de tid, rom og redskaper til å ta seg av funksjonene som gjør det mulig å oppfylle § 1 i Opplæringsloven? Denne undersøkelsen har derfor som mål å kartlegge funksjonene og arbeidsbetingelsene for skoleledere. Ved å tydeliggjøre hverdagen for skoleledere og de betingelsene de trenger for å lede, vil denne undersøkelsen kunne bidra til større bevissthet og oppmerksomhet når det gjelder å være leder i skoleverket.

Undersøkelsen omfatter alle lederne tilsluttet Skolelederforbundet. Det innkom svar fra i alt 865 ledere – noe som gjør at dataene er representative for denne gruppen. Dataene er derfor også generaliserbare – det vil si at vi kan trekke slutninger til et større univers. Undersøkelsen ble gjennomført våren 2021.

Alle tallene er kvalitetssjekket for avvik i form av standardavvik, skjevhet og kurtosis – det vil si hvordan tallene fordeler seg i forhold til en normalfordelt kurve. Vi har derfor ingen ekstremverdier i rapporten som kan føre til feiltolkninger. I tabellene er følgelig bare gjennomsnitt oppgitt. Det er brukt både univariate analyser (gjennomsnittsmålinger), bivariate

korrelasjonsanalyser (måling av samvariasjon mellom to variabler) og multiple regresjonsanalyser (måling av påvirkning fra et sett med variabler på en variabel). Når det gjelder de sistnevnte er dataene presentert bare grafisk på bakgrunn av standardiserte betakoeffisienter, altså de tallene som sier noe om styrken på sammenhengen. På grunn av validitetshensyn omfatter sammenlignende analyser bare grunnskoler og videregående skoler. Det er rett og slett for få svar når det gjelder de andre kategoriene (kulturskole og andre).

I kapittel 1 presenteres bakgrunnsdata for å få et bilde av respondentene. Deretter, i kapitlene 2 og 3, redegjøres det for de ulike funksjonene som lederne bruker arbeidshverdagen til – og hva de ønsker å bruke arbeidshverdagen til, samt hva lederne opplever at deres medarbeidere ønsker at de skal bruke tida på. I kapittel 4 presenteres ledernes redskaper og årsaker til at de bruker disse. Videre i kapittel 5 redegjøres det for sentrale faktorer i lederskap som tillit, makt, innflytelse over sentrale forhold og etikk. I kapittel 6 presenteres data som viser hvordan lederne opplever at medarbeiderne betrakter dem som ledere. I kapittel 7 redegjøres det for hvilke faktorer som har innvirkning på de sentrale funksjonene som er redegjort for i kapittel 2. Kapittel 8 tar for seg kulturen slik lederne opplever den, samt hvordan relasjonene er mellom dem og sentrale interessenter. I kapittel 9 presenteres ledernes oppfatninger av skolelederstillinger generelt og hva de antar har betydning for statusen både eksternt og internt i utdanningssektoren. Rapporten avsluttes med oppsummeringer og konklusjoner i kapittel 10.

I overskriftene og tabellene er det referanser til de enkelte delene og spørsmålene i spørreskjemaet som også er vedlagt. Undersøkelsen er utført av professor Rudi Kirkhaug med støtte av doktorstipendiat Kristian Haugen, begge ved UiT, Norges arktiske universitet. Temaer som ønskes undersøkt er naturlig nok styrt av Skolelederforbundet. Ellers har forskerne hatt frie hender når det gjelder konkret utforming av undersøkelsesopp- legget og analysene.

I dette kapittelet gjengis bakgrunnsvariabler i form av lederkategori, skoletype eller arbeidsplass, alder, utdanningsnivå, spesifikk lederutdanning, erfaring, kontrollspenn og eierskap.

## Lederkategori

	Frekvens	Prosent
Avdelingsleder/inspektør	334	38,6
Ass. rektor	122	14,1
Rektor	394	45,5
Total	850	98,3

## Skoletype – arbeidsplass

	Frekvens	Prosent
Grunnskole	529	61,2
Videregående skole	259	29,9
Kulturskole	17	2,0
Andre	60	6,9
Total	865	100

I de videre komparative analysene blir bare grunnskoler og videregående skoler inkludert – dette for å oppnå pålitelige analyser grunnet i antall.

## Alder

	Frekvens	Prosent
31-40	70	8,1
41-50	331	38,3
51-60	347	40,1
61 og over	114	13,2
Total	862	99,7

Aldersfordelingen er stort sett jevnt fordelt mellom de ulike skolekategoriene og ledergruppene.

## Utdanning

	Frekvens	Prosent
Lærer/faglærer	21	2,4
Adjunkt/Bachelor	436	50,4
Lektor/hovedfag/master og over	402	46,5
Total	859	99,3

Det er flest ledere med hovedfag/master og over i videregående skoler (60 % mot 40 %), og blant assisterende rektorer.

## Spesifikk lederutdanning

	Frekvens	Prosent
Ingen	45	5,2
Enkeltemner	80	9,2
Rektorskolen 30 stp.	341	39,4
Master i lederskap	281	32,5
Annet	118	13,7
Total	865	100

Analysene viser en ganske jevn fordeling mellom grunnskoler og videregående skoler når det gjelder de ulike lederutdanningene. Rektorer og assisterende rektorer er imidlertid overrepresentert når det gjelder master i lederskap.

## Erfaring fra skoleverket totalt i antall år

	Frekvens	Prosent
0-5 år	23	2,7
6-10 år	45	5,2
11-15 år	127	14,7
16 år og mer	659	76,2
Total	854	98,7

Erfaring fra skoleverket er prosentvis jevnt fordelt mellom grunnskoler og videregående skoler. Alle tre lederkategoriene har lang erfaring fra skoleverket.

## Erfaring fra nåværende stilling i antall år

	Frekvens	Prosent
0-5 år	348	40,2
6-10 år	257	29,7
11-15 år	162	18,7
16 år og mer	96	11,1
Total	863	99,8

Erfaring fra nåværende stilling er også prosentvis jevnt fordelt mellom grunnskoler og videregående skoler. Assisterende rektorer og rektorer har lengere erfaring fra nåværende stilling enn avdelingsledere/inspektører.



### Kontrollspenn – hvor mange medarbeidere som rapporterer til lederne

	Frekvens	Prosent
1-10	167	19,3
11-20	300	34,7
21-30	170	19,7
31-40	66	7,6
41-50	49	5,7
51 og flere	105	12,1
Total	857	100,0

Når vi kontrollerer for lederkategorier, ser vi at det blant avdelingsledere/inspektører og assisterende rektorer, er det et klart flertall som har mellom 11 og 20 i kontrollspennet. Blant rektorene er det derimot et klart flertall som har 51 eller flere i kontrollspennet.

### Eierskap

	Frekvens	Prosent
Privat	18	2,1
Offentlig	840	97,1
Total	858	99,2

## KAPITTEL 2: HVA LEDERNE BRUKER ARBEIDSDAGEN TIL – OG HVA DE ØNSKER Å BRUKE ARBEIDSDAGEN TIL – B/C<sup>1</sup>

I mange organisasjoner opplever både ledere og medarbeidere at de ikke får konsentrert seg om det de egentlig mener er viktig og hva de ønsker å jobbe med. I dette kapitlet skal vi derfor gjengi de svarene vi har fått på spørsmålene om hva lederne faktisk bruker tida si på, og hva de ønsker å bruke tida si på når det gjelder tre hovedfunksjoner i skolen: Forvaltning og drift, personalledelse og personalutvikling samt pedagogisk ledelse. Vi kan derfor finne ut om det er overensstemmelse her, noe som er viktig for å avdekke mulige skjevfordelinger av prioriteringer. Dette er viktig også for å avdekke motivasjon og arbeidskapasitet blant lederne.

Vi gjengir først svarene på enkeltspørsmålene innen hver hovedfunksjon. Deretter har vi laget samlevariabler eller faktorer for hver hovedfunksjon for å få bedre oversikt.

### 2.1 FORVALTNING OG DRIFT

Forvaltning og drift er funksjoner som ser ut til å ta noe under halvparten av ledernes arbeidstid, med unntak av interne møter med medarbeidere, overordnede og lederkolleger. Samtidig er det tydelig at lederne synes at de bruker for mye tid på disse områdene, og da særlig når det gjelder dokumentasjon, kontroll og rapportering, samt interne møter med medarbeidere, kolleger og ledere. På den annen side viser dataene at de ønsker å bruke mer tid på interne faste møter med elevrepresentanter. Svarfordelingen er ganske jevn mellom de ulike ledergruppene (rektor, ass. rektor og avdelingsleder/inspektør), med unntak av budsjettering og økonomistyring, hvor rektorene bruker mest tid (3,08), men også er de som ønsker betydelig mindre av dette (2,40). Det er stort sett samme fordeling mellom grunnskoler og videregående skoler.

### 2.2 PERSONALLEDELSE OG PERSONALUTVIKLING

Personalledelse og personalutvikling er områder som er sentrale i enhver kompetanseorganisasjon. Om lederne har fokus her, er ofte avgjørende for kvaliteten på arbeidet. Et hovedinntrykk fra analysene er at lederne bruker en del tid på personalledelse og personalutvikling, men at de ønsker å bruke mer tid. Særlig interessant er det at lederne scorer svært høyt på det å opptre som forbilde og at de ønsker mer av dette. Det er også høy score på motiveringsfunksjonen, og ønsker om å kunne gjøre mer av dette. At det er lav score på påtale for dårlig innsats, kan avspeile lite behov for dette, eller også tilbakeholdenhet og ubekvemhet. Lav score betyr imidlertid ikke at påtale er uviktig.

Dataene viser også tydelig at utviklingstiltak har en viss plass i hverdagen, men at lederne ønsker å bruke betydelig mer av hverdagen på dette området. Det er også verdt å merke seg at en relativ liten del av hverdagen brukes på kultur, men at man tydelig ønsker å ha mer oppmerksomhet mot dette området.

Det er relativt liten forskjell mellom de ulike ledergruppene når det gjelder disse områdene innen personalledelse og personalutvikling. Også mellom grunnskoler og videregående skoler er det liten forskjell.

Tabell 1. Forvaltning og drift. Sammenligning mellom hva lederne faktisk bruker tida på, og hva de ønsker å bruke tida på. Hele utvalget, N = 850. Gjennomsnitt. Skala 1-5.

Områder	Hva lederne faktisk bruker tida på	Hva lederne ønsker å bruke tida på	Forskjeller signifikans
B/C 1. Personalsaker	2,89	2,62	Sig.
B/C 2. Budsjettering og økonomistyring	2,61	2,27	Sig.
B/C 3. Dokumentasjon, kontroll og rapportering	3,42	2,09	Sig.
B/C 4. Arbeidsmiljø – HMS	3,25	3,18	Svakt sig.
B/C 5. Interne møter med medarbeidere/ledere	4,17	3,68	Sig.
B/C 6. Interne faste møter med elevrepresentanter	2,37	3,24	Sig.
B/C 7. Møter med foresatte	2,59	2,66	Svakt sig.
B/C 8. Eksterne møter	2,94	2,90	Ikke sig.

<sup>1</sup> Bokstavene i kapitteloverskriftene er referanser til kapitlene i spørreskjemaet.

<sup>2</sup> Signifikans er uttrykk for sikkerhet når det gjelder slutninger. Når vi bruker uttrykket «Sig» i tabellene forteller det at det er mindre enn 5 % sannsynlighet for at vi tar feil når vi hevder at det er forskjeller mellom hva lederne bruker tida si på, og hva de ønsker å bruke tida på. «Svakt sig.» betyr at det er mindre enn 10 % sannsynlighet for at vi tar feil. «Ikke sig.» betyr at vi ikke kan hevde at det er noen forskjeller av betydning.

**Tabell 2. Personalledelse og personalutvikling. Sammenligning mellom hva lederne faktisk bruker tida på, og hva de ønsker å bruke tida på. Hele utvalget, N = 850. Gjennomsnitt. Skala 1-5.**

Områder	Hva lederne faktisk bruker tida på	Hva lederne ønsker å bruke tida på	Forskjeller signifikans
B/C 10. Opptre som forbilde	4,27	4,53	Sig.
B/C 11. Ethiske diskusjoner og refleksjoner	3,60	4,34	Sig.
B/C 12. Motivering av medarbeiderne	4,01	4,44	Sig.
B/C 13. Løse konflikter blant medarbeiderne	2,33	2,20	Sig.
B/C 14. Sosial omsorg og ivaretagelse	3,73	3,86	Sig.
B/C 15. Ros og oppmuntring	3,85	4,35	Sig.
B/C 16. Påtale for dårlig innsats	1,84	1,86	Ikke sig.
B/C 17. Organisasjons-utvikling og forbedringer	3,87	4,26	Sig.
B/C 18. Tilrettelegging for erfaringslæring	3,48	4,50	Sig.
B/C 19. Kulturtiltak	2,51	3,49	Sig.

### 2.3 PEDAGOGISK LEDELSE

Pedagogisk ledelse innebærer at ledernes fokus er på kjernefunksjonene i skolen, nemlig å støtte opp under de mål og verdier som skolen er satt til å formidle i henhold til § 1 i Opplæringsloven, og de faglige og pedagogiske oppgavene som lærerne utøver.

Analysene viser at lederne bruker verken lite eller mye tid på disse funksjonene, men er veldig tydelig på at de ønsker å bruke mer tid her. Det er liten forskjell mellom de ulike lederkategoriene og skoletypene.

