

Erlend Moen

Den emosjonelle veien til gode skoler

En litteraturstudie av sammenhengen mellom
rektors emosjonelle intelligens og mestringstro

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: Kristian Firing

Medveileder: Thomas Dahl

Juni 2021

Erlend Moen

Den emosjonelle veien til gode skoler

En litteraturstudie av sammenhengen mellom
rektors emosjonelle intelligens og mestringstro

Masteroppgave i Skoleledelse
Veileder: Kristian Firing
Medveileder: Thomas Dahl
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Målet med denne studien er å undersøke hva litteraturen sier om sammenhengen mellom rektors emosjonelle intelligens og mestringstro i skolen.

Emosjonell intelligens handler om hvordan vi forholder oss til egne og andres følelser og er et felt i sterk vekst innen ledelsesforskning. Den emosjonelle intelligensen kan utvikles, og ledere med høyere emosjonell intelligens leder bedre enn ledere med lav emosjonell intelligens.

Mestringstro dreier seg om man tror på at man mestrer oppgaver og utfordringer, og er anerkjent som den viktigste faktoren for å skape gode skoler. Skoler preget av mestringstro er gode skoler. Som leder har man stor direkte og indirekte påvirkning på organisasjonens mestringstro.

Frem til nå har man ment at et viktig verktøy for skoleledere som vil skape mestringstro, er å presentere lærere for resultater av tester og undersøkelser om undervisningspraksisen sin. Det meste av forskning på mestringstro kommer fra USA og andre land der tester og undersøkelser brukes mer hyppig enn vi gjør i Norge. Dessuten er det i disse landene mindre uttalt at skolen i tillegg til et utdanningsmandat har et danningsmandat. Dette doble mandatet kjennetegner norsk skole, og en emosjonell vei til mestringstro kan kanskje bidra til å styrke danningsdelen av mandatet?

Metoden som brukes for å undersøke sammenhengen mellom rektors emosjonelle intelligens og skolens mestringstro er litteraturstudie med systematisk tilnærming. Fem studier som omhandler emosjonell intelligens og mestringstro er inkludert i studien.

Studiene som er inkludert viser at det er en lite utforsket, men spennende sammenheng mellom rektors emosjonelle intelligens og skolens mestringstro. Det ser ut til å finnes en emosjonell vei til mestringstro og dermed gode skoler, som går gjennom utvikling av rektors emosjonelle intelligens.

Forord

Våren 2016, noen måneder før jeg gikk inn i min første rektorjobb, gjennomførte jeg en personlighetstest. «Big Five Inventory» er blant verdens mest brukte personlighetstester basert på femfaktormodellen for personlighet. Testen undersøker flere aspekter ved emosjoner. Jeg scoret høyt på positive følelser og lavt på de negative følelsene omtalt i fasettene angst og depresjon. Den mest interessante i denne sammenhengen er min score på «åpenhet for følelser», fasetten som «omhandler bevissthet om egne og andres følelser og verdsettelse av disse som en viktig del av livet». Her fikk jeg 30, der 50 er middelvei og 20 er lavest. Ifølge testen skal jeg ha et begrenset følelsesliv og tillegge følelser lite vekt.

Min score på følelsesdimensjonen i Big Five Inventory stemmer dårlig med hva jeg mener er nødvendig for å utøve god ledelse som rektor, i klasserommet eller hvor som helst. Det er helt avgjørende å være bevisst egne og andres følelser for å skape en god relasjon. Evne til å bygge gode relasjoner er forutsetning for god ledelse. Siden disse egenskapene tydeligvis ikke kom naturlig for min del, ville jeg finne ut hva jeg kan gjøre for å kompensere for denne «mangelen». Jeg fant at følelser og ledelse var et stort og viktig område for forskning.

Jeg befant meg i skoleåret 2019-2020 i New Haven, Connecticut i USA. Jeg lot meg begeistre for arbeidet som foregår ved Yale universitet rundt temaet emosjoner. I USA er dette et felt som tar stadig større plass i diskusjonen om ledelse, særlig innenfor utdanning. I januar 2020 hadde for eksempel det anerkjente tidsskriftet National Geographic et stort temanummer om emosjonell intelligens. Professor Marc Brackett, leder for «Center for emotional intelligence» på Yale sin bok «Permission to feel» kom ut høsten 2019 og har blitt en internasjonal bestselger. Her beskrives feltet emosjonell intelligens, og hvordan og hvorfor dette er viktig for skoleledere, lærere og elevers læring (Brackett, 2019).

