

Masteroppgave

Sammenhengen mellom lederatferd og oppnådde resultater
blant avdelingsledere i den videregående skolen i
Oppland fylkeskommune

av

Per Anders Bang

Sammendrag

Denne studien har to hovedformål. For det første å se om det er noen sammenheng mellom oppnådde resultater i den videregående skolen i Oppland og lederatferd. For det andre å undersøke om det er samsvar mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og lederatferdsdimensjonene, endrings-, relasjons- og oppgaveorientert. Ledelsen ved de videregående skolene i Oppland består av rektorer og avdelingsledere. Ved de aller fleste skolene har avdelingslederne ansvar for spesifikke utdanningsprogram, med tilhørende lærere og elever. Skoleeier utarbeider årlige rapporter som viser skolens resultater innenfor et uvalg resultatindikatorer. Denne studien har basert seg på resultatindikatorer; karakterer, frafall, fravær og grad av elevmedvirkning. Resultatene er spesifisert på utdanningsprogram, og kan derfor ansvarsmessig knyttes til den enkelte avdelingsleder. Begrepet lederatferd er knyttet til lederatferdsdimensjonene, endrings-, relasjons og oppgaveorientert lederatferd. Disse dimensjonene danner den ledelsesteoretiske basisen for Ekvall og Arvonens CPE-modell, og det CPE-instrumentet jeg har brukt for å innhente opplysninger om avdelingsledernes lederatferd. Alle avdelingsledere i den videregående skolen i Oppland ble forespurt om de ville foreta en vurdering av egen lederatferd på basis av CPE-instrumentet. Svarene på disse egenvurderingene ble koblet med resultatdata for den aktuelle avdelingsleder. På bakgrunn av denne koblingen ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse og en multippel regresjonsanalyse for å finne eventuelle sammenhenger mellom oppnådde resultater og lederatferd. Analysene av tallmaterialet påviste ingen statistisk signifikante sammenhenger. Et resultat som danner grunnlag for å tenke at det kanskje er andre sammenhenger det kan være like interessant å undersøke, som for eksempel sammenhengen mellom avdelingsleders lederatferd og den enkelte lærers yrkespraksis. I forbindelse med studiens andre hovedformål foretok jeg en gjennomgang av aktuelle dokumenter for å finne hvor det sto noe om ledelse. Jeg fant kun et dokument, og kategoriserte utsagnene om ledelse i forhold til de tre lederatferdsdimensjonene. Utsagnene lot seg lett kategorisere i forhold til de tre dimensjonene, i det de benyttet lett gjenkjennelige formuleringer fra de spørsmål/utsagn som er brukt i CPE-instrumentet. Det faktum at utsagnene var lette å kategorisere i forhold til de tre lederatferdsdimensjonene, og at alle tre dimensjonene var godt representert i utsagnene viste at det er et samsvar mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og de benyttede lederatferdsdimensjonene.

Summary

This study has two major goals. Firstly it investigates if it is any link between results and leader behaviour. Secondly it investigates if it is any link between the description of what kind of leadership behaviour the owner of the schools point out and the three leadership behaviours, relation-, change- and taskorientated leadership behaviour. The leader groups at every school consist of the headmaster and a number of department leaders. The responsibility of each department leader can be attached to the result of specific groups of teachers and students, and therefore also specific results. In addition to this I sent a CPE-instrument to each department leader in the county of Oppland. The results of this self-reporting version of the CPE-instrument was linked with the corresponding results for each of the department leaders. These data was set up for a correlation analyses and a multiple regression analyses. The results of these analyses showed no statistical significant links between leader behaviour and results. When it comes to the other major goal of this study, I only found one document with descriptions of what kind of leadership behaviour the owner of the schools sees as important. I categorised each of these descriptions in relationship to the three leadership behaviour dimensions. The result of this categorising is that we can conclude with the fact that it is a link between the owner of the schools description and the leadership behaviour dimensions.

1.0	INNLEDNING.....	6
1.1	TEMA OG FORMÅL MED STUDIEN.....	6
1.2	PROBLEMSTILLING.....	9
1.3	STUDIENS TEORETISKE OG EMPIRISKE RELEVANS.....	10
1.4	VIDEREGÅENDE SKOLE I OPPLAND.....	12
1.5	STUDIENS STRUKTUR.....	14
2.0	LEDELSESTEORETISK TILNÆRMING.....	16
2.1	INNLEDNING.....	16
2.2	LITT GENERELT OM RELEVANT LEDELSESTEORI.....	16
2.3	CPE-MODELLEN.....	17
2.4	OPPSUMMERING.....	22
3.0	EMPIRISKE FORVENTNINGER.....	24
3.1	INNLEDNING.....	24
3.2	LEDERATFERD OG OPPNÅDDE RESULTATER.....	24
3.3	ØNSKET LEDERATFERD OG LEDELSESTEORIEN.....	27
3.4	OPPSUMMERING.....	28
4.0	METODE.....	29
4.1	INNLEDNING.....	29
4.2	FORSKNINGSSTRATEGIER OG FORSKNINGSDESIGN.....	29
4.3	CPE-INSTRUMENT OG RESULTATINDIKATORER.....	31
4.4	SKOLEEIERES BESKRIVELSE AV ØNSKET LEDERATFERD.....	34
4.5	VITENSKAPELIGE REFLEKSJONER.....	34
4.6	RELIABILITET.....	37
4.7	VALIDITET.....	38
4.8	MIN ROLLE SOM AVDELINGSLEDER.....	39
5.0	EMPIRISKE FUNN.....	41
5.1	INNLEDNING.....	41
5.2	LEDERATFERD OG OPPNÅDDE RESULTATER.....	41
5.3	ØNSKET LEDERATFERD OG LEDELSESTEORIEN.....	50
5.4	OPPSUMMERING.....	52

6.0	ANALYSE	53
6.1	INNLEDNING.....	53
6.2	LEDERATFERD OG OPPNÅDDE RESULTATER	53
6.3	ØNSKET LEDERATFERD OG LEDELSESTEORI	56
6.4	OPPSUMMERING	57
7.0	AVSLUTNING	60
	LITTERATUR	62

1.0 INNLEDNING

1.1 Tema og formål med studien

Denne studien omhandler lederatferd i videregående skole i Oppland, og har et todelt formål. Studiens ene hovedformål er å avdekke om lederatferd har noen betydning for resultater. Det andre hovedformålet knytter seg til skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd, og å avdekke om denne beskrivelsen har forankring i den ledelsesteori som danner basis for denne studien. Begrepet lederatferd står sentralt innenfor det en kaller instrumentelle ledelsesteorier, og spesielt innen lederstilsteoriene. I denne sammenheng knytter begrepet lederatferd seg mer til hovedmønsteret i lederens handlinger, enn de konkrete handlingene.

”Teorier som anvender begrepet lederstil (managerial, management, leadership style) har det til felles at de beskriver lederens atferd eller rettere sagt atferdsmønstre. Denne beskrivelsen gjelder ikke hva lederen konkret gjør, dvs. ikke lederens arbeid (managerial work). Den beskriver heller ikke hvilke funksjoner eller arbeidsoppgaver lederen skjøtter. Lederstilsbegrepet beskriver derimot lederens atferd i termer av hva lederen legger vekt på i utførelsen av sitt lederskap. Med lederatferd menes alt hva lederen gjør – alle lederens handlinger. Når vi anvender begrepet lederstil, mener vi det grunnleggende trekket eller mønsteret i lederens atferd.”
(Andersen 1995:63)

Det er denne definisjonen av lederatferd jeg baserer studien på.

Jeg velger å benytte resultatindikatorer som brukes av Oppland fylkeskommune (OFK) som skoleeier, dvs. karakterer, fravær, frafall og grad av elevmedvirkning. Resultater er selvfølgelig ikke noe entydig begrep, og særlig ikke i skoleverket. Det klareste sett av måleindikatorer for resultater i skolen er karakterer. Elevenes faglige resultater måles i forhold til en karakterskala, og de karakterene som oppnås og fraværet, er det eneste målbare resultat eleven får med seg. Det mer diffuse begrepet læring eller læringseffekt blir også brukt i mange sammenhenger. Disse begrepene henviser i de fleste sammenhenger til noe mer enn den effekten som måles ved karakterer. I den generelle delen av læreplanen heter det:

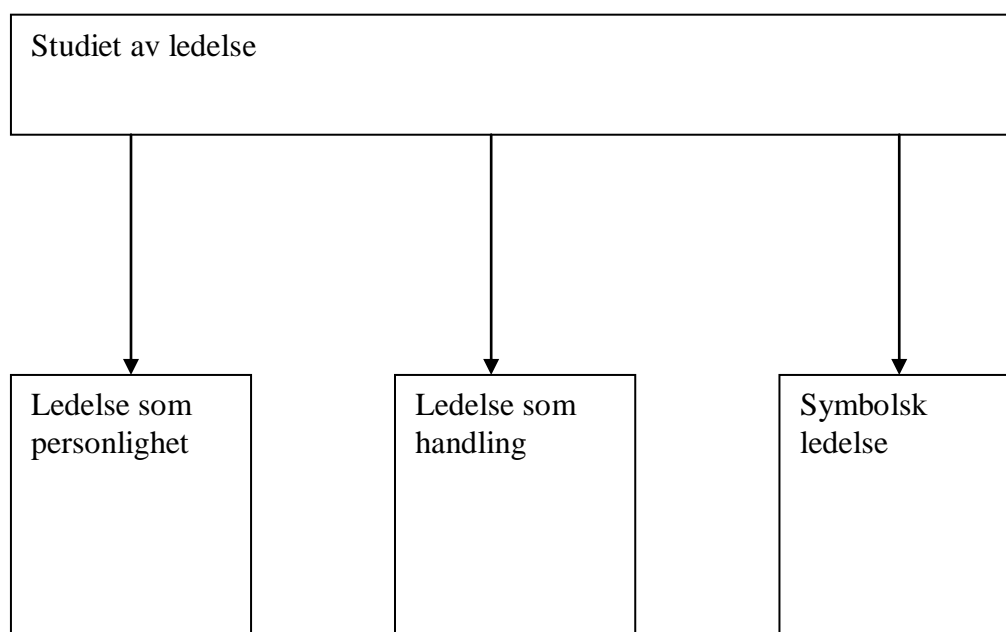
”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.”

Dette peker på at skolen i tillegg til den mer konkret fagspesifikke opplæringen har et utvidet samfunnsoppdrag. Det er viktig å være klar over at læringen innenfor dette utvidede samfunnsoppdraget ikke blir målt i form av karakterer. Det nærmeste man kommer en måling av dette er karakterene i orden og atferd, og føringen av fravær på vitnemålet. Det paradoksale i dette er at fokuset på karakterer som måloppnåelsesindikator for elevene ikke gjenspeiles i at dette også er den sentrale måloppnåelsesindikator for skolene og skoleeier. Faktorer som fravær og frafall, og en rekke resultater basert på brukerundersøkelser (grad av elevmedvirkning, undervisvurdering, mobbing, tilbakemeldinger fra lærer, motivasjon m.m.) har hatt langt større fokus enn karakterer. En viktig årsak til dette paradokset finner man i det utvidede samfunnsoppdraget nevnt ovenfor, og at dette krever at man bruker noe mer enn karakterer som måleindikatorer for skolen som organisasjon. I denne studien går jeg ikke noe videre på å diskutere eller forklare dette paradokset, da det ikke har direkte relevans i forhold til studiens problemstilling. Det bør imidlertid nevnes at det er naturlig å tro at man vil ha ulike sammenhenger mellom lederatferd og resultat alt etter hva slags resultatindikatorer man velger. Forskjellige resultatindikatorer måler svært forskjellige resultater, og det er naturlig å tenke seg at en type lederatferd kan bidra til gode resultater i forhold til en type resultatindikatorer, men dårligere resultater i forhold til en annen type resultatindikatorer. For eksempel resultatindikatoren karakterer versus resultatindikatoren mobbing. En studie som undersøker sammenhenger mellom lederatferd i forhold til et bredere sett av resultatindikatorer enn det som gjøres i denne studien, ville selvfølgelig vært svært interessant, men svært omfattende. Jeg har derfor valgt å gjøre en avgrensning i forhold til at denne studien konsentrerer seg om de resultatindikatorer som er utarbeidet av administrasjonen og politikerne i OFK, ut fra en erkjennelse av at disse resultatindikatorerne på en tilstrekkelig måte gjenspeiler hva samfunnet (politikere) ønsker å vite om resultatoppnåelse i den videregående skolen i Oppland.

At jeg har valgt å se på avdelingsledere i denne studien har sin bakgrunn i den organisatoriske endring som skjedde på midten av 1990 tallet. Frem til da eksisterte

ikke begrepet avdelingsleder i særlig grad i skoleverket. Før dette besto skolens ledelse av rektor og inspektører. Den største forskjellen på inspektører og avdelingsledere er at avdelingsledere har personal, økonomi og pedagogisk ansvar for sine avdelinger, fagområder og tilhørende lærere. Dette ansvaret lå formelt kun på rektor i den gamle strukturen med inspektører. Inspektørene hadde kun administrative ansvarsoppgaver. Dette medfører at avdelingslederne står ansvarlig for det pedagogiske arbeidet blant lærere og elever på de avdelingene de har ansvar på. I og med at avdelingslederne både ansvarsmessig og i det daglige arbeidet er svært tett knyttet opp mot det daglige læringsarbeidet i klasserom og verksted, er det naturlig å anta at den enkelte avdelingsleders lederatferd har betydning for det som skjer i det enkelte klasserom og verksted, og de resultater som oppnås der. Å finne ut om det er en slik sammenheng er et av studiens hovedformål.

Studiens andre hovedformål er knyttet til skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd slik den kommer til uttrykk i det dokumentet som omhandler ledelse og arbeidsgiverpolitikk. Formålet er å avdekke om skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd har forankring i den teoretiske beskrivelsen av lederatferdsdimensjonene, forandringsorientert, oppgaveorientert og relasjonsorientert lederatferd. Hvorfor er akkurat disse lederatferdsdimensjonene valgt? Ledelsesforskningen er svært omfattende og har til dels svært ulike utgangspunkt. Andersen (1995:20) anvender forskningens utgangspunkt som sorteringskriterium når han foretar følgende oppdeling:



Jeg har valgt å basere meg på den delen av ledelsesforskningen som ser ledelse som handling og symbolsk ledelse. Studier av hvordan personlighet (karaktertrekk) påvirker lederskap har gitt inkonsistente svar (Andersen 2006:1), og sees derfor bort fra i denne studien. Mitt valg av ledelsesteori blir utdypet i kapittel 1.3 og i kapittel 2.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av studiens tema og formål beskrevet i forrige kapittel, endte jeg opp med følgende todelte problemstilling:

Finnes det noen sammenheng mellom oppnådde resultater på sentrale måleindikatorer og avdelingslederens lederatferd? Finnes det samsvar mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og lederatferdsdimensjonene, forandringsorientert, oppgaveorientert og relasjonsorientert?

Som en ser har jeg valgt en todelte problemstilling. Bakgrunnen for dette valget ligger i denne studiens to hovedformål. Ved å undersøke om det er noen sammenheng mellom avdelingslederens lederatferd og oppnådde resultater vil en få litt mer kunnskap i forhold til studiens formål om å undersøke om lederatferd kan ha en betydning for oppnådde resultater. Det er imidlertid viktig å være klar over at det er svært mange faktorer som vil påvirke de oppnådde resultater, og at dette gjør at eventuelle sammenhenger som påvises i denne studien kun er et lite bidrag i forhold til å forstå hvilken betydning lederatferd har for oppnådde resultater. Ved å undersøke om det finnes samsvar mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og den teorien som studien baserer seg på vil en få svar på hvor godt forankret denne beskrivelsen er i ledelsesteorien. I tillegg, nærmest som en bonus, vil en få økt kunnskap om hvor godt ønsket lederatferd samsvarer med den lederatferden som er dominerende hos avdelingslederne i Oppland. Spesielt relevant blir imidlertid dette når det sammenholdes med resultatene som viser om det er noen sammenheng mellom oppnådde resultater og avdelingslederens lederatferd. For skoleeier vil det være svært nyttig å få avdekket eventuelt manglende samsvar mellom den beskrevne ønskede lederatferd og den lederatferd som viser seg å gi de beste resultatene (hvis man kan trekke noen slike konklusjonen). Det er også interessant i seg selv å se hvordan beskrivelsen av ønsket lederatferd samsvarer med

generell teori om ledelse. For den enkelte leder vil det først og fremst være relevant i forhold til å få innsikt i om det er noen sammenheng mellom lederatferd og resultater, og hvordan den beskrevne ønskede lederatferd står i forhold til dette.

