



«Hvordan øke skoleeierens utviklingsstøtte til rektorene?»

En analyse av dynamikken i lærende ledergrupper hos skoleeiere



Skolelederforbundet



Skolelederforbundet

«Hvordan øke skoleeierens utviklingsstøtte til rektorene?»

En analyse av dynamikken i lærende ledergrupper hos skoleeiere

JAN MEROK PAULSEN
Førsteamanuensis, dr.oecon.
OsloMet-Storbyuniversitetet
0130 OSLO

E-post: jampa@oslomet.no

KJELL B. HJERTØ
Førsteamanuensis, dr.oecon.
Høgskolen i Innlandet
2450 RENA

E-post: kjell.hjerto@inn.no

FORSKNINGSRAPPORT
på oppdrag av Skolelederforbundet

PROSJEKTINFORMASJON

Formål:	Skolelederforbundets «Rektorundersøkelse 2018» er utformet med basis i eksisterende norsk og internasjonal forskning for å gi innsikt i hvordan skoleeiere i kommunal og fylkeskommunal sektor kan forsterke sin utviklingsstøtte til rektorene og derigjennom bidra som profesjonelle skoleutviklere.
Dato for gjennomføring:	1.august–30. november 2018
Datainnsamlingsmetode:	Web-spørreskjema gjennom Questback som ble formidlet gjennom mottakernes e-postadresser
Antall besvarte:	698 respondenter av 1 042 som fikk e-posthenvendelsen, besvarte undersøkelsen
Utvalg:	Utvalget er en liste over rektorer som er medlem i Skolelederforbundet
Oppdragsgiver:	Skolelederforbundet
Kontaktperson:	Stig Johannessen E-post: stig.johannessen@skolelederforbundet.no Tlf.: 900 92 340
Prosjektutførere	Jan Merok Paulsen og Kjell B. Hjertø
Kontaktpunkter til prosjektutførere:	Jan Merok Paulsen E-post: jampa@oslomet.no Tlf.: 902 63 304 Kjell B. Hjertø E-post: kjell.hjerto@inn.no Tlf.: 922 22 925

INNHOLD

SAMMENDRAG	4
Utviklingsstøtte for ledergruppens leveranse og læring.....	4
Faktorer som predikerer utviklingsstøtte (A → B)	4
Kort kommentar om metodesyn og språkbruk	4
Utviklingsstøttens indre dynamikk.....	4
De to «edderkoppene».....	5
Utviklingsstøtte og lærende kommunale ledergrupper (B → C).....	5
Kontrollvariablene	5
Deskriptive verdier	5
KAPITTEL 1: INNLEDNING	7
Skoleeierbegrepet og aktørfokuset i undersøkelsen.....	7
Skoleeierens utviklingsstøtte sett i rektorenes perspektiv	7
Undersøkelsens forskningsmodell.....	7
KAPITTEL 2: UNDERSØKELSENS TEORETISKE RAMMEVERK	9
B – de fire utviklingsforsterkerne	9
B1 Mestringstro	9
B2 Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier	9
B3 Psykologisk trygghet i ledergruppen	10
B4 Rektorenes vurdering av skoleeierens kompetanse	11
A – prediktorer for utviklingsstøtte.....	11
A1–3 Målorientering, forberedelse og samarbeidslæring.....	11
A4 Innflytelse og myndiggjøring i et ledelsessystem hos skoleeieren	11
C – rektorenes vurdering av ledergruppens leveranse og læring	11
Oppsummering	12
KAPITTEL 3: RESULTATER	13
Presentasjon av datautvalget	13
De to viktigste «edderkoppene»	15
Prediktorer (A) bak de utviklingsstøttende faktorene (B)	16
Variabel B1: Mestringstro i skoleeierens ledergruppe	16
Variabel B2: Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.....	16
Variabel B3: Psykologisk trygghet i skoleeierens ledergruppe.....	17
Variabel B4: Rektorenes vurdering av skoleeierens kompetanse	17
Resultatene presentert i en hovedmodell.....	18
De utviklingsstøttende variablene (B) og ledergruppens leveranse og læring (C).....	19
Deskriptive verdier	19
KAPITTEL 4: EN ANBEFALING TIL SKOLEEIERE – FIRE KONKRETE SATSINGSOMRÅDER	22
KAPITTEL 5: NOEN IMPLIKASJONER AV UNDERSØKELSE	23
En utvidet forståelse av psykologisk trygghet.....	23
Et gruppedynamisk perspektiv på ledelsesutvikling fra skoleeiernivået	23
Driverne for tillit, trygghet, mestring og skoleeierkompetanse	23
Driverne for ledergruppens leveranse og læring	23
Gruppeorientert perspektiv på ledelse.....	23
Betydningen av en læringsdiskurs i skoleeierskap	24
Appendiks 1. A-variabler (uavhengige prediktorer)	24
Appendiks 2. B-variabler (utviklingsstøttende variabler)	25
Appendiks 3. C-variabler (leveranse og læring)	25
Appendiks 4. Korrelasjonstabell for alle variablene i analysen1.....	26
Appendiks 5. Samlet oversikt over enkeltfunn	27
REFERANSER	28

SAMMENDRAG

Skolelederforbundets «Rektorundersøkelse 2018» er utformet med basis i eksisterende norsk og internasjonal forskning for å gi innsikt i hvordan skoleeiere i kommunal og fylkeskommunal sektor kan forsterke sin utviklingsstøtte til rektorene og derigjennom bidra som profesjonelle skoleutviklere. En oversikt over samtlige variabler som er analysert i denne rapporten, er illustrert i figur 6, spørsmålene som måler hver enkelt variabel, er listet i appendiks 1, 2 og 3, og korrelasjonene mellom samtlige variabler er vist i appendiks 4. Vi anbefaler spesielt at spørsmålene i appendiks 1–3 skrives ut eller kopieres over i et annet dokument, slik at man lettere kan lese parallelt hva som «egentlig» er målt i analysene våre, det vil si hvilke spørsmål rektorene «egentlig» har svart på. Det vil gi en dypere og mer kritisk forståelse av rapportens innhold. Kanskje vil det kunne være nyttigst i tilknytning til Kapittel 4. En anbefaling til skoleeiere – fire konkrete satsingsområder, som foreslår en konkret forbedringsprosedyre for arbeid med økt læring i skoleeiergruppene.

UTVIKLINGSSTØTTE FOR LEDERGRUPPENES LEVERANSE OG LÆRING

Denne rapporten tar utgangspunkt i en etablert, forskningsbasert begreps- og kunnskapsbase knyttet til positiv utvikling av effektiviteten i kollegier og ledergrupper av rektorer. Undersøkelsens empiriske funn fremhever særskilt gruppe-medlemmenes gjennomsnittlige *mestringstro*, deres opplevelse av gjensidig *tillit* mellom skolesjef og rektorer, opplevelse av psykologisk *trygghet* i gruppen av rektorer, og vurdering av skoleeierens *kompetanse* i viktige kunnskapsdomener (skolejuss, utdanningspolitikk, læreplansspørsmål og ledelse) – i rapporten kategorisert som *B-variabler*. Disse fire variablene defineres som utviklingsstøtte og stimulerer *leveranse* og *læring* i grupper av rektorer, kategorisert som *C-variabler*. I dette perspektivet bekrefter, konkretiserer og utdyper undersøkelsens funn internasjonal forskning på utviklingsstøtte til rektorene fra skoleeiernivået det siste tiåret (se for eksempel Anderson, Blair, Stiegelbauer, & Park, 2012; Anderson & Louis, 2012; Edge & Mylopoulos, 2008; Lee, Louis, & Anderson, 2012).

FAKTORER SOM PREDIKERER UTVIKLINGSSTØTTE (A → B)

Skoleeierne og rektorgruppene kan ikke uten videre endre de fire utviklingsstøttende B-driverne i positiv retning bare fordi de skulle ønske seg det. En økning av de utviklingsstøttende faktorene forutsetter systematiske diskurser og handlinger og et målrettet og strategisk arbeid over tid, og et av de viktigste funnene i vår undersøkelse er at vi har avdekket *hvordan* mestringstro, gjensidig tillit, psykologisk trygghet og skoleeierens kompetanse kan forsterkes gjennom bakenforliggende prediktorer eller uavhengige variabler. I analysene relateres ni prediktorer – kategorisert som *A-prediktorer* – til de fire utviklingsstøttende B-variablene. De statistiske analysene vi har gjennomført i denne A → B-relasjonen, viser at fire prediktorer – A₁ Møteforberedelse, A₂ Målorientering, A₃ Kunnskapsdeling og A₄ Innflytelse (se appendiks 1 for en oversikt over alle de ni prediktorene) – er i ulike kombinasjoner sterkest positivt knyttet til den kommunale ledergruppens utviklingsstøtte (B). Våre funn anbefaler følgelig at skolesjefen og rektorene i ledergruppen arbeider systematisk med disse prediktorene. Et målrettet arbeid med de fire A-prediktorene vil styrke de fire komponentene for utviklingsstøtte, B-faktorene i ledergruppens «maskinrom». Figur 1 viser A →

B-relasjonen mellom de fire A-prediktorene og de fire B-variablene.

Figur 1. Prediktorer (A) for utviklingsstøtte (B)

A. Prediktorer: Rektors vurderinger av.....	B. Rektors opplevelse av utviklingsstøtte.
A ₄ Ledergruppens innflytelse i kommunen	B ₁ Ledergruppens mestringstro
A ₂ Målorientering i ledergruppen	B ₂ Tillit mellom mellomleder og skoleeier
A ₁ Møteforberedelser i ledergruppa	B ₃ Ledergruppens psykologiske trygghet
A ₃ Kunnskapsdeling i ledergruppa	B ₄ Skoleeierens opplevde kompetanse

Samlet sett innebærer våre funn om disse fire viktigste prediktorene et tydelig budskap med anbefalinger til praksisfeltet skoleierskap og skoleledelse, og dette drøfter vi særskilt i kapittel 5 i rapporten.

KORT KOMMENTAR OM METODESYN OG SPRÅKBRUK

Det at vi uttrykker relasjonen mellom A- og B-variablene som en A → B-relasjon, betyr strengt tatt at A *impliserer* B. Vi toner ned den kausale (årsaks-) tilnærmingen i rapporten og bruker betegnelsen *predikere* («forutsi») for relasjonene mellom A og B. Denne språkpraksisen verken bekrefter eller avkrefter at det er en reell årsakssammenheng mellom A- og B-variablene. I prinsippet vil det samme være tilfellet med relasjonene mellom B- og C-variablene, det vil si at B-variablene vil være prediktorer for C-variablene. For å unngå språklig forvirring betegner vi derfor B-variablene for *utviklingsstøtte* og C-variablene for *leveranse- og læringsvariabler*. Altså presenterer vi relasjonen slik: (A) *prediktorer* (av kompetanseforsterkere, ni variabler) → (B) *utviklingsstøtte* (fire variabler) → (C) *leveranse- og læringsvariabler* (to variabler).

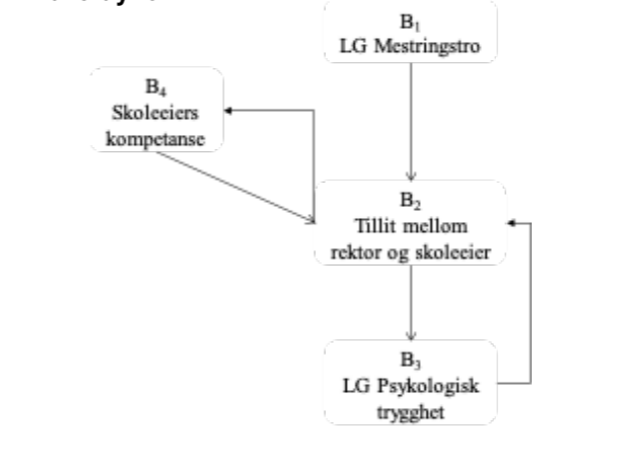
UTVIKLINGSSTØTTENS INDRE DYNAMIKK

Funnene i denne undersøkelsen får også frem at de fire utviklingsstøttende B-variablene har en indre dynamikk ved at de påvirker hverandre (se figur 2) og dermed gir en synergi som har fått lite oppmerksomhet i forskningslitteraturen. For eksempel er B₄ Skoleeiers kompetanse relatert til B₂ Gjensidig tillit (B₄ ↔ B₂). Det viser betydningen av at kommunale og fylkeskommunale skoleadministrative apparater tilbyr en kompetanse som rektorene vurderer som relevant og tilstrekkelig, og våre funn understreker at skoleeierkompetanse er vitalt for å utvikle tillitsbasert ledelse i regi av kommuner og fylkeskommuner.

Våre empiriske funn bekrefter dessuten etablert teori knyttet til en lenke mellom henholdsvis B₁ Mestringstro, B₂ Tillit og B₃ Psykologisk trygghet, hvor relasjonen mellom tillit og trygghet er gjensidig. Rektorenes individuelle mestringstro stimulerer tillit, og tillit og psykologisk trygghet stimulerer hverandre gjensidig. Denne indre dynamikken impliserer at skoleeiere og rektorer bør ha oppmerksomhet på *alle* disse fire faktorene nærmest som et eget program for ledelsesutvikling fra skoleeiernivået.

SAMMENDRAG

Figur 2. De utviklingsstøttende faktorenes indre dynamikk

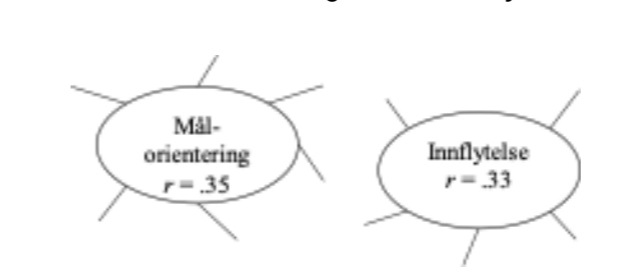


DE TO «EDDERKOPPENE»

Ut fra korrelasjonsdataene vist i appendiks 4 kan man rangere hvilke prediktorer som korrelerer (samvarierer) sterkest med alle de andre variablene som inngår i analysen, både med de andre prediktorene (A), de utviklingsstøttende variablene (B) og de fire kontrollvariablene (K). Man ser da bare på tallverdiene og ignorerer om korrelasjonene er positive eller negative. Variabler med høy snittkorrelasjon samvarierer sterkt med de andre variablene, og det er rimelig å slutte at disse faktorene har et bredt nedslagsfelt i praktisk arbeid. Våre funn viser at A₂ Målorientering korrelerer sterkest med alle de andre variablene i analysen, og A₄ Ledergruppens grad av innflytelse i sin kommune korrelerer nest sterkest med alle de andre variablene i studien. Vi omtaler disse to variablene eller faktorene som «edderkopper», fordi de har et bredt nedslagsfelt. Se appendiks 4 for detaljer, men merk at analysen bare opererer med tallverdier, ikke pluss/minus. Merk for øvrig at begge disse to «edderkoppene» er *negativt* relatert til alle de fire kontrollvariablene (K₁₋₄).

En konsekvens av «edderkopp»-analysen er da at dersom man som skoleeier ønsker å fremheve to områder som generelt sett er bredt relatert til samtlige variabler i analysen, bør man sette av tid i ledergruppen til å arbeide med gruppens *målorientering* og gruppens *innflytelse* slik det er beskrevet ovenfor.