### 2.4 SAMMENLIGNING PÅ FAKTORNIVÅ NÅR DET GJELDER HVA LEDERNE BRUKER TIDA PÅ OG HVA DE ØNSKER Å BRUKE TIDA PÅ

For å få en bedre oversikt over svarene har vi gjort **faktoranalyser** av de ulike lederfunksjonene. Det vil si at vi har gjort kalkulasjoner innen hver enkelt av de tre funksjonsgruppene (forvaltning og drift, personalledelse og personalutvikling og pedagogisk ledelse), for å finne ut om svarene på spørsmålene utgjør såkalte underliggende dimensjoner, mønstre eller latente variabler i form av faktorer.

**Tabell 3. Pedagogisk ledelse. Sammenligning mellom hva lederne faktisk bruker tida på, og hva de ønsker å bruke tida på. Hele utvalget, N = 865. Gjennomsnitt. Skala 1-5.**

Områder	Hva lederne faktisk bruker tida på	Hva lederne ønsker å bruke tida på	Forskjeller signifikans
B/C 21. Snakke med med-arbeiderne om mål og verdier	3,03	4,07	Sig.
B/C 22. Kvalitetssikring gjennom observasjoner etc.	3,07	4,30	Sig.
B/C 23. Veiledning av lærerne faglig/pedagogisk	3,24	4,19	Sig.
B/C 24. Evaluering av pedagogisk praksis	3,28	4,37	Sig.
B/C 25. Pedagogisk utviklingsarbeid	3,83	4,30	Sig.
B/C 26. Koordinering mellom fag, tiltak, team og trinn	3,16	3,41	Sig.
B/C 27. Møter med elev-representantene om læringsmiljø	2,27	3,63	Sig.
B/C 28. Bedring av elevenes læringsmiljø og arbeidsmiljø	3,51	4,35	Sig.

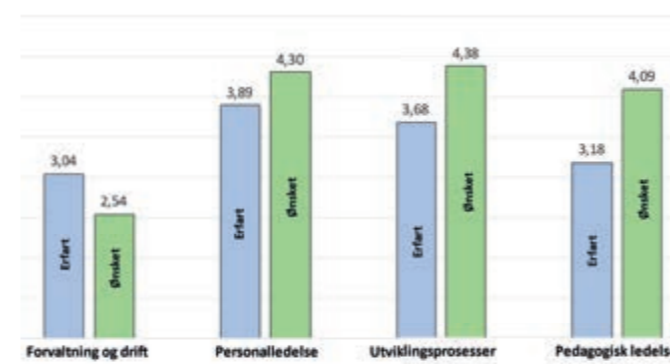
Analysene viser at forvaltning og drift utgjør en faktor bestående av b/c1, b/c2, b/c3 og b/c4 – det vil si at spørsmålene om møtedeltakelse ikke inngår her. Personalledelse og personalutvikling utgjør to faktorer – både personalledelse bestående av b/c10, b/c11, b/c12, b/c14, b/c15, og utviklingsprosesser bestående av b/c17 og b/c18. Mens pedagogisk ledelse består av alle svarene på spørsmålene b/c 21-28. Vi får derfor i alt fire faktorer i denne gruppen. I tabell 4 har vi rapportert gjennomsnitt for disse fire faktorene.

**Tabell 4 Sammenligning mellom praksis og ønsker på faktornivå. Hele utvalget, N = 860. Gjennomsnitt. Skala 1-5.**

Områder	Hva lederne faktisk bruker tida på	Hva lederne ønsker å bruke tida på	Forskjeller signifikans
Forvaltning og drift ( $\alpha = .72$ )	3,04	2,54	Sig.
Personalledelse ( $\alpha = .83$ )	3,89	4,30	Sig.
Utviklingsprosesser ( $\alpha = .70$ )	3,68	4,38	Sig.
Pedagogisk ledelse ( $\alpha = .84$ )	3,18	4,09	Sig.

Hovedinntrykket her er det samme som for svarene på enkeltspørsmålene, nemlig at lederne ønsker å bruke mindre tid på rene administrative funksjoner, og mer tid på kjernefunksjoner som personalledelse, pedagogisk ledelse og utviklingsprosesser. Det er også her liten forskjell mellom de ulike ledergruppene og skoletypene, både når det gjelder dagens praksis og hva de ønsker seg.

I figur 1 har vi fremstilt grafisk hva som er erfart, og hva som er ønsket for hver av de fire lederfunksjonene.



Figur 1 Gjennomsnitt for erfart og ønsket på de fire lederfunksjonene. Hele utvalget. Skala 1-5.

$\alpha$  er uttrykk for et statistisk mål som heter Cronbach's alpha, og uttrykker den interne sammenhengen mellom de enkeltvariablene som inngår i faktoren. Over .70 er bra, men også lavere verdier kan aksepteres, noe avhengig av analysenivået.

## KAPITTEL 3: HVA LEDERNE OPPLEVER AT MEDARBEIDERNE ØNSKER AT DE BRUKER TIDA TIL – D

I dette kapitlet presenteres data for hvordan lederne opplever *etterspørselen* fra sine medarbeidere når det gjelder hva tida bør brukes på. Dette er viktige data ettersom de gir informasjon om hvilke prioriteringer medarbeiderne har, og ikke bare som avdekket i kapittel 2, hva lederne selv bruker og ønsker å bruke tida på.

Lederne opplever at medarbeiderne har noe over middels ønsker om at det brukes tid på arbeidsmiljø, kultur, etiske spørsmål samt mål og verdier. Det samme gjelder koordinering og å påta seg ansvar. Derimot er lederne overbevist om at medarbeiderne ønsker at de bruker mer tid på å være forbilde, utvikling, veiledning, rammestyring og tilrettelegging, å være

tett på, sosial omsorg og motivering – altså oppgaver som mer direkte berører faglige prestasjoner og sosiale forhold.

Når vi kontrollerer for skoletype, finner vi at lederne i grunnskolen oppfatter at de bør bruke mindre tid på administrative gjøremål enn lederne i videregående skole, men mer tid på arbeidsmiljø/HMS, faglig/pedagogisk veiledning, koordinering, å være tett på der det skjer og sosial omsorg.

Dataene her understøtter det hovedinntrykket vi fikk fra analysene av hva lederne selv ønsker å bruke tida på. Det synes altså å være overensstemmelse mellom ledernes og medarbeidernes oppfatning av hva som er viktig i skolehverdagen.

**Tabell 5. Hva medarbeiderne ønsker at lederne skal bruke arbeidsdagen til. Ledernes oppfatninger. Gjennomsnitt. Skala 1-5.**

Områder	Alle N = 845	Avd.-leder/ Inspektør N = 333	Ass. rektor N = 122	Rektor N = 390
D1. Administrasjon	2,87	3,08	3,14	2,62
D2. Arbeidsmiljøet/HMS	3,47	3,45	3,32	3,56
D3. Kulturen	3,45	3,39	3,14	3,60
D4. Etiske spørsmål	3,23	3,21	3,07	3,28
D5. Mål og verdier	3,22	3,04	3,02	3,43
D6. Forbilde	4,00	3,96	3,84	4,07
D7. Utvikling av skolen	4,26	4,11	4,15	4,41
D8. Fag/ped. veiledning	4,01	4,00	3,83	4,06
D9. Koordinering	3,68	3,78	3,86	3,54
D10. Rammer og tilrettelegging	4,67	4,70	4,66	4,65
D11. Være i beredskap uten involvering	3,97	3,95	4,10	3,95
D12. Å være tett på der det skjer	4,47	4,50	4,43	4,48
D13. Sosial omsorg og ivaretagelse	4,30	4,28	4,30	4,32
D14. Motivering	4,29	4,23	4,25	4,34
D15. Å ta på seg ansvar for feil i organisasjonen	3,49	3,39	3,37	3,65

## KAPITTEL 4: LEDERREDSKAPER – E

Alle ledere bruker redskaper for å lede – bevisst eller ubevisst. Hvilke redskaper som brukes, avhenger av bransje og organisasjonstype. I skoleverket er lover, regler, avtaler og rammeverk sentrale redskaper eller styringsverktøy. Men siden skolen er en oppdragende og normdannende institusjon, er også mål, verdier og etikk ansett som sentrale redskaper eller styringsverktøy. Opplæringslovens § 1 anses som sentral særlig når det gjelder mål, verdier og etikk.

Hva lederne bruker av redskaper sier ofte mye om prioriteringer og måten de utøver sitt lederskap på. Analysene viser at lederne har et aktivt forhold til alle redskaper som antas å være relevante for å styre medarbeidere i skolesektoren. Et hovedinntrykk er likevel at redskaper som er innrettet direkte mot å oppfylle skolens formål som fagplaner, mål, visjoner og verdier, er mer i bruk enn redskaper som styrer daglig drift – eksempelvis regelverk/HMS og rammer, budsjetter og planer.

Når vi kontrollerer for skoletype, finner vi at lederne i grunnskolen bruker regler, avtaler og planer i mindre grad enn lederne i videregående skoler. Men det motsatte er tilfelle når det gjelder bruk av mål som nedfelt i §1-1 i Opplæringsloven. I tabell 6 har vi gjengitt svarene på de enkelte spørsmålene.

Faktoranalyser viser imidlertid at vi kan inndele redskapene i to hovedkategorier: *formelle redskaper* som består av E1, E2, E3, E4, E5, E6 og E12 – og *normative redskaper* som består av E7, E8, E9, E10 og E11. Disse er gjengitt nederst i tabellen.

Dataene viser at det er ass. rektor og rektor som i størst grad anvender formelle redskaper. Når det gjelder normative redskaper er det rektor som er den største brukeren. Forskjellene er statistisk signifikante, men i praksis ikke så store. Det er ingen forskjeller mellom grunnskoler og videregående skoler når det gjelder bruk av formelle og normative redskaper.

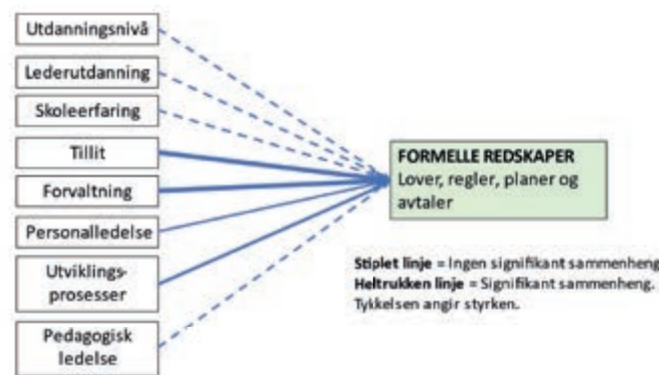
**Tabell 6 Redskaper i bruk av skolelederne. Gjennomsnitt. Skala 1-5.**

Områder	Alle N = 844	Avd.-leder/ Inspektør N = 333	Ass. rektor N = 122	Rektor N = 390
E1. Opplæringsloven	3,98	3,83	4,06	4,06
E2. Andre sentrale lover og regler	3,91	3,86	3,97	3,91
E3. Nasjonale avtaler	3,69	3,57	3,72	3,76
E4. Kommunale/ fylkeskom. regler etc.	3,87	3,81	4,10	3,85
E5. Rammer, budsjetter, planer	3,78	3,68	3,83	3,84
E6. Fagplaner	4,16	4,08	4,16	4,22
E7. Mål og verdier § 1 Opplæringsloven	4,14	3,97	4,16	4,27
E8. Mål for arbeidsplassen	4,12	4,07	4,03	4,20
E9. Visjoner for arbeidsplassen	4,05	3,95	3,92	4,16
E10. Verdier for arbeidsplassen	4,09	3,98	3,97	4,21
E11. Etiske retnings-linjer for arbeidsplassen	3,83	3,79	3,74	3,88
E12. Regelverk for arbeidsplassen HMS etc	3,61	3,59	3,57	3,63
Faktor formelle redskaper	3,85	3,77	3,91	3,90
Faktor normative redskaper	4,04	3,96	3,94	4,14

#### 4.1 HVORFOR BRUKER SKOLELEDERNE ULIKE REDSKAPER

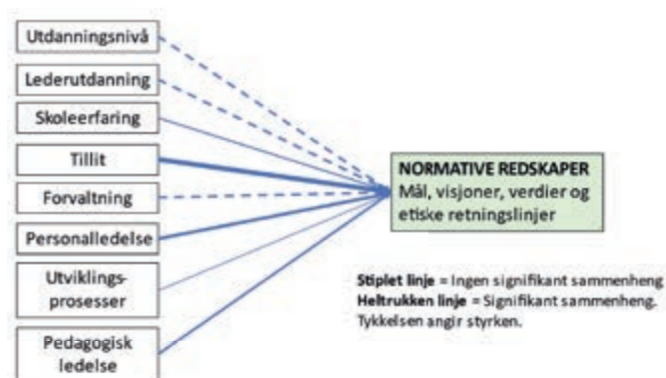
Vi er også interessert i å vite hva som fører til at lederne bruker ulike redskaper. Tidligere forskning viser at en leders personlig bakgrunn, som utdanning og erfaring, kan være viktige faktorer for hvilke redskaper man tyr til.

Våre regresjonsanalyser<sup>4</sup> viser imidlertid at verken generelt utdanningsnivå eller spesifikk lederutdanning, samt erfaring fra skoleverket har noe å si når det gjelder bruk av *formelle redskaper* som lover, regler, planer og avtaler. Derimot har tillit<sup>5</sup>, forvaltningsfunksjoner, personalledelse og utviklingsprosesser mye å si – jo mer det er av disse faktorene, jo mer bruk av formelle redskaper. Dette kan forklares med at disse faktorene er krevende og kan føre til skarpe formelle reaksjoner ved feil, og derfor nødvendiggjør støtte i formelle redskaper. Det er ingen signifikante forskjeller mellom skoletypene og lederkategoriene når det gjelder årsaksbildet.