1.3 Studiens teoretiske og empiriske relevans

Jeg vil først belyse studiens teoretiske relevans og deretter belyse dens empiriske relevans. Ledelsesforskningen er et svært bredt felt, og det hersker til dels stor uenighet i forhold til konklusjoner om hva som er god ledelse, og om god ledelse er situasjonsavhengig eller ikke, og hvilken betydning ledelse har for organisasjonens effektivitet. Den største likheten, og det som er best empirisk dokumentert hos de aller fleste innen ledelsesforskningen, er at det eksisterer 2 hovedretninger (dimensjoner) som karakteriserer lederes atferd: menneskeorientert (Consideration) hvor lederatferden er orientert mot gjensidig tillit, relasjoner og mellommenneskelig varme, og oppgaveorientert (Structur) der lederatferden er orientert mot at arbeidet skal utføres med fokus på organisering, detaljplanlegging, og overholdelse av tidsfrister og standarder. Disse dimensjonene finnes med noe ulik begrepsbruk i alle teorier om lederstil, og er i følge Andersen (1995:69) den empirisk best underbygde påstanden innen ledelsesforskningen. Som en ser av studiens problemstilling har jeg valgt begrepene oppgave og relasjonsorientert om de to ovennevnte dimensjonene, og endringsorientert om den tredje dimensjonen Ekvall og Arvonen har argumentert for i sine studier, og som utgjør en del av CPE-modellen. Når det gjelder hvilken betydning ledelse har for organisasjonens effektivitet er dette fortsatt et ubesvart spørsmål.

”The claim made by Hogan et al. (1994, p. 493) that “there is a causal and definitional link between leadership and team performance” is contradicted by Yukl (2002). He concludes that, “several thousands empirical studies have been conducted on leadership effectiveness, but many of the results are inconsistent and inconclusive” (Yukl, 2002, p. 423).”
(Andersen 2005:chapter 9.3).

Til tross for disse usikkerhetene vedrørende sammenhengen mellom ledelse og effektivitet, bygger denne studien på den antakelsen som ligger implisitt i den instrumentelle ledelsesteorien om at ulike typer av atferd har betydning for effektivitet og resultatoppgåelse. En kritisk vurdering av hvilken betydning ledelse har for organisasjonens effektivitet og resultat ligger utenfor dette studiet. Det vil derfor være

interessant å få innsikt i om det er noen sammenheng mellom avdelingslederens lederatferd og de resultater som oppnås på de avdelingene de har ansvar for. Spesielt i forhold til den tidligere nevnte organisatoriske endringen som fant sted på 90-tallet. At denne relativt store organisatoriske endringen ikke har blitt utsatt for særlig evaluering, verken resultatmessig eller organisasjonsmessig er ganske overraskende. Denne studien er ment som et lite bidrag for å bedre denne innsikten i forhold til det resultatmessige, i og med at den ser på om avdelingsledernes lederatferd har betydning for resultatene. Det er innlysende at det også er en rekke andre faktorer som vil ha innvirkning på de resultater som oppnås. I den pedagogiske forskningen som ligger til grunn for skolemyndighetenes satsing på undervisningsvurdering og evaluering for læring, vises det til at den viktigste faktoren for læring er det som konkret skjer i klasserommet, og enda mer spesifikt de tilbakemeldinger den enkelte elev får. At elever vet hva de skal lære, og hele tiden får tilbakemeldinger som viser dem hva de må gjøre for å bli bedre er de faktorene som har størst betydning for hvor mye de lærer. Dette skulle tilsi at det var mer relevant å studere den enkelte lærers lederatferd og hvilken betydning den har for oppnådde resultater, enn å se på hvilken betydning avdelingslederens lederatferd har. Jeg mener imidlertid at det ovenstående styrker studiens relevans. Gjennom det formelle pedagogiske og personalmessige ansvar for enkeltlærere, og der i gjennom daglige utøvelse av ledelse overfor lærerne på sin avdeling, er det rimelig å anta at den enkelte avdelingsleder har relativt stor betydning for den enkelte lærers yrkesutøvelse. Eventuelle sammenhenger mellom den enkelte avdelingsleders lederatferd og resultater vil altså være en indirekte sammenheng som skjer via eller igjennom de lærerne avdelingslederen leder.

Den delen av studien som undersøker hvordan skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd gjenspeiles i ledelsesteori vil være et lite bidrag i forhold til å se hva slags teori som har gjennomslagskraft i store offentlige organisasjoner, og dermed må sies å styrke teoriens relevans.

1.4 Videregående skole i Oppland

Jeg vil først gi en kort redegjørelse av hvordan videregående opplæring er organisert i Norge rent faglig, og deretter redegjøre for hvordan videregående opplæring er organisert i Oppland.

Videregående opplæring i Norge er organisert i 12 ulike utdanningsprogram.

3 studieforberevende utdanningsprogram:

- Utdanningsprogram for studiespesialisering
- Utdanningsprogram for idrettsfag
- Utdanningsprogram for musikk, dans og drama

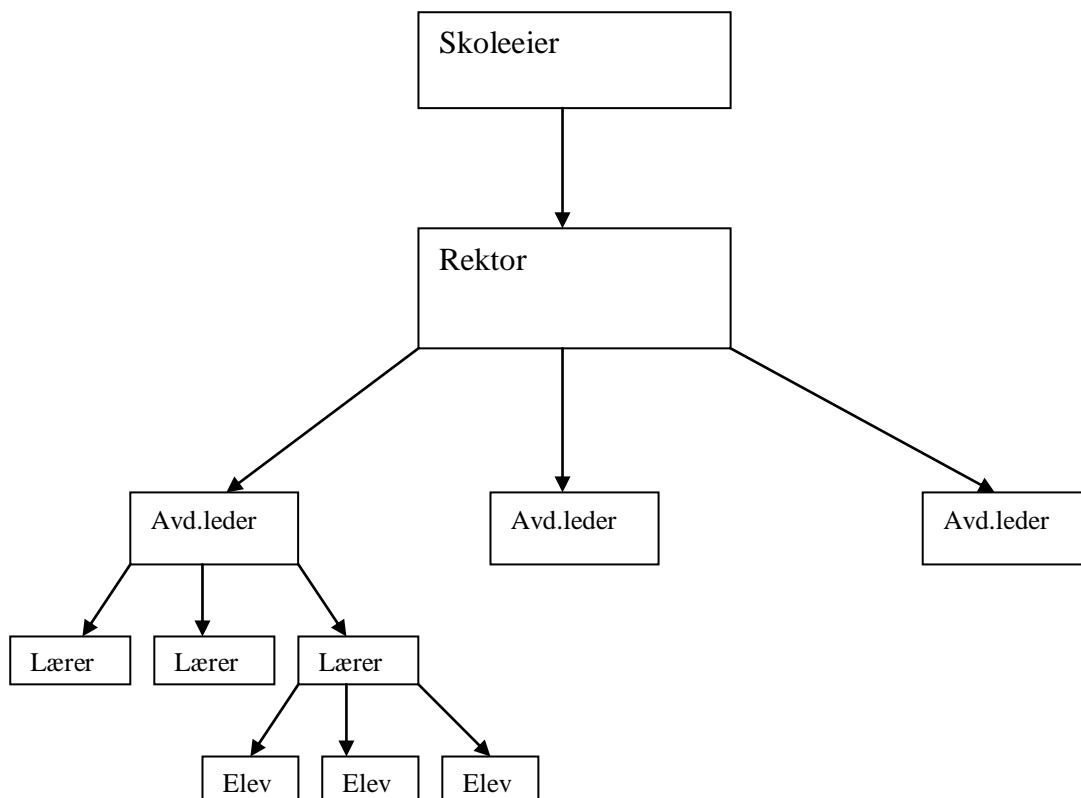
9 yrkesfaglige utdanningsprogram:

- Utdanningsprogram for bygg- og anleggsteknikk
- Utdanningsprogram for design og håndverk
- Utdanningsprogram for elektrofag
- Utdanningsprogram for helse- og sosialfag
- Utdanningsprogram for medier og kommunikasjon
- Utdanningsprogram for naturbruk
- Utdanningsprogram for restaurant- og matfag
- Utdanningsprogram for service og samferdsel
- Utdanningsprogram for teknikk og industriell produksjon

Som en ser av oversikten ovenfor består videregående opplæring av svært forskjellige fagområder. I videregående skole er det spesifikke faglige fokuset sterkere enn i grunnskolen. Dette betyr at det stilles klare faglige kompetansekrav til de som skal undervise i videregående skole, i tillegg til pedagogisk og faglig metodisk kompetanse. Dette fører til at det blir stor sprik i den faglige bakgrunnen hos lærerne som underviser på de ulike utdanningsprogrammene, og at det dannes sterke faglige miljøer blant lærere innen et utdanningsprogram, med til dels store forskjeller i forhold til utdanningsbakgrunn, yrkeserfaring utenfor skolen og sosial bakgrunn fra utdanningsprogram til utdanningsprogram. Det er også naturlig å tenke seg at det vil være relativt store forskjeller i elevmassen mellom de ulike utdanningsprogrammene. Om disse forskjellene har betydning for lederatferden til den enkelte avdelingsleder er

verdt et eget studie alene, men holdes bevisst utenfor dette studiet. Dette er bakgrunnen for å ikke basere studien på et skille mellom universelle teorier og situasjonelle teorier. I stedet tar studien utgangspunkt i det som er felles for både universelle- og situasjonelle ledelsesteorier, nemlig de atferdsmønstrene som er nevnt innledningsvis i denne studien. En kan ikke se bort fra at situasjonelle faktorer har betydning for eventuelle forskjeller i resultat, og at situasjonelle forskjeller har en påvirkning på den enkelte avdelingsleder. Imidlertid er det uansett interessant å undersøke om eventuelle forskjeller i lederatferd har betydning for resultater. Hva eventuelle forskjeller i lederatferd skyldes ligger utenfor denne studien.

Den relativt klare oppdelingen i utdanningsprogrammer er etter min mening en forutsetning for å gjennomføre denne studien. Forutsetningen for å studere eventuelle sammenhenger mellom lederatferd og resultater i den videregående skolen, er at vi kan knytte ansvaret for spesifikke resultater direkte opp mot den enkelte avdelingsleder. Her kommer organiseringen av de videregående skolene i Oppland inn. Som tidligere nevnt har de videregående skolene både i Oppland og landet for øvrig hatt en organisering hvor rektor har vært den eneste med personalansvar, og med inspektører som kun utførte stabsfunksjoner. I Oppland ble denne strukturen endret på midten av 1990-tallet. Da gikk man over til den organisasjonsmodellen som er gjeldende på de fleste skolene i fylket per dato, og som er vist i organisasjonskartet nedenfor:



Som vist i organisasjonskartet rapporterer den enkelte skole (rektor) til skoleeier (fylkesopplæringsjefen). Den interne organiseringen hos skoleeier betrakter jeg som uinteressant i forhold til denne studiens problemstilling, og er derfor ikke gjengitt. Organisasjonsmodellens kjerneelement er avdelingsledere med faglig, pedagogisk, økonomisk og personalmessig ansvar. Dette ansvaret er knyttet opp mot lærere på ulike fagavdelinger. I de aller fleste tilfeller betyr dette at en avdelingsleder har ansvar for et x-antall lærere som jobber innenfor et eller flere utdanningsprogram, og dermed også står ansvarlig for de resultater som oppnås innen disse utdanningsprogrammene.

Av ovenstående beskrivelse av den nasjonale strukturen i videregående opplæring, og organisasjonsmodellen for de videregående skolene i Oppland, kan vi konkludere med at det er mulig å knytte resultatdata til den enkelte mellomleder. Dette impliserer at det er mulig å undersøke om det er eventuelle sammenhenger mellom avdelingslederens lederatferd og oppnådde resultater.

1.5 Studiens struktur

I kapittel 1 har jeg presentert studiens problemstilling og formål. I den forbindelse har jeg også avgrenset studien til å se på eventuelle sammenhenger mellom lederatferd og resultater i den videregående skolen i Oppland og hvordan skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd forholder seg til studiens teoretiske fundament. Jeg har også redegjort for studiens empiriske og teoretiske relevans. I dette kapitlet har jeg også beskrevet strukturen i videregående opplæring og den organisasjonsmodell som brukes i de videregående skolene i Oppland.

I kapittel 2 presenterer jeg den ledelsesteorien som studien bygger på. I kapittel 2.2 gir jeg en kort begrunnelse for valg av den ledelsesteori som studien bygger på. I tillegg redegjør jeg kort for de ledelsesteoriene Ekvall og Arvonens CPE-modell bygger på. I kapittel 2.3 går jeg dypere inn CPE-modellen og bakgrunnen for denne modellens aktualitet, for så å oppsummere den teoretiske gjennomgangen i kapittel 2.4

I kapittel 3 beskriver jeg studiens empiriske forventninger formulert som hypoteser. I kapittel 3.2 formulerer jeg tre hypoteser i forhold til sammenhengen mellom lederatferd og oppnådde resultater. I kapittel 3.3 formulerer jeg en hypotese i forhold til sammenhengen mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og studiens ledelsesteoretiske fundament. I og med hypotesene er utformet med basis i studiens problemstilling og teoretiske fundament, og tidligere undersøkelser basert på den samme teorien, vil hypotesene fungere som en bro mellom studiens teoretiske tilnærming og de funn jeg gjør i studien.

I kapittel 4 redegjør jeg for valg av metode i henhold til studiens problemstilling og empiriske forventninger.

I kapittel 5 legger jeg frem resultatene av undersøkelsene. Innledningsvis redegjør jeg for studiens primær og sekundærdata. I kapittel 5.2 legger jeg frem resultatene av spørreundersøkelsen (avdelingsledernes svar på CPE-instrumentet). Deretter presenterer jeg de oppnådde resultatene i forhold til de valgte resultatindikatorene. Til slutt i dette kapittelet gjengir jeg resultatene fra de statistiske analysene jeg har valgt å foreta. I kapittel 5.3. presenteres kategoriseringen av de utsagn som til sammen danner skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd. Utsagnene er kategorisert i henhold til de tre lederatferdsdimensjonene som er kjernen i studiens ledelsesteoretiske fundament. I kapittel 5.4 gir jeg en oppsummering av de funnene som er gjort.

I kapittel 6 analyserer jeg resultatene presentert i kapittel 5 med utgangspunkt i de hypotesene som ble formulert i kapittel 3. I kapittel 6.2 analyseres resultatene i forhold til de tre hypotesene som er formulert vedrørende sammenhengen mellom lederatferd og oppnådde resultater. I kapittel 6.3 analyseres resultatene i forhold til den hypotesen som er formulert vedrørende sammenhengen mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og ledelsesteorien. I kapittel 6.4 foretar jeg en oppsummering av analysen i et forsøk på å svare på studiens problemstilling.

Avslutningsvis i kapittel 7 gir jeg noen kritiske vurderinger og antydninger av hva slags studier som det kan være interessant å gå videre med.

2.0 Ledelsesteoretisk tilnærming

2.1 Innledning

Som nevnt i kapittel 1.4 baserer denne studien seg på Ekvall og Arvonens CPE-modell, og de godt dokumenterte atferdsmønstrene, oppgaveorientert-, relasjonsorientert- og endringsorientert lederatferd. I kapittel 2.2 vil jeg gi en kort redegjørelse for de ledelsesteorier som Ekvall og Arvonen bygger sin teori på. I kapittel 2.3. gir jeg en grundig redegjørelse av Ekvall og Arvonens modell, herunder også bakgrunnen for denne modellens aktualitet.

2.2 Litt generelt om relevant ledelsesteori

Som nevnt i kapittel 1.1 baserer denne studien seg på den delen av ledelsesteoriene som konsentrerer seg om ledelse som handling, og mer spesifikt det Andersen (1995) benevner som lederstilsteorier. Bakgrunnen for å benytte denne delen av ledelsesteorien har som nevnt sin begrunnelse i studiens problemstilling som fokuserer på om det finnes sammenhenger mellom lederatferd og resultater i den videregående skolen i Oppland. Som nevnt i kapittel 1.3 er atferdsdimensjonene oppgave- og relasjonsorientert, og at den attityden som disse dimensjonene representerer har betydning for lederes handlinger, det mest veldokumenterte i hele ledelsesteorien.

Arvonen (2002) gir en presis og god redegjørelse for de to dimensjonenes godt dokumenterte relevans.