Figur 3. «Edderkoppene» blant A-prediktorene – korrelerer med «alt og alle» indre dynamikk

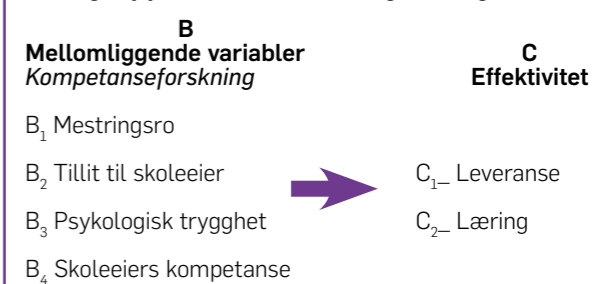


UTVIKLINGSSTØTTE OG LÆRENDE KOMMUNALE LEDERGRUPPER (B → C)

Vi har også gjennomført en særskilt analyse av ledergruppens *læring* og *leveranse* vurdert av rektorene (se figur 4), og dermed utvidet A → B-modellen til en A → B → C-modell. Vårt arbeid

knyttet til *læring* og *leveranse* bygger på Harvard-professor J. Hackmans forskning og teoriutvikling om gruppeeffektivitet (Hackman, 1990), definert som *kombinasjonen* av gruppens prestasjoner (leveranse) og opplevde læring. Variabelsettet er også brukt i norske studier av arbeidsgruppers effektivitet (Hjertø & Kuvaas, 2017) og utviklingsstøtte i skoleledergrupper (Hjertø & Paulsen, 2017). *Leveranse* (C₁) er målt gjennom hvor fornøyd rektorene er med det ledergruppen leverer, dens oppfylging av tidsfrister og evne til å være nyskapende. *Læring* (C₂) er målt gjennom at arbeidet i ledergruppen øker den enkelte rektorens kunnskap om å arbeide sammen, at ledergruppen mestrer sine mål, at den gjør en helhetlig forskjell for skolen, og at arbeidet i ledergruppen har gitt tilgang til metoder og verktøyer som er relevante for jobben som rektor. Våre funn viser at de fire faktorene B₁ Mestringstro, B₂ Tillit, B₃ Psykologisk trygghet og B₄ Skoleeierens kompetanse predikerer ledergruppens C₁ Leveranse og C₂ Læring. De partielle relasjonene mellom disse faktorene og de to effektivitetsvariablene leveranse og læring er redegjort nærmere for i kapittel 3.

Figur 4. Utviklingsstøttende faktorer bak skoleeiergruppens leveranse og læring



KONTROLLVARIABLENE

Vi noterer oss særskilt at rektorenes alder, ansiennitet, kjønn og skoletype (etter elevenes alder) ikke ser ut til å være relatert til graden av utviklingsstøtte i ledergrupper. Videre ser det ut til at alle de fire kontrollvariablene (merket med notasjon «K» i modellen i figur 6), sammen med skolekunnskap, tok de fem nederste plassene i rangeringen, med kjønn helt nederst. Det eneste unntaket knyttet til den generelle konklusjonen er at kjønn predikerer svakt (men signifikant) gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier, det vil si at menn opplever høyere gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier enn kvinner. Kjønnfordelingen på skoleeiernivå kan ha betydning for dette funnet (overrepresentasjon av menn), men det har vi ikke data for.

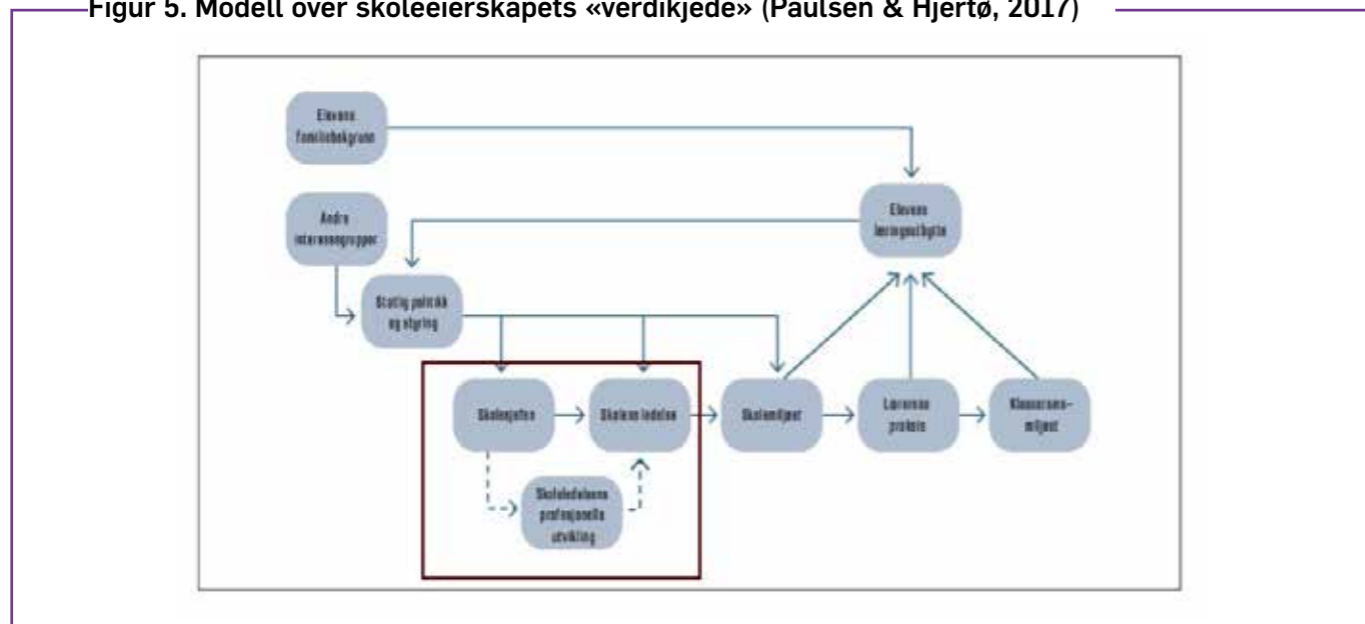
DESKRIPTIVE VERDIER

Variablene er målt på (og tilpasset til) en skala fra 1 til 5, og vist i tabell 11 i kapittel 3. De viser aritmetiske snittverdier. Vi merker oss særskilt at skåren for B₂ Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier er 3,94, og B₃ Psykologisk trygghet skårer 3,71. Av de uavhengige variablene er snittverdiene for A₄ Innflytelse 3,70 og A₃ Kunnskapsdeling 3,58. Vi merker oss særskilt at snittverdien for A₁ Møteforberedelse er 1,94, og at den er 1,90 for A₂ Problemløsning. Våre funn viser således at rektorene skårer møtene hos skoleeieren lavt på møteforberedelse, noe som gir støtte til våre anbefalinger. (Se kapittel 4. En anbefaling til skoleeiere – fire konkrete satsingsområder).

Skolelederforbundets «Rektorundersøkelse 2018» har som formål å forskningsmessig belyse norske rektors relasjon til sin skoleeier i kommuner og fylkeskommuner – konkretisert til rektorenes vurdering av kvaliteten på den utviklingsstøtten som skapes gjennom samspillet med skoleeieren.¹ Betydningen av samspillet mellom skoleeieren og rektorene er godt underbygd i en av de mest omfattende utforskningene av *hvordan* ledelse fra distriktsnivået (skoleeier) og skolenivået (rektor) kan påvirke elevenes læring gjennom skoleutvikling. Studien er mønstergyldig ved at den analyserer hele «verdikjeden» mellom skoleeiertiltak og kommunal ledelse på den ene siden, og leddene som leder frem til elevenes læring på den andre.² Modellen er tilpasset norsk og nordisk kontekst, og vist i figur 5.

Som det fremgår av det avmerkede feltet i modellen i figur 5, handler den foreliggende undersøkelsen om relasjonen mellom skoleeierens administrative leder, «skolesjefen», og rektorene, sentrert om rektorenes profesjonelle utvikling. Modellens overbyggende budskap er videre at denne faktoren har stor betydning og inngår i «det store bildet» som også omfatter klasseromspraksis og elevenes læringsutbytte (se Leithwood & Louis, 2012; Louis et al., 2010). Søkelyset rettes da mot hvordan administrative ledere på kommunenivået kan bidra til profesjonsutvikling av rektorene som ledergruppe. Figur 5. Modell over skoleeierskapets «verdikjede» (Paulsen & Hjertø, 2017)

Figur 5. Modell over skoleeierskapets «verdikjede» (Paulsen & Hjertø, 2017)



1 I de fleste norske kommuner og fylkeskommuner danner rektorene og skoleeierens administrative leder et lederforum eller et lederkollegium som møtes regelmessig, og vi betrakter dette i teoretisk forstand som en ledergruppe på skoleeiernivået. Den kommunale ledergruppen som rektorene inngår i, blir dermed den primære analyseenheten for denne undersøkelsen, og det markerer også i faglig forstand et tydelig gruppeperspektiv på skoleledelse også fra skoleeiernivået.

2 Studien ble gjennomført i tidsrommet mellom år 2000–2010 og hadde som formål å empirisk avdekke sammenhengen mellom ledelse og elevenes læring. Forskningsmodellen, som er unik i sitt slag, integrerte ledelse fra både skoledistriktsnivået (skoleeier) og skolenivået (rektor og medledere) i et samtidig design. Prosjektet ble finansiert av Wallace Foundation og gjennomført av forskere ved Toronto University (Ontario Institute for Studies in Education) og Minnesota University. Studien har resultert i en stor mengde publikasjoner (se Lee et al., 2012; Leithwood & Louis, 2012; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010), og brukes ofte som referansepunkt også for norsk faglitteratur på skoleledelse (se Paulsen, 2019).

SKOLEEIERBEGREPET OG AKTØRFOKUSET I UNDERSØKELSEN

Skoleeierbegrepet kom inn i norsk skole på 2000-tallet, og det ble først nedfelt i lovverket med revisjonen i 2006 av opplæringslova etter Kunnskapsløftet. «Skoleeigaren» erstattet da den mer omfattende betegnelsen «kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole» i loven. Skoleeierne i kommuner og fylkeskommuner har videre siden millenniumskiftet et tydeligere delegert ansvar for kvalitet i opplæringen gjennom det nasjonale kvalitetsstyringssystemet (Mausestaden, Prøitz, & Skedsmo, 2018). Begrepet *skoleeier* brukes således for å beskrive kommunal og fylkeskommunal styring av grunnopplæringen, og det konnoterer en tydeligere kommunal og fylkeskommunal rolle i ansvarsfordelingen med staten. I formaljuridisk forstand er det kommunestyret og fylkestinget som er skoleeieren. Tilsvarende er det rådmannen og fylkesrådmannen som i forvaltningsrettslig forstand opptrer på vegne av skoleeieren. Men dersom man spør profesjonsutøvere i feltet hvem skoleeieren er, vil de antakeligvis peke på skolesjefer, utdanningsdirektører eller kommunalsjefer med ansvar for oppvekst og utdanning.

Vi snakker med andre ord om den aktøren som vi tidligere ga samlebenevnelsen *skolesjefen*³ (Moos et al., 2017), og relasjonen denne aktøren har til de rektorene og skolelederne som er tilknyttet gjennom myndighetshierarkiet, er sentral både for rektorenes ledelse, men også for skolens kjernevirksomhet.

SKOLEEIERENS UTVIKLINGSSTØTTE SETT I REKTORENES PERSPEKTIV

Med utviklingsstøtte for rektorene forstår vi i denne konkrete sammenhengen at rektorer har *tillit* til sin nærmeste administrative leder hos skoleeieren, og at skoleeieren også viser tillit til

sine rektorer, samt at de sammen utvikler *psykologisk trygghet* i ledergruppen, det vil si et klima som vurderes som «risikofri sone» av rektorene. En tredje komponent i utviklingsstøtten sett i rektors perspektiv er ledergruppens *mestringstro*, som manifesterer seg i at gruppen har en felles tro på at de sammen vil kunne mestre krevende oppgaver (Hjertø & Paulsen, 2016; Louis et al., 2010). Det er videre av betydning at rektorene opplever at skoleeieren er *tilstrekkelig kompetent* i viktige kunnskapsdomener som skolejuss, læreplansspørsmål, utdanningspolitikk og skoleledelse (Paulsen & Hjertø, 2019). Disse fire faktorene – mestringstro, tillit, psykologisk trygghet og skoleeierens kompetanse – definerer utviklingsstøtte for rektorene. Det er dokumentert gjennom empiriske studier av norske skoleledergrupper at disse faktorene bidrar til å forsterke rektorenes kompetanse – målt som deres kunnskaper, ferdigheter og holdninger relatert til ledelse (se Hjertø & Paulsen, 2017; Paulsen & Hjertø, 2019).

UNDERSØKELSENS FORSKNINGSMODELL

De fire variablene mestringstro, psykologisk trygghet, gjensidig tillit og skoleeierkompetanse er vanskelige å forsterke «i seg selv». Resonnementet er at den dynamikken som disse fire utviklingsforsterkerne representerer, skapes av noen drivere, som gir forklaringer. I vår forskningsmodell relaterer vi ni *uavhengige prediktorer*, med notasjon A, til de fire variablene som stimulerer utviklingsstøtte (B), og gruppenes effektivitet, definert som en helhetlig vurdering av prestasjoner (leveranse) og opplevd læring (C), det vil si en A → B → C-relasjon. Alle analysene er kontrollert for effekter av fire kontrollvariabler (K). Merk at alle ikke-signifikante relasjoner ble trinnvis eliminert i analysene, slik at vi sto igjen med de mest robuste prediktorene, som vist i tabellene.⁴ Ambisjonsnivået er følgelig å komme opp med en modell som dokumenterer prediktorer (A) for utviklingsstøtte (B) for økt leveranse og læring (C) i ledergruppene. Denne modellen spesifiserer, analyserer og diskuterer vi