Figur 2 Årsaker til bruk av formelle redskaper – hele utvalget.

Når det gjelder *normative redskaper* som mål, visjoner, verdier og etiske retningslinjer, ser vi at årsaksbildet endrer seg noe. Skoleerfaring har noe å si. Men også her er tillit en sterk årsaksvariabel. Det samme er personalledelse og pedagogisk ledelse, mens utviklingsprosesser i noen grad øker bruken av normative redskaper. Sagt med andre ord, skoleerfaring gjør det lettere å bruke normative redskaper. Hvis man som skoleleder ønsker å bruke normative redskaper, er det en forutsetning at det er tillit til stede. Og hvis man vektlegger personalledelse, utviklingsprosesser og pedagogisk ledelse, bør man bruke normative redskaper. Kontroll for skoletype og lederkategori, viser ingen signifikante forskjeller i bruk av de ulike redskapstypene.



Figur 3 Årsaker til bruk av normative redskaper – hele utvalget.

## KAPITTEL 5: TILLIT, MAKT, INNFLYTELSE OVER SENTRALE FAKTORER OG ETIKK – G, H, I, J

I dette kapittelet skal vi se nærmere på faktorer som er sentrale i lederskap i alle typer organisasjoner – tillit, makt, miljøinnflytelse og etikk, og hvordan tilstanden er for skolelederne når det gjelder disse. Kontroll for skoletype viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom grunnskoler og videregående skoler når det gjelder disse faktorene.

### 5.1. OPPLEVD TILLIT BLANT LEDERNE – G

Som vi har sett ovenfor, fremstår tillit som en viktig faktor i mange sammenhenger. Tillit blir ofte omtalt som limet som binder ledere og medarbeidere sammen, eller som en betingelse for overføring av sensitiv informasjon. Ledere som har tillit hos sine medarbeidere får derved tilgang til mer informasjon, og når også frem med mer informasjon enn ledere som ikke har tillit. Forskingen viser også at ledere som har tillit, får positiv oppmerksomhet og kan utøve større grad av påvirkning enn ledere som mangler tillit. Det er et megetsigende uttrykk som heter «har du tillit, har du alt».

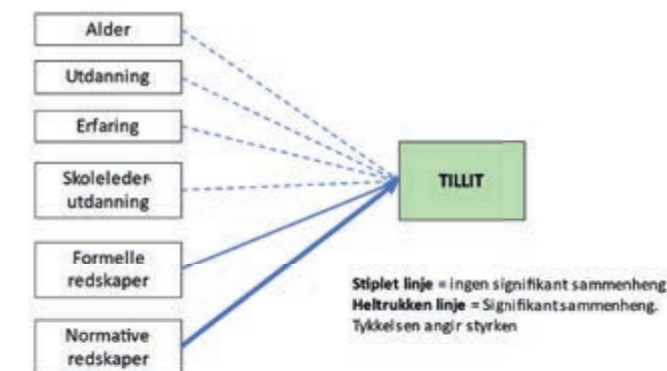
I denne undersøkelsen ble tillit målt gjennom fem spørsmål – om det er åpenhet, fortrolighet og gjensidighet mellom lederne og medarbeiderne, som gjennom faktoranalyser viser seg å være uttrykk for det samme.

Analysene viser at alle lederne opplever at de har relativ høy tillit (se figur 4). Det er også liten forskjell mellom dem. Dette innebærer at lederne, slik de selv rapporterer, har den tilliten som er nødvendig for å utøve sitt lederskap.



Figur 4 Fordelingen av tillit mellom de ulike ledergruppene. Skala 1-5.

Det er mange årsaker til at tillit bygges og tapes. Hvordan ledere fremstår rent personlighetsmessig blir ofte trukket fram som forklaring. I denne undersøkelsen har vi valgt å se nærmere på bakgrunnsvariabler og redskaper som lederne bruker, etter som disse i tidligere studier har vist seg å ha betydning. Våre regresjonsanalyser viser imidlertid at tillit skapes eller påvirkes av formelle redskaper som lover, regler, avtaler og planer, og særlig av normative redskaper – altså mål, visjoner, verdier og etiske retningslinjer (se figur 5). Bakgrunnsvariablene alder, utdanning, erfaring og skolelederutdanning har ingen direkte påvirkning på tillit. Hva lederen gjør er altså viktigere enn hvem lederen er. Det er ingen signifikante forskjeller mellom skoleslagene og lederkategoriene når det gjelder årsaker til tillit.



Figur 5 Årsaker til at lederne opplever å ha tillit. Hele utvalget.

<sup>4</sup> Regresjonsanalyser innebærer at vi regner ut hvilke sammenhenger det er mellom et sett med antatte årsaksvariabler og en effektvariabel (her formelle redskaper). Samtidig kontrolleres de ulike årsaksvariablene for hverandre – slik at om vi legger til eller fjerner en årsaksvariabel, kan de andre få endret betydning. I organisasjons- og ledelsesforskningen er det normalt å ha mange årsaksvariabler, fordi det ofte gjenspeiler virkeligheten.

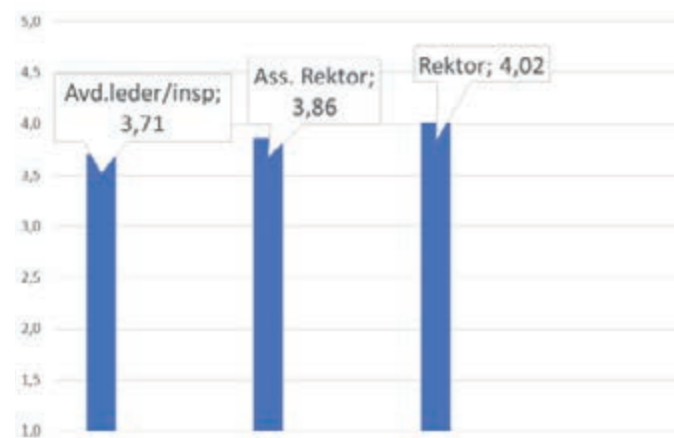
<sup>5</sup> Tillit blir nærmere forklart i kapittel 5. Tillit er kort fortalt uttrykk for at ledere og medarbeidere stoler på hverandre.



## 5.2 FORMELL MAKT – H

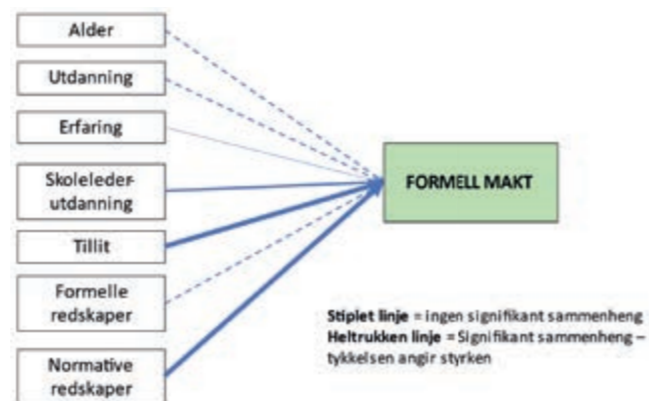
Formell makt er uttrykk for de formelle rettighetene lederne har til å utøve myndighet og fatte beslutninger, og omtales også som autoritet. Formell makt blir ofte knyttet til stilling og de rettigheter som denne medfører. I denne undersøkelsen ble formell makt målt gjennom fire spørsmål – om lederne har handlingsrom og kan utøve skjønn, formell og legitim autoritet, kontroll over goder, og makt til å gjennomføre beslutninger selv om det er motstand. Svarene ble faktoranalyser og slo ut som en variabel. Vi skal her se nærmere på fordelingen av denne variabelen mellom ledergruppene.

Analysene viser at lederne har relativt høy score når det gjelder formell makt (se figur 6). Men det er signifikant forskjell mellom avdelingsleder/inspektør som scorer lavest (3,71), og rektor som scorer høyest (4,02), noe som ikke er overraskende, da formell makt også er knyttet til stillingsposisjonen i et hierarki. Vi fant ingen signifikante forskjeller mellom skoleslagene her.



Figur 6 Fordelingen av formell makt mellom ledergruppene. Skala 1-5.

Når det gjelder årsaker til at lederne har formell makt, viser våre regresjonsanalyser at særlig tillit og normative redskaper har stor forklaringskraft. Men også skolelederutdanning og i noen grad også erfaring fra skoleverket har betydning for om lederne opplever å ha formell makt (se figur 7). Formelle redskaper som lover, regler, planer og avtaler ser ikke ut til å gi lederne formell makt, når de blir sammenholdt med disse andre. Men når vi korrelerer bare formelle redskaper med formell makt, får vi en signifikant sammenheng. Det er ingen signifikante forskjeller verken mellom skoleslag eller lederkategorier når det gjelder dette årsaksbildet.

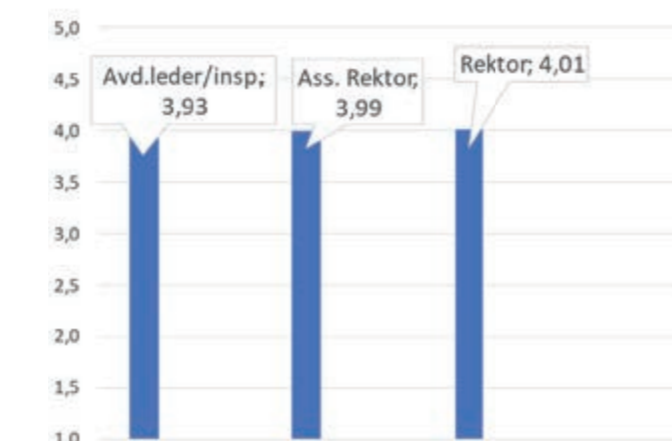


Figur 7 Årsaker til formell makt. Hele utvalget.

## 5.3 NORMATIV MAKT – H

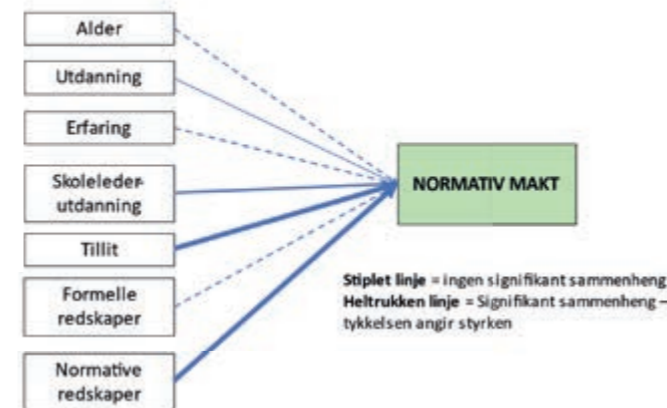
Normativ makt er uttrykk for de mulighetene lederne har til å påvirke medarbeiderne sosialt, psykologisk og politisk med virkemidler som er forskjellig fra de formelle. I en verdibasert organisasjon som en skole, er normativ makt ansett som særlig viktig. I denne undersøkelsen er normativ makt identifisert gjennom to spørsmål – om lederne klarer å påvirke sine medarbeidere til å tenke nye tanker, og om de blir hørt på. Gjennom faktoranalyser viser disse seg å være uttrykk for det samme.

Analysene viser at normativ makt er noe mer til stede enn formell makt, og har et relativt høyt gjennomsnitt. Normativ makt er mest til stede blant rektorene (4,01) og minst blant avdelingsledere/inspektører (3,93) (se figur 8). Det er ingen signifikante forskjeller mellom skoleslagene.



Figur 8 Fordelingen av normativ makt mellom ledergruppene. Skala 1-5.

Når det gjelder årsaker til at lederne har normativ makt viser regresjonsanalysene at det ikke overraskende er tillit og normative redskaper som er de sterkeste forklaringsvariablene. Men også utdanningsnivå og skolelederutdanning har noe å si for om lederne har normativ makt (se figur 9). Det er ingen signifikante forskjeller her mellom skoleslag og lederkategorier.



Figur 9 Årsaker til normativ makt blant lederne. Hele utvalget.

## 5.4 INNFLYTELSE OVER SENTRALE FAKTORER – I

I denne studien målte vi også ledernes opplevde innflytelse over forhold som arbeidsmiljøet, kulturen, måten undervisningen foregår på, faglig utvikling av ansatte, elevenes velferd og arbeidsbetingelser, samt utviklingsprosesser i skolen.

Analysen viser at lederne samlet sett opplever å ha relativt høy innflytelse over arbeidsmiljøet/HMS (4,02) og utviklingsprosesser i skolen (4,20). Lavest innflytelse har de over måten undervisningen foregår på (3,44). (Se tabell 7).

Tabell 7 Innflytelse over sentrale faktorer. Hele utvalget. Skala 1-5.

Sentrale faktorer	Gjennomsnitt
I1 Arbeidsmiljøet/HMS	4,02
I2. Kulturen	3,86
I3 Måten undervisningen foregår på	3,44
I4 Faglig utvikling av ansatte	3,87
I5 Elevenes velferd og arbeidsbetingelser	3,86
I6 Utviklingsprosesser i skolen	4,20

Mønsteret er ganske likt mellom de ulike lederkategoriene. Men rektorene har signifikant høyere score når det gjelder innflytelse over arbeidsmiljøet og kulturen. Grunnskolene scorer signifikant høyere enn videregående skoler når det gjelder kulturen, måten undervisningen foregår på og elevenes velferd og arbeidsbetingelser.