*”These two dimensions of leadership behaviour are labelled different by different researchers, for instance , as democratic- and authoritarian leader behaviour (Lewin, 1950) employee- and job-centered supervision (Likert, 1961),
.....”*
(Arvonen 2002:6)

og videre;

“In spite of the different labels the content of the dimensions seems to be rather similar (cf. Lennerløf, 1996; Whyte 1969:319).”
(Arvonen 2002:6)

Den største forskjellen i de teoriene som benytter disse lederatferdsdimensjonene er knyttet til den situasjonelle faktoren. De universelle teoriene (atferdsteoriene) har som utgangspunkt at det finnes en ”one best way”, mens de situasjonelle teoriene argumenterer for at lederatferden må tilpasses situasjonen. På tross av at det utvilsomt eksisterer store situasjonelle forskjeller for de ulike avdelingslederne innen videregående skole, avgrenses, som tidligere nevnt, denne studien til å konsentrere seg om det finnes sammenhenger mellom lederatferd og oppnådde resultater. Oppnådde resultatets avhengighet av andre determinatorer ligger utenfor denne studiens tema, herunder også situasjonelle forskjeller.

2.3 CPE-modellen

Ekvall og Arvonen sin CPE-modell bygger på de tre atferdsdimensjonene oppgave-, relasjons- og endringsorientert. Som nevnt ovenfor er atferdsdimensjonene oppgave- og relasjonsorientert de best empirisk underbygde størrelsene i ledelsesforskningen, og framtrer i de aller fleste teorier, både situasjonelle og universelle. Bakgrunnen for atferdsdimensjonen endring ligger først og fremst i store samfunnsendringer generelt, og endringer i organisasjonenes omgivelser spesielt. En slik utvikling er påpekt av en rekke forskere innenfor både organisasjons- og ledelsesfaget. Innen organisasjonsteorien har nyinstitusjonell teori vært preget av et større fokus på omgivelsenes betydning enn både den klassiske instrumentelle organisasjonsteorien og den klassiske institusjonelle organisasjonsteorien. I den klassiske instrumentelle teorien ser man på organisasjoner som et instrument for måloppnåelse, mens man i den klassiske institusjonelle teorien fokuserer på organisasjonens indre verdier og normer. Christensen m.fl. (2004) poengterer dette når de omtaler et kulturperspektiv i kontrast til et mer instrumentelt perspektiv.

”Kulturperspektivet problematiserer de instrumentelle forutsetningene og den underliggende mål-middel-rasjonaliteten og framhever de begrensningene og mulighetene som ligger i etablerte kulturer og tradisjoner.”

(Christensen m.fl. 2004:24)

Nyinstitusjonell teori går videre og befatter seg i stor grad med omgivelsenes betydning for organisasjonene. Dette poengterer Christensen m.fl. (2004) når de omtaler et såkalt myteperspektiv;

”Myteperspektivet framhever tilpasninger til rådende oppfatninger og verdier i omgivelsene for å forstå hvordan endringer skjer og hvilke effekter og implikasjoner de har.”

(Christensen m.fl. 2004:24)

Vi ser at utviklingen fra det instrumentelle perspektivet, via det institusjonelle perspektivet og over på det nyinstitusjonelle perspektivet viser at samfunnsendringer og økte krav fra organisasjonenes omgivelser har ført til behov for nye modeller og nye perspektiver både i forskning og i praktisk tilnærming. Jeg går ikke dypere inn i den organisasjonsteoretiske forskningen, men synes det er verdt å nevne at det i denne forskningen er ulike meninger om i hvor stor grad krav til endring er basert på myter om endring eller faktiske endringer.

Behovet for endring understrekes også av sentrale bidragsyttere innenfor det som ofte kalles governancelitteraturen. I denne litteraturen er det både et fokus på å beskrive hvilke nye offentlige styringsformer som har presset seg frem de siste 20-30 årene, men også årsakene til fremveksten av de nye styringsformene. Et av hovedpoengene i denne litteraturen er at store endringer i samfunnet har synliggjort et behov for nye og mer fleksible styringsformer.

”However, as should be clear to the reader, we also acknowledge that governance has become important due to the changes in society, too, and that the new governance is a strategy to link the contemporary state to the contemporary society.”

(Pierre and Peters 2000:51-52)

Et annet hovedpoeng i governancelitteraturen er globalisering som en forklaringsfaktor for økt trykk på endring. Et naturlig eksempel å trekke frem i denne sammenhengen er det som ofte kalles PISA –sjokkene. PISA er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development) som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i medlemslandene. Norge har scoret dårlig i de 2-3 siste undersøkelsene. Dette har ført til mye debatt, og et økt krav om endring innen skoleverket.

Også innen litteratur som mer spesifikt omhandler ledelse innen skoleverket har man vært opptatt av endring som et generelt utviklingsrekk for samfunnet, og den betydning dette har for skolene og ledelse i skolen.

”I dag skal elevene ut i et omskiftelig kunnskapssamfunn hvor det ikke er den tradisjonelle industrien som er den sentrale drivkraften, men kunnskap, og ikke minst kunnskap om kunnskap. Dette fører til at det stilles andre krav til hva det er viktig at barn og unge får med seg fra skolen. Kritiske spørsmål kommer fra foreldre, politikere og næringsliv som er opptatt av hvorvidt skolen drives på en måte som gagnar barna og det nye kunnskapssamfunnet. I disse dager må skolens ledere på alle nivåer – fra klasseromsnivå til statelig virksomhetsnivå – utvikle perspektiver som setter dem i stand til å kunne svare på slike spørsmål”
(Lillejordet 2003:25)

Arvonen (2002) poengterer at lederskapets kontekst har endret seg som følge av samfunnsendringer og endringer i organisasjonenes omgivelser.

”The social and organizational context of leadership has changed over the centuries. The kind of power that leadership is based on is different in the modern society compared with the medieval or even the industrial society (cf. Galbraith, 1983)”
(Arvonen 2002:1)

Hva består så disse endringene i, og hvilke utfordringer gir dette for ledelse? Vi så at det i organisasjonsteorien og governancelitteraturen er fokusert mye på organisasjonenes evne til å tilpasse seg omverdenens forventninger. At disse forventningene er knyttet til evne til å tilpasse seg et samfunn i stadig raskere endring, med sterkere krav om fleksibilitet og tilpasningsevne poengteres av Arvonen (2002) når han sier:

”The pressure from customers, competitors, and internationalisation put demands on effectiveness (Mintzberg, 1987, 1989; Womack, Jones & Ross, 1990; Pascal 1990; Hammer & Champney, 1993), and even strategies of “downsizing” (Kozlowski, Chao, Smith, & Hedlund, 1993) Isaksson & Joansson, 1997). Thus, organisations are facing this shift from industrial society to the 21-century society with high demands for change in the environment, new technology and work content of service and knowledge.”
(Arvonen 2002:1-2)

Selv om enkelte innen både organisasjons- og ledelsesforskningen har vært kritiske til påstandene om at det moderne samfunn er preget av endring, nyskapning og omstilling,

”Typisk for de siste årenes organisasjonstenkning er nettopp fokuseringen på forandring, nyskapning og omdanning. Imidlertid har ingen gitt noen overbevisende argumentasjon for at vi faktisk lever i en tid med store og dramatiske forandringer, og at det mest fremtredende trekk ved organisasjoner i vår tid er forandring. Kanskje dette bare er en av våre tids myter (Burns, 1987:416)?”
(Andersen 1995:282)

velger jeg å se bort fra disse innsigelsene, og basere denne studien på at moderne organisasjoner utsettes for omgivelser preget av usikkerhet og raske endringer, i samsvar med Arvonens utgangspunkt.

Hvilken betydning endringer har for ledelse er omhandlet av en rekke ledelsesteorier. Ledelsesteori som omhandler karismatisk, transformerende og symbolsk ledelse har i seg elementer hvor betydning av endring trekkes inn. I henhold til Arvonen (2002) beskriver Conger og Kanungo, 1998 endringsorientert atferd som transformativ ledelse med innslag av karismatisk ledelse, og i henhold til Andersen (1995) definerer Tichy og Ulrich (1984) institusjonalisering av forandring som en av tre aktivitetstyper som identifiserer transformerende lederskap. Arvonen (2002) trekker frem likheter mellom Bass (1985) sin definisjon av transformativt lederskap som en form for intellektuell stimulans som fremmer nye ideer, og innholdet i ledelsesdimensjonen i CPE-modellen. I henhold til Arvonen (2002) er ledelsesdimensjonen i CPE-modellen definert i utviklingstermer, og fokuserer på ledelse som promoterer nye ideer (kreativitet), har vilje til å ta risiko, tar initiativ til utvikling og har visjonære kvaliteter.

Arvonen (2002) tydeliggjør ytterligere sammenhengen mellom behovet for transformativ ledelse og endring når han påpeker endringsdimensjonens relevans før og nå.

”Management and leadership behaviour under these conditions where characterised by pattern of “transactional” behaviour according to Burns (1978).”
(Arvonen 2002:7)

Det ovenstående antyder et behov for å inkludere endring i ledelsesteoriene.

”More recent research however, has suggested that change orientation ought to be included in a modell of leadership (see Ekvall, Arvonen & Nystrøm, 1987). The underlying logic of this change-oriented leadership behaviour dimension is that corporate life has shifted dramatically during the 1970s and 1980s. Companies and organisations are facing an environment containing global competition, more differentiated customer needs and restructuring necessities, and utilising human resources. These demands will require new management abilities concerning development and creativity.”
(Arvonen 2002:7)

Vi ser altså at CPE-modellen bygger på både transaksjonell ledelse, representert ved dimensjonene oppgave- og relasjonsorientert, og transformativ ledelse, representert ved

dimensjonen endringsorientert. Det er viktig å merke seg at Arvonen (2002:11) poengterer at alle tre dimensjonene i CPE-modellen er like viktige, og at det snakk en sameksistens mellom transaksjonell og transformativ ledelse, og ikke to ytterpunkter på et kontinuum, slik Burns (1978) så det i følge Seltzer og Bass (1990:695).

For å underbygge denne teoretisk begrunnede antagelsen om endringsdimensjonens relevans har Ekvall og Arvonen(1991 og 1994), og Sverke, Arvonen og Lindell (1999) gjennomført empiriske studier. Disse studiene er gjengitt i Arvonen (2002) som Study 1, 2 og 3. Arvonen oppsummerer utgangspunktet for disse studiene når han sier:

”The primary research question in this thesis is to what extent it is adequate to include a dimension of change and development (including creativity) in a theory of leadership behaviour.”

(Arvonen 2002:8)

Arvonen (2002:8) peker videre på noen overordnede spørsmål som har vært utgangspunktet for studiene. For det første har man ønsket å undersøke om det finnes en observerbar lederatferd som kan defineres og måles som endringsorientert lederatferd. De stiller seg også spørsmålet om en modell som inneholder en slik endringsorientert lederatferdsdimensjon har gyldighet uavhengig av organisasjon, bransje, geografi, effektivitetskriterier og andre situasjonelle faktorer. I study 1 hadde man som hovedfokus å undersøke om endringsorientert lederatferd faktisk var tilstedeværende i ulike organisasjoner, og om det kunne være rimelig å utvide de tradisjonelle lederatferdsmodellene som baserer seg på de to dimensjonene relasjons- og oppgaveorientert, med endringsdimensjonen. På bakgrunn av denne studien som omfattet 698 ledere på forskjellige nivåer fra Sverige, Finland og USA konkluderte Ekvall og Arvonen (1991), i henhold til Arvonen (2002), med at det er rimelig å benytte endringsorientert lederatferd i tillegg til oppgave- og relasjonsorientert lederatferd. I tillegg fant man svært liten forskjell i resultatene i de ulike landene, noe som impliserer at modellen er relativt generell. I følge Arvonen (2002) tydet resultatene på at alle lederatferdsdimensjonene er viktige, og at det innbyrdes trykket på de ulike dimensjonene kan avhenge av situasjonen. Arvonen (2002) knytter disse konklusjonene til begrepene transformativ og transaksjonell ledelse når han sier:

”However, the hypothesis could be that all three behaviours are important, i.e. change is one important dimension, but we should not exclude structure or relation dimensions. This means that both transformative and transactional leadership are needed. The “old one” and “te new one” have to coexist”

(Arvonen 2002:11)

Det vil være for omfattende, og heller ikke direkte relevant å gjengi alle de 5 studiene Arvonen (2002) refererer til, men jeg vil kort nevne de viktigste konklusjonene i henhold til å underbygge CPE-modellens relevans. Alle studiene bekrefter modellens anvendbarhet i forhold til at alle de tre dimensjonene trer tydelig frem som lederatferdstrekk hos de lederne som inngår i undersøkelsen. Som i study 1 konsentrer study 2 seg om å undersøke endringsdimensjonens relevans i forhold til målbarhet og geografisk generalitet. Resultatene i study 2 bekreftet resultatene i study 1 både i forhold til endringsdimensjonens relevans, og i forhold til relevans på tvers av landegrenser. I study 3, 4 og 5 undersøkes lederatferdsdimensjonenes sammenheng med lederes kompetanse, popularitet og effektivitet. Disse sammenhengene gjengis og kommenteres andre steder i studien, i forhold til hvor det er relevant å trekke de inn. Spesielt er dette aktuelt i kapittel 3 om empiriske forventninger.

2.4 Oppsummering

Jeg har nå presentert Ekvall og Arvonen CPE-modell, og det teoretiske og empiriske grunnlaget de bygger modellen sin på. Først har jeg gitt en kort redegjørelse for lederstilteoriene og hovedretningene innenfor disse. Denne redegjørelsen fører fram til de svært godt underbygde lederatferdsdimensjonene relasjons- og oppgaveorientert lederatferd som danner basis for CPE-modellen. I tillegg til disse to lederatferdsdimensjonene trekker Ekvall og Arvonen inn endringsdimensjonen i sin CPE-modell. Jeg redegjør for det empiriske og teoretiske grunnlaget for å bringe inn endringsdimensjonen, med henvisning til teorien om transformerende ledelse. I tillegg trekker jeg også frem endring som et generelt samfunnsutviklingstrekk, med henvisning til organisasjonsteorien, governancelitteraturen og spesifikk litteratur om skoleledelse. Redegjørelsene i dette kapittelet har to formål. For det første er siktemålet å danne den nødvendige teoretiske basis for hele studien, og for det andre å begrunne den valgte teoris relevans i forhold til studiens problemstilling. Det sist kunne vært utdypet enda bedre ved å gjennomføre en relevansvurdering av andre teorier om ledelse i forhold til oppgavens problemstilling. Her tenker jeg spesielt på ledelse som motivasjonsprofil og ledelse som beslutningsstil. McClelland er i henhold til Andersen (1995) den sentrale teoretikeren innen motivasjonsteoriene, og hans teoretiske og empiriske bidrag svært relevant i forhold til spørsmålet om effektivt lederskap. De sentrale begrepene i McClellands teori er prestasjons-, tilhørighets og maktmotivasjon. I tillegg legger

McClelland, i henhold til Andersen (1995:193), vekt på at motivasjon er mer bestemmende for lederatferden enn attityde som benyttes i lederstilsteoriene. Keegans typeindikator (KTI) med sin basis i psykologen Carl Gustav Jungs typeteori, er i henhold til Andersen (1995) de mest sentrale innenfor de som betrakter ledelse som beslutningsstil. Det sentrale i denne sammenheng er at personlige egenskaper blir den viktigste lederatferdsdeterminatoren.

”Anvendelse av Jungs typologi for å forklare og beskrive lederes beslutningsatferd innebærer at personlige egenskaper blir den eksplisitte forklaringen. Personlighet som atferdsdeterminant står i sterk kontrast til forklaringsvariablene attityder (for lederstil, kapittel 5 og behov (for motivasjonsprofil, kapittel 8). Forklaringsvariabelen kan oppfattes som et supplement til de to øvrige og muligens også som en konkurrerende determinant.”

(Andersen 1995:234)

Andersen antyder i avslutningen i dette sitatet og andre steder i sin bok at de tre ulike determinantene kan sees på både som konkurrerende og utfyllende. Av hensynet til denne studiens omfang har jeg valgt å ikke gå dypere inn i denne diskusjonen, eller i en diskusjon av hvilken av teoriene som er mest relevant i henhold til studiens problemstilling. Jeg har sagt meg fornøyd med at lederstilsteoriene, og nærmere bestemt CPE-modellen er relevant i forhold til studiens problemstilling.

3.0 EMPIRISKE FORVENTNINGER

3.1 Innledning

I dette kapittel formuleres det 4 ulike hypoteser som testes gjennom analyse av de innhentede data, og en gjennomgang av skoleeiers relevante styringsdokumenter. Selv om det ikke er helt korrekt å benytte begrepet empiriske forventninger til de forventninger som er knyttet til de skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd, velger jeg å legge beskrivelsen av disse forventningene inn under dette hovedkapittelet fordi det stemmer godt med studiens struktur for øvrig.