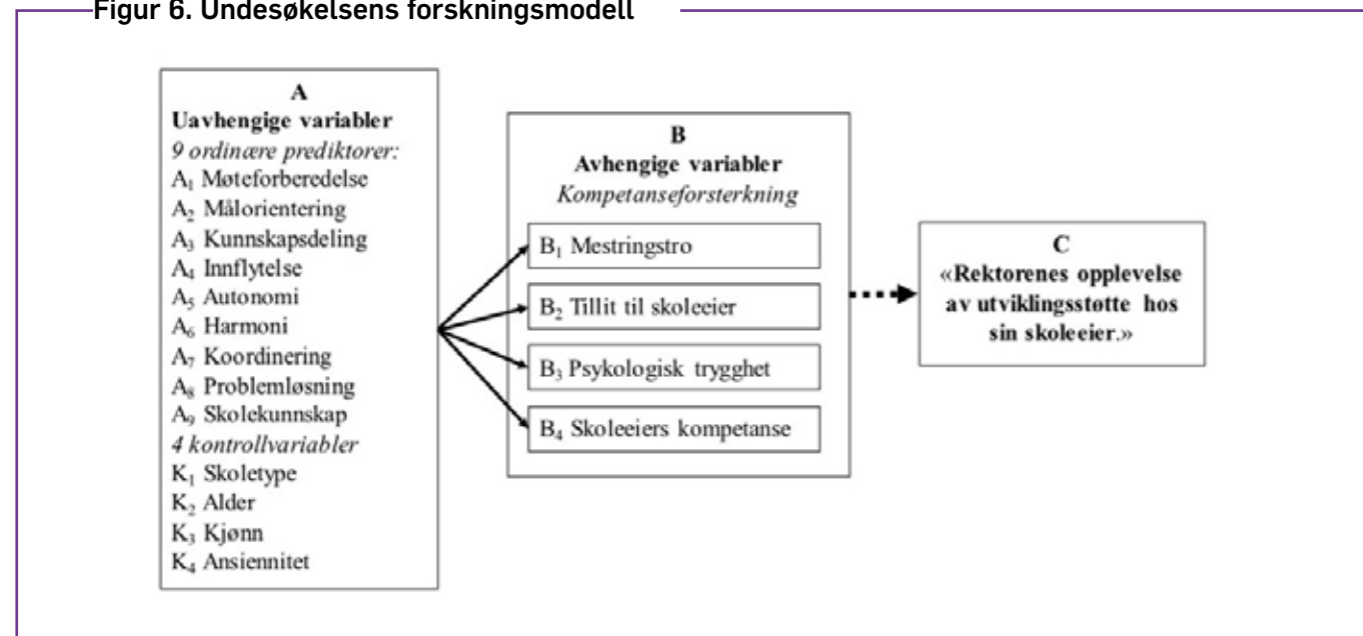
3 Skolesjef, eller oppvekstsjef, er en kommunal lederstilling med hjemmel i opplæringslovas § 13-1[1], som krever at kommunen skal ha skolefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonen over skolenivået. Funksjonen er obligatorisk, men stillingen kan ha andre navn (som f.eks. assisterende rådmann, kommunalsjef) og kan ha ansvar for andre fagområder i tillegg til opplæringslova. I dette kapitlet bruker vi i det følgende betegnelsen skolesjef for denne funksjonen. I en empirisk kartlegging gjennomført i 2009, besvart av 291 primærkommuner i Norge, fant vi at en overveldende majoritet i dette utvalget av kommuner hadde en administrativ leder for grunnskolen som vi kunne benevne skolesjefen. Vi la følgende konseptuelle definisjon til grunn for en skolesjef i vår studie: 1) Ved kommende aktør har administrativt ansvar for grunnskolene i hele kommunen. 2) Vedkommende er nærmeste leder for rektorene i kommunens grunnskoler. 3) Han eller hun er videre koblet til et politisk utvalg i kommunens politiske struktur som har ansvar for behandling av grunnskolesaker. 4) Han eller hun deltar i en ledergruppe på nivået over, i Norge mest typisk i rådmannens ledergruppe (se Moos, Nihlfors, & Paulsen, 2017).

4 Noen vil innvende at alle de 18 andre variablene burde ha vært med når prediksjonen av den 19. variabelen ble presentert. Dette er et legitimt argument. Men vi valgte å prioritere prediktorenes robusthet gjennom en trinnvis eliminering av insignifikante relasjoner for å kunne «skille klinten fra hveten» uten at det gikk nevneverdig ut over forklaringskraften («forklart varians», R²) til det endelige resultatet. For eksempel: Prediksjonen av tillit kontrollert for de 18 andre variablene hadde en forklaringskraft på 49,1 %, mens det endelige resultatet med de 5 signifikante prediktorene hadde en forklaringskraft på 47,1 %. Kostnaden ved å «skille ut klinten» var med andre ord lav. Merk at en insignifikant relasjon i prinsippet er en «ikke-relasjon» og kan være kommet frem ved tilfeldigheter.

i rapporten, og vi gir anbefalinger til skoleeiere og rektorer i et eget punkt. Modellen er illustrert i figur 6 nedenfor.

Nødvendigheten av å analysere relasjonene mellom A- og B-variablene kan begrunnes med at medlemmene i ledergruppene (skoleeiere og rektorer) ikke bare kan «bestemme seg for» at B-variablene skal endres, nærmest av seg selv.⁵ Men de ni variablene med notasjon A kan i høyeste grad endres om aktørene bestemmer seg for det, for eksempel i positiv retning ved å forberede seg bedre til ledermøtene. Fra et strengt vitenskapeteoretisk synspunkt kan selvsagt graden av *avhengighet* mellom variablene i modellen diskuteres (både for denne modellen og generelt i samfunnsvitenskapelig forskning). Det er derfor vanlig å betegne A-variablene i vår modell som *prediktorer*, for eksempel at god møteforberedelse (A₁) *predikerer* høy mestringstro (B₁) i ledergruppen, uten at man dermed påstår at en bedre møteforberedelse utelukkende er en direkte enveisårsak til høyere mestringstro (en motsatt effekt kan heller ikke utelukkes).

Figur 6. Undesøkelsens forskningsmodell



⁵ Det hjelper lite at skoleeieren sier til sine rektorer i ledergruppen: «Dere, skal vi ikke like godt bestemme oss for å ha svært høy tro på egen mestring? Og hva om vi bare vedtar her og nå at det er høy gjensidigtillit og psykologisk trygghet i vår ledergruppe? Og siden vi er så godt i gang: Kan ikke dere rektorer like godt begynne å betrakte min kompetanse som skoleeier som høy?» Forslaget hadde neppe blitt godt mottatt.

2. UNDERSØKELSENS TEORETISKE RAMMEVERK

På et generelt grunnlag viser forskning på ledergrupper at de er viktige for organisasjonens effektivitet, gjennom strategiske beslutninger og deres innflytelse. Men den samme forskningen viser også entydig at ledergrupper sjelden benytter seg av sitt potensial som lærings- og utviklingsarena for de lederne som deltar (Wageman, Nunes, Burruss, & Hackman, 2008). En av årsakene til dette mønsteret ligger i de iboende spenningene i ledergruppens sammensetning, der medlemmene har «doble roller»: De har sitt primære ledelsesansvar i et avgrenset organisasjonsdomene, hvor de også blir målt etter prestasjonsmål, samtidig som de forventes å bidra til å utvikle organisasjonens samlede politikk, strategi for endring og utvikling. Denne «dualismen» i rolleatferd må en også regne med å finne i en kommunal ledergruppe for rektorer. For at rektorene skal binde sin forpliktelse til en slik ledergruppe, må de også få en erfaring av at samarbeidet i gruppen gir god leveranse og læring og øker deres mestring av rektorjobben (Hjertø & Paulsen, 2017). Samtidig må skolesjefen, som står i en asymmetrisk posisjon overfor rektorene, vise gjennom ledelse av denne gruppen at hun eller han trenger gruppen av rektorer for å løse viktige oppgaver for skolene. I teoretisk forstand må sjefen vise sin sårbarhet og ta risiko ved å stole på rektorene (Tschannen-Moran, 2001).

B FAKTORENE: DE FIRE UTVIKLINGSFORSTERKERNE

I det følgende presenterer vi det teoretiske grunnlaget for de fire utviklingsforsterkende, avhengige variablene i modellen vår: mestringstro, gjensidig tillit, psykologisk trygghet og skoleeiers kompetanse. Disse definerer *utviklingsstøtte* i studien vår, og de utgjør et særskilt «maskinrom» for rektorenes utviklingskompetanse, noe som også er dokumentert i internasjonal og norsk empirisk forskning på skoleledergrupper (Hjertø & Paulsen, 2017; Louis, 2015; Paulsen & Hjertø, 2019).

B₁ Mestringstro

Begrepet mestringstro⁶ har sitt utspring i Albert Banduras forskning tidlig på 1970-tallet, og termen beskriver en individuell tro på at fremtidig mestring blir oppnådd med økt innsats, og på den måten øver individet økt kontroll over sin arbeidskontekst (Bandura, 1997). Denne kognitive kapasiteten gir seg da i neste omgang utslag i en økt handlingskompetanse, som er særskilt viktig for personer som har sitt arbeid i en kompleks jobbkontekst, slik tilfelle er med skoleledere (Bandura, 1997). En slik tro på mestring gir seg utslag i medarbeidernes syn på seg selv som kapable til å mestre oppgaver i en stor variasjonsbredde av praktiske situasjoner på arbeidsplassen (Chen, Gully, Whiteman, & Kilcullen, 2000, s. 838). Videre vil individenes mestringstro «bestemme hvor mye folk vil anstrenge seg og hvor lenge de vil opprettholde disse anstrengelsene når de får hindrende eller motvillige opplevelser» (Bandura, 1977). Flere store oversiktsanalyser har dokumentert at det er en klar, positiv sammenheng mellom individets mestringstro og deres individuelle prestasjoner, også når man kontrollerte for effektene av individenes kognitive evner og personlighetsprofiler (Judge, Jackson, Shaw, Scott, & Rich, 2007; Stajkovic & Luthans, 1998).

Det er også funnet klare indikasjoner på at *gruppers* generelle mestringstro er positivt relatert til opplevelsen av *læring* og en *lærende atferd* i gruppene (Edmondson, 1999).

En gruppes *mestringstro* (fritt oversatt) defineres som «...gruppes kollektive tro på at gruppen kan være effektiv og at den har det den trenger for å lykkes; ferdigheter, tid og kompetente medlemmer» (Shea & Guzzo, 1987, s. 26). Empiriske studier viser at dette er særskilt viktig for ledergrupper (Hu & Liden, 2011), og en felles tro på egen mestring gir seg blant annet utslag i en sterkere tilbøyelighet til å dele informasjon (Seibert, Silver, & Randolph, 2004) og engasjere seg i læringsprosesser, og mestringstro både individuelt og i grupper er positivt relatert til gruppers læringsresultater (Hjertø & Paulsen, 2016).

B₂ Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier

Skolen er i sin natur en institusjonell samfunnsfære som er «infrisert av verdier» (March & Olsen, 1989), og moralsk og autentisk ledelsespraksis vil ha en særskilt kraft i et skoleeierområde. I interpersonelle situasjoner i organisasjoner er tillit gjerne definert som «en psykologisk tilstand som omfatter den hensikt å akseptere sårbarhet basert på positive forventninger til intensjonene eller atferd av hverandre» (Rousseau, Sitkin, Burt & Camerer, 1998, s. 395). Definisjonen av tillit har to sentrale elementer, for det første intensjonen om å akseptere sårbarhet og usikkerhet, og, for det andre, positive forventninger til den andre parten.

Sosiologen David Gambetta (1988) har påpekt at tillit også innebærer en tilbøyelighet til å akseptere risiko og usikkerhet overfor en referanseaktør, og det innebærer at den som viser tillit til referanseaktøren, unngår å ta særskilte forholdsregler (Grimen, 2013). Definisjonen ovenfor legger også vekt på at den som blir vist tillit, referansepersonen, må etterleve gode hensikter i praksis – og således «ta sin egen medisin». Som Tschannen-Moran og Hoy argumenterer for: «Tillit er nødvendig for effektivt samarbeid og kommunikasjon, og grunnlaget for produktive relasjoner i organisasjoner» (Tschannen-Moran & Hoy, 2000, s. 549). Megan Tschannen-Moran og kolleger har i empiriske studier kartlagt hvordan nettverket av tillit i skoler predikerer bedre læring for elevene: Rektor viste tillit til lærerne, som igjen hadde tiltro til rektors motiver. Videre økte tilliten både mellom lærere og elever og mellom lærere og foresatte, og disse båndene forklarte vesentlig variasjon i elevenes læring (Tschannen-Moran & Gareis, 2017).

Men en troverdig ledelsespraksis kan være utfordrende i en asymmetrisk maktrelasjon, som er tilfellet mellom rektorer og en overordnet skolesjef, og det er da ekstraordinært viktig at den overordnede «signaliserer sine tillitsbyggende motiver» (Meyer, Le Fevre, & Robinson, 2017, s. 223). Tillit i denne type asymmetriske relasjoner, mellom skolesjefen og rektorene, innebærer også at rektorene viser sin sjef tillit ved å akseptere usikkerhet. I tillegg innebærer tilliten at rektorene har positive forventninger til skolesjefens integritet, gode hensikter og evne til å etterleve visjoner i praksis.

Man regner tillit som fundamentet for sosial orden (Lewicki, McAllister, & Bies, 1998), og i den forstand er tillit også funda-

⁶ Engelsk term: *self-efficacy*.

mentet for godt arbeid i ledergrupper. Tillit er basert på tidligere erfaringer. Mach, Dolan, and Tzafir (2010) mente at det er tre stikkord som går igjen i ulike definisjoner av tillit: forventninger over tid, sårbarhet og tidligere (gjensidig) samhandling. De to første stikkordene, forventninger og sårbarhet, er dekket i det vi oppfatter som tiltro (Mayer, Davis, & Schoorman, 1995). For eksempel er tiltro en tro på at samarbeidet med skoleeieren går bra. Men for at det skal oppstå et tillitsforhold, må man ha en erfaring gjennom gjensidig samhandling med skoleeieren å bygge på. Leverer ikke skoleeieren det vedkommende har lovet å levere (beslutninger, handlinger), er ikke skoleeieren «tilliten verdig», og i verste fall bruker vi betegnelsen «tillitsbrudd».

B₃ Psykologisk trygghet i ledergruppen

Kommunale og fylkeskommunale skoleeiersystemer er komplekse organisasjoner der beslutningsprosesser foretas under høy grad av usikkerhet, og der aktørene i tillegg er avhengige av hverandre for å lykkes. Usikkerhet vil si at skoler drives gjennom komplekse arbeidsprosesser der det er vanskelig å predikere utfallet av beslutninger. Alle beslutninger om skoleutvikling, strategier og satsinger er således forbundet med usikkerhet i sluttresultater, fordi skolerresultater og læring er påvirket av stort antall faktorer som også påvirker hverandre i samspill (se Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Dessuten er aktørene i et skoleeiersystem i vesentlig grad avhengig av hverandre for å realisere kommunens eller fylkeskommunens mål for skolene. I et skoleeiersystem, kjennetegnet av usikkerhet og gjensidig avhengighet mellom aktørene, er det derfor viktig at rektorene og skolelederne opplever at de kan si ifra om alle forhold, og at de kan ta opp alle sider ved sine utfordringer, uten noen form for personlige risiko.