Jeg startet arbeidet med masteroppgaven i skoleledelse i New Haven. Det ble derfor naturlig å sette søkelys på begrepet «emosjonell intelligens», og se på hvordan jeg som rektor kan bruke det til å utvikle skolen. Jeg er spesielt opptatt av om det å utvikle en emosjonelt intelligent organisasjon kan være veien til å skape «den gode skole». Om det å utvikle min egen og ansattes bevissthet på egne og andres følelser er noe jeg kan benytte meg av som rektor.

Jeg har opplevd at det emosjonelle perspektivet i skoleledelse og skoleutvikling er lite til stede i norsk lærer- og skolelederutdanning. Samtidig ser jeg en økende tendens til at måling av resultater og oppfølging av undersøkelser blir en viktigere del av utdanning og arbeidet som rektor. Jeg tror det har sammenheng med jakten på mestringstro, det som forskning viser er det viktigste kjennetegnet ved gode skoler. På skoler preget av mestringstro hersker det en felles oppfatning om at man vil klare å løse oppgavene man står ovenfor. Denne kollektive oppfatningen skaper kraft til å løse oppdraget som igjen fører til økt læringsutbytte for elevene. De toneangivende forskerne peker på oppfølging av resultater som den viktigste veien til mestringstro.

Jeg tror ikke det ensidige resultatfokus er tilpasset norske forhold, selv om vi sikkert har nytte av å bli flinkere til å bruke resultater fra undersøkelser. Vår skole har et bredere mandat som også inkluderer dannelsesdimensjonen, enn tilfellet er for eksempel i USA. Jeg tror vi må gå grundigere til verks for å skape mestringstro i en skole med større mål enn at elevene skal bli dyktige i fagene. I denne oppgaven vil jeg undersøke en spennende, men lite utforsket sammenheng mellom emosjonell intelligens og skolens mestringstro. Hvis det finnes en slik sammenheng så er det en mulig emosjonell vei til gode skoler.

Takk til min kone Marit som lot meg være spouse i inspirerende omgivelser ved et av verdens ledende universitetsmiljø. Jeg håper og tror mine bestrebelser på å forstå hvordan jeg kan bli en bedre rektor også gjør meg til en bedre ektemann. Takk også til mine veiledere Kristian og Thomas som gjennom hele prosessen har gitt meg en følelse av at det vi har jobbet med er viktig.

Innhold

Innledning	7
<i>Veien til problemstilling</i>	8
Teori	11
<i>Emosjonell intelligens</i>	11
Har emosjonell intelligens effekt?	16
<i>Mestringstro</i>	20
Har mestringstro effekt?	23
Metode	27
<i>Litteraturstudie med en systematisk tilnærming</i>	27
<i>Søkestrategi</i>	29
Begrunnelse for valg av søkeord	30
Søke kategorier	30
Databaser	31
Inklusjons- og eksklusjonskriterier	32
Seleksjonsprosess	32
<i>Inkluderte studier</i>	34
Resultater	35
<i>Inkluderte studier</i>	35
Diskusjon	41
<i>Finnes det en sammenheng mellom emosjonell intelligens og mestringstro?</i>	41
<i>Hvordan påvirker rektors emosjonelle intelligens skolens mestringstro?</i>	43
<i>Hvordan bør sammenhengen mellom rektors emosjonelle intelligens og skolens mestringstro utnyttes?</i>	44
<i>Studiens implikasjoner</i>	45
<i>Styrker og svakheter med litteraturstudien</i>	47
<i>Videre forskning</i>	48
Avslutning	51
Kilder	53