Gjennom faktoranalyser viste det seg at svarene på disse spørsmålene utgjorde en faktor som vi har omtalt som samlet innflytelse, som altså er uttrykk for ledernes samlede autoritet over en rekke sentrale elementer i skolehverdagen.

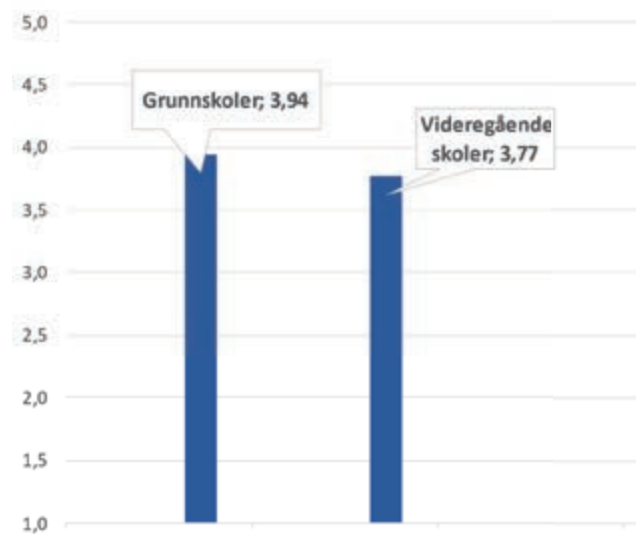
Analysene viser at rektorene er den gruppen som opplever å ha størst samlet innflytelse (4,04), mens avdelingsledere/inspektører og assisterende rektorer har signifikant lavere score (3,72 og 3,78) (se figur 10). Totalt sett rapporterer lederne likevel relativt høy samlet innflytelse.



Figur 10 Fordelingen av samlet innflytelse mellom ledergruppene. Skala 1-5.



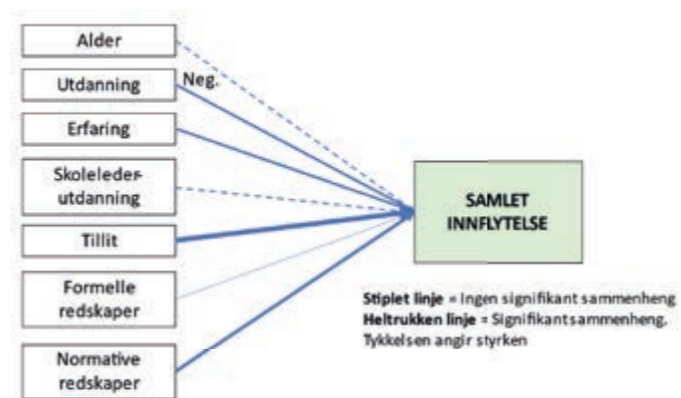
Det er en viss forskjell mellom skoletypene. Lederne i grunnskolen har signifikant høyere score (3,94) enn lederne i videregående skoler (3,77) (se figur 11).



Figur 11 Fordelingen av samlet innflytelse mellom ledere i grunnskoler og videregående skoler. Skala 1-5.

Når det gjelder årsaker til at lederne har innflytelse, viser regresjonsanalysene at verken alder eller skolelederutdanning har noe å si (se figur 12). Men det er overraskende at generelt utdanningsnivå har negativ innflytelse – jo høyere utdanningsnivå, jo mindre miljøinnflytelse. Dette kan kanskje forklares med at jo høyere formell og generell utdanning en leder har, jo mer tar vedkommende sin innflytelse for gitt, og unnlater direkte involvering. Men forklaringen kan også være at høyere generell utdanning ikke er innrettet mot disse funksjonene, men snarere mot de enkelte fagene.

Det er særlig tillit som peker seg ut som en viktig forklaringsfaktor for samlet innflytelse. Men også normative redskaper og erfaring, og til dels også formelle redskaper har positiv innvirkning. Det er samme mønster for skoleslagene og lederkategoriene.



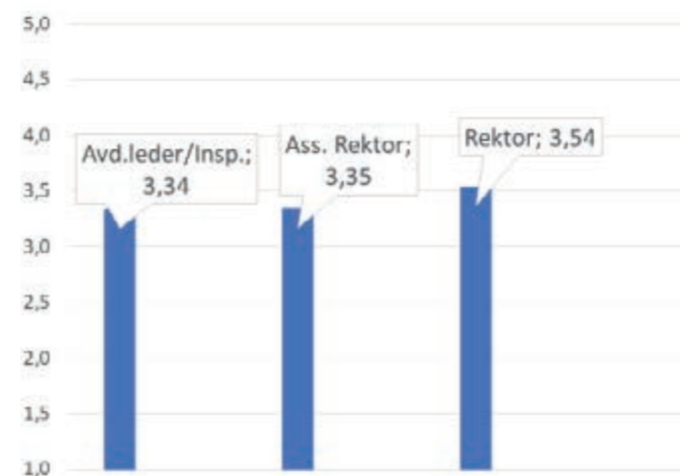
Figur 12 Årsaker til samlet innflytelse. Hele utvalget.

### 5.5 ETISK OPPFATNING OG PRAKIS BLANT LEDERNE – J

Etikk er ofte definert som den moralske standarden som eksisterer i en organisasjon – og er operasjonalisert gjennom verdier. Etikk er viktig for å hindre at makt misbrukes og sikre at organisasjonen behandler både sine egne og sine primærbrukere – elever og foresatte – på en forsvarlig måte. Etikk er dessuten et sentralt tema i § 1 i Opplæringsloven.

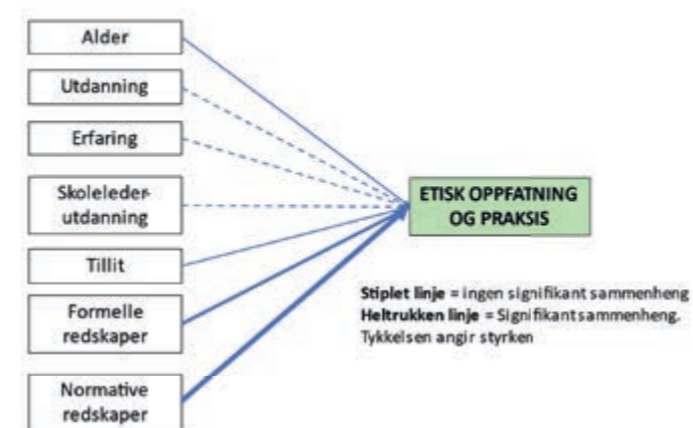
Etikk i denne studien ble operasjonalisert gjennom fem spørsmål – om lederne er opptatt av etiske problemstillinger og dilemmaer, og om etikk praktiseres i form av diskusjoner og er fast post på personalmøter. Faktoranalysene viser at svarene på disse spørsmålene utgjør en variabel eller faktor.

Analysene viser at lederne scorer noe over middels, men at rektorene scorer signifikant høyere (3,54) enn ass. rektor (3,35), og avdelingsledere/inspektørene (3,34) (se figur 13). Ellers er det ingen signifikant forskjell mellom skoleslagene.



Figur 13 Fordelingen av etisk oppfatning og praksis mellom ledergruppene. Skala 1-5.

Når det gjelder årsaker til etisk oppfatning og praksis, viser regresjonsanalysene at det særlig er normative og formelle redskaper som har betydning. Men også alder og tillit har betydning for om lederne er opptatt av og praktiserer etikk (se figur 14). At formelle redskaper har betydning, kan forklares med at etikk kan ha et sterkt formelt preg, og særlig da i form av etiske retningslinjer. Det er ingen signifikante forskjeller mellom skoleslag og lederkategorier.



Figur 14 Årsaker til etisk oppfatning og praksis. Hele utvalget.

# KAPITTEL 6: HVORDAN LEDERNE OPPLEVER Å BLI BETRAKTET - F

I dette kapitlet presenteres data som viser hvordan lederne opplever å bli betraktet av sine medarbeidere. Når man spør lederne selv om hvordan de tror medarbeiderne oppfatter dem, står man alltid i fare for å få noe skjeve svar – altså at de gir seg selv noe høyere karakter enn hva medarbeiderne ville gjort. Likevel er slike spørsmål relevante fordi de som utøver lederskap dog er de nærmeste til å beskrive sin egen praksis.

I tabell 8 har vi rapportert svarene på alle spørsmålene om hvordan lederne opplever å bli betraktet av sine medarbeidere. Det er interessant at lederne oppfatter at medarbeiderne betrakter dem bare i begrenset grad som først blant «likemenn» (F1), og i høy grad som profesjonelle (F2). Dette understøttes av høy score på tydelighet og tilstedeværelse (F8), målbevissthet og verdibevissthet (F10 og F11), og lav score på oppfatningen av å være en leder som snur kappen etter vinden (F4). De er tydeligvis, slik de opplever at medarbeiderne oppfatter dem, også signifikant mer demokratiske (F7) enn autoritære (F6), men i noe begrenset grad karismatiske og veltalende (F12).

Det er signifikante forskjeller mellom ledergruppene når det gjelder F1 å være oppfattet som «først blant likemenn».

Rektorene har lavest score og avdelingslederne/inspektørene høyest score. Også når det gjelder å bli oppfattet som snill og vennlig (F5) scorer rektor lavest. Rektorene scorer imidlertid signifikant høyest når det gjelder å bli oppfattet som profesjonelle (F2), demokratiske og delegerende (F7), tydelige og tilstedeværende (F8), målbevisste (F10), og verdibevisste (F11). Kontroll for skoletype viser ingen signifikante forskjeller mellom grunnskoler og videregående skoler.

Faktoranalyser viser imidlertid at vi kan trekke ut en faktor som vi kan kalle *tydelig lederskap*. Den består av medarbeidernes betraktninger av lederne som profesjonelle (F2), konsekvente og rettferdige (F3), demokratiske og delegerende (F7), målbevisste (F10), verdibevisste (F11), karismatiske og veltalende (F12), og som ledere som aktivt tilpasser lederskapet til situasjonen (F13). Verdiene for denne er gjengitt nederst i tabellen, og viser at det er signifikante forskjeller mellom på den ene siden avdelingsledere/inspektører og ass. rektorer, og rektorer på den andre siden. Heller ikke på faktornivå er det forskjeller mellom skoleslagene.

Tabell 8 Redskaper i bruk av skolelederne. Gjennomsnitt. Skala 1-5.

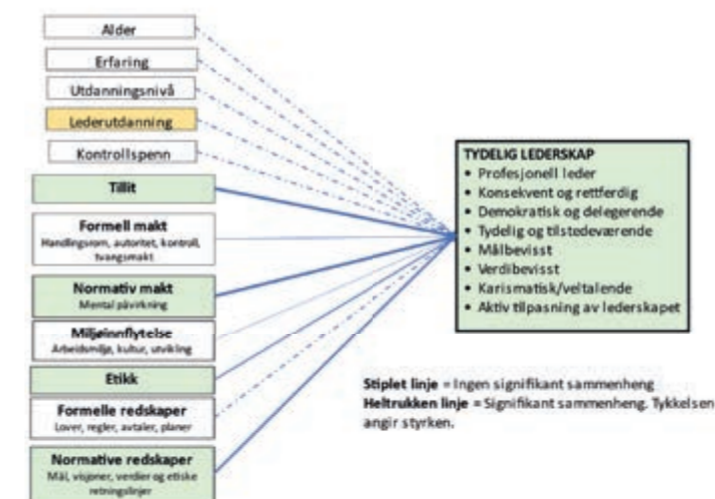
Områder	Alle N = 841	Avd.-leder/ Inspektør N = 331	Ass. rektor N = 120	Rektor N = 390
F1. Som først blant likemenn	3,16	3,35	3,22	2,99
F2. Som profesjonell leder	4,09	3,92	4,12	4,21
F3. Som konsekvent og rettferdig	4,13	4,11	4,13	4,13
F4. Som snur kappen etter vinden	1,63	1,68	1,68	1,56
F5. Som snill og vennlig	3,96	4,08	3,97	3,88
F6. Som autoritær	2,14	2,19	2,11	2,09
F7. Som demokratisk og delegerende	3,91	3,89	3,76	3,98
F8. Som tydelig og tilstedeværende	4,16	4,06	4,19	4,22
F9. Som opptatt av lover og regler	3,38	3,34	3,53	3,37
F10. Som målbevisst	4,05	3,94	4,05	4,13
F11. Som verdibevisst	4,20	4,15	4,11	4,27
F12. Som karismatisk og veltalende	3,28	3,25	3,20	3,33
F13. Som aktivt tilpasser seg situasjonen	3,82	3,84	3,73	3,84
Faktor tydelig lederskap	3,95	3,89	3,91	4,01

## 6.1 ÅRSAKER TIL BETRAKTNINGER AV TYDELIG LEDERSKAP

Oppfatninger av ledere som tydelige eller utydelige kan skapes av mange forhold. I lederskapsforskningen er bakgrunnsvariabler som alder, utdanning og erfaring ofte nevnt. I nyere forskning er man mer opptatt av å forklare oppfatninger av ledere gjennom de relasjoner som eksisterer mellom ansatte og lederen. I denne analysen har vi derfor, ved siden av bakgrunnsvariabler, inkludert tillit, makt, miljøinnflytelse, etikk og formelle og normative redskaper.

Som det fremgår av figur 15, har ingen av de tradisjonelle bakgrunnsvariablene som alder, utdanning og erfaring noen signifikant innvirkning på oppfatninger av lederne som tydelige. Lederutdanning har innvirkning, men bare når vi holder hovedvariablene utenfor. Det er derfor sannsynlig at lederutdanning har indirekte innvirkning gjennom noen av hovedvariablene som etikk og normativ makt.