Det å bli vist tillit og en støttende holdning skaper et mellommenneskelig forhold som gir *psykologisk trygghet*. Edmondson (1999, s. 354) definerte *gruppens* psykologiske trygghet som «en felles tro på at teamet er trygt i forhold til personlig risikotaking». ⁷ Det dreier seg om at gruppe medlemmene ikke er redde for å gjøre feil og ta risiko, og om man stoler på at egne anstrengelser ikke blir underminerte av de andre i gruppen. Gruppemedlemmene skal føle at de kan være synlige og aktive uten å frykte en negativ utvikling av sitt eget selvbilde eller sin egen status og karriere (Kahn, 1990), gjerne inkludert det å ta risiko, som Edmondson fremhever. I Edmondsons studie (1999) fant hun at gruppens psykologiske trygghet var positivt relatert til gruppeeffektiviteten, både på *gruppeprestasjoner* og på opplevelse av *læring*. Flere studier har senere bekreftet en klar sammenheng mellom gruppens psykologiske trygghet og gruppens resultater (Schaubroeck, Lam, & Peng, 2011) og opplevelsen av *kreativitet og læring* i gruppen (Wilkens & London, 2006). Psykologisk trygghet gir seg da i en ledergruppe uttrykk i en felles overbevisning i gruppen om at den er en «risikofri sone», der medlemmene kan ta opp de mest kontroversielle, kritiske eller sårbare temaene uten å risikere personlige sanksjoner fra de andre medlemmene (Schein, 2002). For det meste fungerer

denne overbevisningen som en form for taus kunnskap i gruppen som tas for gitt og ikke nødvendigvis diskuteres åpent av enkeltmedlemmer eller av gruppen som helhet (Edmondson, 1999, s. 354). Edmondson har gjennom empiriske studier av høyst forskjellige organisasjoner påvist at psykologisk trygghet er avgjørende for *voicing* – at medlemmer i grupper og kollegier tar sjansen på å si ifra om kritikkverdige forhold (se Edmondson, 2003). Det å bryte inn i et kollegium med negativ informasjon om forhold i organisasjon oppleves gjerne som en belastning, og et fravær av psykologisk trygghet vil fremme en tilbøyelighet til å holde tilbake negativ feedback av frykt for personlig kritikk, ubehag og å bli stilt i forlegenhet. Edmondson (2008) hevder videre at for at psykologisk trygghet skal ha en maksimal effekt på læring i grupper og organisasjoner, bør tryggheten kobles til *ansvarlighet* i sammenheng med å møte *utfordrende mål*. Hvis man ikke tar dette ansvaret, havner man ifølge Edmondson i det hun kaller for *komfortsonen*, som hun beskriver slik: «De ansatte gleder seg over å arbeide med hverandre, men føler seg ikke spesielt utfordret. De arbeider heller ikke spesielt hardt.» (s. 64). Kobler vi Edmondsons diskusjon til spørsmålet om konfliktunnavikning, kan vi si at hvis man føler ansvar for å ta tak i utfordrende mål, vil dette innebære at man ikke viker tilbake for faren for at konfliktnivået i gruppen kan øke. I den forstand kan Edmondsons råd bidra til å redusere tendenser til konfliktunnavikning i gruppen, samtidig som man opprettholder en høy psykologisk trygghet. Selv om alle spørsmålene i undersøkelsen er presentert i ulike appendikser, gjengir vi spørsmålene for psykologisk trygghet også her, og fremhever spørsmål 6–8 (kursiv).

Målingen av psykologisk trygghet:

1. Medlemmer av denne ledergruppen er i stand til å ta opp problemer og tøffe spørsmål.
2. Det er trygt å ta risiko i denne ledergruppen.
3. Det er ikke vanskelig å spørre andre medlemmer i denne ledergruppen om hjelp.
4. Mine ferdigheter og kunnskaper er verdsatt i denne ledergruppen.
5. Hvis du gjør en feil i denne ledergruppen, blir det ikke brukt mot deg.
6. *Ledergruppen vår glatter IKKE over uenigheter ved å prøve å unngå dem.*
7. *Ledergruppen tenderer IKKE til å søke harmoni på bekostning av åpne diskusjoner.*
8. *Vi prøver IKKE å unngå diskusjon om saker som splittet oss.*

Påstandene 6, 7 og 8 måler en side av et psykologisk trygt gruppeklima som hittil har fått lite oppmerksomhet i faglitteraturen, nemlig at denne faktoren også omfatter et proaktivt klima mot konfliktunnavikning i grupper. Psykologisk trygghet i den kommunale ledergruppen, slik vi har målt det i denne studien, inneholder således en konfliktstrategi⁸ som reduserer ledergruppens tilbøyelighet til å unnvike uenighet og meningsbrytning. Det er grunn til å anta at dette igjen fremmer gruppens leveranse og læring.

B₄ Rektorenes vurdering av skoleeierens kompetanse

Dersom rektorene opplever en tilstrekkelig kompetanse hos skoleeieren på viktige områder som skolejuss, læreplan, utdanningspolitikk og ledelse, vil det stimulere rektorenes kompetanse i ledelse gjennom å bygge et effektivt tolkningsfellesskap (Paulsen & Hjertø, 2019). Argumentet er grunnet i at læring krever et tolkningsfellesskap (Daft & Weick, 1984), eller en felles organisatorisk referanseramme – etablert ved hjelp av felles preferanser og en felles kunnskapsbase. Bryk og Schneider diskuterte dette i sine studier med tanke på tillit, og påviste at rektorenes opplevelse av neglisjering og inkompetanse fra styringsnivået over underminerte deres tilbøyelighet til å gi tillit til de samme aktørene (se Bryk & Schneider, 2003, s. 42). Kompetansebegrepet defineres på flere forskjellige måter. Vi støtter den kanskje bredeste definisjonen av begrepet, det vil si at kompetanse er lik summen av kunnskaper (*knowledge*), ferdigheter (*skills*), evner (*ability*) og holdninger (*attitudes*), det vil si KSAA (Hannah & Avolio, 2010). Siden kompetansebegrepene er så forskjellige, kan det derfor være ulikt hva rektorene sikter til når de vurderer skoleeierens kompetanse. De fleste inkluderer i det minste to av bokstavene i akronymet; kunnskaper/knowledge (*K*) og ferdigheter/skills (*S*), altså KS, mens andre legger til evner/abilities (*A*), altså KSA⁹, hvor da tillegget holdninger/attitudes/*A*, altså KSAA¹⁰, er den mest omfattende og kanskje også kontroversielle.

A – FAKTORENE: PREDIKTORER FOR UTVIKLINGSSTØTTE

Som nevnt innledningsvis, er vårt syn at skoleeieren er avhengig av noen produktive drivere, A-faktorene i modellen i figur 6, for å øke sin utviklingsstøtte til rektorene og derigjennom øke deres kompetanse i å lede skoleutvikling.¹¹ Det er i internasjonale studier vist at skoleledere som deltar i lærende grupper i sitt skoledistrikt, ble vurdert som mer effektive pedagogiske ledere av sine lærere (Edge & Mylopoulos, 2008). Lærende ledergrupper omfatter møtenes saksstruktur og formålsstruktur, og en disiplinert læringsatferd for å sikre at målene blir forstått og forankret med forpliktelse. Vi har også undersøkt rektorenes opplevelse av om de har skolefaglig innflytelse i kommunale eller fylkeskommunale beslutningsprosesser, og vi ser dette som et uttrykk for myndiggjøring av rektorene (Conger & Kanungo, 1988; Spreitzer, 1996). Videre har vi analysert rektorenes tilbøyelighet til å gi hverandre tilbakemelding og korreksjoner i møtene, og vi anser dette som et viktig prosesselement i et system av lærende møter.

A₁₋₃ Målorientering, forberedelse og samarbeidslæring

Møter med et lærende innhold kjennetegnes blant annet av en felles forpliktelse til å gjøre seg kjent med læringsforventningene i forkant, samt å dele innspill eller problemstillinger relatert

til agendaen (Roald et al., 2012). Lærende møter kjennetegnes videre av at medlemmene har en felles forståelse av hvilken retning de skal utvikle seg i og hva som er formålet med engasjementet i gruppen (Marks, Louis, & Guerra, 2000). En tredje faktor er saksforberedelsen til møtene, der ett av de kritiske punktene er en balanse mellom driftssaker og utviklingssaker. I undersøkelsen har vi fanget opp tre aspekter ved lærende møter:

- **A₁: møteforberedelse**
Ledergruppen får gode saksunderlag fra skoleeieren, det er god balanse i saksstrukturen, og medlemmene møter godt forberedt.
- **A₂: målorientering**
Ledergruppene har klart formål for møtene og de bruker tid på å klargjøre mål.
- **A₃: kunnskapsdeling**
Medlemmene gir hverandre tilbakemeldinger.

A₄ Innflytelse og myndiggjøring i et ledelsessystem hos skoleeieren

Myndiggjøring¹² beskriver en prosess med formål å styrke de ansattes motivasjon til å utføre jobberelaterte oppgaver. Begrepet brukes som et «paraplybegrep» som gjennom de siste tiårene har vært underlagt to hovedtolkninger. Den ene anser myndiggjøring for å være en psykologisk orientert prosess med basis i mestringstro, personlig vekst, opplevelse av mening og jobberelatert autonomi. Den andre tolkningen representerer et maktperspektiv, der en overordnet deler noe av sin makt med sine underordnede ved å involvere dem reelt i beslutningsprosesser. Her er deling av myndighet og involvering i beslutningsatferd det sentrale, og det er dette perspektivet vi har brukt som startpunkt i den foreliggende undersøkelsen. Det vil da gi seg utslag i at rektorene opplever at deres kompetanse betyr noe for skoleeieren og om deres arbeid har en betydning for skoleeieren. Vi kartlegger følgelig om rektorene anser at deres kompetanse er nødvendig for å utvikle skolen og om deres innsats gjør en forskjell (Short, 1994).

C – FAKTORENE: REKTORENE VURDERING AV LEDERGRUPPENS LEVERANSE OG LÆRING

Den foreliggende studien analyserer også særskilt den kommunale ledergruppens *leveranse* og bidrag til *læring* vurdert av rektorene. Vårt arbeid bygger dermed på Hackman og Oldhams normative teori om teameffektivitet. Leveranse er målt gjennom hvor fornøyde rektorene er med det ledergruppen leverer, dens oppfylting av tidsfrister og evne til å være nyskapende. Læring måler da rektorenes selvrapporterte læring av ledelse i form av forsterkede holdninger, ferdigheter og kunnskaper relevant for jobben som skoleleder (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas, & Volpe, 1995; Hackman & Oldham,

⁹ <https://www.allacronyms.com/KSA>

¹⁰ <https://www.allacronyms.com/KSAA>

¹¹ Dette resonnementet er utlagt mer utførlig i en egen artikkel i tidsskriftet *Skolelederen* nr. 4/2018, bygd på dokumentasjon fra internasjonale storskalastudier av relasjonen mellom skoleeieren (skoledistriktet) og gruppen av rektorer (se Paulsen, 2018).

¹² Engelsk term: *empowerment*.

1980)1980. Læringsvariabelen er målt gjennom at arbeidet i ledergruppen øker den enkelte rektorens kunnskap om å arbeide sammen, at den mestrer sine mål, at den gjør en helhetlig forskjell for skolen og at arbeidet i ledergruppen har gitt tilgang til metoder og verktøyer som er relevante for jobben som rektor. Variabelsettet er også brukt i norske studier av effektiviteten i arbeidsgrupper (Hjertø & Kuvaas, 2017) og utviklingsstøtte i skoleledergrupper (Hjertø & Paulsen, 2017). I studier av norske skoleledergrupper er det påvist at utviklingsstøtte i grupper av rektorer stimuleres av tillit, psykologisk trygghet, mestringsstro og skoleeierens kompetanse (Hjertø & Paulsen, 2017; Paulsen & Hjertø, 2019), og dette ligger til grunn for våre analyser som er beskrevet i neste kapittel.

OPPSUMMERING

Det teoretiske rammeverket for den foreliggende studien er vist i figur 6 i innledningskapitlet. Det er sentrert om hvilke faktorer som stimulerer utviklingsstøtte gjennom samspelet med skoleeieren, samt hvilke faktorer som bidrar til effektive og lærende ledergrupper hos skoleeieren. Utviklingsstøtte er sentrert om de fire variablene mestringsstro, gjensidig tillit, psykologisk trygghet og skoleeierens kompetanse vurdert av rektorene. Effektive og lærende ledergrupper defineres av de to variablene gruppens leveranse, og forsterking av kompetanse. Et hovedmotiv i undersøkelsen er å forklare påvirkning, for dermed også å kunne anbefale konkrete strategier til skoleeiere for hvordan utviklingsstøtte og forbedring av ledergruppenes effektivitet kan legges opp gjennom målbevisste satsinger. I analysene har vi følgelig relatert ni uavhengige variable eller prediktorer til de vi er ute etter å forklare, og disse inngår også i det teoretiske rammeverket.

3. RESULTATER

PRESENTASJON AV DATAUTVALGET

Dataene i analysen besto av et sampel på brutto 698 svar fra rektorer (eller tilsvarende) på i alt 86 spørsmål, hvorav 82 var tilgjengelig for empirisk analyse, inkludert de fire kontrollspørsmålene *skoletype* og rektorens *alder*, *kjønn* og *ansiennitet*. I vårt analysearbeid måtte vi gjøre om variabelen *skoletype*, som er inndelt etter barneskole (1), ungdomsskole (2), barne- og ungdomsskole 1-10 (3), videregående skole, studiespesialisering (4), videregående skole, yrkesopplæring (5), kombinert videre-

gående skole (6) og annet (7). Denne skalaen er på *nominalnivå* og egnet seg ikke for empirisk analyse (kan ikke rangeres og dermed ikke analyseres), så vi konstruerte skalaen om til *ordinalnivå* (som kan rangeres og analyseres) og ga skalaen navnet *skoletype*: barneskole (1), kombinert barne- og ungdomsskole 1-10 (2), ungdomsskole (3) og videregående skole (4). Skoletypen «annet» (5), som bare inneholdt 17 svar, er ikke inkludert i denne variabelen.

Tabell 1. Fordeling rektorer på skoletype¹³

	Sum	Prosent	Kumulative data	
Barneskole	330	48 %	330	48 %
Barne- og ungdomstrinnet 1 - 10	102	15 %	432	63 %
Ungdomsskole	119	17 %	551	80 %
Videregående skole, yrkesopplæring	17	2 %	568	82 %
Kombinert videregående skole (yrkesfag og studiespesialisierende)	82	12 %	650	94 %
Videregående skole studiespesialisierende	24	3 %	674	98 %
Annet	17	2 %	691	100 %
Totalt besvart	691	100 %		
Manglende svar	24	3 %		
Totalt	715			

Som fordelingen i tabell 1 viser, arbeider i underkant av 50 % av rektorene i barneskolen, og tilsvarende nærmere 80 % av rektorene er tilsatt i grunnskolen.

Funn 1. I underkant av 50 % av rektorene i som har besvart

undersøkelsen er tilsatt i barneskolen i Norge, og nærmere 80 % av rektorene er tilsatt i grunnskolen.

Tabell 2 nedenfor viser hvordan skolene er rangert etter rektorenes tilnærmede snittalder, og bekrefter generelle forventninger.

Tabell 2. Rektorens alder

		Antall	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Alder	21-30 år	1	0,1 %	0,1 %	0,1 %
	31-40 år	35	5,0 %	5,0 %	5,2 %
	41-50 år	284	40,7 %	40,7 %	46,1 %
	51-60 år	268	38,4 %	38,4 %	84,7 %
	61-67 år	101	14,5 %	14,5 %	99,3 %
	68-72 år	5	0,7 %	0,7 %	100,0 %
	Totalt	694			
Manglende data		4	0,6 %		698
Totalt		698			

¹³ Merk der hvor vi i tekst og tabeller omtaler «rektorer», dreier dette seg om er «rektorer som har besvart vår undersøkelse».

Tabell 3 nedenfor viser fordelingen på kjønn blant rektorene som har besvart undersøkelsen.

Tabell 3. Rektorene fordelt på kjønn

		Antall	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Alder	Kvinne	334	63,6 %	334	63,6 %
	Mann	191	36,4 %	525	100,0 %
	Totalt	525			
Manglende data		173	24,8 %	698	100,0 %
Totalt		698			

Hele 173 respondenter oppga ikke *kjønn*, noe som reduserte sampelet for empirisk analyse av kjønn fra 698 til 525 mulige svar.

Funn 2. Et uvanlig stort antall respondenter oppgir ikke kjønn.