3.2 Lederatferd og oppnådde resultater

For det første er det naturlig å knytte forventninger til hvilken lederatferd som er den dominerende blant avdelingslederne i Oppland, selv om dette ikke er direkte relevant i forhold til studiens problemstilling. Imidlertid gir studiens problemstilling og formål, som nevnt i kapittel 1, en slags bonus i form av at det vil være mulig å finne ut hvor godt ønsket lederatferd samsvarer med den lederatferden som er dominerende hos avdelingslederne i Oppland. Andersen (2010:137) fant at de fleste rektorer i den svenske skolen har en endringsorientert lederatferd. Hansson og Andersen (2010:6) fant at 49 % av svenske rektorer har en endringsorientert lederatferd, 47% har en relasjonsorientert lederatferd, og 4% en oppgaveorientert lederatferd. Det er ingen ting som skulle tilsi at lederatferden hos avdelingsledere i Oppland skulle avvike fra lederatferden hos rektorer i Sverige. Rektorer og avdelingsledere jobber nesten alltid tett i skolens lederteam, og står derfor overfor de samme generelle utfordringene, og det samme presset om endring og forbedring. Det er heller ingenting som skulle tilsi at endringstrykket er vesentlig forskjellig fra Sverige til Norge og Oppland. Det vil derfor være naturlig å forvente at et flertall av avdelingslederne i Oppland vil ha en endringsorientert lederatferd, men at det også vil være mange som har en relasjonsorientert lederatferd. Dette danner grunnlag for den første hypotesen.

hypotese 1: Over 90 % av avdelingslederne i den videregående skolen i Oppland har en endringsorientert lederatferd eller en relasjonsorientert lederatferd. Av disse har mer enn 50% en endringsorientert lederatferd.

Sett i lys av studiens problemstilling er det imidlertid enda mer interessant å vurdere forventningene i henhold til hvilke eventuelle sammenhenger det kan være mellom lederatferd og oppnådde resultater. 3 av de 4 valgte resultatindikatorer (karakterer, frafall og fravær) må betraktes som svært tradisjonelle og konkrete. Selv om økt krav til endring og omstilling også vil påvirke disse resultatindikatorer i noen grad, kan det ikke argumenteres for noen åpenbar sammenheng mellom endringsorientert lederatferd og disse resultatindikatorer. Ser vi på lederstilsteoriene og effektivitet finnes det ingen entydig konklusjon i forhold til hva slags lederatferd som er mest effektiv.

”Om en bestemt lederstil er mest effektiv (universell teori), eller om det situasjonstilpassede resonnetet (contingency-synet) er sterkere underbygd, kan fortsatt ikke besvares entydig”
Andersen (1995:253)

Det finnes heller ikke noe entydig svar på hvor stor effekt ledelse og lederatferd har for effektivitet.

”The relationship between leaders behavior and the consequences of the behavior on the efficiency, performance and effectiveness of organizations is still the most important and challenging task according to most researchers. The question “what makes a manager effective” remains largely unanswered, despite numerous studies (Vinkenburg et al., 2001, p.211). We still do not know for sure if, and, to what degree managers affect the outcome of organizations. We do not know what leadership factors enhance organizational effectiveness. What we do know is this: it is not that leadership is unimportant. Leadership appears to have, however, far less impact on organizational effectiveness than commonly believed.”
Andersen (2005 :chapter 10, conclusions)

I tillegg vil det alltid være rom for en diskusjon rundt selve effektivitetsbegrepet, og hvilke størrelser og faktorer som best kan representere effektivitet. Dette gjelder også de resultatindikatorer som er valgt i denne studien. Jeg velger å ikke problematisere dette ytterligere i denne sammenheng, og henviser til de argumenter som er anført for valg av disse resultatindikatorer tidligere i studien. Alt dette tilsier at det er vanskelig å ha entydige forventninger om eventuelle sammenhenger mellom lederatferd og oppnådde resultater innenfor en eller flere av resultatindikatorer karakter, frafall og fravær. Når jeg allikevel velger å formulere en hypotese i denne sammenheng baserer jeg meg på konklusjonene til Arvonen og Petterson(1999) i Arvonen (2002). I det som i Arvonen (2002) er beskrevet som study 5 har Arvonen og Petterson undersøkt lederatferd som bestemmende faktor for det de kaller kostnadsmessig effektivitet og endringseffektivitet. Selv om undersøkelsen omfatter industriselskaper er det likevel, på

bakgrunn av andre funn som påpeker liten forskjell mellom offentlig og privat sektor, relevant å bruke funnene i denne undersøkelsen som utgangspunkt for hypoteser i denne studien. Arvonen og Petterson knytter den kostnadmessige effektiviteten mot tradisjonelle effektivitetsbegrep som service, leveringsdyktighet og produktkvalitet. Endringseffektivitet blir knyttet opp mot evne til å takle nye krav, raske endringer og utvikle nye produkter eller tjenester. På bakgrunn av at resultatindikatorne karakterer, frafall og fravær er knyttet til tradisjonelle kvalitetsbegrep for skoleverket, og er svært konkrete og målbare, mener jeg disse i stor grad tilsvare det Arvonen og Petterson betegner som kostnadmessige effektivitetsfaktorer. En av Arvonen og Pettersons konklusjoner er at det er en signifikant sammenheng mellom både relasjons- og oppgaveorientert lederatferd og kostnadseffektivitet. Dette leder frem til studiens andre hypotese.

Hypotese 2: Avdelingsledere med relasjonsorientert lederatferd og avdelingsledere med oppgave orientert lederatferd vil score bedre innenfor resultatindikatorne karakterer, frafall og fravær enn avdelingsledere med endringsorientert lederatferd.

Vi ser at denne hypotesen forutsetter en bestemt sammenheng mellom lederatferd og oppnådde resultater, og på den måten speiler studiens problemstilling.

Når det gjelder den siste resultatindikatoren; grad av elevmedvirkning, stiller det seg annerledes. Denne resultatindikatoren representerer på mange måter det økte endringstrykket som skolen opplever. Tradisjonelt har læring blitt sett på som en prosess som må og skal styres av læreren, og at eleven er mottager av læring. I tråd med samfunnsutviklingen generelt, som har et stadig sterkere fokus på demokrati og enkeltindividets rettigheter, har det i skolen vokst frem et krav om at elevene skal ha en større mulighet for aktivt å delta i utforming av selve læringsprosessen.

Hovedbegrunnelsen for dette ligger i forskningsbaserte påstander om at dette vil ha en positiv effekt på læringsresultatene. Disse kravene påfører ledelse, lærere og elever relativt store endringer, og har derfor blitt møtt med betydelig motstand. Det er naturlig å forvente at avdelingsledere med en endringsorientert lederatferd i større grad vil sørge for å innføre systemer hvor elevene kan få økt innflytelse på læringsprosessen, og dermed får høyere score på resultatindikatoren grad av elevmedvirkning. På bakgrunn av dette er det naturlig å plassere resultatindikatoren grad av elevmedvirkning innenfor det som Arvonen og Petterson (1999) betegner som endringseffektivitet. En av Arvonen

og Pettersons konklusjoner er at det er en signifikant sammenheng mellom endringsorientert lederatferd og endringseffektivitet, og en signifikant sammenheng mellom relasjonsorientert lederatferd og endringseffektivitet. Dette danner grunnlaget for studiens tredje hypotese.

Hypotese 3: Avdelingsledere med relasjonsorientert lederatferd og avdelingsledere med endringsorientert lederatferd vil score bedre innenfor resultatindikatoren grad av elevmedvirkning enn avdelingsledere med oppgaveorientert lederatferd.

3.3 Ønsket lederatferd og ledelsesteorien

Som tidligere nevnt trekker den generelle samfunnsutvikling i retning av et stadig større fokus enkeltindividers rettigheter og sterkere trykk på organisasjoners evne til å tilpasse seg omverdenens krav gjennom vilje og evne til endring om omstilling. En slik generell utvikling gjenspeiles også i skolen. Styrking av elevenes rettigheter, foresattes deltagelse og innsyn, og økte krav til dokumentasjon av opplæringens innhold gjennom nye forskrifter og ny opplæringslov er viktige eksempler på denne utviklingen. En stadig økt bruk av spørreundersøkelser som har til hensikt å evaluere skolenes virksomhet er eksempler på den samme utviklingen. Den videregående skolen i Oppland opplever den samme utviklingen som skoleverket for øvrig, og det er derfor naturlig å forvente at skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd gjenspeiler dette, ved at det i beskrivelsen er lagt vekt på en leders evne til endring. Imidlertid er det også naturlig å ha forventninger om at skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd inneholder elementer som hører inn under både relasjonsorientert lederatferd og oppgaveorientert lederatferd, spesielt med tanke på at 3 av de 4 kvalitetsindikatorerne det fokuseres på i OFK (disse er de samme indikatorene som er brukt som resultatindikatorer i denne studien) kan betegnes som tradisjonelle effektivitetsindikatorer, slik jeg har argumentert for tidligere i dette kapitlet. I tillegg er den nordiske tradisjonen sterk når det gjelder fokus på relasjonsorientert lederatferd. (Sverke, Arvonen og Lindell 1999:4)

Oppsummert kan det derfor forventes at skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd inneholder elementer fra både oppgave-, relasjons- og endringsorientert lederatferd, men at samfunnsutvikling og tradisjon skulle tilsi et sterkere fokus på relasjons- og endringsorientert lederatferd, enn på oppgaveorientert lederatferd. Denne studiens fjerde hypotese blir derfor som følger:

Hypotese 4: Skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd inneholder vesentlige elementer fra både oppgave-, relasjons- og endringsorientert lederatferd, men med størst fokus på relasjons- og endringsorientert lederatferd. I tillegg korresponderer skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd godt med den lederatferd som er mest fremtredende hos avdelingslederne i OFK

3.4 Oppsummering

Jeg har i dette hovedkapittelet gjort rede for studiens empiriske forventninger. De empiriske forventningene er utledet med bakgrunn i studiens teoretiske fundament og problemstillinger, og formulert som 4 hypoteser. De empiriske forventningene og hypotesene vil danne grunnlaget for analysen som gjøres i kapittel 6, og de konklusjoner som trekkes i forhold til studiens problemstilling.

4.0 METODE

4.1 Innledning

Denne studiens problemstilling er, som jeg tidligere har redegjort for i kapittel 2, knyttet til eventuelle sammenhenger mellom lederatferd i den videregående skolen i Oppland og de resultatindikatorene som benyttes av OFK. Problemstillingen danner utgangspunktet og grunnlaget for hvordan studien er lagt opp. Forskningsdesign og metodevalg utgjør et bindeledd mellom teori og empiri, og de valg som gjøres er helt avgjørende i forhold til hvilke analyser som kan gjennomføres og hvilke konklusjoner som kan trekkes.

Studien er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) med tilbakemelding om at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningslovens § 31, og at behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven. Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene i meldeskjemaet og i korrespondansen med ombudet. Under disse forutsetninger ble det gitt anledning til å sette i gang behandling av personopplysninger. Behandling av personopplysninger er gjort i tråd med de forutsetninger og kommentarer som personvernombudet har lagt til grunn for å godkjenne behandlingen. Resultatene som gjengis i denne studien er anonymisert, og kun av generell karakter. Alle innhentede direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger er behandlet kun av studiens forfatter, og ble slettet i forbindelse med prosjektets avslutning 2.5.2011.

4.2 Forskningsstrategier og forskningsdesign

Ringdal (2007:91) skiller mellom to forskningsstrategier. Kvantitativ og kvalitativ forskningsstrategi. Ringdal (2007:92) setter opp noen hovedforskjeller mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsstrategi. I henhold til denne oppstillingen vil spørreundersøkelsen som benytter seg av et CPE-instrument, og systematiseringen av oppnådde resultater innenfor de ulike resultatindikatorene ansees for å ligge innenfor kvantitativ forskning. Her snakker vi om strukturerte talldata som analyseres ved hjelp

av statistiske analyseteknikker, og som baserer seg på et relativt stort representativt utvalg. Tilsvarende benytter denne studien seg av kvalitativ metode når den ser på skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd. Her studeres et lite utvalg dokumenter ved hjelp av uformelle analyseteknikker, med den hensikt å trekke ut sentrale trekk ved dokumentene. Selv om formulering av en hypotese, slik det gjøres for arbeidet med å undersøke skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd trekker i retning av en mer kvantitativ forskningsstrategi, trekker de andre elementene er i retning av å kategorisere dette arbeidet inn under kvalitativ forskningsstrategi. Både Ryen (2002) og Ringdal (2007) poengterer at skillet mellom disse forskningsstrategiene er noe overdrevet, og at det vil være elementer som går igjen i begge disse strategiene. Det går derfor ikke noe videre på en diskusjon av forskningsstrategi i denne sammenhengen.

Når det gjelder forskningsdesign er den delen av studien som gjelder lederatferd og resultatindikatorer å betrakte som et kvantitativt tverrsnittstudie basert på en kombinasjon av spørreundersøkelse og systematisering av tilgjengelig statistisk materiale. Det tilgjengelige statistiske materiale er også delvis basert på spørreundersøkelser. Ringdal (2007:94) skiller mellom 5 ulike forskningsdesign, og mer spesifikt mellom det han kaller tverrsnitt- og langsgående tidsdesign. I begge disse designtypene benyttes det spørreundersøkelser når det er snakk om en kvantitativ forskningsstrategi, men de er forskjellige i forhold til tidsdimensjonen.

”Tverrsnittsdesign (cross-sectional design) er basert på ett tidspunkt, men langsgående (longitudinal) design følger en eller flere analyseenheter eller case over tid.”

Ringdal (2007:94)

Denne studiens datainnhenting konsentrerer seg om et tidspunkt, og studerer ikke endringer over tid.

Når det gjelder den delen av studien som undersøker skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd benyttes det en svært begrenset case-studie. Caset i denne sammenhengen er hvordan skoleeier beskriver den ønskede lederatferd. Caset studeres ved en gjennomgang av de dokumenter hvor skoleeier beskriver den ønskede lederatferden. En annen mulighet, og som ofte benyttes i casestudier, hadde vært å foreta samtaleintervju med de personene som står ansvarlig for de aktuelle dokumentene. Et slikt design hadde gitt muligheter for å trenge dypere inn i bakgrunnen for beskrivelsen gitt i dokumentene, og bedre klargjøre og presisere hva slags lederatferd som er ønskelig sett

fra skoleeiers side. En fordel med det valgte design er at det på et vis ligger tett opp til virkeligheten fordi det gjenspeiler den reelle bruken av beskrivelsene i dokumentet. Den enkelte avdelingsleder må forholde seg til de skrevne dokumentene når de skal tolke signalene fra skoleeier. I den sammenheng bør det nevnes at det er en svakhet ved det valgte forskningsdesignet at dokumentene bare tolkes av forfatteren av denne studien, og ikke av en gruppe av avdelingsledere. Dette på tross av at min lange erfaring som skoleleder i OFK tilsier at mine tolkninger mest sannsynlig ikke ligger langt fra de fleste andres.

4.3 CPE-instrument og resultatindikatorer

Når jeg har valgt å benytte et CPE-instrument basert på CPE-modellen beskrevet i kapittel 2 skyldes dette, som jeg tidligere har nevnt, at instrumentet og modellen oppleves som svært relevant i forhold til studiens problemstilling. CPE-instrument er godt egnet til å finne de mest fremtredende trekk ved den enkelte leders lederatferd, målt i forhold til de svært godt dokumenterte lederatferdskategoriene; oppgave-, relasjons- og endringsorientert lederatferd. Ved å benytte et CPE-instrument får en trukket inn endringsfaktoren i tillegg til de to tradisjonelle lederatferdskategoriene oppgave- og relasjonsorientert lederatferd. Med henblikk på den tidligere beskrevne samfunnsutviklingen synes det svært relevant å ha med endringsfaktoren. I denne studien er det brukt en såkalt selvvurderingsversjon av CPE-instrumentet. Denne versjonen benytter en direkte oversatt versjon av de 15 spørsmålene som er referert til i Sverke, Arvonen og Lindell (1999:6) i Arvonen (2002). Sverke, Arvonen og Lindell argumenterer for, og konkluderer med at disse 15 spørsmålene (5 innenfor hver dimensjon) er tilstrekkelig for å kunne måle lederatferd i forhold til de tre aktuelle ledelsesdimensjonene. At det er snakk om en selvvurderingsversjon betyr at de som svarer på spørreundersøkelsen vurderer sin egen lederatferd i forhold til innholdet i de 15 spørsmålene. I henhold til Hansson og Andersen (2010:4) er dette en versjon som er utprøvd i flere tidligere undersøkelser, og som benytter en Likert skala fra 1-6 istedenfor det originale spørreskjemaet som benytter en Likert skala fra 1-4. At Hansson og Andersen benytter et selvvurderingsskjema og refererer til at dette også er brukt i flere tidligere undersøkelser, ser jeg som en bekreftelse på at det er forskningsmessig forsvarlig å benytte en slik versjon. Spørreskjemaet som ble sendt til alle aktuelle

avdelingsledere i den videregående skolen i Oppland er presentert i tabell 1 nedenfor. I forhold til Sverke, Arvonen og Lindells presentasjon er spørsmålene innen hver av de tre ledelsesdimensjonene blandet, slik at en i minst mulig grad oppnår ”taktiske” svar.