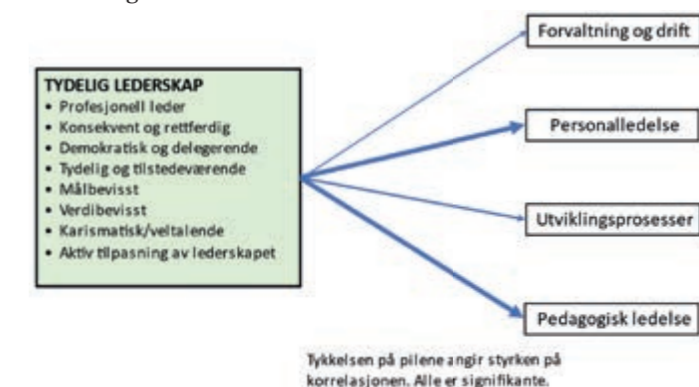
Tillit, normativ makt og normative redskaper er de faktorene som i første rekke har betydning for om skoleledere oppnår status som tydelige. Men også formell makt og etikk har betydning. Årsaksbildet er det samme for skoleslagene og lederkategoriene.



Figur 15 Årsaker til tydelig lederskap. Hele utvalget.

## 6.2 EFFEKTER AV TYDELIG LEDERSKAP PÅ SENTRALE FUNKSJONER

Vi er også interessert i å vite om tydelig lederskap har noen innvirkning på sentrale funksjoner i skolene. Korrelasjonsanalyser viser tydelig sammenheng mellom lederskap og alle sentrale funksjoner som forvaltning og drift, personalledelse, utviklingsprosesser og pedagogisk ledelse (se figur 16). Tydelig lederskap er sterkest korrelert med personalledelse og pedagogisk ledelse. Mønsteret her er det samme for skoleslagene og lederkategoriene.



Figur 16 Sammenhenger mellom tydelig lederskap og sentrale funksjoner. Hele utvalget.

Forklaringen på disse sammenhengene kan være at tydelighet i lederskapet er nødvendig for å ivareta særlig personalledelse og pedagogisk ledelse, men også utvikling, ettersom disse normalt gjør krav på tydeliggjøring av mål og verdier også gjennom praksis. Dette stemmer i så fall godt overens med tidligere forskning på autoritet og makt, som viser samme mønster.

# KAPITTEL 7: HVA SOM FORKLARER DE FIRE HOVEDFUNKSJONENE FORVALTNING OG DRIFT, PERSONALLEDELSE, PEDAGOGISK LEDELSE OG UTVIKLINGSPROSESSER

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hva som forklarer eller påvirker de fire hovedfunksjonene vi identifiserte i kapittel 2 – forvaltning og drift, personalledelse, pedagogisk ledelse og utviklingsprosesser.

## 7.1 FORVALTNING OG DRIFT

Forvaltning og drift er altså funksjoner som omfatter formelle personalsaker, økonomi, kontroll og diverse møter. Regresjonsanalysene for lederne i *grunnskoler* viser at bare alder av bakgrunnsvariablene har en viss betydning. Det som betyr noe her, er etikk – jo mer etikk jo mer opptatt er lederne av forvaltning og drift.

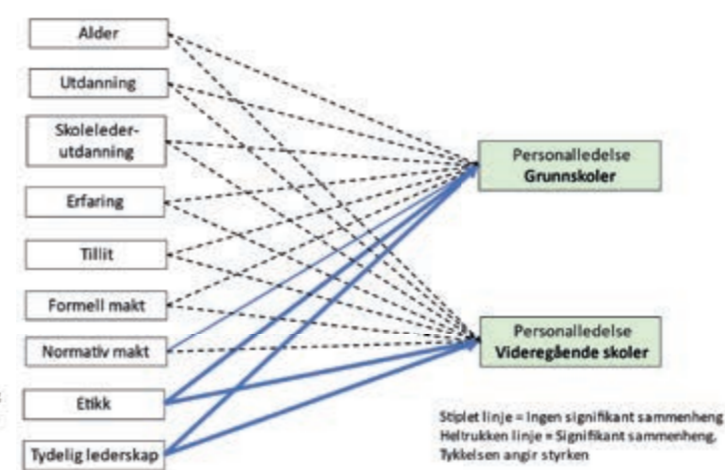
For lederne i *videregående skoler* er det alder og tydelig lederskap som fremstår som signifikante forklaringsvariabler for forvaltning og drift (se figur 17). Mønsteret er det samme for de ulike lederkategoriene i begge skoleslagene.



Figur 17 Forklaringsvariabler for forvaltning og drift i de to skoleslagene. Hele utvalget.

## 7.2 PERSONALLEDELSE

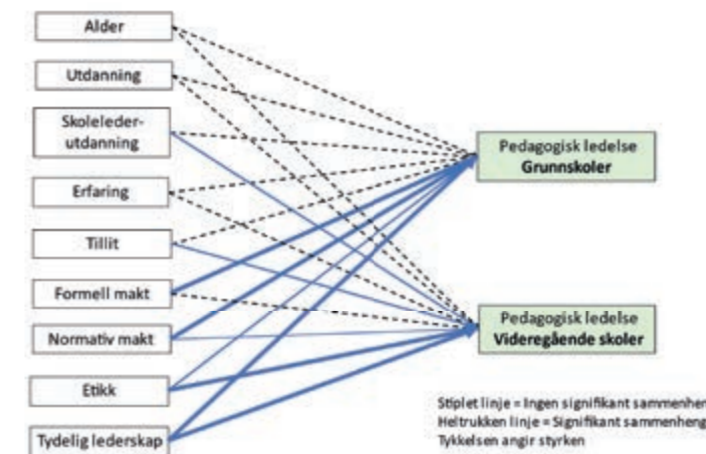
Personalledelse er operasjonalisert i denne studien i form av å være forbilde og tett på medarbeiderne når det gjelder sosiale forhold og oppgaver (se kapittel 2). Regresjonsanalysene viser at for lederne i *grunnskolen* er det etikk og tydelig lederskap som fremstår som de viktigste forklaringsvariablene for personalledelse – jo mer av disse jo tydeligere personalledelse. Men også normativ makt her en viss innvirkning på personalledelse. For lederne i *videregående skoler* er det etikk og tydelig lederskap som først og fremst påvirker personalledelse – jo mer etikk og jo tydeligere ledelse de utøver, jo mer opptatt er de av personalledelse (se figur 18). Mønsteret er det samme for de ulike lederkategoriene i begge skoleslagene.



Figur 18 Forklaringsvariabler for personalledelse i de to skoleslagene. Hele utvalget.

## 7.3 PEDAGOGISK LEDELSE

Pedagogisk ledelse identifiserte vi i kapittel 2 som å snakke med medarbeiderne om mål og verdier kvalitetssikring, veiledning, pedagogisk utviklingsarbeid etc. Regresjonsanalysene viser at for lederne i *grunnskolen* er det formell makt, normativ makt, etikk og tydelig lederskap som har innvirkning på eller forklarer pedagogisk ledelse. For lederne i *videregående skoler* er det skolelederutdanning, tillit, normativ makt, etikk og tydelig lederskap som har betydning (se figur 19). Mønsteret er det samme for de ulike lederkategoriene i begge skoleslagene.

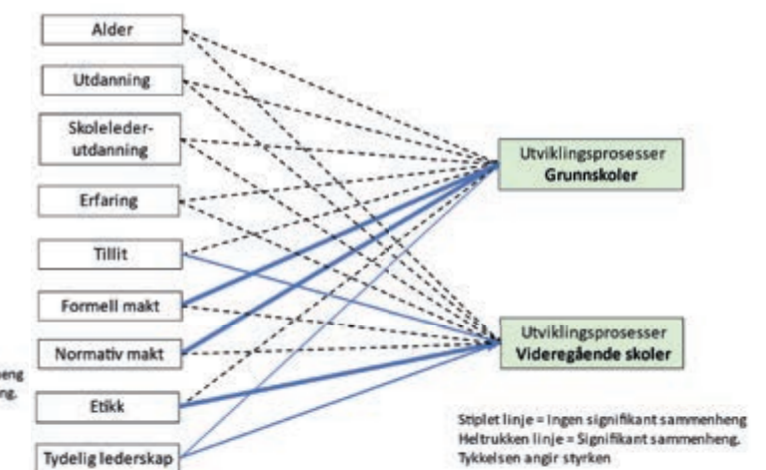


Figur 19. Forklaringsvariabler for pedagogisk ledelse i de to skoleslagene. Hele utvalget.

## 7.4 UTVIKLINGSPROSESSER

Utviklingsprosesser ble i kapittel 2 identifisert som en faktor gjennom organisasjonsutvikling og forbedringer og tilrettelegging for erfaringslæring.

Regresjonsanalysene viser her at for lederne i *grunnskolen* er det formell makt, normativ makt og tydelig lederskap som er de viktigste forklaringsvariabler. For lederne i *videregående skoler* er det tillit, etikk og tydelig lederskap som er de viktigste forklaringsvariablene for utviklingsprosesser (se figur 20). Mønsteret er det samme for de ulike lederkategoriene i begge skoleslagene.



Figur 20 Forklaringsvariabler for utviklingsprosesser i de to skoleslagene. Hele utvalget.



## KAPITTEL 8: KULTUR OG RELASJONER – K, O

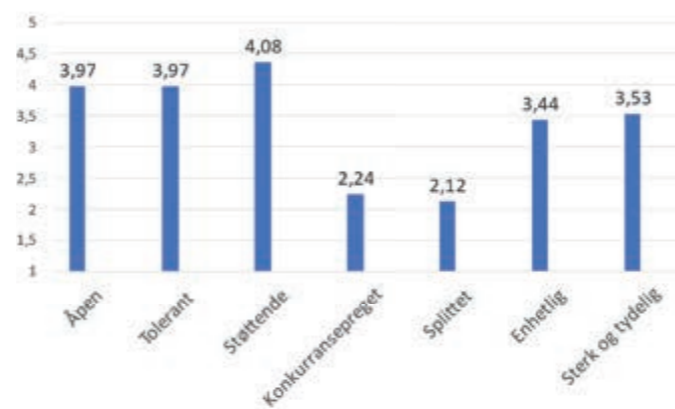
I dette kapittelet redegjøres det for kulturen og de relasjonene som eksisterer mellom lederne og sentrale interessenter som fagforeningene, elevene, foresatte og skoleeierne.

### 8.1 KULTUR

Kultur blir ofte definert som måten det tenkes på eller dominante holdninger til hva som er rett og galt, viktig og uviktig i en organisasjon. Kulturens byggesteiner er derfor de rådende verdiene i organisasjonen. Det er særlig viktig å være oppmerksom på kulturen i organisasjoner hvor dannelse og utvikling av mennesker står sentralt. Grunnen til dette er at læringen i skoler foregår på to plan – et operativt plan gjennom læreplan og undervisningsopplegg – og et sosial/psykologisk plan gjennom observasjoner og kopiering av holdninger og atferd som preger organisasjonen.

I denne studien er kultur operasjonalisert og kategorisert gjennom syv dimensjoner: Åpen, tolerant, støttende, konkurransepreget, splittet, enhetlig, samt sterk og tydelig. Fordelingen for hele utvalget viser at kulturen er åpen, tolerant og støttende.

Den er lite konkurransepreget og splittet, og noe over middels enhetlig og sterk og tydelig (se figur 21)



Figur 21 Kulturdimensjoner. Hele utvalget. Skala 1-5.

Tabell 9 Kulturdimensjoner fordelt på skolekategorier. Gjennomsnitt. Skala 1-5.

Kulturdimensjoner	Grunnskoler N = 526	Videregående skoler N = 259	Forskjeller signifikans
Åpen	3,99	3,89	Ikke sig.
Tolerant	4,01	3,86	Sig.
Støttende	4,11	3,97	Sig.
Konkurransepreget	2,18	2,42	Sig.
Splittet	2,01	2,34	Sig.
Enhetlig	3,51	3,29	Sig.
Sterk og tydelig	3,57	3,44	Sig.
Enhetlig	3,51	3,29	Sig.
Sterk og tydelig	3,57	3,44	Sig.

Men analysene viser også at det er forskjeller mellom skoletypene når det gjelder de ulike kulturdimensjonene. Grunnskolene ser ut til å ha en mer toleran, støttende, enhetlig og sterk kultur enn de videregående skolene (se tabell 9).

Også mellom lederkategoriene er det noen forskjeller (se tabell 10). Det er tydelig at det er rektorene som oppsummert har den mest positive kulturoppfatningen.

Tabell 10 Kulturdimensjoner fordelt på lederkategoriene. Gjennomsnitt. Skala 1-5.

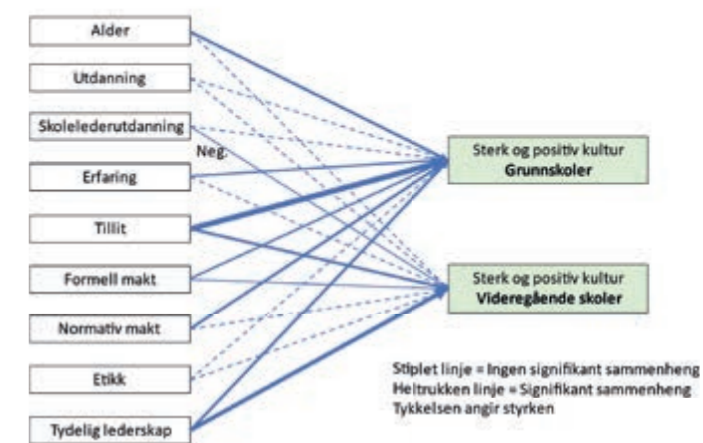
Kulturdimensjoner	Avd. leder/ insp.	Ass. rektor N = 120	Rektor N = 390	Forskjeller signifikans
Åpen	3,85	3,79	4,12	Sig.
Tolerant	3,87	3,84	4,10	Sig.
Støttende	3,99	3,99	4,18	Sig.
Konkurransepreget	2,28	2,39	2,16	Sig.
Splittet	2,27	2,32	1,94	Sig.
Enhetlig	3,32	3,27	3,58	Sig.
Sterk og tydelig	3,44	3,41	3,64	Sig.