Denne reduksjonen av svar om kjønn hadde kun betydning i analyser hvor kjønn sto igjen som en av de viktigste variablene, noe som i praksis bare skjedde i analysen av gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier. Det effektive sampelet her var på 485

respondenter, noe som med god margin er nok til å gi pålitelige svar.

Det er likevel grunn til å spørre hvorfor det var så uvanlig mange som unnlot å oppgi kjønn. Det kan henge sammen med at det var stor oppmerksomhet rundt personvern- og anonymitetsforhold på innsamlingstidspunktet (høsten 2018), i og med at Norge tilpasset seg den nye personvernforordningen (GDPR)¹⁴, og at noen respondenter hadde en følelse av at dette var nødvendig for å sikre full anonymitet.

Tabell 4. Rektors ansiennitet: Hvor mange år har du vært rektor?

		Antall	Prosent	Gyldig prosent	Kumulativ prosent
Valid	1-5 år	223	31,9	32,3	32,3
	6-10 år	239	34,2	34,6	66,9
	11-15 år	115	16,5	16,6	83,5
	Over 15 år	114	16,3	16,5	100,0
	Total	691	99,0	100,0	
Manglende data		7	1,0		
Total		698	100,0		

Funn 3. Ca. 80 % av rektorene er mellom 40 og 60 år, med et sannsynlig middelpunkt på rundt 50 år, og at ansienniteten fordeler seg likt i tre grupper: 1-5 år, 6-10 år og over 10 år.

¹⁴ Regjeringen gir nærmere informasjon om personvernforordningen (GDPR) på <https://www.regjeringen.no/no/sub/eos-notatbasen/notatene/2014/avg/forslag-til-personvernforordning/id2433856/>.

DE TO VIKTIGSTE «EDDERKOPPENE»

Korrelasjonsanalysen fremstilt i tabell 5 nedenfor viser en rangering av hvilke variabler som samvarierer (korrelerer) sterkest med alle de andre variablene som inngår i analysen. Faktorer (variabler) som rangeres høyt med tilsvarende høy snittkorrelasjon, samvarierer sterkt med de andre variablene, og det er rimelig å slutte at disse faktorene har et bredt nedslagsfelt i modellen.

Som vist i tabell 5, er variabelen A₂ Målorientering den som samvarierer sterkest med alle de andre variablene i analy-

sen. Tilsvarende fremgår det av oversikten i tabell 5 at A₄ Ledergruppens grad av innflytelse i sin kommune samvarierer (korrelerer) nest sterkest med alle de andre variablene i studien. En konsekvens av eller indikasjon på dette funnet er da at dersom man som skoleeier ønsker å fremheve to områder som er omfattende knyttet til utviklingsstøtte i skoleeierens ledergruppe, så bør man sette av tid i ledergruppen til å prioritere gruppens *målorientering* og gruppens *innflytelse* i den kommunen ledergruppen tilhører.

Tabell 5. Rangering av gjennomsnittlige korrelasjoner mellom samtlige variabler

Rangering	Variabel	Snitt korrelasjon	N
1	A2 Målorientering ($\alpha = .83$) ¹	.35	698
2	A4 Innflytelse ($\alpha = .72$)	.33	696
3	B3 Psykologisk trygghet ($\alpha = .83$)	.29	686
4	A3 Kunnskapsdeling ($\alpha = .83$)	.28	692
5	B1 Mestringstro ($\alpha = .81$)	.27	694
6	B2 Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier ($\alpha = .94$)	.25	697
7	B4 Kompetansen til skoleeier ($\alpha = .89$)	.25	692
8	A1 Møteforberedelse ($\alpha = .66$)	.24	676
9	A5 Autonomi ($\alpha = .83$)	.23	691
10	A6 Harmoni ($\alpha = .58$)	.19	696
11	A7 Koordinering ($\alpha = .76$)	.17	692
12	A8 Problemløsning ($\alpha = .18$)	.16	676
13	K4 Hvor mange år har du vært rektor? ²⁾	.12	691
14	K2 Din alder ²⁾	.11	694
15	A9 Skolekunnskap ($\alpha = .34$)	.10	689
16	K1 Skoletype ²⁾	.06	674
17	K3 Kjønn ²⁾	.06	525

Funn 4. Ledergruppens grad av målorientering er den variabelen som samvarierer (korrelerer) sterkest med alle de andre variablene i studien.

Funn 5. Ledergruppens grad av innflytelse i sin kommune er den variabelen som samvarierer (korrelerer) nest sterkest med alle de andre variablene i studien.

Funn 6. Rektorenes alder, ansiennitet, kjønn og skoletype (etter elevenes alder) ser ikke ut til å være relatert til faktorer bak utviklingsstøtte i skolesejernes ledergrupper.

PREDIKTORER (A) BAK DE UTVIKLINGSSTØTTENDE FAKTORENE (B)

I det følgende presenterer vi fire analyser som indikerer hvilke prediktorer (A) som er de viktigste for hver av de utviklingsstøttende variablene (B).

Variabel B1: Mestringstro i skoleeierens ledergruppe
Funnene fra tabell 7 (nedenfor) forklarer 41 % av variasjonene i graden av opplevd mestringstro i skoleeiers ledergruppe. I tabellen nedenfor vises de seks viktigste variablene som predikerer psykologisk trygghet:

Tabell 7. Mestringstro i skoleeierens ledergruppe

	B	Beta	Sig.
1 Innflytelse ($\alpha = .72$)	.28	.24	.00
2 Målorientering ($\alpha = .83$)	.22	.18	.00
3 Autonomi ($\alpha = .83$)	.13	.15	.00
4 Kunnskapsdeling ($\alpha = .83$)	.12	.13	.00
5 Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier ($\alpha = .94$)	.12	.14	.00
(Konstant)	.52		.00

Funn 7. Opplevd innflytelse i skoleeierens ledergruppe predikerer opplevd mestringstro i ledergruppen.
Funn 8. Opplevd målorientering i skoleeierens ledergruppe predikerer opplevd mestringstro i ledergruppen.
Funn 9. Opplevd autonomi i skoleeierens ledergruppe predikerer opplevd mestringstro i ledergruppen.

Variabel B2: Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier

Tabell 8 (nedenfor) viser de fem viktigste variablene som predikerer gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.¹⁵

Tabell 8. Prediktorer for gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier

	B	Beta	Sig. (p)
1 Kompetansen til skoleeier	.42	.39	.00
2 Møteforberedelse	.36	.12	.00
3 Psykologisk trygghet	.32	.25	.00
4 Mestringstro	.19	.16	.00
5 Kjønn	.14	.08	.02
(Kontroll:)			
Din alder	.02	.02	.56
Skoletype	.02	.02	.51
Ansiennitet	.00	-.01	.90
(Konstant)	.18		.48

¹⁵ Denne og de påfølgende tre regresjonsanalysene skal leses og forstås på følgende måte: «B» i tredje kolonne er den ustandardiserte regresjonskoeffisienten. Dette betyr at vi av tallene i tabell 8 kan lage følgende formel for kontrollvariablene: Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier = 0.18 (konstant) + 0.42 * (Kompetansen til skoleeier) + 0.36 * (Møteforberedelse) + 0.32 * (Psykologisk trygghet) + 0.19 * (Mestringstro) + 0.14 * (Kjønn) osv.

«Beta» i fjerde kolonne er den standardiserte regresjonskoeffisienten, og er den som rapporteres i vitenskapelige undersøkelser. Vi tar den derfor med som informasjon for spesielt interesserte, uten noen ytterligere forklaringer.

«Sig.» betyr signifikans og omtales som oftest som «p-verdien». Den viser hvor sannsynlig det er at den sanne B- eller beta-verdien ikke er større enn 0 (dvs. at variabelen egentlig ikke er relatert til gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier i det hele tatt). Denne sannsynligheten må være mindre enn 5%, dvs. en p-verdi på mindre enn 0.05, for å være signifikant, og helst mindre enn 1% (spesielt når sampelet er stort, som i dette tilfellet), det vil si en p-verdi på mindre enn 0.01 («sterkt signifikant»).

Funnene i tabell 8 forklarer 48 % av variasjonene i graden av opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.

Funn 10. Rektorenes vurdering av sin skoleeiers kompetanse predikerer meget sterkt hvordan de vurderer gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.

Funn 11. Opplevd god møteforberedelse i skoleeierens ledergruppe predikerer sterkt opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.

Funn 12. Opplevd psykologisk trygghet i skoleeierens ledergruppe predikerer sterkt opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.

Funn 13. Opplevd mestringstro i skoleeierens ledergruppe predikerer svakt, men signifikant opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.

Funn 14. Kjønn predikerer svakt, men signifikant opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.

sidig tillit mellom rektor og skoleeier (menn opplever sterkere gjensidig tillit enn kvinner).

Den eneste kontrollvariabelen som er relatert til de fire utviklingsstøttende variablene, er kjønn, som svakt, men signifikant predikerer graden av gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier. Vi ser at kompetansen til skoleeieren, møteforberedelse og trygghet i ledergruppen er de klart sterkeste prediktorene av graden av opplevd tillit i ledergruppen.

Variabel B3: Psykologisk trygghet i skoleeierens ledergruppe
Alle funnene fra tabell 9 forklarer 45 % av variasjonene i graden av opplevd psykologisk trygghet i skoleeierens ledergruppe. I tabellen nedenfor vises de seks viktigste variablene som predikerer psykologisk trygghet:

Tabell 9. Psykologisk trygghet i skoleeiers ledergruppe

	B	Beta	Sig.
1 Kunnskapsdeling	.24	.27	.00
2 Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier	.19	.24	.00
3 Målorientering	.15	.13	.00
4 Innflytelse	.14	.13	.00
5 Problemløsning	.13	.07	.02
6 Mestringstro	.07	.07	.04
(Konstant)	.87		.00

Fra tabell 9 kan vi presentere følgende hovedfunn:

Funn 15. Opplevd kunnskapsdeling i skoleeierens ledergruppe predikerer opplevd psykologisk trygghet i ledergruppen.

Funn 16. Individuell gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier predikerer opplevd psykologisk trygghet i ledergruppen

rektorenes vurdering av skoleeierens kompetanse. Graden av målorientering i ledergruppen og gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier er sterke prediktorer, men ledergruppens innflytelse i kommunen teller også med.

Variabel B4: Rektorenes vurdering av skoleeierens kompetanse
Funnene fra denne analysen forklarer 45 % av variasjonene i

Tabell 10. Rektorenes vurdering av skoleeierens kompetanse

	B	Beta	Sig.
1 Målorientering ($\alpha = .83$)	.44	.33	.00
2 Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier ($\alpha = .94$)	.39	.42	.00
3 Innflytelse ($\alpha = .72$)	.16	.12	.00
4 Skolekunnskap ($\alpha = .34$)	-.10	-.09	.00
5 Kunnskapsdeling ($\alpha = .83$)	-.14	-.13	.00
(Konstant)	.95		.00

Funn 17. Opplevd målorientering i skoleeierens ledergruppe predikerer meget sterkt rektorenes vurdering av sin skoleeiers kompetanse.

Funn 18. Opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier predikerer sterkt rektorenes vurdering av sin skoleeiers kompetanse.

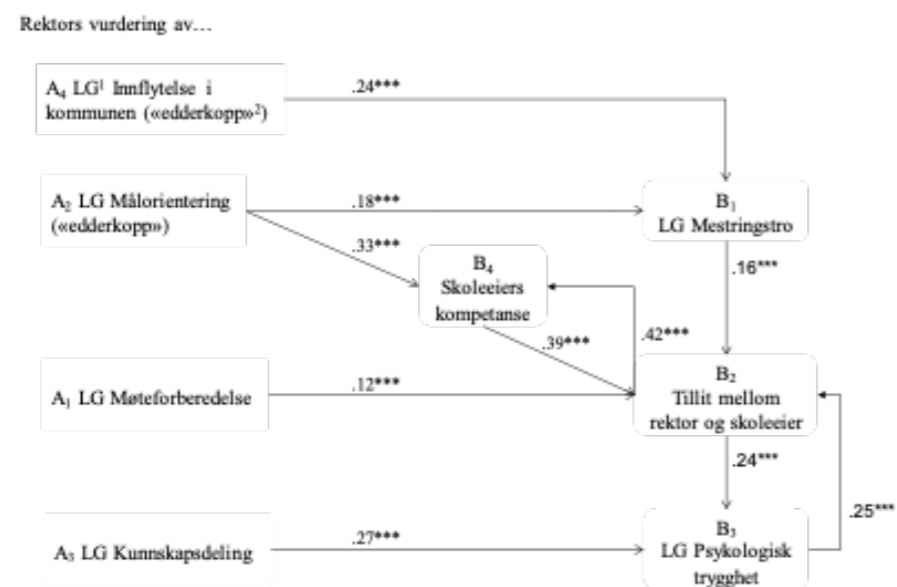
Funn 19. Graden av kunnskapsdeling i skoleeierens ledergruppe predikerer svakt, men signifikant negativt rektorenes vurdering av sin skoleeiers kompetanse (se kommentar nedenfor).

Funn 15 indikerer *tilsynelatende* at jo mer kunnskapsdeling i ledergruppen, desto lavere vurderer rektorene skoleeierens kompetanse. Men her skal vi merke oss at dette funnet er kontrollert for de positive effektene av målorientering, gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier og ledergruppens innflytelse. Ser vi *bare* på prediksjonen av kunnskapsdeling på skoleeierens kompetanse, er denne *positiv* ($B = .24$). Med andre ord, kunnskapsdeling i skoleeierens ledergruppe er viktig og bra, men når man tar hensyn til effektene av å arbeide med økt målorientering og gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier, gjør de to prediktorene egentlig hele «jobben» bak oppfatningen av skoleeierens kompetanse. Graden av kunnskapsdeling er imidlertid den viktigste prediktoren for psykologisk trygghet i ledergruppene (se tabell 9).

Resultatene presentert i en hovedmodell

I figur 7 nedenfor viser vi hovedmodellen for vår empiriske analyse av skoleeierens utviklingsstøtte slik dette er vurdert av rektorene i utvalget. Modellen har to umiddelbare poenger som fortjener en presisering: Utviklingsforsterkerne B_1 _Mestringstro, B_2 _Gjensidig tillit, B_3 _Psykologisk trygghet og B_4 _Skoleeiers kompetanse utgjør en «indre dynamikk» i skoleeierens utviklingsstøtte. Som vist i modellen i figur 7: Tillit mellom skoleeier og rektorer predikerer psykologisk trygghet, og den samme formen for relasjonell tillit påvirker også skoleeierens kompetanse positivt – samtidig som tillit påvirkes av den samme skoleeierkompetansen. Det vil si at et kompetent skoleeierskap både kultiverer og kultiveres av gjensidig tillit, noe som også støttes av annen forskning (se Tschannen-Moran & Gareis, 2017). Den samme relasjonen eksisterer mellom psykologisk trygghet og skoleeierens kompetanse ved at de styrker hverandre gjensidig. Mestringstro skaper i denne sammenhengen utviklingsstøtte ved å stimulere tillit. Disse fire utgjør et gruppedynamisk «maskinrom» for å støtte rektorenes profesjonsutvikling, noe som også er avdekket i studier av tilsvarende ledergrupper (se Paulsen & Hjertø, 2017; Paulsen & Hjertø, 2019).