Tabell 1

Nedenfor ser du 15 påstander.

I henhold til en skala fra 1 til 5 skal du vurdere hvor godt eller dårlig disse påstandene passer i forhold til din lederatferd.

Som leder	1. Helt uenig	2. Uenig	3. Verken enig eller uenig	4. Enig	5. Helt enig
poengterer jeg viktigheten av at regler og prinsipper overholdes					
tillater jeg den enkelte medarbeider å bestemme					
fremmer jeg ideer til nye og annerledes måter å gjøre ting på					
er jeg vennlig					
eksperimenter jeg med nye måter å gjøre ting på					
gir jeg klare instruksjoner					
initierer jeg nye prosjekter					
følger jeg opp og kontrollerer medarbeidernes arbeid					
viser jeg at jeg er opptatt av medarbeiderne som individer					
presser jeg på for utvikling					
er jeg omtenksum					
er jeg nøye med å sjekke at planer blir fulgt					
deler jeg tanker og planer om fremtiden med mine medarbeidere					
stoler jeg på mine medarbeidere					
planlegger jeg nøye					

Den praktiske gjennomføringen av spørreundersøkelsen ble gjort i samarbeid med OFK, og dataprogrammet questback ble benyttet. Sammen med forespørsel om å delta på denne spørreundersøkelsen fulgte et orienteringsskriv godkjent av NSD, som klargjorde

hensikten med undersøkelsen, beskrev forutsetningene i forhold til behandling og sletting av dataene, og poengterte at det var frivillig å delta på undersøkelsen. I tillegg var undersøkelsen på forhånd godkjent av skoleeier.

Når jeg har valgt resultatindikatorer karakterer, fravær, frafall og grad av elevmedvirkning har dette sin årsak i to forhold. Et praktisk og et teoretisk. For det første må jeg velge data som er tilgjengelige og kan kobles opp mot den enkelte avdelingsleder. For det andre må indikatorer være relevante i forhold til de politiske og forskningsmessige trendene som er gjeldende innenfor norsk skole, noe det er anført argumenter for i kapittel 1.

Alle dataene for resultatindikatorer er hentet fra rapporten *Melding om kvalitet og aktivitet 2010*, utgitt av OFK (Utdypet i rapportene Skolebilder 2010 som er utarbeidet for hver enkelt skole). Resultatindikatoren karakter måles som gjennomsnittskarakterer i alle fag for alle elever som går på det utdanningsprogrammet den enkelte avdelingsleder har ansvaret for. Målestokken for karakterer går fra 1 til 6, hvor 6 er beste karakter. Det mest åpenbare hadde vært å benytte denne gjennomsnittskarakteren direkte i analysearbeidet. Imidlertid er det slik at gjennomsnittskarakterene varierer sterkt fra utdanningsprogram til utdanningsprogram. Ved en direkte bruk av gjennomsnittskarakter ville disse variasjonene blitt en feilkilde i forhold til å klarlegge eventuelle sammenhenger mellom oppnådde karakterresultater og lederatferd. For å minimere denne feilkilden har jeg sammenlignet gjennomsnittskarakteren for de elevene som kan knyttes til den aktuelle avdelingsleder med gjennomsnittskarakteren for alle elevene i Oppland som går på tilsvarende utdanningsprogram. Sammenligningen er gjort ved å beregne et prosentvis avvik fra gjennomsnittet i Oppland. Tilsvarende avviksberegninger er gjort for alle resultatindikatorer. Frafall er målt i form av hvor mange prosent av elevene som har sluttet på de utdanningsprogrammene den enkelte avdelingsleder har ansvar for. Avviket refererer seg her til hvor mange prosentpoeng det konkrete resultat for den aktuelle avdelingsleder avviker fra gjennomsnittet i OFK for tilsvarende utdanningsprogram. Fravær måles i to størrelser. Fravær i dager og fravær i timer. Her er avviket målt i respektive antall dager og antall timer. Dataene for resultatindikatoren grad av elevmedvirkning er opprinnelig hentet fra elevundersøkelsen og gjengitt i *Melding om kvalitet og aktivitet 2010*. Resultatene blir presentert ved hjelp av 4 farger; rød, oransje (Gul -), gul (gul+) og grønt, hvor rødt er dårligst resultat og grønt er best. For å kunne benytte disse resultatene i analysen har jeg valgt å tallfeste de

ulike fargene fra 1 (rødt) til 4 (grønt). Det er disse tallstørrelsene som brukes i den statistiske analysen. For denne resultatindikatoren er det brukt samme avviksberegninger som for karakterer. For å avdekke eventuelle sammenhenger mellom lederatferd og oppnådde resultater analyseres de fremkomne data ved hjelp av statistikkprogrammet R. Dette programmet benytter seg av normale statistiske begreper og notasjoner. Detaljene rundt de statistiske resultatene blir forklart i kapittel 5 og 6. Jeg benytter de samme statistiske analysene som Arvonen og Petterson (1998) i Arvonen (2002) benytter i sin studie av sammenhenger mellom lederatferd og effektivitet. Jeg foretar først en korrelasjonsanalyse for å analysere effektene av de tre lederatferdstypene separat. Deretter benytter jeg multippel regresjonsanalyse for å undersøke de kombinerte effektene av alle de tre lederatferdstypene.

4.4 Skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd

Når det gjelder skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd kategoriseres de ulike utsagnene og punktene i det aktuelle dokumentet i forhold til de tre lederatferdsdimensjonene som er benyttet for øvrig i denne studien. For å knytte denne kategoriseringen så tett opp til den teorien som denne studien bygger på, har jeg brukt de 15 utsagnene som ligger i det benyttede CPE-instrumentet som rettesnor for kategoriseringen.

4.5 Vitenskapelige refleksjoner

Med basis i studiens problemstilling måtte jeg først ta en bestemmelse i forhold til hvordan jeg skulle klare å koble data som beskriver lederatferd med data som angir oppnådde resultater. Det første spørsmålet som dukket opp var hvilke respondenter jeg skulle velge, og hvordan jeg kunne finne data for oppnådde resultater for disse respondentene. Det mest åpenbare valget var å velge rektorer som respondenter for lederatferdsundersøkelsen, og koble deres selvverderte lederatferd opp mot skolens resultater. Dette hadde definitivt vært det enkleste, spesielt fordi tilgjengeligheten til resultatdataene ville vært svært god. I tillegg er antall rektorer relativt lite (13 personer), slik at arbeidet med å sende ut forespørsler om å delta på spørreundersøkelsen ville vært svært overkommelig. Imidlertid var det begrensede antall rektorer den ene av to

hovedgrunner til at jeg valgte å benytte avdelingsledere som respondenter i stedet. Den andre hovedgrunnen var, som jeg tidligere har nevnt, nærheten til de oppnådde resultatene. Organisasjonsstrukturen i den videregående skolen i Oppland innebærer at avdelingslederne har både faglig, pedagogisk og personalmessig ansvar for sine avdelinger. Dette gjør at avdelingslederne har en mye tettere kontakt og dialog med lærere og elever enn det rektorene har, og at de dermed i større grad har direkte innvirkning på de resultater som oppnås på den enkelte avdeling. Neste utfordring lå i hvordan jeg skulle finne resultatdata som kunne kobles til den enkelte avdelingsleders ansvarsområde. De aller fleste skolene har organisert ledelsen slik at den enkelte avdelingsleder har ansvar for ett eller flere utdanningsprogram. Etter en dialog med sentrale personer i OFK fant jeg ut at resultatdataene relativt enkelt kunne splittes ned på utdanningsprogramnivå. Dette muliggjorde en bruk av avdelingsledere som respondenter i forhold til lederatferd, med påfølgende kobling til resultatdata som de enkelte avdelingsleder sto ansvarlig for. Dette ga mulighet for flere respondenter med tettere tilknytning til resultatdataene. På bakgrunn av at ledelsen i de videregående skolene i stor grad jobber som et team med mange felles beslutninger, kan det diskuteres i hvor stor grad den enkelte avdelingsleder kan påvirke, og dermed ansvarliggjøres for resultatene innen de utdanningsprogrammene han eller hun har ansvaret for. Dette er en relevant innvending, som jeg imidlertid har valgt å se bort fra i denne studien. I hovedsak fordi det uten tvil er slik at den enkelte avdelingsleder gjennom sitt daglige virke vil påvirke resultatene, selv om det alltid vil være usikkerhet rundt hva som påvirkes og hvor sterk denne påvirkningen er.

I og med at bruken av CPE-instrument er en naturlig følge av valget av lederatferdsdimensjoner og Ekvall og Arvonens CPE-modell som studiens ledelsesteoretiske fundament foretar jeg ingen nærmere vurdering av styrkene og svakhetene ved bruke av et slikt instrument, sett opp mot mer åpne teknikker for innhenting av data. Med bruken av CPE-instrument som en forutsetning sto jeg imidlertid overfor valget mellom å benytte besøksintervju, telefonintervju eller tilsendt selvutfyllingsskjema. Ringdal (2007:176) gir en oversikt over fordeler og ulemper ved de tre teknikkene. I henhold til Ringdals oversikt er fordelene ved selvutfyllingsskjema knyttet til personvern og kostnader. Ved bruk av selvutfyllingsskjema oppnår man absolutt anonymitet fordi respondentene har mulighet for å sitte helt isolert når de fyller ut skjemaet. I tillegg er det vært lave kostnader, spesielt når man benytter epost, slik det

er gjort i denne studien. Imidlertid er det i følge Ringdal slik at fordelene knyttet til personvern også skaper teknikkens største problem. Ved at respondentene selv kan velge når, hvor og om de vil svare på undersøkelsen uten å oppleve det presset til å svare som besøks eller telefonkontakt skaper, vil frafallet normalt være størst ved bruk av selvutfyllingsskjema. I tillegg vil det ved bruk av selvutfyllingsskjema være små eller ingen muligheter til å kontrollere hvordan respondenten har forstått spørsmålet som blir stilt. Dette setter selvfølgelig ekstra krav til spørsmålene. I denne forbindelse peker Ringdal også på nødvendigheten av å motivere respondentene til å svare, og legge vekt på at temaene for spørsmålene har aktualitet for respondentene. I min spørreundersøkelse benytter jeg et velprøvd instrument, noe som er den beste garanti for at spørsmålene er så klare som mulig, og dermed tolkes tilnærmet likt av de ulike respondentene. I tillegg har jeg lagt vekt på det en kan kalle en slags kollegial motivasjon i informasjonsbrevet som fulgte spørreundersøkelsen, ved at jeg henviser til dem som en kollega, og ber dem om hjelp til å gjennomføre mitt prosjekt. I tillegg peker jeg på at studiens problemstilling er relevant i forhold til de utfordringer vi står overfor som avdelingsledere. Konklusjonen blir derfor at jeg har valgt selvutfyllingsskjema fordi den gir mulighet for absolutt anonymitet og at det er en billig og relativt rask løsning (selv om telefonintervju er enda raskere). I tillegg har jeg klart å iverksette tiltak for å kompensere for teknikkens svakheter. Besøksintervju ville vært for kostbart og tatt for mye tid i forhold til denne studiens rammer. På bakgrunn av bruken av et svært velprøvd spørreskjema er dessuten behovet for den fleksibilitet og oppklaringsmulighet som ligger i besøksintervjuet ikke spesielt påtrengende. Telefonintervju er det alternativ som var mest realistisk i tillegg til det jeg valgte. Den mest åpenbare grunnen til at jeg valgte selvvurderingsskjema fremfor telefonintervju lå i forskjellen i muligheter for å være anonym, og den påvirkningen dette kunne ha på de svarene som ble gitt. Dette var spesielt aktuelt i og med at jeg er kollega med de som skulle intervjues, og har kjent de aller fleste gjennom mange år. Jeg vurderte det dit hen at dette kunne påvirke svarene som ble gitt. Jeg lot hensynet til å oppnå så ærlige svar som mulig, telle mer enn muligheten for en raskere gjennomføring.

Når jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen i samarbeid med OFK, hadde det mest sammenheng med at det lettet den praktiske gjennomføringen. OFK er en autorisert bruker av dataprogrammet Questback, og hadde tilgang til avdelingsledernes epostadresse og en oversikt over hvilke utdanningsprogram den enkelte avdelingsleder

har ansvaret for. Dette gjorde koblingen mellom svarene på spørreundersøkelsen i forhold til lederatferd og resultatdataene enklere.

I forhold til min tolkning av innholdet i det dokumentet som ble brukt for å gjengi skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd er det viktig å presisere at kategoriseringen er basert på uformelle teknikker (Ringdal 2007:92) og skjønn. Hovedutfordringen ved å benytte en slik metode ligger i at tolkningen av dataene blir påvirket av tolkerens oppfatninger og holdninger. Tolkning og observasjon står sentralt innenfor all forskning, men det går et metodisk hovedskille mellom hermeneutikken og kvalitativ metode på den ene siden, og positivismen, naturvitenskapen og kvantitativ metode på den andre siden.

”Hermeneutikk er tolkningens kunst og vitenskap og handler om forståelse som tolkning. Denne retningen står i opposisjon til den holdningen som argumenterer for at man uforutinntatt kan forholde seg objektivt til såkalt rene fakta. ”Enhver forståelse er qua situasjonsbetinget nødvendigvis preget av allerede ervervede eller tilvante oppfatninger, altså for-dommer i en ikke nedsettende betydning av ordet” (Korsnes ofl. 1997:112).”
(Ryen 2002:37)

Jeg går ikke dypere i beskrivelsen av disse forskjellene, men synes det er verdt å trekke frem at Ryen (2002) gjør følgende til et hovedpoeng.

”...forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er sterkt overdrevet, og at det derimot er sentrale kvalitetskrav som kan rettes til begge, og med fordel kan utdypes mer enn det enkelte pragmatikere gjør”
(Ryen 2002:28)

Mitt poeng i denne sammenhengen er at jeg er klar over de utfordringene som ligger i utøvelsen av de tolkninger og det skjønn jeg utøver når jeg kategoriserer skoleeiers utsagn. Imidlertid kompenseres dette ved at jeg benytter en relativt stram struktur ved kategoriseringen, som ligger tett opp til de teoretiske begrep som brukes for øvrig i studien.

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til hvordan man har funnet frem til dataene, og om man har vært nøyaktig nok i innhenting av data, og om det er mulig å etterprøve resultatene. (Hellevik 2007:183). Når det gjelder dataene som ble innhentet ved hjelp av

spørreundersøkelsen er bruken av velkjente verktøy for den tekniske gjennomføringen (CPE-instrument og questback), kombinert med direkte overføring til regneark og deretter til tekstfiler som ble benyttet som grunnlag for den statistiske analysen gode argumenter for at disse dataene har en tilstrekkelig reliabilitet. Diskusjonen om bruken av et selvvurderingsskjema gir et godt nok grunnlag for å si noe om en leders lederatferd er gjort i tidligere i denne studien, og gjentas derfor ikke her. Når det gjelder mulighetene for å etterprøve resultatene er dette mer problematisk på bakgrunn av kravet om anonymisering.

Resultatindikatordataene er hentet fra det offentlig tilgjengelige dokumentet *Melding om kvalitet og aktivitet 2010*. Her var utfordringen i forhold til nøyaktighet og mulige feil noe større, da de tilgjengelige dataene måtte systematiseres og samles, slik at de kunne kobles mot den enkelte avdelingsleder. Jeg tok hensyn til dette ved å utføre denne systematiseringen og samlingen to ganger for å minimere sjansen for feil. Disse dataene er det i praksis også umulig å etterprøve på grunn av hensynet til anonymisering.

Når det gjelder dataene som er hentet i forbindelse med skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd, har jeg tidligere vært inne på problemene rundt kategoriseringen av disse dataene. Dataene kan sies å ha en god direkte reliabilitet da de er direkte gjengitt i forhold til slik de fremkommer i det offentlig tilgjengelige dokumentet de er hentet fra. Krav til nøyaktighet og etterprøvbarehet er godt oppfylt. Den tidligere omtalte problematikken rundt tolkningen av utsagnene og kategoriseringen av dem kan redusere dataenes reliabilitet. Det er imidlertid en styrke at dataene kan etterprøves og tolkningen kan utsettes for kritisk vurdering av leseren.