Faktoranalyser av kulturspørsmålene viser at vi får ut en faktor bestående av K1 åpen, K2 toleran, K3 støttende, K6 enhetlig, og K 7 sterk og tydelig. Denne omtaler vi derfor som *sterk og positiv kultur*. Fordelingen av denne faktoren mellom skoleslagene og lederkategoriene er ganske lik fordelingen for enkeltspørsmålene.

Siden kultur er en særlig viktig faktor i skolene, skal vi se hvilke sammenhenger det er mellom denne faktoren og antatt viktige lederfaktorer etter samme mønster som i analysene ovenfor i kapittel 7.

Regresjonsanalysene viser at for *grunnskolene* er det særlig tillit som har positiv innvirkning på en sterk og positiv kultur. Men også alder, erfaring fra skoleverket, normativ makt og tydelig lederskap støtter opp under en sterk og positiv kultur i grunnskolene (se figur 22).

For *videregående skoler* er det særlig tydelig lederskap som slår positivt ut. Men også formell makt og tillit har betydning når det gjelder å oppnå en sterk og positiv kultur. Det er overraskende at skolelederutdanning slår negativt ut, og at normativ makt ikke har noen innvirkning på en sterk og positiv kultur.



Figur 22 Faktorer som forklarer en sterk og positiv kultur i grunnskoler og videregående skoler.

Det er ikke signifikante forskjeller mellom de ulike lederkategoriene når det gjelder påvirkning på en sterk og positiv kultur.

## 8.2 RELASJONER MELLOM LEDERNE OG SENTRALE INTERESSENER

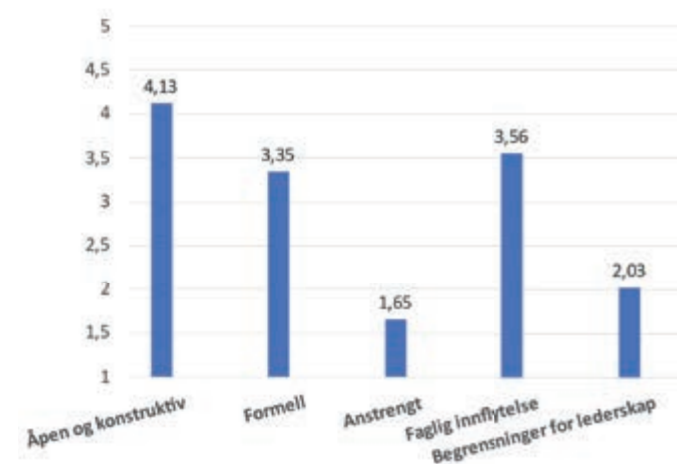
Relasjoner til sentrale interessenter er viktig å avklare, ettersom skolen både er til for, og avhengig av disse. Vi belyser her relasjoner til fagforeningene, elevdemokratiet, foresatte og eiere.

### 8.2.1 LEDERNES RELASJONER TIL FAGFORENINGENE

Ledernes relasjon til fagforeningene sier ofte mye om tilstanden på en arbeidsplass, og særlig der organiseringsfrekvensen er høy, og hvor fagforeningene er profesjonelt sterke. For hele utvalget er relasjonene til fagforeningene preget av positivitet med høy score på åpenhet og konstruktivitet (4,13) og lav score på spørsmål om forholdet er anstrengt (1,65) og om fagforeningene utgjør begrensninger i jobbutførelsen (2,03). Fagforeningene oppleves å ha noe over middels innflytelse når det gjelder faglige forhold (3,56). (se figur 23).

Det er liten forskjell mellom grunnskoler og videregående skoler. Imidlertid er det

noen forskjeller mellom lederkategoriene. Avdelingsledere/inspektører har lavest score når det gjelder åpenhet og konstruktivitet (3,91). Rektor har lavest score når det gjelder opplevelser av at fagforeningene utgjør begrensninger i arbeidsutførelsen (1,94).



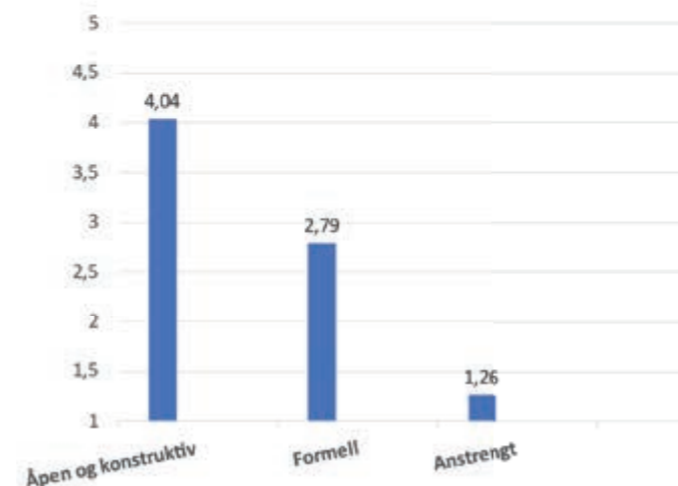
Figur 23 Ledernes relasjoner til fagforeningene. Skala 1-5.

### 8.2.2 LEDERNES RELASJONER TIL ELEVDEMOKRATIET

Ledernes relasjoner til elevene representert ved f.eks. elevrådet er en viktig indikator på kvaliteten ved skolen. Elevene er primærmottakerne av skolens tjenester – og relasjonen kan derfor sammenlignes med forholdet mellom enhver leverandør av tjenester og mottakerne av disse.

Vi stilte tre spørsmål for å avdekke denne relasjonen – om den er åpen og konstruktiv, formell eller anstrengt – ut fra ideen om at høy og lav score på disse tre vil gi oss et gyldig bilde av tilstanden.

Som helhet ser vi et bilde av en positiv relasjon mellom lederne og elevdemokratiet (se figur 24). Analysene viser at det ikke er store forskjeller mellom skoletypene. Når det gjelder lederkategoriene har avdelingsledere/inspektørene lavest score på åpenhet/konstruktivitet (3,92) og høyest score på anstrengthet (1,36), og rektorene motsatt (4,13 og 1,17).

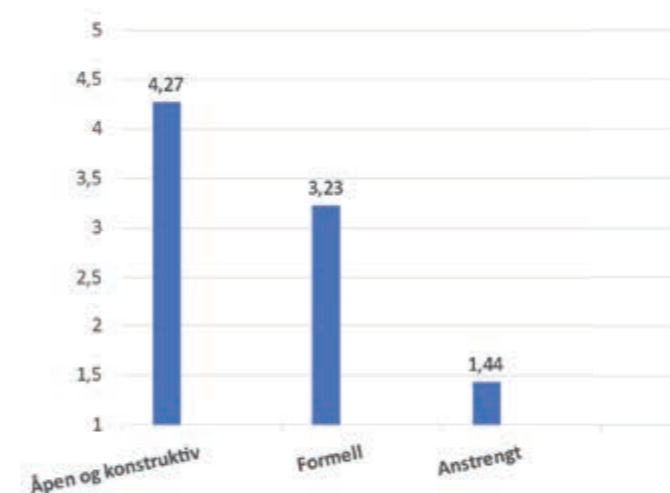


Figur 24 Ledernes relasjoner til elevdemokratiet. Skala 1-5.

### 8.2.3 LEDERNES RELASJONER TIL FORESATTE

Relasjonen til foresatte sier noe om skolens evne til å kommunisere med de som står primærmottakerne av tjenestene nærmest. Også her grupperte vi spørsmålene i tre kategorier for å oppnå så høy validitet som mulig. Analysene for hele utvalget viser at relasjonen er god (se figur 25).

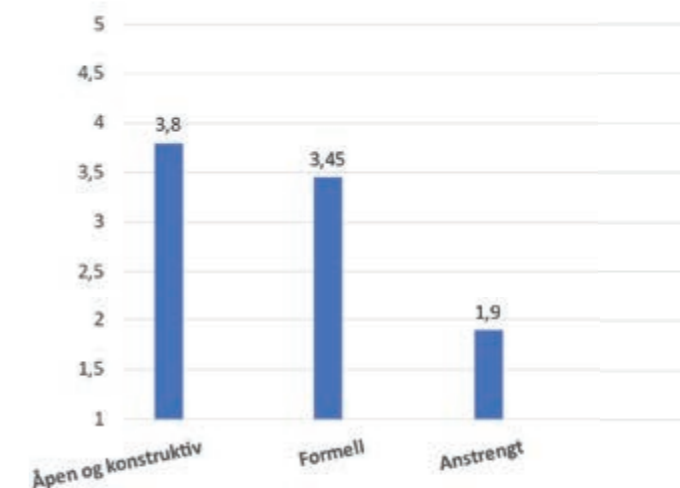
Analysene viser at det ikke er noen forskjeller mellom lederkategoriene. Grunnskolene har et noe mer åpent og konstruktivt forhold til foresatte (4,37), enn de videregående skolene (4,16).



Figur 25 Ledernes relasjoner til foresatte. Skala 1-5.

### 8.2.4 LEDERNES RELASJONER TIL SKOLEEIERNE

Ledernes relasjoner til skoleeierne er også målt i de samme dimensjonene som de andre ovenfor. Analysene for utvalget som helhet viser relativt høye score på åpenhet og konstruktivitet og over middels på formalisme, men lav på anstrengthet (se figur 26).



Figur 26 Ledernes relasjoner til skoleeier. Skala 1-5.

Kontroll for skoletype viser at videregående skoler har et signifikant mer formelt forhold til skoleeier (3,64) enn grunnskoler (3,36). Når det gjelder lederkategoriene viser analysene at avdelingsledere/inspektørene er den gruppen som har lavest score på åpenhet og konstruktivitet (3,53) og rektor høyest (4,11). Rektor har også lavere score på formalisme (3,27) enn både avdelingsledere/inspektører og assisterende rektor (hhv. 3,60 og 3,63).

# KAPITTEL 9: SKOLELEDERNES OPPFATNINGER AV LEDERSTILLINGENE – P, Q

I dette kapitlet skal vi først presentere data som viser hvordan lederne rangerer sine stillinger generelt, og hvilke årsaker som kan finnes til denne rangeringen i det foreliggende datamaterialet gjennom korrelasjons- og faktoranalyser. Deretter skal vi gjengi de svarene vi fikk fra lederne når de selv ble spurt om hvilke faktorer de antar har betydning for å ha profesjonell status internt i utdanningssektoren.

## 9.1 SKOLELEDERNES RANGERING AV EGNE STILLINGER – P

Av analysene for utvalget som helhet kommer det tydelig fram at lederne vurderer stillingene som relativt unike i forhold til andre lederstillinger i offentlig sektor (3,79). Stillingene oppfattes likevel å ha noe lav status i samfunnet (2,88), men som noe mer ansett internt i skolen (3,34). Derimot er skolelederne tydelig overbevist om at dette er stillinger som både krever personlige egenskaper (4,33), og spesifikk lederkompetanse (4,36). (Se tabell 11).

**Tabell 11 Skoleledernes rangering av egne stillinger. Gjennomsnitt. Hele utvalget (N = 856). Skala 1-5.**

Beskrivelser	Gjennomsnitt
P1. Som unike sett i forhold til andre lederstillinger i offentlig sektor	3,79
P2. Som stillinger med status i samfunnet	2,88
P3. Som stillinger med status internt i skolen	3,34
P4. Som stillinger som krever spesielle personlige egenskaper	4,33
P5. Som stillinger som krever spesifikk lederkompetanse	4,36

Kontroll for *stillingstype* viser en del forskjeller, selv om hovedmønsteret er det samme. For eksempel ser vi at rektorene har tydeligst oppfatning av skolelederstillingene som unike i samfunnet (3,95), og med status både i samfunnet (3,01) og internt (3,49). De er også tydeligst på at disse stillingene krever både personlige egenskaper (4,40) og lederkompetanse (4,47). Kontroll for *skoletype* viser ikke store forskjeller – mønsteret er altså det samme mellom grunnskoler og videregående skoler.

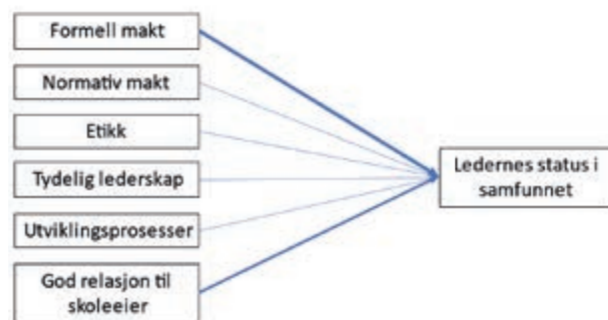
Når vi sammenligner disse dataene med de vi fant i kapittel 6 – når vi spurte lederne om hvordan de tror de blir oppfattet av sine medarbeidere – ser vi noen forskjeller. Faktoren tydelig lederskap fikk der et gjennomsnitt på 3,95. Dette tyder på at medarbeiderne har en noe mer positiv oppfatning av lederstillingene enn det lederne selv har. Forklaringen på denne forskjellen kan være at det er utfordrende å rangere disse stillingene, men også at stillingsstatus kan være en skjør konstruksjon.