Figur 7. Fire separate analyser av relasjoner mellom fire prediktorer (A) og fire utviklingsstøttende variabler (B), se figur 2.



*** = $p < .001$.
 1«LG»: Ledergruppen.
 2«Edderkopper»: De to prediktorene (A_2 og A_4) som i snitt korrelerer (samvarierer) høyest med alle de andre variablene i studien, både uavhengige (A) og avhengige (B) variabler.

Notasjonen LG markerer at en faktor er en egenskap ved selve den kommunale ledergruppen. Eksempelvis er A_1 _Møteforberedelse en genuin egenskap ved den kommunale ledergruppen, og B_1 _Mestringstro en fremvoksende egenskap ved den samme gruppen. Derimot beskriver B_2 _Tillit en interpersonell relasjon vurdert av rektorene. Og tilsvarende gjelder for B_4 , som fanger opp rektorenes vurdering av skoleeierens kompetanse i kritiske områder som skolejuss, utdanningspolitikk, lederskap og læreplansspørsmål. Videre har to av de uavhengige variablene, A_2 og A_4 , fått den metaforiske notasjonen «edderkopp» fordi de samvarierer høyest med alle de andre variablene, både uavhengige og avhengige. Disse to variablene har gjennom dette nettverket av relasjoner en særskilt påvirkningskraft.

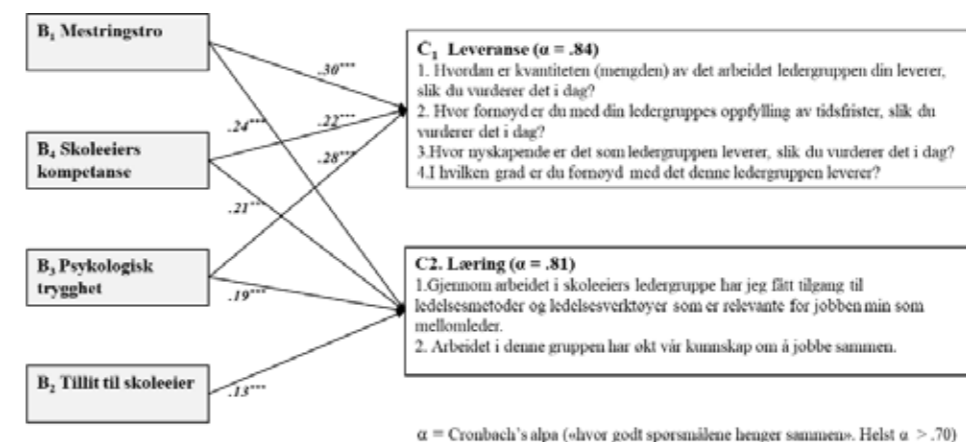
For å få en mer nyansert og forhåpentligvis mer informativ analyse av våre regresjonsmodeller har vi pragmatisk valgt å inkludere mulighetene for at de avhengige variablene også kan påvirke hverandre *internt*. For eksempel, når vi analyserer hvilke

variabler som predikerer tilliten til skoleeieren i ledergruppen (B_2), inkluderer vi også rektorenes vurdering av skoleeierens kompetanse (B_4), psykologisk trygghet (B_3) og mestringstro (B_1) som «uavhengige» variabler i analysen, i tillegg til de 13 opprinnelige uavhengige variablene.

DE UTVIKLINGSSTØTTENDE VARIABLENE (B) OG LEDERGRUPPENS LEVERANSE OG LÆRING (C)

Vi har gjennomført en særskilt analyse av hvordan de utviklingsstøttende variablene B_1 _Mestringstro, B_2 _Gjensidig tillit, B_3 _Psykologisk trygghet og B_4 _Skoleeierens kompetanse er relatert til rektorenes vurdering av ledergruppens leveranse og bidrag til læring. Resultatene med målingen av variablene er vist i figur 8 nedenfor. Alle de fire utviklingsstøttende variablene predikerer læring ($N = 680$), mens mestringstro, trygghet og kompetanse predikerer leveranse ($N = 676$). Alle prediktorene er signifikante på $p < .001$ -nivå.

Figur 8. Resultater som viser utviklingsfaktorer bak ledergruppens leveranse og læring



α = Cronbach's alfa («hvor godt spørsmålene henger sammen». Helst $\alpha > .70$)

Deskriptive verdier

I tabell 11 nedenfor vises aritmetiske gjennomsnittverdier skalert fra 1 til 5 (i kolonnen til høyre). Tabellen gir således et oversiktsbilde av rektorenes vurderinger strukturert i variabler.¹⁶

I og med at tallverdien 3 representerer middelverdien i måle-

skalaen (justert), er det grunn til å dvele ved variabler som enten har vesentlig høyere eller lavere snittverdi enn 3. Det er tre observasjoner som fortjener en nærmere kommentar ut fra snittverdiene. For det første har begge de variablene snittverdier på over 3, henholdsvis 3,43 på leveranse og 3,51 på læring. For det andre ser vi at de fire utviklingsstøttende variablene

¹⁶ Som nevnt består hver variabel av flere indikatorer (påstander eller spørsmål i spørreskjemaet), og variabelverdiene er gjennomsnittsverdier av svarene på de enkelte spørsmålene. Enkeltspørsmål grupperes inn under variabel ut fra empirisk testing (utforskende faktoranalyse, EFA og Cronbachs alfa-verdier), og spørsmålene underlegges også en ren konseptuell og teoretisk vurdering knyttet til om de måler det som begrepet (variablen) faktisk inneholder. Alle variablene i undersøkelsen er målt med minimum tre indikatorer (påstander). En oversikt over variabler og enkeltindikatorer er vist i appendiks 3.

har også snittverdier over 3: B₃_Psykologisk trygghet 3,71 B₁_Mestringstro 3,53, B₄_ og B₂_Gjensidig tillit 3,94. Skoleeierkompetanse 3,50, Bak snittverdiene skjuler det seg også spredning i svarmønstre (mål ved standardavvik), men det er like fullt grunn til å merke seg de relativt høye snittverdiene, især på gjensidig tillit i relasjonen mellom rektorer og skoleeiere (vurdert av

rektorene) og psykologisk trygghet i ledergruppen. Når vi for det tredje skifter fokus til prediktorene, er det grunn til å legge merke til de lave snittverdiene på A₁_Møteforberedelse (1,94) og A₈_Problemløsning (1,90). Det samme gjelder A₂_Målorientering (2,97). Derimot er snittverdiene høyere på A₃_Kunnskapsdeling (3,58) og A₄_Innflytelse (3,70).

Tabell 11. Deskriptiv statistikk over variablene i undersøkelsen

	N	Minimum	Maksimum	Gjennomsnitt Ulike skalaer	Gjennomsnitt skala 1-5
Effektivitetsvariabler					
Læringsopplevelser	691	1,00	5,00	3,51	3,51
Tilfredshet	693	1,00	5,00	3,48	3,48
Leveranse	690	1,00	5,00	3,43	3,43
A1 Møteforberedelse	676	0,00	1,00	0,39	1,94
A2 Målorientering	698	0,86	4,29	2,97	2,97
A3 Kunnskapsdeling	692	1,00	5,00	3,58	3,58
A4 Innflytelse	696	1,50	5,00	3,70	3,70
A5 Autonomi	691	1,00	5,00	3,31	3,31
A7 Koordinering	692	1,00	5,00	3,22	3,22
A8 Problemløsning	676	0,00	1,00	0,38	1,90
A9 Skolekunnskap	689	1,00	5,00	3,29	3,29
B1 Mestringstro	694	1,00	5,00	3,53	3,53
B2 Gjensidig tillit - rektor og skoleeier	697	1,00	5,00	3,94	3,94
B3 Psykologisk trygghet	686	1,25	5,00	3,71	3,71
B4 Kompetansen til skoleeier	692	1,00	5,00	3,57	3,57
K1 Skoletype	691	1,00	4,00	2,17	2,72
K2 Rektors alder	694	1,00	6,00	3,65	3,04
K3 Rektors kjønn (kvinne=1, mann=2)	525	1,00	2,00	1,36	3,41
K4 Hvor mange år har du vært rektor?	674	1,00	4,00	2,05	2,56
Valid N (listwise)	477				

OPPSUMMERING AV RESULTATER

Resultatene i denne undersøkelsen bekrefter at de fire utviklingsstøttende driverne – B₁_Ledergruppens mestringstro, B₂_Gjensidig tillit mellom rektorer og skoleeiere, B₃_Ledergruppens klima av psykologisk trygghet og B₄_Skoleeiers kompetanse vurdert av rektorene – alle predikerer ledergruppens leveranse og læring. At disse utviklingsforsterkerne er virksomme som et dynamisk «maskinrom» for å øke kvaliteten på ledergruppens arbeid relatert til rektorenes jobb, er et vesentlig funn med både teoretiske og praktiske implikasjoner.

Dette hovedfunnet legitimerer også at vi har definert skoleeierens utviklingsstøtte begrepsmessig gjennom disse fire sentrale variablene, og de representerer dermed også et viktig målområde for politisk og praktisk utvikling av det kommunale og fylkeskommunale skoleeierskapet, et hovedspor som er i tråd med internasjonal og norsk empirisk forskning på feltet skoleeierskap (Louis, 2015; Paulsen & Hjertø, 2019).

Tabell 7 i den foregående fremstillingen oppsummerer i alt 18 empiriske funn fra analysen, og fremstillingen viser også hvordan hver av de fire utviklingsstøttende variablene (B₁_Ledergruppens mestringstro, B₂_Gjensidig tillit mellom rektorer og skoleeiere, B₃_Ledergruppens klima av psykologisk trygghet og B₄_Skoleeierens kompetanse) påvirkes av prediktorene. Men som det fremgår av de partielle funnene i tabell 7, påvirker også disse fire utviklingsforsterkerne hverandre «internt». For eksempel påvirker gjensidig tillit psykologisk trygghet, slik at det eksisterer en indre dynamikk i «maskinrommet».

De samlede resultatene er vist i figur 7. Det er særskilt fire faktorer som skiller seg ut som utviklingsstøtte: A₁_Møteforberedelse, A₂_Målorientering, A₃_Kunnskapsdeling og A₄_Innflytelse. En tydelig implikasjon av våre funn er at disse bør skoleeiere og rektorer arbeide målbevisst med for å forsterke sin kompetanse i å lede skoleutvikling. I modellen i figur 7 har vi markert ut at to av disse fire prediktorene fungerer som «edderkopper», ved at de er statistisk relatert til mange av de andre variablene i modellen. I en praktisk fortolkning vil det si at de har et «bredt nedslagsfelt» i forhold til andre drivere for kompetanseutvikling.

4. EN ANBEFALING TIL SKOLEEIERE – FIRE KONKRETE SATSINGSOMRÅDER

4. EN ANBEFALING TIL SKOLEEIERE – FIRE KONKRETE SATSINGSOMRÅDER

Analysemodellen i figur 7 gir opphav til en anbefaling av fire satsingsområder. Vår ambisjon er at vårt forslag kan danne et solid, dokumentert utgangspunkt for skoleeiere og rektorer i arbeidet med å skape optimalt effektive skoleledergrupper, i betydningen gode leveranser og et godt læringsmiljø i ledergruppene.

4.1 Start med ledergruppens møteforberedelse.

I vår forskningsmodell er A₁_Møteforberedelse målt ved seks indikatorer vist nedenfor. Disse indikatorene måler ulike aspekter ved variabelen møteforberedelser (som er korrelert med hverandre), men samtidig gir disse indikatorene også anbefalinger til en gruppe praksiser som bygger opp under god møteforberedelse.

A₁_Møteforberedelser i ledergruppene

1. Det er i forkant av møtene klart hva skoleeieren forventer av oss.
2. Vi får gode saksunderlag til møtene fra skoleeieren.
3. Møtene har et klart formål.
4. Det er ikke for mange informasjonssaker på møtene.
5. Saksutredningene til møtene er nyttige for min egen ledelse.
6. Medlemmene møter i hovedsak godt forberedt til de viktige sakene.

Våre analyser viser at god møteforberedelse er avhengig både av at rektorene opplever/erfarer at skoleeieren gjør en profesjonell jobb (indikatorene 1–4), slik at rektorene opplever møtene som nyttige for sin egen jobb (indikator 5), men *også* at rektorene møter godt forberedt til møtene (indikator 6). Dette antar vi at de fleste har hørt før i en eller annen form, likeså sikkert som man likevel både har hørt om og erfart dårlig forberedte møter. Viktigheten av god møteforberedelse understrekes blant annet ved vårt funn som viser at dersom skoleeierne sørger for god *møteforberedelse*, bygges *gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier*. Snittverdiene på møteforberedelse i tabell 11 dokumenterer at dette er et praksisområde det er viktig å ta tak i for mange skoleeiere.

4.2 Prioriter målorientering på ledermøtene.

Målorientering er den variabelen som er sterkest korrelert til alle de andre variablene i modellen (funn 4), det vil si den sterkeste «edderkoppen» i systemet, siden den er positivt relatert til omtrent alt som måles i denne analysen. Variabelen understreker blant annet hvor viktig det er å arbeide etter en klar agenda i møtene, og tilsvarende å gjennomføre prosesser i møtene som klargjør mål og forventninger blant alle medlemmene.

A₂_Målorientering

1. Vår ledergruppe har klare mål for møtene.
2. Arbeidet i denne gruppen har økt vår kunnskap om å jobbe sammen.
3. Ledergruppen har brukt tid på å forsikre seg om at hvert medlem forstår gruppens oppgaver.
4. Det har vært klart hva som har vært forventet av denne ledergruppen.
5. I hvilken grad er du fornøyd med det denne ledergruppen leverer?

6. Ledergruppen har brukt mye tid på å klargjøre våre mål.
7. Møtene har en klar agenda.

Målorientering er positivt relatert til mestringstro, og mestringstro er positivt relatert til gjensidig tillit. Målorientering er også positivt relatert til rektorenes oppfatning av skoleeierens kompetanse. Det at ledergruppen arbeider målorientert, er et signal til rektorene om at deres skoleeier er kompetent.

4.3 Stimuler kunnskapsdelingen på ledermøtene.

Variabelen *kunnskapsdeling* måler læringskulturen i ledergruppen og predikerer den *psykologiske tryggheten i ledergruppen*, og dermed er det grunn til å forvente at alle de fire kompetansefremmende variablene blir berørt av dette arbeidet.

A₃_Kunnskapsdeling i ledergruppen

1. Medlemmene av ledergruppen gir hverandre tilbakemelding på hverandres bidrag til gruppen.
2. Medlemmene av ledergruppen lar de andre få vite det når deres ideer er nyttige.
3. Medlemmene av ledergruppen er åpne overfor hverandre om deres bidrag til gruppen.

4.4 Arbeid systematisk med ledergruppens innflytelse i kommunen.

Innflytelse er den variabelen som er nest sterkest korrelert til alle de andre variablene (Funn 5), dvs. Den nest sterkeste «edderkoppen». Innflytelse predikerer også graden av *mestringstro* i ledergruppen.

A₄_Innflytelse

1. Ledergruppens kompetanse er nødvendig for å utvikle skolen i vår kommune /vårt fylke.
2. I hvilken grad er du fornøyd med sammensetningen av denne ledergruppen?
3. Ledergruppen mestrer sine egne mål.
4. Ledergruppen utgjør en helhetlig forskjell for skolen i vår kommune.