4.7 Validitet

Validiteten er knyttet til om dataene er relevante i forhold til studiens problemstilling (Hellevik 1999:183). Ser vi på dataene som er innhentet i forhold til lederatferd, mener jeg at den teoretiske forankring som er gjort i forhold til valg av de tre ledelsesatferdsdimensjonene studien bygger på, sikrer disse dataenes validitet. De innhentede data om lederatferd har god validitet i forhold til begrepet lederatferd slik det er benyttet i studiens problemstilling.

I problemstillingen blir begrepet oppnådde resultater brukt. Jeg mener at resultatdataene som brukes i studien gir et godt bilde på de resultater som er oppnådd, spesielt med tanke på at resultatdataene er beregnet i forhold til avvik fra tilsvarende gjennomsnittstall for hele OFK. Karakterer, frafall, fravær og grad av elevmedvirkning brukes for å vurdere og evaluere skolens drift over hele landet, og må således betraktes som svært relevante resultatdata med god validitet i forhold til begrepet oppnådde resultater.

Studiens problemstilling handler om å se på eventuelle sammenhenger mellom lederatferd og oppnådde resultater. De statistiske analysene som foretas, og resultatene av disse er godt egnet til å avklare eventuelle sammenhenger mellom lederatferd og oppnådde resultater. Spesielt fordi det først gjøres en korrelasjonsanalyse som kan avdekke eventuelle separate sammenhenger mellom den enkelte lederatferdsdimensjon og de oppnådde resultatene innenfor hver av resultatindikatorene. Deretter gjøres det en multippel regresjonsanalyse som kan si noe om i hvor stor grad den samlede effekten av alle lederatferdstypene er bestemmende for de oppnådde resultatene. Koblingen av lederatferdsdata og resultatdata gjennom de gjennomførte statistiske analysene må derfor sies å ha god validitet.

Den siste delen av problemstillingen er knyttet til å undersøke om det er samsvar mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og lederatferdsdimensjonene som benyttes i studien. I og med at utsagnene i det ene dokumentet som sier noe om skoleeiers forventninger til lederatferd er kategorisert i forhold til de aktuelle lederatferdsdimensjonene ved hjelp av de spørsmålene som benyttes i CPE-instrumentet, mener jeg det er grunn til å hevde at dataene som benyttes i denne sammenheng har god validitet.

4.8 Min rolle som avdelingsleder

I dette kapittelet ønsker jeg å fokusere på i hvilken grad forskningsprosessen kan bli påvirket av mine verdier som forsker, og av at jeg har jobbet som avdelingsleder og rektor ved ulike videregående skoler i Oppland de siste 15 årene. Slik påvirkning vil i større eller mindre grad skje i de fleste forskningsprosesser.

”Det er i dag trolig få forskere som vil benekte eksistensen av verdiinnslag i forskningsprosessen slik det her beskrevet, selv om det nok vil variere hvor stor betydning denne påvirkningen tilskrives”
(Hellevik 1999:435)

Hellevik peker på at påvirkningens betydning vil variere. I tillegg hevder han også at det er størst mulighet og fare for påvirkning tidlig og sent i forskningsprosessen.

”I de mellomliggende fasene, når data velges ut, samles inn, behandles og analyseres er det mindre spillerom for verdipåvirkning”
(Hellevik 1999:433)

Dette stemmer delvis godt overens med de refleksjoner jeg har gjort meg i løpet av denne forskningsprosessen. Mitt verdisyn og referanseramme har helt klart vært med å bestemme studiens tematikk og problemstilling. Det er nettopp den erfaring jeg har fått gjennom ulike roller gjennom mange år i skolen som har fått meg interessert i studiens tema. Imidlertid har jeg ingen sterke og forutinntatte meninger i forhold til om lederatferd har noen betydning for oppnådde resultater, eller hva slags lederatferd som fremmer gode resultater. Mitt utgangspunkt har hele tiden vært at det hadde vært spennende å finne ut om det finnes slike sammenhenger, og i tilfelle hvilke. Det samme er tilfelle om studiens andre problemstilling. Når det gjelder den siste delen av forskningsprosessen med tolkning av de dataene som er kommet frem, og presentasjonen av denne tolkningen innser jeg at det er viktig å ha stor bevissthet i forhold til sin egen rolle som tolker, og at de verdier og holdninger en har kan påvirke resultatet av tolkningsprosessen. På bakgrunn av mitt nære forhold til den problematikken som studeres, de aktuelle respondentene og resultatene er det naturlig å anta at mine verdier i noen grad har påvirket tolkningen av resultatene. Jeg har imidlertid hatt så stor bevissthet rundt disse farene at jeg er trygg på at det ikke har hatt avgjørende betydning for resultatet av tolkningen. Den største verdipåvirkningen tror jeg har skjedd i form av at jeg valgte å ikke bruke telefonintervju i forhold til å innhente svar på spørreundersøkelsen.

5.0 EMPIRISKE FUNN

5.1 Innledning

Av empiri har jeg benyttet både primærdata og sekundærdata. Med primærdata menes data som er samlet inn spesielt for denne studien, mens sekundærdata er data som allerede finnes. I denne studien er selvsagt svarene fra spørreundersøkelsen denne studiens primærdata. Dataene fra de to fylkeskommunale dokumentene *Melding om kvalitet og aktivitet 2010*, og *Arbeidsgiverpolitikk, forventninger knyttet til gjennomføring og praktisering (April 2006)* utgjør studiens sekundærdata. Fra empirien presenterer jeg først funnene fra spørreundersøkelsen om lederatferd, og deretter de systematiserte dataene fra dokumentet *Melding om kvalitet og aktivitet 2010*. Deretter presenteres resultatet av den statistiske analysen av disse dataene. Til slutt presenteres funnene fra dokumentet som beskriver ønsket lederatferd: *Arbeidsgiverpolitikk, forventninger knyttet til gjennomføring og praktisering (april 2006)*.

5.2 Lederatferd og oppnådde resultater

Spørreskjemaet (CPE-instrumentet) ble sendt til alle aktuelle avdelingsledere i OFK. Med aktuelle mellomledere menes i denne sammenheng avdelingsledere som har ansvar for lærere og elever innen ett eller flere utdanningsprogram. I og med at dataene for de valgte resultatindikatorer er knyttet til utdanningsprogram, er det kun avdelingsledere med ansvar knyttet til ett eller flere utdanningsprogram som er interessante i denne sammenheng. Ut fra de opplysningene jeg fikk fra OFK var det 52 avdelingsledere med ansvar for ett eller flere utdanningsprogram. Spørreundersøkelsen ble derfor sendt til disse 52. Av disse 52 besvarte 33 avdelingsledere undersøkelsen. Dette betyr en svarprosent på 63,5. En relativt høy svarprosent i henhold til Ringdal (2007:104), som antyder en frafallsprosent på 50 for tilsendte selvutfyllingsskjema. Imidlertid er svarprosenten noe under det kravet fra European Social Survey (ESS).

”I ESS er målsetting en svarprosent på 70. Hovedgrunnen til dette er at en høy svarprosent minsker risikoen for frafallsfeil.”

Ringdal (2007:198)

Vi ser altså at svarprosenten i denne studien ligger ca. midt mellom det Ringdal antyder som en realistisk svarprosent og det kravet som er satt fra ESS. Jeg betrakter dette som tilstrekkelig, og velger å ikke gå inn på bruk av vektingsteknikker for å rette opp

eventuelle frafallsfeil. På bakgrunn av god spredning i hvem som svarte, både geografisk, skolemessig og kjønnsmessig har jeg ingen grunn til å anta at det eksisterer store frafallsfeil. Av de 33 svarene måtte 5 forkastes da det ved en nærmere sjekk viste seg at disse ikke hadde ansvar for noe utdanningsprogram, og derved ikke kunne kobles opp mot data for resultatindikatorene. I tillegg er det ved 2 av skolene slik at flere avdelingsledere deler ansvar for det samme utdanningsprogrammet. Dette gjelder for 4 av de 28 som har svart på undersøkelsen. Jeg har valgt å ta med disse i analysen, da de avdelingsledere som delte ansvaret for et utdanningsprogram hadde svært like lederatferdsprofiler. I tabellene nedenfor presenterer jeg først en oversikt som viser gjennomsnittsverdier for svarene innenfor hver av lederatferdsdimensjonene. Deretter presenteres en oversikt over de oppnådde resultater for de ulike resultatindikatorene, og til slutt resultatene av de statistiske analysene.

Tabell 2a

Score for de enkelte avdelingslederne på de tre atferdsdimensjonene

Nr	Endringsorientert Lederatferd	Oppgaveorientert lederatferd	Relasjonsorientert lederatferd
1	4,00	3,40	4,20
2	4,80	4,80	5,00
3	3,80	3,40	4,40
4	4,20	3,40	4,80
5	4,20	2,00	3,40
6	4,20	3,80	4,40
7	4,80	3,80	4,40
8	3,60	3,60	3,60
9	3,40	3,80	3,60
10	4,20	4,20	4,80
11	3,20	3,50	3,60
12	3,40	3,60	4,40
13	4,20	4,00	4,20
14	4,20	3,40	4,60
15	3,80	4,00	4,40
16	4,20	4,40	4,20
17	3,60	3,60	3,80
18	4,00	4,00	4,20
19	3,60	4,20	4,40
20	5,00	3,80	4,60
21	4,20	4,40	4,20
22	5,00	3,60	3,40
23	3,80	4,60	4,60
24	4,60	3,60	4,80
25	4,00	4,00	4,00
26	4,00	4,40	4,20
27	4,20	3,60	4,20
28	4,20	3,40	4,80

Tabell 2a viser en oversikt over den enkelte avdelingsleders svar på selvvurderingsvarianten av det CPE-instrumentet som er brukt i denne studien. Tallene som vises er et gjennomsnitt av svarene på de 5 spørsmålene som ble stilt innenfor hver av lederatferdsdimensjonene. Det er disse dataene som blir brukt i den statistiske analysen som blir gjennomført senere i studien. Den mest fremtredende lederatferden for hver enkelt avdelingsleder er markert med *fet* og *kursiv* skrift. Vi ser at 15 (53,6 %) har relasjonsorientert lederatferd som den mest fremtredende, 4 (14,3 %) har oppgaveorientert lederatferd som den mest fremtredende, og at 4 (14,3 %) har endringsorientert lederatferd som den mest fremtredende. For 5 (17,8 %) av avdelingslederne er 2 eller 3 av lederatferdsdimensjonene like fremtredende.

Tabell 2b.

Gjennomsnittsverdier og standardavvik for lederatferdsdimensjonene

Variabel	Gjennomsnitt	SD	n
Endringsorientert lederatferd	4,09	0,46	28
Oppgaveorientert lederatferd	3,80	0,53	28
Relasjonsorientert lederatferd	4,26	0,44	28

Tabell 2 viser gjennomsnittscoren og standardavviket (SD) for alle avdelingslederne innenfor de tre lederatferdsdimensjonene. Som en ser av tabell 2 ligger verdiene relativt høyt for alle lederatferdsdimensjonene, men relasjonsorientert lederatferd har den høyeste scoren blant avdelingsledere i OFK. Standardavviket er også lavest for denne typen lederatferd. Endringsorientert lederatferd har lavere score enn relasjonsorientert lederatferd, men høyere enn oppgaveorientert lederatferd, og har også et lavere standardavvik enn oppgaveorientert lederatferd.

Tabell 3.

Gjennomsnittskarakterer og avvik fra gjennomsnittskarakterer i OFK, målt i prosent. Frafall i % og avvik i prosentpoeng fra gjennomsnittlig prosentvis frafall i OFK for de aktuelle utdanningsprogrammene.

NR	Gj.sn.- karakterer	Avvik Karakterer	Frafall i %	Avvik Frafall
1	3,69	-1,41 %	1,90 %	-0,20 %
2	3,39	2,58 %	2,15 %	4,70 %
3	3,41	2,82 %	4,65 %	3,10 %
4	3,86	1,31 %	0,00 %	1,90 %
5	3,53	-1,64 %	3,80 %	1,60 %
6	3,84	0,79 %	1,60 %	0,30 %
7	3,72	-2,36 %	1,70 %	0,20 %
8	3,49	0,00 %	2,70 %	2,30 %
9	3,09	-5,79 %	4,60 %	2,70 %
10	3,91	2,62 %	2,80 %	-0,90 %
11	3,29	-0,90 %	12,70 %	-6,30 %
12	3,08	-7,23 %	11,50 %	-5,10 %
13	3,67	0,00 %	0,00 %	0,80 %
14	3,25	-2,11 %	6,00 %	0,40 %
15	3,21	-3,56 %	6,70 %	-0,40 %
16	3,83	0,52 %	1,00 %	0,90 %
17	3,14	-11,10 %	6,10 %	1,50 %
18	3,72	-2,36 %	1,70 %	0,20 %
19	3,33	-0,38 %	6,55 %	-0,25 %
20	3,00	-14,44 %	4,80 %	1,30 %
21	3,26	2,36 %	5,00 %	1,10 %
22	3,62	2,26 %	2,50 %	-0,20 %
23	3,74	-1,84 %	1,60 %	0,30 %
24	3,83	0,52 %	0,70 %	1,20 %
25	3,60	-6,30 %	8,05 %	-3,30 %
26	3,95	3,67 %	1,60 %	0,30 %
27	3,62	2,26 %	2,50 %	-0,20 %
28	3,49	0,00 %	2,70 %	2,30 %
Gj.sn.	3,52	-1,42 %	3,84 %	0,37 %
SD	0,28	4,27 %	3,16 %	2,26 %

Tabell 3 viser tall for hver avdelingsleder. Avdelingsleder er representert ved et nummer fra 1 til 28. For hver avdelingsleder vises det et gjennomsnittet av gjennomsnittskarakteren i de utdanningsprogrammene den enkelte avdelingsleder har ansvaret for. I tillegg vises det et beregnet avvik i prosent fra gjennomsnittskarakteren i OFK for de tilsvarende utdanningsprogrammene. Både gjennomsnittskarakter og avvik er tatt med for å illustrere poenget med å bruke avvik i den videre statistiske analysen. Denne begrunnelsen gjelder også for å ta med begge deler for de andre resultatindikatorene. Tabell 3 viser også gjennomsnittet av frafall i % i de

utdanningsprogrammene den enkelte avdelingsleder har ansvaret for. Kolonnen *Avvik frafall* viser hvor mange prosentpoeng det konkrete frafallet for den aktuelle avdelingsleder avviker fra gjennomsnittlig frafall i OFK for de tilsvarende utdanningsprogrammene.

Tabell 4.

Fravær i dager og timer og avvik fra gjennomsnittlig fravær i dager og timer i OFK for de aktuelle utdanningsprogrammene.

Grad av elevmedvirkning og avvik fra gjennomsnittlig grad av elevmedvirkning i OFK for de aktuelle utdanningsprogrammene.