Det er et tankekors at skolelederne oppfatter sine stillinger som

relativt unike sammenlignet med andre lederstillinger i offentlig sektor, og som stillinger som krever spesielle personlige egenskaper og lederkompetanse, men likevel har moderat og til dels lav status i samfunnet. Unikheten kan selvfølgelig skyldes de spesielle krav som stilles til pedagogisk utdanning og praksis, men også skolen som særegen profesjonell organisasjon.

Når statusen synes å være noe lav, kan det skyldes den generelle samfunnsutviklingen med større vekt på målbarhet og økonomi, noe som har favorisert organisasjoner som produserer arbeidsplasser og økonomiske gevinster for folk og samfunn. Skolens gevinster ligger ofte noe lengre frem i tid i form av «gangs mennesker». Men det kan også skyldes at skolene generelt har vært for lite flinke til å synliggjøre sin «produksjon», og ikke minst de ledererfaringene og de lederkunnskapene som det å lede lærere og elever medfører. Det er mange som har rapportert om at det å gå fra en skolelederjobb eller lærerjobb, og til en lederjobb jobbet eksempelvis i næringslivet – er en enkel overgang på grunn av erfaringer når det gjelder verdiforståelse, krav til faglighet og ordentlighet og det å måtte takle komplekse sosiale situasjoner.

Våre analyser viser at formell makt og god relasjon til skoleeier er de tydeligste forklaringer av ledernes status i samfunnet. Men, også normativ makt, etikk, tydelig lederskap og utviklingsprosesser er faktorer som har positiv innvirkning på status i samfunnet (se figur 27). Forklaringen kan være at alle disse faktorene tydeliggjør lederskapet.

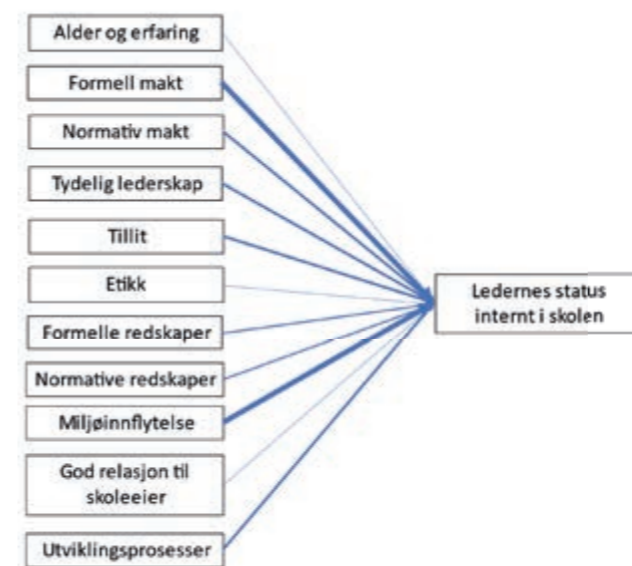


Figur 27 Faktorer av betydning for ledernes status i samfunnet. Hele utvalget.

Når skolelederne rapporterer om moderat status internt i skolen (3,34), til tross for at de har relativt høy score på faktoren tydelig lederskap (3,95, se tabell 8), kan det være uttrykk for at de opplever å være sentrale, men likevel ikke får positiv oppmerksomhet. Kanskje det de gjør blir tatt som selvfølgeligheter av medarbeiderne. Men årsaken kan også være profesjonaliteten som preger skoler, det vil si at det å utøve pedagogikken er rangert som det mest sentrale.

Ut fra dataene innhentet i denne analysen ser vi at særlig formell makt og miljøinnflytelse har betydning for ledernes interne status (se figur 28). Men også alder og erfaring fra skoleverket, formell og normativ makt, tydelig lederskap, tillit, etisk

kompetanse, formelle og normative redskaper, god relasjon til skoleeier og utviklingsprosesser, er faktorer som har betydning for intern status. For videregående skoler, ser vi også at generelt utdanningsnivå har en viss betydning.



Figur 28 Faktorer av betydning for ledernes status internt. Hele utvalget.

Som vi skal se i neste kapittel, er dette funn som bare delvis samsvarer med hva skolelederne selv rapporterer når det blir direkte spurt om hva de mener har betydning for status internt i utdanningssektoren.

## 9.2 SKOLELEDERNES VURDERING AV HVA SOM ER VIKTIG FOR PROFESJONELL STATUS INTERNT I UTDANNINGSSEKTOREN – Q

Analysene av hele utvalget viser at personlige egenskaper oppfattes som viktig (se tabell 12). Men også høy faglig/pedagogisk utdanning samt skolelederutdanning rangeres som betydningsfull. Kompetanse innen verdibasert ledelse, veiledning og pedagogikk, endring og etikk, blir også rangert som svært viktig. Men også støtte fra skoleeier og fagforening ses på som avgjørende for profesjonell status.

Vi ser altså et mønster her som understreker inntrykket vi har fått fra de andre analysene foran, nemlig at ledelse rettet inn mot kjernefunksjonene, anses som viktigere enn administrasjonsfunksjoner.

**Tabell 12. Skoleledernes vurdering av hva som er viktig for profesjonell status internt i utdanningssektoren. Gjennomsnitt. Hele utvalget (N = 850). Skala 1-5.**

Hva som er viktig for profesjonell status internt	Gjennomsnitt
Q1. Personlige egenskaper	4,33
Q2. Høy faglig/pedagogisk utdanning	4,25
Q3. Utdanning innen skolelederskap	4,40
Q4. Aktiv bruk av opplæringsloven	3,99
Q5. Aktiv bruk av andre lover, regler, formelt inngåtte avtaler, etc.	3,86
Q6. Kompetanse/ferdigheter innen økonomistyring	3,55
Q7. Kompetanse/ferdigheter innen målstyring	3,70
Q8. Kompetanse/ferdigheter innen verdibasert ledelse	4,37
Q9. Kompetanse/ferdigheter innen veiledning/pedagogikk	4,33
Q10. Kompetanse/ferdigheter innen endring og utvikling	4,50
Q11. Kompetanse/ferdigheter innen etikk	4,10
Q12. Kompetanse/ferdigheter innen arbeidsmiljø/HMS	3,91
Q13. Støtte fra skoleeier	4,49
Q14. Støtte fra egen fagforening	4,19

Det er noe overraskende at vi får så høy score på utdanning innen skolelederskap (q3), all den tid denne faktoren har en noe svak innflytelse på mange av de sentrale faktorene vi har inkludert i denne studien. Kan det være slik at denne type utdanning gir en formell sertifisering, men kanskje ikke så mye praktisk nytte? Det er i så fall ikke uvanlig i en organisasjon hvor formell utdanning er så sentral.

Kontroll for *lederkategorier* viser at når det gjelder Q3 utdanning innen skolelederskap, har rektorene signifikant høyere score enn avdelingslederne/inspektørene (4,47 vs. 4,28). Når det gjelder (Q5) aktiv bruk av lover og regler, etc., har assisterende rektorer høyere score (4,00) enn rektorene (3,77). Når det gjelder Q9 kompetanse/ferdigheter innen veiledning/pedagogikk, scorer avdelingslederne/inspektørene signifikant høyere (4,41) enn rektorene (4,26).

Kontroll for *skoletyper* viser at når det gjelder spørsmål om høy faglig pedagogisk utdanning har noe å si for profesjonell status (Q2), har lederne i grunnskolene høyere score (4,30) enn lederne i videregående skoler (4,17). Ellers er det ingen signifikante forskjeller mellom skoletypene.



Denne studien hadde som mål å avdekke hva ledere i skoleverket faktisk bruker hverdagen til, og om dette er i samsvar med hva de selv og medarbeiderne ønsker. Men også hvilke faktorer som har betydning for at de skal kunne utføre jobben sin og oppnå status og innflytelse innad og utad, har vært et mål å avdekke. De funn som er gjort i denne studien er både beroligende og urovekkende sett i forhold til disse målene.

### 10.1 FUNN SOM ER BEROLIGENDE

Studien viser at lederne er genuint opptatt av å være etiske og moralske forbilder, samtidig som de er fokusert på utvikling av skolen og å ha et nært forhold til elevene og hvordan disse opplever skolehverdagen. Lederne rapporterer også tilfredsstillende bruk av normative redskaper som mål, visjoner og verdier.

Tillitsrelasjonene er tilfredsstillende, og de opplever å ha både formell og normativ makt nok til å kunne utøve sine funksjoner. Kulturen oppleves som åpen, tolerant og støttende, samtidig som relasjonene til alle sentrale interessenter er gode.

### 10.2 FUNN SOM ER UROVEKKENDE

Lederne bruker tid på oppgaver de ikke ønsker å bruke tida på, og som heller ikke medarbeiderne ønsker, og som ikke er direkte nødvendig for å nå de målene som opplæringslovens § 1 vektlegger.

Hovedinntrykket fra studien er med andre ord at lederne selv og deres medarbeidere ønsker at det brukes mindre tid på rene administrative funksjoner, og mer tid på kjernefunksjoner som å ivareta og utvikle ansatte og elever, samt å legge til rette for undervisningen.

Selv om etiske retningslinjer inngår i faktoren normative redskaper, ser vi at når lederne blir spurt isolert om hvilket forhold de har til etikk – altså om etikk er noe de er opptatt av og som konkret praktiseres – har de noe lav score.

Når skolelederutdanningen ikke slår så sterkt ut i undersøkelsen i forhold til sentrale dimensjoner i skoleleders hverdag, kan det selsagt ha sammenheng med at slik utdanning har påvirkning mer indirekte gjennom andre forklaringsvariabler. Men forklaringen kan også være at skolelederutdanningen ikke har tilstrekkelig fokus på det som skolelederne er opptatt av.

Det mest problematiske er imidlertid at lederne rapporterer å ha relativt lav status i samfunnet, og også for lav status internt sett i lys av stillingenes viktighet. Dette kan berøre attraksjonen og derved også rekrutteringen. Når man har behov for de beste, må både organisasjonen og stillingene ha høy status – dette er grunnleggende sosiale lover som man ikke kommer unna.

### 10.3 TILRÅDNINGER

På bakgrunn av de funn og konklusjoner som er presentert ovenfor, kan vi gi følgende tilrådninger:

- Med bakgrunn i skolens sentrale rolle i samfunnet er det ikke tilstrekkelig at skoleledere er de fremste blant «like-menn/kvinner» innad i skolen – de må også være de fremste blant ledere i samfunnet. Skolelederrollen bør derfor tydeliggjøres skolepolitisk.
- Selv om pedagogiske ideer er blitt viktige elementer i nyere lederskapsteorier, er pedagogikk ikke et tilfredsstillende faggrunnlag for å lede så komplekse organisasjoner som skoler er. Lederkompetanse fremstår derfor som særlig viktig for å tydeliggjøre skolelederskap og dyktiggjøre lederne. Men siden dette er et fagfelt i stadig utvikling, bør lederne oppdateres jevnlig.
- Lederkompetanse bør særlig inkludere grunnleggende elementer som tillit, autoritet, makt og etikk, herunder bruk av normative redskaper som mål, visjoner, verdier og etiske retningslinjer. Dette er viktig siden disse har både direkte og indirekte innflytelse på tydelig lederskap. Men også profesjonslederskap er et område innen lederskap som bør få stor oppmerksomhet. Siden skolene omgis av stadig mer komplekse omgivelser, bør også strategisk kompetanse vektlegges.
- Dataene gir tydelige signaler om at skolelederutdanningen ikke har så stor betydning som forventet når det gjelder å utøve skolelederskap. Dette kan være et signal om at innholdet i disse utdanningene ikke er godt nok innrettet mot det genuint lederfaglige, men kanskje har for stort pedagogisk fokus. Det tilrådes derfor at innhold og opplegg underlegges en kritisk vurdering.

### 10.4 VIDERE UNDERSØKELSER

Denne undersøkelsen har hentet ut data fra lederne og hvordan de opplever sin hverdag. En lederundersøkelse er egentlig ikke ferdig før man også har undersøkt hvordan de som mottar lederskap – altså lærerne – opplever lederskapet og hva de har behov for av lederskap.

Selv om profesjonelle medarbeidere som lærere jo er, har stor grad av autonomi i utførelsen av jobben, viser mange studier fra andre områder enn skoler, at denne gruppen arbeidstakere har stort behov for lederskap. Det som er noe mer uklart i norsk skole er konkret hvilken innretning på lederskapet som lærerne har behov for. Videre studier bør derfor søke å kartlegge dette, og sammenligne med hva lederne selv mener er viktig.

Buchanan, D. A., & Bryman, A. (2011). *The Sage handbook of organizational research method*. London: Sage.

Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2014). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. New York: Psychology Press.

Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125.

Derue, D.S., Nahrgang, J.D., Wellman, N., & Humphrey, S.E. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: An integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64, 1, 7-52.

Evans, W.R., & Davis, E.D. (2005). High-performance work systems and organizational performance: The mediating role of internal social structure. *Journal of Management*, 31, 5, 758-775.

Kirkhaug, R. (2010b). Charisma or group belonging as antecedents of employee work effort? *Journal of Business Ethics*, 96, 647-656.

Kirkhaug, R. (2017). *Endring, organisasjonsutvikling og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kirkhaug, R. (2018). *Verdibasert ledelse* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Kirkhaug, R. (2019). *Lederskap – person og funksjon* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 1, 27-42.