Innledning

Jenta i niende trinn kom for å møte meg på kontoret rett etter skolestart i august. Jeg møtte ei smilende jenta. Hun fortalte at hun på fritida spilte håndball og var med venner og hadde hatt en strålende sommerferie, selv om det ikke hadde blitt noe av utenlandsferien. Da vi kom inn på hvorfor hun ville snakke med meg, fortalte hun at hun hadde fått til så mye under hjemmeskolen i vår. Endelig fikk hun konsentrert seg om fagene og kjente at hun lærte. Det hadde føltes så bra. Så kom vi inn på skolestarten. Med tårer i øynene fortalte hun at hun hadde prøvd. At hun etter tida med hjemmeskole hadde brukt sommeren på å tenke at det kom til å bli bedre. At hun skulle gi det et forsøk. Men hun merket det allerede første dag etter sommeren. Det hun beskrev som «følelsen». Det var ikke så lett å sette ord på. Men underveis i praten kom hun inn på at hun følte det ble tomt når hun gikk inn i klasserommet. Det føltes som hun ikke var hjemme. Det føltes som hun gikk feil. Kroppen reagerte med hodepine. Igjen, sånn som hun hadde hatt før koronatida, men ikke under hjemmeskolen. Hun bare visste hun ikke kom til å lære i det klasserommet. Så hun lurte på om hun kunne få hjemmeskole i stedet for. Ikke fordi det var som utsatte henne for utestenging. Ikke fordi hun mislikte lærere eller medelever. Men fordi følelsene ikke var til å ta feil av. Her kunne hun ikke være.

Jenta fikk prøve en annen klasse. Noen måneder etterpå oppsummerte vi sammen hvordan den siste perioden har vært. «Det har føltes mer som hjemme» var tilbakemeldingen. Hodepinen var borte. Lærere og medelever har opplevd en elev som bidrar på en helt annen måte. Som lykkes bedre i fagene, tør å utfordre seg på ting hun ikke kan og er en positiv bidragsyter til det sosiale i klassen. Ingen av de tingene er lette når det «føles feil».

Jeg tror den måten jeg forholdt meg til jenta fra niende trinn på er viktig. Jeg tror at jeg møtte henne slik jeg gjorde fordi jeg var bevisst på å lytte til mine egne og hennes følelser i møtet. Jeg vet at følelsene inneholder viktig informasjon som vi kan trene oss på å beskrive og tydeliggjøre. Informasjon som vi må respektere og forholde oss til når vi omgås mennesker. Som leder, enten det er som rektor eller i klasserommet, er det nødvendig å kunne avkode egne og andres følelser.

Veien til problemstilling

Emosjonell intelligens defineres som «evne til å oppfatte og uttrykke følelser, integrere følelser i tankeprosesser, forstå og resonnerer med følelser, og regulere egne og andres følelser» (Mayer mfl., 2011). Ledelse er den faktoren bortsett fra lærerens undervisning som har størst betydning for elevers sosiale og faglige læring (Kunnskapsdepartementet, 2021). Omfattende forskning viser at utvikling av rektors emosjonelle intelligens fører til bedre læringsutbytte (Goleman mfl., 2013, Brackett mfl., 2011b). Som rektor påvirker man læringsutbyttet til elevene først og fremst indirekte ved å motivere lærere som møter elevene i klasserommet (Leithwood mfl., 2008b). Det å motivere handler i stor grad om å bidra til at lærere har positive følelser om jobben, kolleger og elevene (Leithwood & Beatty, 2007, Leithwood, 2008a, Leithwood, 2020). Siden undervisning er en emosjonell praksis (Hargreaves, 1998) og få profesjoner er mer avhengig av følelser enn lærerprofesjonen (Leithwood & Beatty, 2007) er det å skjønne og forholde seg til læreres følelser er en viktig nøkkel for å forstå det som foregår i klasserommet.

De siste tiårene har omfattende skoleforskning vist at mestringstro er det aller viktigste kjennetegnet ved gode skoler (Eels, 2011, Hattie, 2019). En definisjon på mestringstro er «læreres tro på at de faktisk kan utgjøre en forskjell» (Hargreaves & Fullan, 2015, s. 62). Et viktig spørsmål er da hvordan lærere vet at de utgjør en forskjell? Hvordan vet vi at vi lykkes med det som foregår i undervisningen? Hvis vi finner ut det, kan vi utvikle større mestringstro. John Hattie mener vi skaper mestringstro ved å måle det vi gjør i timene og mate lærerne med resultatene. Vi må «feed it with evidence» (Visible-learning.org, 2019, 01:13).