NR	Fravær Dager	Fravær Timer	Avvik Dager	Avvik Timer	Grad av Elevmedvirkning	Avvik Grad av Elevmedvirkning
1	7,19	16,40	2,63	6,97	2,25	-5,46 %
2	14,27	25,63	-1,97	-8,82	3,50	19,48 %
3	10,48	19,81	5,56	6,38	2,38	-5,17 %
4	8,04	22,59	-0,89	-3,39	2,75	12,70 %
5	11,49	39,02	-0,41	-28,17	2,38	0,39 %
6	7,87	17,01	-0,72	2,19	2,00	-18,03 %
7	7,21	0,00	-0,06	19,20	2,00	-18,03 %
8	5,94	11,13	2,58	5,81	4,00	74,67 %
9	8,91	21,31	4,26	-0,15	2,50	-4,94 %
10	7,69	13,51	-0,54	5,69	3,50	43,44 %
11	11,18	17,80	2,22	3,47	3,75	15,38 %
12	13,62	28,35	-0,22	-7,08	3,50	7,69 %
13	8,76	14,32	-0,99	0,41	2,75	15,55 %
14	14,98	16,55	-1,58	4,72	3,50	7,69 %
15	14,73	33,96	-10,33	-21,33	2,50	-13,86 %
16	5,48	17,99	1,67	1,21	2,25	-7,79 %
17	9,83	26,01	6,05	15,36	2,75	14,44 %
18	7,21	30,53	-0,06	-11,33	2,00	-18,03 %
19	10,58	17,66	-2,03	11,26	1,50	-48,67 %
20	13,25	38,98	-0,59	-10,04	2,38	-0,50 %
21	16,53	22,16	-11,66	15,49	3,50	10,90 %
22	9,31	31,98	-0,64	-5,17	2,83	-10,73 %
23	7,87	17,01	-0,72	2,19	2,25	-7,79 %
24	5,48	17,99	1,67	1,21	2,25	-7,79 %
25	12,88	23,29	-3,51	10,36	1,50	-32,89 %
26	7,87	17,01	-0,72	2,19	2,50	2,46 %
27	9,31	31,98	-0,64	-5,17	2,83	-10,73 %
28	5,94	11,13	2,58	5,81	4,00	74,67 %
Gj.sn.	9,78	21,47	-0,32	0,69	2,71	3,18 %
SD	3,14	8,86	3,77	10,50	0,70	26,76 %

Som i tabell 3, er det i tabell 4 vist tall for hver avdelingsleder, og hver avdelingsleder er representert med et nummer fra 1-28. For hver avdelingsleder vises fravær målt i antall dager og timer. Dette fraværet er et gjennomsnitt av fraværet i antall dager og antall timer i de utdanningsprogrammene den enkelte avdelingsleder har ansvaret for. I tillegg vises det et beregnet avvik fra gjennomsnittlig fravær i OFK for de tilsvarende utdanningsprogrammene. Dette avviket vises i henholdsvis antall dager og timer. Tabell 4 viser også gjennomsnittet av dataene for grad av elevmedvirkning i de utdanningsprogrammene den enkelte avdelingsleder har ansvaret for, og et beregnet avvik fra gjennomsnittlig score for grad av elevmedvirkning for de tilsvarende utdanningsprogrammene. Avviket vises i prosent.

Det bør presiseres at det er avvikstallene som er presentert i tabellene ovenfor som brukes i den statistiske analysen senere i studien.

I tabellene 5 til 10 presenteres resultatene fra den statistiske analysen som omfatter en korrelasjonsanalyse og multippel regresjonsanalyse.

Tabell 5.

Korrelasjonsanalyse som viser korrelasjon mellom lederatferd og oppnådde resultater, n=28

Lederatferd	Karakterer	Frafall	Dagfravær	Timefravær	Grad av Elev-medvirkning
Endringsorientert Lederatferd	0,12(0,53)	0,39(0,05)	-0,20 (0,31)	-0,13 (0,51)	-0,06 (0,74)
Oppgaveorientert Lederatferd	0,15(0,46)	0,05(0,82)	-0,34 (0,08)	0,31 (0,10)	-0,12 (0,53)
Relasjonsorientert Lederatferd	0,14(0,49)	0,22(0,26)	-0,19 (0,34)	0,09 (0,65)	0,07 (0,72)

Tallene i () angir signifikansnivå.

Tabell 6.

Multippel regresjonsanalyse. Lederatferd som bestemmende for karakterer

Lederatferd	Beta	T	p<
Endringsorientert lederatferd	0,009	0,455	0,66
Oppgaveorientert lederatferd	0,010	0,538	0,60
Relasjonsorientert Lederatferd	0,005	0,240	0,80

Residual standard error: 0.04439 on 24 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.03683, Adjusted R-squared: -0.08357

F-statistic: 0.3059 on 3 and 24 DF, p-value: 0.8209

Tabell 7.

Multippel regresjonsanalyse. Lederatferd som bestemmende for frafall

Lederatferd	Beta	T	p<
Endringsorientert lederatferd	0,017	1,766	0,10
Oppgaveorientert lederatferd	-0,001	-0,121	0,91
Relasjonsorientert lederatferd	0,006	0,532	0,60

Residual standard error: 0.022 on 24 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.1602, Adjusted R-squared: 0.05525

F-statistic: 1.526 on 3 and 24 DF, p-value: 0.2332

Tabell 8.

Multipel regresjonsanalyse. Lederatferd som bestemmende for fraværsdager

Lederatferd	Beta	T	p<
Endringsorientert Lederatferd	-1.461	-0,894	0,39
Oppgaveorientert Lederatferd	-2,302	-1,561	0,14
Relasjonsorientert Lederatferd	0,024	0,013	1,00

Residual standard error: 3.702 on 24 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.1435, Adjusted R-squared: 0.0364

F-statistic: 1.34 on 3 and 24 DF, p-value: 0.2849

Tabell 9.

Multipel regresjonsanalyse. Lederatferd som bestemmende for fraværstimer

Lederatferd	Beta	T	p<
Endringsorientert Lederatferd	-3,504	-0,761	0,46
Oppgaveorientert Lederatferd	6,349	1,527	0,15
Relasjonsorientert lederatferd	0,287	0,054	0,96

Residual standard error: 10.44 on 24 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.1217, Adjusted R-squared: 0.01191

F-statistic: 1.109 on 3 and 24 DF, p-value: 0.3651

Tabell 10.

Multipel regresjonsanalyse. Lederatferd som bestemmende for elevmedvirkning

Lederatferd	Beta	T	p<
Endringsorientert Lederatferd	-0,065	-0,529	0,61
Oppgaveorientert Lederatferd	-0,097	-0,878	0,39
Relasjonsorientert Lederatferd	0,113	0,805	0,43

Residual standard error: 0.2774 on 24 degrees of freedom

Multiple R-squared: 0.04439, Adjusted R-squared: -0.07506

F-statistic: 0.3716 on 3 and 24 DF, p-value: 0.7742

5.3 Ønsket lederatferd og ledelsesteorien

I denne sammenheng benyttes det dokumentet som ble nevnt i innledningen til dette kapitlet. Jeg har forsøkt å finne andre dokumenter hvor det står noe om hvilken lederatferd som er ønsket av skoleeier, uten at jeg har lyktes. Det er kun i dokumentet *Arbeidsgiverpolitikk, forventninger knyttet til gjennomføring og praktisering (2006:10)* det står helt spesifikke krav til ledelse. Kategorisering av disse kravene innenfor de tre lederatferdsdimensjonene blir derfor helt sentral i denne sammenheng. I tillegg har jeg gått gjennom dokumentet for å se om det implisitt i andre deler av teksten ligger signaler som kan betraktes som føringer for ønsket lederatferd i OFK.

I dokumentet *Arbeidsgiverpolitikk, forventninger knyttet til gjennomføring og praktisering (2006:10)* knyttes lederes ansvar til 7 punkter. I tabellen nedenfor har jeg gjengitt de ulike punktene og kategorisert dem innenfor de tre atferdsdimensjonene.

Tabell 11

Kategorisering av utsagn om ledelse

Punkt som er knyttet til lederansvar. Det er den enkelte leders ansvar å sørge for å	Endrings- orientert lederatferd	Oppgave- orientert lederatferd	Relasjons- orientert lederatferd
<i>utvikle offensive og realistiske mål i samspill med medarbeiderne</i>		X	X
utvise tillit gjennom å slippe medarbeidere til med sin kompetanse			X
formidle tydelige forventninger og løsningsorienterte tilbakemeldinger		X	
sikre rom og arenaer for arbeidsdeling, refleksjon og systematisk evaluering	X		
tilrettelegge for gode individuelle løsninger			X
forholde seg ansvarlig og ryddig til rammer		X	
sikre resultater i samsvar med de mål som er satt		X	
Sum antall ganger	1	4	3
Antall ganger i %	14,3 %	57,1 %	42,9 %

Ut over disse punktene som spesifikt peker på hva som forventes av ledere i OFK, gjelder selvfølgelig den generelle delen av arbeidsgiverpolitikken, slik den er beskrevet i dette dokumentet, også for ledere. Det mest fremtredende trekk ved denne beskrivelsen er vektlegging på verdi- og rammestyring, og at denne skal skje med basis i verdiene raushet, ansvarlighet, kreativitet og fleksibilitet. For å tydeliggjøre hva disse verdiene betyr, listes det opp tre kulepunkter for hver av verdiene.

Kulepunktene er listet opp nedenfor og kategorisert i forhold til lederatferdsdimensjonene, endringsorientert (E), oppgaveorientert (O) og relasjonsorientert (R)

Raushet betyr at vi

- *Synliggjør hverandres kompetanse og gode prestasjoner (R)*
- *Viser hverandre tillit og er tydelige i dialog (R)*
- *Deler på kunnskap å gjør hverandre gode (R)*

Ansvarlighet betyr at vi

- *Sikrer tilstrekkelig kvalitet på drifts- og utviklingsoppgaver (O)*
- *Bruker ressurser effektivt og målrettet (O)*
- *Er til å stole på, viser personlig integritet og har mot til å si fra (O)*

Kreativitet betyr at vi

- *Ser etter mulighetene og de gode løsningene (E)*
- *Bruker arbeids- og ledelsesformer som får fram idemangfoldet (E)*
- *Møter hverandres meninger og ideer konstruktivt (E og R)*

Fleksibilitet betyr at vi

- *Er åpne og bevisste på verdikonflikter og finner løsninger i dialog (R)*
- *Viser vilje og evne til å møte endringer konstruktivt (E)*
- *Tar hensyn til medarbeidernes behov i ulike livsfaser (R)*

Oppsummering:

	Endringsorientert lederatferd	Oppgaveorientert lederatferd	Relasjonsorientert lederatferd
Antall kulepunkter som kan knyttes til	4	3	6
Antall kulepunkter i %	33,3 %	25 %	50 %

5.4 Oppsummering

I dette kapittelet er de innsamlede dataene presentert, inklusive de summeringer og gjennomsnittsberegninger som er nødvendig i forhold til analysen i kapittel 6. I tillegg til oppsummeringen av de innsamlede dataene fra lederatferdsundersøkelsen og resultatdatadokumentene har jeg presentert resultatet av de statistiske beregningene som er gjort. For øvrig er all tolkning av data gjort i kapittel 6.

6.0 ANALYSE

6.1 Innledning

I analysen vil jeg knytte funnene som er beskrevet i kapittel 5 til de empiriske forventningene jeg satte opp i kapittel 3. I kapittel 6.2 vil jeg analysere empirien i forhold til hypotesene som ble formulert i forhold til forventede sammenhenger mellom lederatferd og oppnådde resultater. I kapittel 6.3 vil jeg analysere empirien i forhold til den hypotesen som ble formulert i forhold til forventningene til skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd. Kapittel 6.4 brukes til å oppsummere hovedtrekkene fra analysen

6.2 Lederatferd og oppnådde resultater

Jeg starter med å repetere den første hypotesen.

hypotese 1: Over 90 % av avdelingslederne i den videregående skolen i Oppland har en endringsorientert lederatferd eller en relasjonsorientert lederatferd. Av disse har mer enn 50% en endringsorientert lederatferd.

Empirien som er relevant i denne sammenheng er presentert i tabell 2a og 2b. Av tallene i tabell 2a ser vi at ingen av antagelsene i hypotesen blir oppfylt. Det er 67,9 % som har endringsorientert eller relasjonsorientert lederatferd som mest fremtredende. En klart lavere prosent en antatt i hypotesen. Enda svakere oppfyllelse er det for hypotesens andre antagelse. Vi ser av tallene i tabell 2a at kun 21 % av de som har enten en relasjonsorientert lederatferd eller en endringsorientert atferd, har en endringsorientert atferd. At den relasjonsorienterte lederatferden står sterkere blant de avdelingslederne som har deltatt i undersøkelsen enn antatt i hypotesen forsterkes også ved å se på tallene i tabell 2b. Gjennomsnittscoren er høyest for relasjonsorientert lederatferd, og standardavviket er minst. Tallene i tabell 2b gir litt nyanse til tallene i tabell 2a som kunne tyde på at oppgaveorientert lederatferd er like fremtredende som endringsorientert lederatferd. Vi ser at gjennomsnittscoren for endringsorientert lederatferd er noe høyere enn for oppgaveorientert lederatferd. Dette har mest sannsynlig sin årsak i at standardavviket er høyere for oppgaveorientert lederatferd enn for endringsorientert lederatferd. De 4 avdelingslederne som har oppgaveorientert lederatferd som mest fremtredende, avviker relativt mye fra gjennomsnittscoren for denne lederatferdstypen.

Jeg repeterer hypotese 2.

Hypotese 2: Avdelingsledere med relasjonsorientert lederatferd og avdelingsledere med oppgave orientert lederatferd vil score bedre innenfor resultatindikatorene karakterer, frafall og fravær enn avdelingsledere med endringsorientert lederatferd.

Her er det aktuelt å benytte resultatene som er presentert i tabell 5-10. Av tallene i tabell 5 ser vi at det kun er en av sammenhengene som er tilnærmet signifikant i forhold til et signifikansnivå på 0,05. Dette gjelder den positive sammenhengen mellom endringsorientert lederatferd og frafall. Vi ser også at det er en positiv sammenheng mellom oppgaveorientert lederatferd og timefravær med et signifikansnivå på 0,1, noe som ikke regnes som tilstrekkelig til å forkaste den statistiske nullhypotesen om at det ikke finnes noen sammenheng. Resultatene i tabell 5 er resultatene av en enkel korrelasjonsanalyse, og er kun egnet til å undersøke separate sammenhenger mellom hver enkelt av lederatferdsdimensjonene og de oppnådde resultater. For å undersøke den samlede effekten av alle tre lederatferdsdimensjonene, og effekten for hver av dem kontrollert for de andre variablene i modellen (Ringdal 2007:373), har jeg benyttet multipel regresjonsanalyse overfor alle resultatindikatorene. Resultatene av disse analysene er presentert i tabell 6-10. Beta tilsvarer den standardiserte regresjonskoeffisienten som angir det innbyrdes styrkeforholdet i forhold til hvilke av variablene som påvirker variasjonene i resultatet mest. "t" forteller hvor mye dataene avviker fra de dataene som ville en gi en regresjonskoeffisienten = 0 (som tilsvarer den statistiske nullhypotesen om at det ikke finnes noen sammenheng), og $p <$ angir på hvilket signifikansnivå "t verdien" befinner seg. Avviket "t" må være av en viss størrelse for at det skal være statistisk signifikant å forkaste nullhypotesen. Kravet til hvor stor "t" må være for at nullhypotesen kan forkastes avhenger av antall frihetsgrader (n-antall variabler) i modellen og kravet til signifikansnivå. Normalt brukes et signifikansnivå på 0,05, som tilsvarer at det 5 % prosent sjanse for feilaktig å forkaste nullhypotesen. Multiple R-squared (R^2) angir hvor mange prosent av variasjonen i den avhengige variabelen som kan forklares av modellen. F-statistic verdien og den tilhørende p-value angir det sammen som "t" og $p <$, men gjelder R^2 verdien. Generelt ser vi av tabellene 6- 10 at signifikansnivåene for R^2 (Multiple R-squared) verdiene er så høye at det ikke kan trekkes noen konklusjoner i forhold til hvor stor del av variasjonene i de ulike resultatindikatorene som kan forklares av lederatferd. Det resultatet som ligger nærmest et akseptabelt signifikansnivå er frafall. Her ser vi at de tre lederatferdsdimensjonene forklarer 16% av variasjonene i frafall, men kun på et

signifikansnivå på ($F=1,526$, $p<0,2333$). Nullhypotesen om at lederatferd ikke forklarer variasjonene i frafall, karakterer, fraværsdager, fraværstimer eller grad av elevmedvirkning kan derfor ikke forkastet. Det er altså ikke påvist noen statistisk signifikant sammenheng mellom lederatferd og noe av de oppnådde resultatene. I og med at denne overordnede konklusjonen for hele modellen, gjør det lite aktuelt å se på enkeltverdiene for de ulike lederatferdsdimensjonen vil jeg ikke bruke mye tid på dette. Det er allikevel verdt å merke seg at den eneste tilnærmet signifikante sammenhengen som ble påvist i korrelasjonsanalysen ikke blir signifikant bekreftet gjennom korrelasjonsanalysen. Vi ser at denne tilnærmet signifikante sammenhengen mellom endringsorientert lederatferd og frafall ikke blir statistisk signifikant bekreftet gjennom de multiple regresjonsanalysen. Som nevnt ovenfor har selve modellen et for lavt signifikansnivå i forhold til å kunne sies å forklare variasjoner i frafall. Men selv om modellen totalt sett skulle ha holdt et tilfredsstillende signifikansnivå ville ikke den multiple regresjonsmodellen ha bekreftet denne sammenhengen. Det ser vi av at tallene i tabell 7, som viser at t verdien for endringsorientert lederatferd kun tilfredsstillende et signifikansnivå på 0,10. Antagelsen i hypotesen om at forskjeller i score for resultatindikatorer karakterer, frafall og fravær er avhengig av lederatferd, er derfor ikke bekreftet. Dette tyder på at hypotesen er feil, og således må forkastes.