5. NOEN IMPLIKASJONER AV UNDERSØKELSEN

En utvidet forståelse av psykologisk trygghet

Analysene bekrefter viktigheten av psykologisk trygghet som et støttende læringsklima i gruppen av rektorer, og dette funnet er i tråd med et betydelig antall studier av læringsbetingelser i grupper på tvers av ulike organisasjonstyper (Carmeli, Reiter-Palmon, & Ziv, 2010; Edmondson, 1999, 2003; Edmondson & Lei, 2014). Dette bekreftes også i to internasjonalt publiserte norske studier av henholdsvis ledergrupper i skoler (Hjertø & Paulsen, 2017) og skoleledergrupper i kommuner (Paulsen & Hjertø, 2019). I denne porteføljen av forskning måles begrepet psykologisk trygghet som en fremvoksende tilstand av tillit i gruppen som gir seg uttrykk i at medlemmene har en felles oppfatning om at gruppen er «risikofri» sone, at det er rom for å bringe inn negativ informasjon og avvikende synspunkter, og at medlemmene kan snakke ut fritt uten å bli stilt i forlegenhet eller møte andre former for psykologiske sanksjoner. Et slikt klima er avgjørende for innovasjon og læring, ikke minst i ledergrupper som opererer under usikkerhet og der medlemmene trenger hverandres bidrag (gjensidig avhengighet) (Edmondson, 2019).

I de empiriske analysene av psykologisk trygghet i denne studien fremkommer et viktig funn som representerer en tilleggsdimensjon: Ledergruppen glatter ikke over uenighet ved å prøve å unngå det, ledergruppen søker heller ikke harmoni på bekostning av åpne diskusjoner, og den prøver ikke å unngå diskusjoner som splitter den. Disse indikatorene måler en proaktiv tilnærming til konflikter og uenighet ved at rektorene har en aversjon mot konfliktunnavikelse – de søker snarere åpen diskusjon og går konstruktivt inn i diskusjoner der medlemmene kan ha uforenlige standpunkter i utgangspunktet. Vi ser dette som et verdifullt teoretisk funn som understreker at et psykologisk trygt læringsklima i ledergruppen også omfatter at gruppen ikke viker unna konflikter eller uenighet. I en videre sammenheng ser vi også en parallell til dette funnet i nyere forskning og teoriutvikling på konflikter i grupper, der norske empiriske studier dokumenterer at oppgaveorienterte konflikter med emosjonelt engasjement er positive for leveranse og læring i grupper (se Hjertø, 2006; Hjertø & Kuvaas, 2009, 2017).

Et gruppedynamisk perspektiv på ledelsesutvikling fra skoleeiernivået

Den indre dynamikken med gjensidige relasjoner mellom de avhengige variablene B₁_Mestringstro, B₂_Gjensidig tillit, B₃_Psykologisk trygghet og B₄_Skoleeierkompetanse representerer også et viktig teoretisk bidrag. Det at de fire avhengige variablene er relatert til hverandre, understreker hvor viktig det er å studere dem i sammenheng for å fange opp kompleksiteten og dynamikken i skoleledelse fra eiernivået i kommuner og fylkeskommuner. Indre sammenhenger mellom variablene er delvis påvist i nyere publisert forskning, der blant annet effekten av tillit til skoleeieren på rektorenes læring viste seg å være betinget av skoleeierkompetanse (Paulsen & Hjertø, 2019), men analysene i denne studien viser dynamikken mer fullstendig. Gjensidig tillit, psykologisk trygghet, mestringstro og skoleeierkompetanse fyller begrepet *koherens* i skoleeierskapet (se Fullan & Quinn, 2016; Fullan & Starratt, 2009) med teoretisk innhold ut over den eksisterende litteraturen, og gir samtidig

en gruppedynamisk forståelse av hva som er konstruktivt politisk og administrativt skoleeierskap. Vi betrakter således våre analyser av den indre dynamikken i «maskinrommet» som et interessant teoretisk bidrag som er verdt videre utforskning.

Driverne for tillit, trygghet, mestring og skoleeierkompetanse

Vår studie gir utvidet teoretisk kunnskap om hva som er virksom tillitsbasert ledelse fra skoleeiernivået. Tillitsbasert ledelse kan i mange sammenhenger oppfattes som et «honnørord» i skoleledelse, men denne studien gir et omfattende innsyn i den indre sammenhengen mellom mestringstro, trygghet, tillit og kompetanse, samt hvordan disse kan påvirkes gjennom «edderkoppene» og de øvrige prediktorene. Med denne modellen gis tillitsbasert ledelse et utvidet og praktisk relevant innhold, som igjen peker på ledergruppen som «maskinrom». Våre fire prediktorer A₁_Møteforberedelse, A₂_Målorientering, A₃_Kunnskapsdeling og A₄_Innflytelse representerer en vesentlig utvidelse av den eksisterende kunnskapen om hvordan stimulere mestring, tillit, kompetanse og trygge soner i ledergrupper.

Edmondsons tidlige studie av grupper i sykehussektoren konkluderte med at et veiledende lederskap stimulerte psykologisk trygghet (Edmondson, 1999). Hun argumenterer i senere arbeider for at også grensesetting og håndtering av normbrudd er viktig for psykologisk trygghet i grupper (Edmondson, 2002). Vår studie gir en ytterligere dybdeinnsikt i hvordan lærende møtemetodikk, gjennom de fire variablene møteforberedelse, målorientering, kunnskapsdeling og innflytelse, stimulerer utviklingsstøtte definert gjennom dynamikken i de avhengige variablene. Vi betrakter våre funn knyttet til de fire prediktorene, og ikke minst poengteringen av «edderkoppene», som et viktig teoretisk bidrag som bør inspirere til videre forskning i andre studier av gruppebasert skoleledelse.

Driverne for ledergruppens leveranse og læring

Den siste analysen presentert i kapittel 3 gir komplementær innsikt i hvordan de fire utviklingsstøttende variablene, B₁_Mestringstro, B₂_Gjensidig tillit, B₃_Psykologisk trygghet og B₄_Skoleeierkompetanse, predikerer og stimulerer ledergruppens leveranse og læring. Det viktigste funnet i denne analysen er at alle de fire avhengige variablene (som i denne analysen analyseres som prediktorer for ledergruppens leveranse og læring) virker «i konsert». Det vil si at skoleeiere må være bevisste på den samlede dynamikken som disse fire utviklingsforsterkerne representerer. I og med at B₁_Mestringstro, B₂_Gjensidig tillit, B₃_Psykologisk trygghet og B₄_Skoleeierkompetanse ikke øker seg selv, understreker det igjen viktigheten av de sterke prediktorene A₁_Møteforberedelse, A₂_Målorientering, A₃_Kunnskapsdeling og A₄_Innflytelse. Bidraget i tilleggsanalysen som er fremstilt i kapittel 3, er således en påminnelse om at prediktorene også har en indirekte betydning for å øke ledergruppens leveranse og læring. De partielle relasjonene som er belyst i kapitlet, bekrefter hvor viktig det er å ha fokus på dette «maskinrommet».

Gruppeorientert perspektiv på ledelse

Den foreliggende studien representerer et gruppeorientert perspektiv på ledelse fra skoleeiernivået. Et slikt perspektiv på

å lede organisasjoner bryter i mange sammenhenger med en grunnleggende stivhengighet i ledelse og ledelsestenkning. Som en av fagets mest betydningsfulle nestorer, Edgar H. Schein (2002), uttrykker det: «Det er et paradoks at vi har bygd alle systemer for belønning og forfremmelse på individuelle prestasjoner, til og med i lagidretter som fotball, hockey og basketball» (Schein, 2002, s. xi). Schein belyser sitt poeng med eksempler fra helsesektoren, der det eksisterer gjensidig avhengighet mellom profesjonsutøvere i de fleste viktige behandlingssystemer. Videre påpeker Schein at moderne organisasjoner er «flerkulturelle» ut over det rent etniske: Medarbeidere samarbeider på tvers av organisasjonskulturer (Schein, 2002). Disse innsiktene har stor gyldighet for skoler, der samarbeid på tvers av fag og yrkestradisjoner er essensielt for å gi elevene optimal læring og for å utvikle gode skolemiljøer. I alle disse sammenhengene er dynamikk og læring i grupper avgjørende for å lykkes, og vår empiriske modell gir nye bidrag til en forståelse av hvordan heterogene grupper av ledere kan lykkes i dette.

Betydningen av en læringsdiskurs i skoleeierskap

Vår studie retter søkelyset mot leveranse og læring gjennom at rektorene arbeider sammen med sin nærmeste leder hos skoleeieren i en ledergruppe. I empiriske studier måles denne formen for gruppelæring gjennom indikatorer der rektorene rapporterer grader av *forsterket* evne til å utføre lederskapsoppgaver effektivt gjennom økte kognitive kunnskaper, nye ferdighetsbaserte verktøyer og holdningsmessige endringer (Hackman & Oldham, 1980; Hjertø & Paulsen, 2017). Studien viser følgelig moderne skoleeierskap i en læringsdiskurs som et supplement til den tradisjonelle forvaltningsstyringen av skolene. Dette anser vi for å være en viktig implikasjon, ikke minst etter et tiår der resultatmålstyring og ekstern kontroll gjennom det nasjonale kvalitetssystemet for utdanning (NKS) har vært økende (Mausethagen et al., 2018). Vår studie viser en supplerende diskurs som viser seg både effektiv og virksom gjennom forsterking av rektorenes kompetanse i et kollegium av rektorer. I tråd med resonnementene ovenfor bør følgelig skoleeiere ha som en del av sin strategi å utvikle dette lederkollegiet til et lærende verksted i ledelse – der skoleledernes profesjonelle skjønn og kompetanse blir kultivert gjennom lærende møter ledet av den nærmeste sjefen. Som forskningen viser, er det imidlertid ingen automatikk i at denne typen ledergrupper lykkes i å etablere og opprettholde slike læringsprosesser. Snarere tvert imot viser forskningen at denne formen for praksisrettet læring er betinget av investering i utviklingstiltak, tillitsrelasjoner, et strukturert teamarbeid og utvikling av kollektiv mestringstro (Louis et al., 2010). Kommunale og fylkeskommunale skoleeiersystemer er komplekse organisasjoner der beslutningsprosesser foretas under høy grad av usikkerhet, og der aktørene i tillegg er avhengige av hverandre for å lykkes. Alle beslutninger om skoleutvikling, strategier og satsinger er således forbundet med usikkerhet i sluttresultater, fordi skolerresultater og læring er påvirket av et stort antall faktorer som også påvirker hverandre i samspill (se Leithwood et al., 2004). Dessuten er aktørene i et skoleeiersystem i vesentlig grad avhengige av hverandre for å realisere kommunens eller fylkeskommunens mål for skolene. I et skoleeiersystem som er kjennetegnet av usikkerhet og gjensidig

avhengighet mellom aktørene, er det derfor viktig at rektorene og skolelederne opplever at de kan si fra om alle forhold og ta opp alle sider ved sine utfordringer. Det er viktig for å få en kritisk og faktabasert drøfting av resultater av strategivalg.

APPENDIKS 1. A-VARIABLER (UAVHENGIGE PREDIKTORER)

De fem sterkeste prediktorene:

A₁_Møteforberedelser i ledergruppen

1. Det er i forkant av møtene klart hva skoleeieren forventer av oss.
2. Vi får gode saksunderlag til møtene fra skoleeieren.
3. Møtene har et klart formål.
4. Det er ikke for mange informasjonsaker på møtene.
5. Saksutredningene til møtene er nyttige for min egen ledelse.
6. Medlemmene møter i hovedsak godt forberedt til de viktige sakene.

A₂_Målorientering

1. Vår ledergruppe har klare mål for møtene.
2. Arbeidet i denne gruppen har økt vår kunnskap om å jobbe sammen.
3. Ledergruppen har brukt tid på å forsikre seg at hvert medlem forstår gruppens oppgaver.
4. Det har vært klart hva som har vært forventet av denne ledergruppen.
5. I hvilken grad er du fornøyd med det denne ledergruppen leverer?
6. Ledergruppen har brukt mye tid på å klargjøre våre mål.
7. Møtene har en klar agenda.

A₃_Kunnskapsdeling i ledergruppen

1. Medlemmene av ledergruppen gir hverandre tilbakemelding på hverandres bidrag til gruppen.
2. Medlemmene av ledergruppen lar de andre få vite det når deres ideer er nyttige.
3. Medlemmene av ledergruppen er åpne overfor hverandre om deres bidrag til gruppen.

A₄_Innflytelse

1. Ledergruppens kompetanse er nødvendig for å utvikle skolen i vår kommune / vårt fylke.
2. I hvilken grad er du fornøyd med sammensetningen av denne ledergruppen?
3. Ledergruppen mestrer sine egne mål.
4. Ledergruppen utgjør en helhetlig forskjell for skolen i vår kommune.

A₅_Autonomi

1. Ledergruppen har myndighet til å fatte de fleste av de beslutningene som påvirker jobben som rektor.
2. Ledergruppen må i liten grad konsultere andre utenfor gruppen for å ta beslutninger.
3. Ledergruppen har nødvendig myndighet til å oppfylle sine mål.

A₆_Harmoni

1. Strategi og utvikling får bred plass på sakskartet i møtene gjennom et skoleår.
2. Møtene legger stor vekt på å få frem positive erfaringer i praktisk ledelse.
3. I møtene gjennomføres rekkefremlegg for at alle skal kunne bidra med sin kompetanse.
4. Det er en god balanse mellom driftssaker og utviklingssaker i saksstrukturen til disse møtene.
5. Gjennom arbeidet i skoleeierens ledergruppe har jeg fått tilgang til ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer som er relevante for jobben min som rektor.

A₇_Koordinering

1. Jeg må ofte koordinere innsatsen min med de andre rektorene.
2. Min egen innsats som rektor er avhengig av at jeg mottar korrekt informasjon fra de andre i ledergruppen.
3. Måten jeg opptrer i rektorjobben min på, har betydelig innvirkning på de andre i ledergruppen.
4. Min jobb krever at jeg ganske ofte rådfører meg med de andre rektorene i ledergruppen.
5. A₈_Problemløsning
6. Medlemmene bruker regelmessig problemstillinger fra egen ledelse i møtene.
7. Møtene konkluderer ofte med prioriteringer istedenfor avstemminger.

A₉_Skoleledelsekunnskap

1. Jeg har kunnskap om skoleledelse som ingen andre i ledergruppen har.
2. Jeg vet hvilke ledergruppedlemmer som har kompetanse på bestemte områder.

Reliabiliteten (påliteligheten) til de to siste variablene er så svak at spørsmålene må vurderes hver for seg.

APPENDIKS 2. B-VARIABLER (UTVIKLINGSSTØTTENDE VARIABLER)

B₁_Den kommunale ledergruppens mestringstro

1. Vår ledergruppe føler den kan løse ethvert problem den møter.
2. Ingen oppgave er for krevende for ledergruppen vår.
3. Vi tror denne ledergruppen kan være svært produktiv.
4. Vår ledergruppe kan få gjort mye når den arbeider hardt.

B₂_Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier (nærmeste leder)

Rektors tillit til skoleeieren:

1. Jeg opplever min nærmeste leder som troverdig.
2. Min nærmeste leder kommuniserer ærlig med sine rektorer.
3. Jeg er overbevist om at min nærmeste leder vil rektorene vel.
4. Min nærmeste leder opptrer med stor integritet.
5. I vanskelige situasjoner kan jeg regne med støtte fra min nærmeste leder.