Marzano, R. J. (2017). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

## VEDLEGG: SPØRRESKJEMA

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchRwIeTV7gTiACzveC486abuH9rjq0NgAHWWTG6e9Mt4erJQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchRwIeTV7gTiACzveC486abuH9rjq0NgAHWWTG6e9Mt4erJQ/viewform?usp=sf_link)

## SKOLELEDERSKAP – INNHOLD OG VIKTIGHET

Denne undersøkelsen er et viktig ledd i satsingen til Skolelederforbundet når det gjelder å tydeliggjøre og utvikle skolelederskap som en av samfunnets viktigste profesjoner. Svarene fra deg er avgjørende for at denne satsingen skal bli målrettet og vellykket.

Spørreskjemaet er fullstendig anonymt. Ingen personer eller organisasjoner vil være mulig å identifisere. Du får selvfølgelig tilgang til dataene når disse er ferdig analysert i en rapport. Dataene vil også kunne bli brukt i lederskapsforskningen nasjonalt og internasjonalt.

Undersøkelsen ledes av professor Rudi Kirkhaug (rudi.kirkhaug@uit.no), som selv har mange års erfaring fra lederstillinger i videregående skoler og fylkesadministrasjon, og som har gjort omfattende forskning på skolelederskap tidligere. Skjemaet er tematisk inndelt i 17 underkapitler. Ingen svar er feil, og du kan om ønskelig gi samme score på alternativene under mange av spørsmålene (B - Q) – de er altså ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende. Det tar mellom 30 og 40 minutter å fylle ut skjemaet. Takk for at du tar deg tid!

### A. BAKGRUNNSDATA

**Hva er din alder:** 20-30, 31-40, 41-50, 51-60, 61- og over  
**Utdanning:** Lærer/faglærer, adjunkt/bachelor, lektor/hovedfag/master og over  
**Spesifikk lederutdanning:** Ingen, enkeltemner, rektorskolen 30 stp, master, annen lederutdanning (spesifiser) ...  
**Erfaring fra skoleverket totalt i antall år:** 0-5, 6-10, 11-15, 16 og mer  
**Erfaring fra nåværende stilling i antall år:** 0-5, 6-10, 11-15, 16 eller mer  
**Skoletype:** Grunnskole, videregående skole, annen (spesifiser) ...  
**Eierskap:** Offentlig, privat  
**Lederkategori:** Rektor, ass. rektor, avdelingsleder/inspektør  
**Kontrollspenn** – hvor mange ansatte rapporterer til deg/har du personalansvar for: 1-10, 11-20, 21-30, 31-40, 41-50, 51 og flere

### B. HVA GÅR ARBEIDSDAGEN DIN I PRAKSIS MED TIL: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)

**Forvaltning og drift, herunder:**  
Personalsaker – f.eks. rekruttering, tilsetting, oppsigelser, lønn etc.  
Budsjettering og økonomistyring  
Dokumentasjon, kontroller og rapportering  
Arbeidsmiljø/HMS  
Interne møter med eksempelvis egne medarbeidere, overordnede, andre ledere  
Interne formelle/faste møter med elever/elevrepresentanter  
Møter med foresatte  
Eksterne møter med eksempelvis skoleeiere, kommunale og fylkeskommunale myndigheter og andre eksterne samarbeidspartnere  
Annet \_\_\_\_\_

### Personalledelse og personalutvikling, herunder:

Å opptre som forbilde for medarbeiderne gjennom bevisste holdninger og handlinger  
Ethiske diskusjoner og refleksjoner  
Motivering av medarbeiderne  
Løse konflikter blant medarbeiderne  
Sosial omsorg og ivaretagelse av medarbeiderne  
Ros og oppmuntring av medarbeiderne for god innsats  
Påtale av medarbeiderne for dårlig innsats  
Organisasjonsutvikling – forbedringer av rutiner etc.  
Tilrettelegging for erfaringslæring  
Kulturtiltak  
Annet \_\_\_\_\_

### Pedagogisk ledelse, herunder:

Å snakke med medarbeiderne om mål og verdier som nedfelt i § 1-1 i Opplæringsloven  
Sikring av kvaliteten gjennom observasjon, skolevandring, delegering, etc.  
Veiledning av lærerne i faglige/pedagogiske spørsmål  
Sørge for jevnlig evaluering av pedagogisk praksis  
Pedagogisk utviklingsarbeid, f.eks. forberedelse/planlegging, gjennomføring og oppfølging av bl.a. møter, planleggingsdager mv.  
Koordinering mellom ulike fagtilbud/tiltak/team/trinn  
Møter/drøftinger med elevene/elevrepresentantene med læringsmiljø som hovedtema  
Iverksettning av tiltak som bidrar til å bedre elevenes læringsmiljø og arbeidsmiljø  
Annet: \_\_\_\_\_

### C. HVA ØNSKER DU SELV Å BRUKE ARBEIDSDAGEN DIN TIL: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)

#### Forvaltning og drift, herunder:

Personalsaker – f.eks. rekruttering, tilsetting, oppsigelser, lønn etc.  
Budsjettering og økonomistyring  
Dokumentasjon, kontroller og rapportering  
Arbeidsmiljø/HMS  
Interne møter med eksempelvis egne medarbeidere, overordnede, andre ledere  
Interne formelle/faste møter med elever/elevrepresentanter  
Møter med foresatte  
Eksterne møter med eksempelvis skoleeiere, kommunale og fylkeskommunale myndigheter og andre eksterne samarbeidspartnere  
Annet \_\_\_\_\_

#### Personalledelse og personalutvikling, herunder:

Å opptre som forbilde for medarbeiderne gjennom bevisste holdninger og handlinger  
Ethiske diskusjoner og refleksjoner  
Motivering av medarbeiderne  
Løse konflikter blant medarbeiderne  
Sosial omsorg og ivaretagelse av medarbeiderne  
Ros og oppmuntring av medarbeiderne for god innsats  
Påtale av medarbeiderne for dårlig innsats  
Organisasjonsutvikling – forbedringer av rutiner etc.  
Tilrettelegging for erfaringslæring  
Kulturtiltak  
Annet \_\_\_\_\_

**Pedagogisk ledelse, herunder:**

Å snakke med medarbeiderne om mål og verdier som nedfelt i § 1-1 i

Opplæringsloven

Sikring av kvaliteten gjennom observasjon, skolevandring, delegering, etc.

Veiledning av lærerne i faglige/pedagogiske spørsmål

Sørge for jevnlig evaluering av pedagogisk praksis

Pedagogisk utviklingsarbeid, f.eks. forberedelse/planlegging, gjennomføring og oppfølging av bl.a. møter, planleggingsdager mv.

Koordinering mellom ulike fagtilbud/tiltak/team/trinn Møter/drøftinger med elevene/elevrepresentantene med læringsmiljø som hovedtema

Iverksetting av tiltak som bidrar til å bedre elevenes læringsmiljø og arbeidsmiljø

Annet: \_\_\_\_\_

**D. HVA HAR DU OPPLEVD AT DINE MEDARBEIDERE ØNSKER AT DU BRUKER ARBEIDSDAGEN DIN TIL: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Administrative gjøremål

Arbeidsmiljøet/HMS

Kulturen

Etiske spørsmål

At du tar opp med dem og diskuterer mål og verdier som nedfelt i § 1-1 i Opplæringsloven

At du er et forbilde for dem

Utvikling av skolen

Faglig/pedagogisk veiledning

Koordinering mellom ulike fagtilbud/tiltak/team/trinn

At du sørger for rammebetingelser/praktisk tilrettelegging

At du er i beredskap, men ellers ikke griper inn

At du er tett på der det skjer

Sosial omsorg og ivaretagelse

Motivering

At du står frem og tar på deg ansvar for feil medarbeiderne måtte ha gjort

Annet: \_\_\_\_\_

**E. HVILKE REDSKAPER BRUKER DU FOR Å LEDE DINE MEDARBEIDERE: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Opplæringsloven

Andre sentralt gitte lover og regler

Nasjonalt inngåtte avtaler

Kommunale/fylkeskommunale regler/avtaler/planer

Rammer/budsjetter/planer

Fagplaner

Mål og verdier som nedfelt i §1-1 i Opplæringsloven

Egne mål for din arbeidsplass

Egne visjoner for din arbeidsplass

Egne verdier for din arbeidsplass

Egne etiske retningslinjer for din arbeidsplass

Eget regelverk for din arbeidsplass f.eks. når det gjelder arbeidsmiljø/HMS/økonomi

Annet: \_\_\_\_\_

**F. HVORDAN BETRAKTER DINE MEDARBEIDERE DEG SOM LEDER: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Som først blant «likemenn» eller som en av dem, men med spesielle administrative oppgaver

Som profesjonell leder

Som konsekvent og rettferdig

Som en leder som «snur kappen etter vinden»

Som snill og vennlig

Som autoritær og som tar beslutninger på egen hånd

Som demokratisk og delegerende

Som tydelig og tilstedeværende

Som opptatt av regler og lover

Som målbevisst

Som verdibevisst

Som karismatisk og veltalende

Som en leder som aktivt og bevisst tilpasser lederskapet til situasjonen

Annet: \_\_\_\_\_

**G. TILLITSFORHOLDET MELLOM DEG OG DINE MEDARBEIDERE (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Betror dine medarbeidere seg til deg om følsomme saker

Kan du diskutere dine utfordringer med dine medarbeidere uten å tape ansikt

Eksisterer det gjensidige positive forventninger mellom deg og dine medarbeidere

Opplever du at jo mer du gir dine medarbeidere støtte, oppmerksomhet og andre ytelser, jo bedre presterer de

Har du inntrykk av at dine medarbeidere opplever å bli rettmessig behandlet av deg og skolen/din organisasjon

**H. HANDLINGSROM OG AUTORITET (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Har du handlingsrom – frihet til å fatte beslutninger og utøve skjønn

Har du formell og legitim autoritet til å fatte beslutninger

Har du kontroll over goder som ansatte ønsker tilgang til

Har du makt til å tvinge gjennom beslutninger når det er motstand til stede

Klarer du å påvirke dine medarbeidere til å tenke nye tanker

f.eks. om drift av skolen eller om pedagogiske spørsmål

Hører dine medarbeidere på deg når du kommer med nye ideer og tanker

**I. HAR DU INNFLYTELSE NÅR DET GJELDER FØLGENDE FORHOLD: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Arbeidsmiljøet/HMS

Kulturen

Måten undervisningen foregår på

Faglig utvikling av ansatte

Elevenes velferd og arbeidsbetingelser

Utviklingsprosesser i skolen

Andre forhold: \_\_\_\_\_

**J. ETIKK (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Er du opptatt av etiske problemstillinger

Opplever du etiske dilemmaer i daglig arbeid

Er etikk et normalt innslag i diskusjoner blant ansatte om pedagogiske spørsmål

Inngår etikk som fast post f.eks. i personalmøter

Snakker du med dine medarbeidere om etiske spørsmål

**K. HVORDAN VIL DU BESKRIVE KULTUREN PÅ DIN ARBEIDSPASS: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Åpen

Tolerant

Støttende

Konkurransepreget

Splittet

Enhetlig

Sterk og tydelig

Annet: \_\_\_\_\_

**L. HVORDAN ER DITT FORHOLD TIL MEDARBEIDERNES FAGFORENINGER: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Åpent og konstruktivt

Formelt

Anstrengt

Har fagforeningen/e innflytelse på din arbeidsplass når det gjelder faglige forhold

Opplever du at fagforeningen/e begrenser deg i å utøve lederskap

**M. HVORDAN ER DITT FORHOLD TIL ELEVDEMOKRATIET VED F.EKS. ELEVRÅDET (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Åpent og konstruktivt

Formelt

Anstrengt

**N. HVORDAN ER DITT FORHOLD TIL FORESATTE**

Åpent og konstruktivt

Formelt

Anstrengt

**O. HVORDAN ER DITT FORHOLD TIL SKOLEEIER: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Åpent og konstruktivt

Formelt

Anstrengt

**P. HVORDAN VIL DU BESKRIVE SKOLELEDERSTILLINGER GENERELT: (I SVÆRT LITEN/STOR GRAD 1-5)**

Som unike sett i forhold til andre lederstillinger i offentlig sektor

Som stillinger med status i samfunnet

Som stillinger med status internt i skolen

Som stillinger som krever spesielle personlige egenskaper

Som stillinger som krever spesifikk lederkompetanse

Andre opplevelser: \_\_\_\_\_

**Q. HVA MENER DU ER VIKTIG FOR AT LEDERNE I SKOLEN SKAL HA/OPPNÅ PROFESJONELL STATUS INTERNT I UTDANNINGSSEKTOREN: (SVÆRT LITE VIKTIG/SVÆRT VIKTIG 1-5)**

Personlige egenskaper

Høy faglig/pedagogisk utdanning

Utdanning innen skolelederskap

Aktiv bruk av opplæringsloven

Aktiv bruk av andre lover, regler, formelt inngåtte avtaler, etc.

Kompetanse/ferdigheter innen økonomistyring

Kompetanse/ferdigheter innen målstyring

Kompetanse/ferdigheter innen verdibasert ledelse

Kompetanse/ferdigheter innen veiledning/pedagogikk

Kompetanse/ferdigheter innen endring og utvikling

Kompetanse/ferdigheter innen etikk

Kompetanse/ferdigheter innen arbeidsmiljø/HMS

Støtte fra skoleeier

Støtte fra egen fagforening

Annet: \_\_\_\_\_

**R. YTTERLIGERE KOMMENTARER:**

\_\_\_\_\_







**Skolelederforbundet**