Jeg repeterer hypotese nr. 3

Hypotese 3: Avdelingsledere med relasjonsorientert lederatferd og avdelingsledere med endringsorientert lederatferd vil score bedre innenfor resultatindikatoren grad av elevmedvirkning enn avdelingsledere med oppgaveorientert lederatferd.

Av tallene i tabell 5 ser vi at det er svært lave korrelasjoner med et helt utilstrekkelig signifikansnivå når det gjelder sammenhengen mellom de enkelte lederatferdsdimensjonene og oppnådde resultater for resultatindikatoren grad av elevmedvirkning. Disse resultatene blir bekreftet i den multiple regresjonsanalysen som vises i tabell 10. $R^2 = 0,04439$ og $F\text{-statistics} = 0,3716$ med $p\text{-value}=0,7742$ gir intet grunnlag for å forkaste nullhypotesen. Antagelsen i hypotesen om at forskjeller i score for resultatindikatoren grad av elevmedvirkning er avhengig av lederatferd, er derfor ikke bekreftet. Dette tyder på at hypotesen er feil, og således må forkastes.

6.3 Ønsket lederatferd og ledelsesteori

Jeg repeterer hypotese nr. 4.

Hypotese 4: Skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd inneholder vesentlige elementer fra både oppgave-, relasjons- og endringsorientert lederatferd, men med størst fokus på relasjons- og endringsorientert lederatferd. I tillegg korresponderer skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd godt med den lederatferd som er mest fremtredende hos avdelingslederne i OFK

Av tallene i tabell 11 ser vi at oppgaveorientert lederatferd er representert i 4 av de 7 (57,1%) utsagnene om ledelse, relasjonsorientert lederatferd er representert i 3 av de 7 (42,9%) utsagnene og endringsorientert lederatferd er representert i 1 av de 7 (14,3%) utsagnene. Disse tallene knytter seg til skoleeiers spesifikke utsagn om ledelse, og må derfor tillegges sterk vekt når man skal si noe om skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd. I presentasjonen av empirien i kapittel 5.3 ble også punktene som beskriver de 4 grunnleggende verdiene OFK bygger sin arbeidsgiverpolitikk på kategorisert i forhold til de tre lederatferdsdimensjonene. 3 av de 12 (25%) punktene er knyttet til oppgaveorientert lederatferd, 6 av de 12 (50%) punktene er knyttet til relasjonsorientert lederatferd og 4 av de 12 (33,3%) punktene er knyttet til endringsorientert ledelse.

I forhold til hypotesen ser vi at skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd inneholder vesentlige elementer fra alle de tre lederatferdsdimensjonene. Dette gjelder både de direkte utsagnene om ledelse (tabell 11) og de generelle verdiene i arbeidsgiverpolitikken. I hypotesen ble det videre antatt at det største fokuset ville være på relasjons- og endringsorientert lederatferd. Dette stemmer ikke med de observerte dataene. I henhold til de direkte utsagnene om ledelse er det største fokuset på oppgaveorientert lederatferd (57,1%). Også relasjonsorientert lederatferd har et stort fokus i disse utsagnene (42,9%), mens det i liten grad er fokusert på endringsorientert ledelse i disse utsagnene (14,3%). Dette bildet blir noe endret når vi ser på kategoriseringen av punktene som beskriver de grunnleggende verdiene i arbeidsgiverpolitikken. Her er fokuset sterkest på relasjonsorientert lederatferd (50%), og noe svakere på endrings- og oppgaveorientert lederatferd (33,3% og 25%). Som beskrevet ovenfor tillegger jeg de direkte utsagnene om ledelse sterkest vekt i denne sammenheng. Konklusjonen blir derfor at hypotesen ikke stemmer. Skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd legger størst vekt på oppgaveorientert lederatferd og relativt liten vekt på endringsorientert lederatferd.

Den siste delen av hypotesen bygger på en antagelse om at skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd stemmer godt overens med den lederatferd som er mest fremtredende blant avdelingslederne i OFK. Ser vi på resultatene fra tabell 2a og sammenligner disse resultatene med resultatene for skoleeiers beskrivelse ser vi klare forskjeller. Mens skoleeiers beskrivelse legger størst vekt på oppgaveorientert lederatferd, er relasjonsorientert lederatferd den mest fremtredende lederatferden blant de avdelingslederne som er med i undersøkelsen. Det er imidlertid verdt å merke seg at skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd også legger stor vekt på relasjonsorientert lederatferd, med 42,9% i de utsagnene som knytter seg direkte til ledelse og 50% i de punktene som beskriver de grunnleggende verdiene som arbeidsgiverpolitikken bygger på. Konklusjonen blir at oppgaveorientert lederatferd står sterkere i skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd enn den gjør i avdelingsledernes beskrivelse av sin egen lederatferd. Når det gjelder relasjonsorientert lederatferd står den sterkt både i skoleeiers beskrivelse og i avdelingsledernes beskrivelse. Fokuset på endringsorientert ledelse er relativt likt både hos skoleeier og avdelingslederne, og er det som totalt sett står minst i fokus.

6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tolket og analysert resultatene presentert i kapittel 5 i forhold til de hypoteser som ble formulert i kapittel 4. Hypotese 2 og 3 antyder visse sammenhenger mellom lederatferd og oppnådde resultater, noe som henviser til studiens ene problemstilling. Hypotese 4 antyder visse sammenhenger mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og studiens tre lederatferdsdimensjoner. Dette henviser til oppgavens andre problemstilling. I tillegg antyder hypotese 1 noe om hvilken lederatferd som er mest dominerende blant avdelingslederne i den videregående skolen i Oppland. Dette henviser til det jeg i forbindelse med redegjørelsen av studiens problemstilling i kapittel 1, kaller en bonus. En oversikt over hvilken lederatferd som er den mest dominerende vil gi mulighet for å vurdere hvor godt dette korresponderer med den lederatferd som er beskrevet som mest ønskelig av skoleeier.

I forhold til den første delen av problemstillingen hvor jeg spør om det finnes noen sammenheng mellom oppnådde resultater på sentrale måleindikatorer og

avdelingslederens lederatferd, må blikket rettes mot hypotese 2 og 3. Konklusjonen var den samme for begge hypoteser. De statistiske analyser som ble gjort av de innsamlede dataene ga intet grunnlag for å hevde at hypotesene stemmer. Det er imidlertid viktig å påpeke at disse hypotesene var formulert på bakgrunn av en antagelse om helt spesifikke sammenhenger mellom lederatferd og oppnådde resultater. At de statistiske beregningene ikke styrker hypotesene er dermed ikke tilstrekkelig til å si at det ikke finnes noen sammenheng mellom lederatferd og oppnådde resultater. Men når de statistiske beregningene heller ikke viser noen andre statistisk signifikante sammenhenger, konkluderer jeg med at det for de data og de avdelingsledere jeg har undersøkt, ikke er påvist noen sammenheng mellom oppnådde resultater og lederatferd. Dette betyr ikke at det ikke kan finnes slike sammenhenger. Mitt tallmateriale er svært begrenset når det gjelder antall avdelingsledere, og er derfor sårbart for tilfeldige variasjoner. I tillegg burde man også sett på resultater over tid. Det er også slik at selv om det skulle eksistere en sammenheng mellom lederatferd og oppnådde resultater, så kan det være andre faktorer som har større betydning enn lederatferd, slik at eventuelle sammenhenger mellom lederatferd og oppnådde resultater viskes ut. Det mest åpenbare i denne sammenheng er den enkelte lærers betydning for oppnådde resultater. En grunnleggende forutsetning i denne oppgaven er at lederatferden til den enkelte avdelingsleder vil ha så stor betydning for den enkelte lærers praksis i klasserom og verksted, at de oppnådde resultater vil bli påvirket indirekte gjennom avdelingslederens lederatferd. Denne linken mellom avdelingslederens lederatferd og den enkelte lærers yrkespraksis er et svakt ledd i denne studien, og vil være et naturlig område å forske videre på.

Når det gjelder den andre delen av problemstillingen hvor jeg stiller spørsmål om det finnes samsvar mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og de lederatferdsdimensjonene jeg bygger studien på, må vi se på den første delen av hypotese 4. Her er det mulig å knytte tydeligere konklusjoner i forhold til hypotesen. På bakgrunn av skoleeiers kategoriserte utsagn om ledelse kan det konkluderes med at skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd inneholder vesentlige elementer fra både oppgave-, relasjons- og endringsorientert lederatferd, men at det største fokuset ikke er på relasjons- og endringsorientert lederatferd, men på oppgaveorientert lederatferd. I tilknytning til oppgavens problemstilling må det, på bakgrunn av at skoleeiers utsagn om ønsket lederatferd enkelt kan kategoriseres i forhold til de tre

lederatferdsdimensjonene, konkluderes med at det finnes et samsvar mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og lederatferdsdimensjonene, forandringsorientert, oppgaveorientert og relasjonsorientert.

Siste del av hypotese 4 og hypotese 1 ligger som tidligere nevnt på siden av studiens problemstilling, og fremkommer mer som en bonus på bakgrunn av de data som er samlet inn. Hypotese 1 har en antagelse om hvilken lederatferd som er mest dominerende blant avdelingslederne i den videregående skolen i Oppland.

Tallmaterialet bekrefter ikke hypotesens antagelse, men viser at relasjonsorientert lederatferd er den mest dominerende lederatferden. Den siste delen av hypotese 4 bygger på en antagelse om at skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd korresponderer godt med den lederatferd som er mest fremtredende hos avdelingslederne i OFK. Vi ser at heller ikke denne hypotesen holder. Skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd la størst vekt på oppgaveorientert lederatferd, relativ stor vekt på relasjonsorientert lederatferd og klart minst vekt endringsorientert lederatferd. Dette står i motsetning til det at den mest fremtredende lederatferden blant avdelingslederne i OFK er relasjonsorientert lederatferd, og at også endringsorientert lederatferd er klart mer fremtredende enn oppgaveorientert lederatferd. Jeg betrakter det som relativt overraskende at skoleeiers signaler til sine ledere i mindre grad legger vekt på endringsdimensjonen, enn den lederatferd som faktisk eksisterer. Dette er såpass overraskende at det antyder behov for ytterligere og mer omfattende studier i denne sammenheng. Som antydnet ovenfor er det en svakhet ved studien at utsagnene om ledelse i det aktuelle dokumentet ikke er utdypet av intervju med sentrale representanter for skoleeier, og at kategoriseringen av utsagnene kun er foretatt av studiens forfatter.

7.0 AVSLUTNING

Denne studien stiller spørsmål om det finnes noen sammenheng mellom oppnådde resultater og avdelingslederens lederatferd, og det er formulert hypoteser i forhold hvilke sammenhenger som var mest sannsynlige. På bakgrunn av studiens tallmateriale som gjelder avdelingsledere i den videregående skolen i OFK, ble ingen av hypotesene vedrørende spesifikke sammenhenger bekreftet. Det ble heller ikke påvist noen andre sammenhenger mellom oppnådde resultater og avdelingslederens lederatferd. Som nevnt i kapittel 6 kan man ikke trekke noen allmenngyldige konklusjoner på bakgrunn av funnene i denne studien. Både tallmaterialets omfang og manglende tidsmessige bredde, gjør at funnene kun har gyldighet for avdelingsledere i den videregående skolen i Oppland i forhold til oppnådde resultater i skoleåret 2009/2010. Som nevnt i kapittel 6 kan manglende påviste sammenhenger i denne studien ikke brukes som bevis for at det ikke finnes slike sammenhenger, men i stedet gi et insitament til å undersøke andre relevante sammenhenger. Som for eksempel om det finnes en sammenheng mellom avdelingslederens atferd og de enkelte læreres yrkespraksis.

Studien stilte også spørsmål om det finnes samsvar mellom skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd og lederatferdsdimensjonene, forandrings-, oppgave og endringsorientert. Også her ble det formulert en hypotese, både i forhold til samsvar generelt sett, og i forhold til hvilken lederatferd skoleeier har størst fokus på. Hypotesen om at skoleeiers beskrivelse samsvarte med de tre lederatferdsdimensjonene ble bekreftet, mens antagelsen om at skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd la størst vekt på relasjons- og endringsorientert lederatferd viste seg å ikke holde stikk. Noe overraskende, på grunnlag av det sterke fokus det har vært på reformer og endring i skolen, viste resultatene at skoleeiers beskrivelse hadde størst fokus på oppgaveorientert lederatferd. Når den mest fremtredende lederatferden hos avdelingslederne i den videregående skolen i OFK viste seg å være relasjonsorientert lederatferd, ser vi at det ikke er samsvar mellom den lederatferden som er mest dominerende og skoleeiers ønsker. Dette nyanseres noe ved at relasjonsorientert lederatferd er poengtert i mange av skoleeiers utsagn om lederatferd (42,9%), og at dette samsvarer godt med at avdelingslederne har en lederatferd med størst trykk på det relasjonsorienterte. Som tidligere nevnt har undersøkelser foretatt blant rektorer i Sverige vist en liten overvekt

av endringsorientert lederatferd. At endringsorientert lederatferd ikke er like fremtredende i denne studiens tallmateriale kan selvfølgelig være tilfeldig. Imidlertid er det også grunnlag for å stille seg spørsmål om det er forskjell mellom rektors lederatferd og avdelingslederens lederatferd. Avdelingsledere er tettere på sine underordnede, har som regel undervisningsplikt og er som regel rekruttert fra egne rekker. Dette er faktorer som kan bidra til et økt fokus på omsorg og forståelse for lærernes arbeidssituasjon. Det ville derfor vært interessant å gjennomføre en undersøkelse med et større tallmateriale for å se om det er forskjeller mellom rektors og avdelingslederens lederatferd. I forhold til skoleeiers beskrivelse av ønsket lederatferd hadde det også vært interessant å undersøke flere fylkers beskrivelse, og hvem beskrivelsen er myntet på. Har man hatt både avdelingsledere og rektorer i tankene, eller har man tenkt spesielt på rektorene? Uansett kan det slås fast at denne studien i større grad enn å gi svar, har tydeliggjort et behov for ytterligere studier av sammenhenger mellom lederatferd og ulike resultatfaktorer i skolen.

LITTERATUR

- Andersen, Jon Aarum (2010): "Public versus private managers: How public and private managers differ in leadership behaviour" I *Public Administration Review*, January/February 2010
- Andersen, Jon Aarum (2005): "Leadership, personality and effectiveness" I *Journal of Socio-Economics*, Volume 35, Issue 6, December 2006, pages 1078-1091
- Andersen, Jon Aarum (1995): *Ledelse og ledelsesteorier*, Växjö, Bedriftsøkonomenes Forlag A/S
- Arvonen, Jouko (2002): *Change, Production and Employees – An integrated model of leadership-*, Stockholm, Stockholm University, Docusys AB
- Arvonen, J., & Petterson, P. (2002): "Leadership behaviours as predictors of cost and change effectiveness. Scandinavian journal of Management" I *Arvonen, Jouko (2002)*
- Christensen, Tom, Per Lægreid, Paul G. Roness og Kjell Arne Røvik (2004): *Organisasjonsteori for offentlig sektor. Instrument, kultur, myte*, Oslo, Bergen, Tromsø, Universitetsforlaget
- Hansson, Per H. og Jon Aarum Andersen (2010): The Swedish Principal: Leadership Style, Decision-Making Style, and Motivation Profile, <http://www.ucalgary.ca/iej11/vol11/andersen>
- Hellevik, Ottar (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, Oslo, Universitetsforlaget
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*, Oslo, Universitetsforlaget
- Oppland Fylkeskommune(2010): *Videregående opplæring, Melding om kvalitet og aktivitet 2010*, Lillehammer, OFK servicehefte
- Oppland Fylkeskommune (2006): *Arbeidsgiverpolitikk, forventninger knyttet til gjennomføring og praktisering*, Lillehammer, OFK servicehefte
- Pierre, Jon and B. Guy Peters (2000): *Governance, Politics and the State*, New York, ST.MARTINS PRESS
- Ringdal, Kristen (2007): *Enhet og mangfold*, Bergen, Fagbokforlaget
- Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet*, Bergen, Fagbokforlaget
- Seltzer, Joseph and Bernard M. Bass (1990): "Transformational leadership: Beyond initiation and consideration" I *Journal of management*, 1990, vol. 16, No. 4, 693-703

Sverke, M., Arvonen, J., & Lindell, M. (1999): "Assessing change-, production-, and employee-oriented leadership: Cross cultural comparison of measurement properties. Reports from Department of Psychology" I *Arvonen, Jouko (2002)*

Utdanningsdirektoratet (2010): *Den generelle delen av læreplanen*,
<http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bokmal/>