Skoleeierens tillit til rektor - vurdert av rektor:

1. Jeg føler at jeg som rektor får god støtte og veiledning fra skoleeiernivået.
2. Jeg føler at skoleeierens ledelse er engasjert i mitt arbeid som rektor.
3. Jeg føler at jeg som rektor får nødvendig støtte fra skoleeieren i implementering av endringer i skolen.
4. Min nærmeste overordnede hos skoleeieren etterspør ofte mine erfaringer i skolespørsmål.

B₃_Målingen av psykologisk trygghet

1. Medlemmer av denne ledergruppen er i stand til å ta opp problemer og tøffe spørsmål.
2. Det er trygt å ta risiko i denne ledergruppen.
3. Det er ikke vanskelig å spørre andre medlemmer i denne ledergruppen om hjelp.
4. Mine ferdigheter og kunnskaper er verdsatt i denne ledergruppen.
5. Hvis du gjør en feil i denne ledergruppen, blir det ikke brukt mot deg.
6. *Ledergruppen vår glatter IKKE over uenigheter ved å prøve å unngå dem.*
7. *Ledergruppen tenderer IKKE til å søke harmoni på bekostning av åpne diskusjoner.*
8. *Vi prøver IKKE å unngå diskusjon om saker som splittet oss.*

B₄_Måling av skoleeierens kompetanse, vurdert av deres rektorer

1. Min skoleeier har god kompetanse når det gjelder å drive lokal læreplanutvikling.
2. Min skoleeier har god kompetanse når det gjelder å analysere elevenes læringsresultater.
3. Min skoleeier har god kompetanse innen skolejuridiske problemstillinger.
4. Min skoleeier har god innsikt i utdanningspolitikk.
5. Min skoleeier har god innsikt i skolemiljø og forebygging av mobbing.
6. Min skoleeier har god innsikt i hvordan man kan fremme fullføring i videregående opplæring.

APPENDIKS 3. C-VARIABLER (LEVERANSE OG LÆRING)

C₁_Ledergruppens leveranse

1. Hvordan er kvantiteten (mengden) av det arbeidet ledergruppen din leverer, slik du vurderer det i dag?
2. Hvor fornøyd er du med din ledergruppes oppfylning av tidsfrister, slik du vurderer det i dag?
3. Hvor nyskapende er det som ledergruppen leverer, slik du vurderer det i dag?

C₂_Læring (min opplevelse av ...)

1. Gjennom arbeidet i skoleeierens ledergruppe har jeg fått tilgang til ledelsesmetoder og ledelsesverktøyer som er relevante for jobben min som rektor.
2. Arbeidet i denne gruppen har økt vår kunnskap om å jobbe sammen.
3. Ledergruppen mestrer sine egne mål.
4. Ledergruppen utgjør en helhetlig forskjell for skolen i vår kommune.

Appendiks 4. Korrelasjonstabell for alle variablene i analysen¹

	B1	B2	B3	B4	K1	K2	K3	K4	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	N
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
B1 Mestringstro		.42	.46	.39	.03	-.09	.00	-.09	.27	.55	.47	.56	.40	.11	.19	.17	.11	694
B2 Gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier	.42		.49	.58	.05	-.05	.03	-.09	.34	.47	.35	.46	.24	.24	.08	.14	-.02	697
B3 Psykologisk trygghet	.46	.49		.37	-.03	-.11	-.02	-.11	.28	.55	.55	.55	.35	.26	.21	.24	.11	686
B4 Kompetansen til skoleeieren	.39	.58	.37		.08	-.03	-.03	-.11	.38	.52	.24	.46	.25	.24	.09	.11	-.05	692
K1 Skoletype	.03	.05	-.03	.08		.13	.14	-.01	-.12	-.02	-.03	-.01	-.07	-.06	-.08	.10	-.05	674
K2 Rektors alder	-.09	-.05	-.11	-.03	.13		.01	.53	-.02	-.06	-.10	-.14	-.13	-.07	-.19	.00	-.07	694
K3 Rektors kjønn	.00	.03	-.02	-.03	.14	.01		.13	-.16	-.06	-.08	-.04	-.02	-.10	-.07	.03	.07	525
K4 Hvor mange år har du vært rektor?	-.09	-.09	-.11	-.11	-.01	.53	.13		-.09	-.09	-.13	-.12	-.09	-.07	-.14	-.06	.07	691
A1 Møteforberedelse	.27	.34	.28	.38	-.12	-.02	-.16	-.09		.48	.25	.42	.23	.51	.10	.20	-.03	676
A2 Målorientering	.55	.47	.55	.52	-.02	-.06	-.06	-.09	.48		.53	.70	.43	.36	.31	.27	.14	698
A3 Kunnskapsdeling	.47	.35	.55	.24	-.03	-.10	-.08	-.13	.25	.53		.57	.38	.22	.26	.22	.14	692
A4 Innflytelse	.56	.46	.55	.46	-.01	-.14	-.04	-.12	.42	.70	.57		.39	.28	.25	.23	.16	696
A5 Autonomi	.40	.24	.35	.25	-.07	-.13	-.02	-.09	.23	.43	.38	.39		.12	.18	.17	.17	691
A6 Harmoni	.11	.24	.26	.24	-.06	-.07	-.10	-.07	.51	.36	.22	.28	.12		.11	.22	.07	696
A7 Koordinering	.19	.08	.21	.09	-.08	-.19	-.07	-.14	.10	.31	.26	.25	.18	.11		.22	.22	692
A8 Problemløsning	.17	.14	.24	.11	.10	.00	.03	-.06	.20	.27	.22	.23	.17	.22	.22		.17	676
A9 Skolekunnskap	.11	-.02	.11	-.05	-.05	-.07	.07	.07	-.03	.14	.14	.16	.17	.07	.22	.17		689

1 Korrelasjoner på .25 og over er markert med fet skrift. Vi ser at A5_Autonomi og delvis A6_Harmoni ligger i grenselandet mellom sterke og svake prediktorer.

APPENDIKS 5. SAMLET OVERSIKT OVER ENKELTFUNN

- Funn 1. I underkant av 50 % av rektorene i undersøkelsen er tilsatt i barneskolen i Norge, og nærmere 80 % av rektorene er tilsatt i grunnskolen.
- Funn 2. Et uvanlig stort antall respondenter oppgir ikke kjønn.
- Funn 3. Ca. 80 % av rektorene er mellom 40 og 60 år, med et sannsynlig middelpunkt på rundt 50 år, og ansienniteten fordeles seg likt i tre grupper: 1–5 år, 6–10 år og over 10 år.
- Funn 4. Ledergruppens grad av målorientering er den variabelen som samvarierer (korrelerer) sterkest med alle de andre variablene i studien.
- Funn 5. Ledergruppens grad av innflytelse i sin kommune er den variabelen som samvarierer (korrelerer) nest sterkest med alle de andre variablene i studien.
- Funn 6. Rektorenes alder, ansiennitet, kjønn og skoletype (etter elevenes alder) ser ikke ut til å være relatert til faktorer bak utviklingsstøtte i skolesefenes ledergrupper.
- Funn 7. Opplevd *innflytelse* i skoleeierens ledergruppe predikerer opplevd mestringsstro i ledergruppen.
- Funn 8. Opplevd *målorientering* i skoleeierens ledergruppe predikerer opplevd mestringsstro i ledergruppen.
- Funn 9. Opplevd *autonomi* i skoleeierens ledergruppe predikerer opplevd mestringsstro i ledergruppen (B-variablenes prediksjon av ledergruppens effektivitet).
- Funn 10. Rektorenes vurdering av sin skoleeiers *kompetanse* predikerer meget sterkt hvordan de vurderer gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.
- Funn 11. Opplevd god *moteforberedelse* i skoleeierens ledergruppe predikerer sterkt opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.
- Funn 12. Opplevd *psykologisk trygghet* i skoleeierens ledergruppe predikerer sterkt opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.
- Funn 13. Opplevd *mestringsstro* i skoleeierens ledergruppe predikerer svakt, men signifikant opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier.
- Funn 14. *Kjønn* predikerer svakt, men signifikant opplevd gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier (menn opplever sterkere gjensidig tillit enn kvinner).
- Funn 15. Opplevd *kunnskapsdeling* i skoleeierens ledergruppe predikerer opplevd psykologisk trygghet i ledergruppen.
- Funn 16. Individuell *gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier* predikerer opplevd psykologisk trygghet i ledergruppen.
- Funn 17. Opplevd *målorientering* i skoleeierens ledergruppe predikerer meget sterkt rektorenes vurdering av sin skoleeiers kompetanse.
- Funn 18. Opplevd *gjensidig tillit mellom rektor og skoleeier* predikerer sterkt rektorenes vurdering av sin skoleeiers kompetanse.
- Funn 19. Graden av *kunnskapsdeling* i skoleeierens ledergruppe predikerer svakt, men signifikant negativt rektorenes vurdering av sin skoleeiers kompetanse (se kommentar).

- Anderson, S. E., Blair, M., Stiegelbauer, S., & Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Education Change*, 13(4), 403–430.
- Anderson, S. E., & Louis, K. S. (2012). The «District Difference»: A New Perspective on the Local Challenges for Improvement. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Linking Leadership to Student Learning* (pp. 181–202). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40–45.
- Cannon-Bowers, J. A., Tannenbaum, S. I., Salas, E., & Volpe, C. E. (1995). Defining competencies and establishing team training requirements. In R. A. Guzzo & E. Salas (Eds.), *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive Leadership and Employee Involvement in Creative Tasks in the Workplace: The Mediating Role of Psychological Safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250–260.
- Chen, G., Gully, S. M., Whiteman, J. K., & Kilcullen, R. N. (2000). Examination of relationships among trait-like individual differences, state-like individual differences, and learning performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 835–847. doi:10.1037/0021-9010.85.6.835
- Conger, J., & Kanungo, R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management review*, 13, 471–482.
- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *Academy of Management review*, 9(2), 284–295.
- Edge, K., & Mylopoulos, M. (2008). Creating cross-school connections: LC networking in support of leadership and instructional development. *School Leadership & Management*, 28(2), 147–158. doi:10.1080/13632430801969823
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C. (2002). *Teaming. How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Edmondson, A. C. (2003). Speaking Up in the Operating Room: How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of management studies*, 40(6), 1419–1452.
- Edmondson, A. C. (2008). The Competitive Imperative of Learning. *Harvard Business Review*, July-August, 60–67.
- Edmondson, A. C. (2019). *The Fearless Organization. Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Hoboken, New Jersey: John Wiley
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23–43.

- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, Ca: Corwin.
- Fullan, M., & Starratt, L. (2009). Sustaining Leadership in Complex Times: An Individual and System Solution. In M. Fullan (Ed.), *The Challenge of Change. Start School Improvement Now!* Thousand Oaks: Corwin.
- Gambetta, D. (1988). *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford: Blackwell.
- Grimen, H. (2013). *Hva er tillit?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hannah, S. T., & Avolio, B. J. (2010). Ready or not: How do we accelerate the developmental readiness of leaders? *Journal of Organizational Behavior*, 31(8), 1181–1187.
- Hjertø, K. B. (2006). *The Relationship between Intragroup Conflicts, Group Size and Work Group Effectiveness*. (Doctoral dissertation), BI Norwegian Business Schol, Oslo.
- Hjertø, K. B. (2017). Hva skoleledere må vite om mellommenneskelige konflikter i skolen. In M. Aas & J. M. Paulsen (Eds.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B., & Kuvaas, B. (2009). Development and empirical exploration of an extended model of intragroup conflict. *International Journal of Conflict Management*, 20(1), 4–30.
- Hjertø, K. B., & Kuvaas, B. (2017). Burning hearts in conflict: New perspectives on the intragroup conflict and team effectiveness relationship. *International Journal of Conflict Management*, 28(1), 50–73.
- Hjertø, K. B., & Paulsen, J. M. (2016). Beyond Collective Beliefs: Predicting Team Academic Performance From Collective Emotional Intelligence. *Small Group Research*, 47, 1–32. doi: 10.1177/1046496416661236
- Hjertø, K. B., & Paulsen, J. M. (2017). Learning Outcomes in Leadership Teams: The Multi-Level Dynamics of Mastery Goal Orienting, Team Psychological Safety, and Team Potency. *Human Performance*, 30(1), 38–56. doi:10.1080/08959285.2016.1250765
- Hu, J., & Liden, R. C. (2011). Antecedents of team potency and team effectiveness: an examination of goal and process clarity and servant leadership. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 851–862. doi:10.1037/a0022465
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107–127.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Lee, M., Louis, K. S., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123–138.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K.

- (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Retrieved from www.wallacefoundation.org
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management review*, 23(3), 438–458.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: state, district and local effects. *Nordic Journal of Study in Educational Policy*, 1, 1–11. doi:10.3402/nstep.v1.30321
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. A. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. Retrieved from Toronto:
- Mach, M., Dolan, S., & Tzafrii, S. (2010). The differential effect of team members' trust on team performance: The mediation role of team cohesion. *Journal of occupational and organizational psychology*, 83(3), 771–794.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions : the organizational basis of politics*. New York: Free Press.
- Marks, H. M., Louis, K. S., & Guerra, S. (2000). The capacity for organizational learning: implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems*. Greenwich CT: JAI Press.
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2018). *Eleverresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management review*, 20, 709–734.
- Meyer, F., Le Fevre, D. M., & Robinson, V. M. J. (2017). How leaders communicate their vulnerability: implications for trust building. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 221–235.
- Moos, L., Nihlfors, E., & Paulsen, J. M. (2017). *Nordiske skole-sjefer: Aktører i en brutt kjede*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M. (2018). Hvilken utviklingsstøtte bør rektor forvente av skoleeier? *Skolelederen*, 4, 10–11.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B. (2017). Hvordan skoleeier kan forsterke rektorenes ledelseskompetanse. In M. Aas & J. M. Paulsen (Eds.), *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M., & Hjertø, K. B. (2019). Strengthening school principals' professional development through effective school ownership in Norwegian municipalities. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 939–953. doi:10.1108/IJEM-08-2017-0221
- Schaubroeck, J., Lam, S. S., & Peng, A. C. (2011). Cognition-based and affect-based trust as mediators of leader behavior influences on team performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 863.
- Schein, E. (2002). Foreword. In A. C. Edmondson (Ed.), *Teaming. How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seibert, S. E., Silver, S. E., & Randolph, W. A. (2004). Taking empowerment to the next level: A multiple-level model of empowerment, performance, and satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 332–349.
- Shea, G. P., & Guzzo, R. A. (1987). Group effectiveness: What really matters? *Sloan Management Review*, 3(1), 25–31.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 11(4), 488–492.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structure characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39, 483–504.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124(2), 240.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2017). Principals, Trust and Cultivating Vibrant Schools. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds.), *How School Leaders Contribute to Student Success. The Four Paths Framework* (pp. 153–174). Dordrecht: Springer.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of educational research*, 70(4), 547–593.
- Wageman, R., Nunes, D. A., Burruss, J. A., & Hackman, J. R. (2008). *Senior Leadership Teams. What it takes to make them great*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Wilkins, R., & London, M. (2006). Relationships between climate, process, and performance in continuous quality improvement groups. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 510–552.



Skolelederforbundet