I Norge har skolene ansvar for både sosial og faglig læring. Et dobbelt mandat som innebærer både danning og utdanning, og som henger tett sammen (UDIR, 2020). Danning er en prosess som ikke kan måles på samme måte som kunnskap i matematikk eller fransk. Sosiale læringsresultater er ikke like målbare som faglige. Vi må bruke andre midler enn objektive undersøkelser for å utvikle mestringstro innenfor dannelsesmandatet. Det er minst like viktig at lærere og andre ansatte i skolen tror de faktisk kan gjøre en forskjell for elevers sosiale utvikling som for deres faglige utvikling. Hvis vi bare forholder oss til det målbare, som kan «mate lærere» med resultater fra tester, nasjonale prøver og spørreundersøkelser, da undervurderer vi det

danningsmandatet som også er sentralt i norsk skole. Men hvordan utvikle mestringstro når vi ikke bare kan mate lærere med resultater?

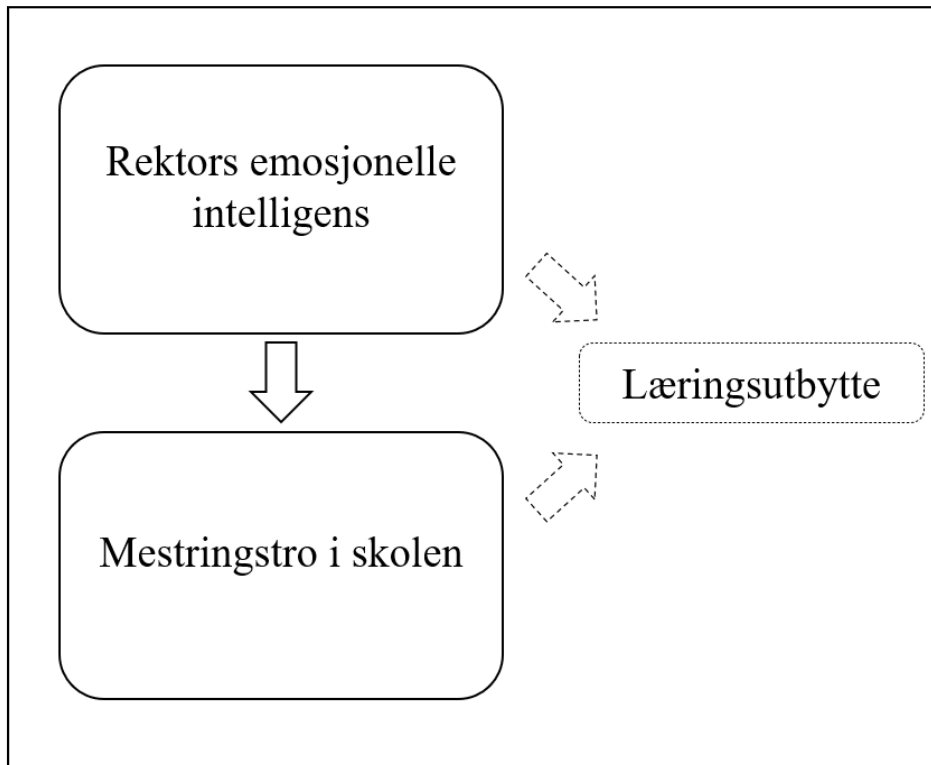
Det som undersøkes i denne studien er om det i tillegg til «resultatsporet», der en bruker tall fra nasjonale prøver, tester og andre undersøkelser, finnes et emosjonelt spor til utvikling av mestringstro? Studien er interessert i å få svar på om det å øke rektorers emosjonelle intelligens kan øke skolens tro på at man faktisk gjør en forskjell innenfor det brede, helhetlige mandatet for norsk skole.

Problemstillingen er: Er det sammenheng mellom rektors emosjonelle intelligens og skolens mestringstro?

Selv om både emosjonell intelligens og mestringstro hver for seg har fått stor oppmerksomhet de siste 30 årene, er det skrevet lite om sammenhengen. Metoden som blir brukt for å belyse problemstillingen er en litteraturstudie med systematisk tilnærming.

Teori

Teorikapitlet redegjør for begrepene emosjonell intelligens og mestringstro og hva forskningen sier om hvilken effekt emosjonell intelligens og mestringstro har i skolen. Som illustrert i figur 2 vil denne studien undersøke hva som er skrevet om sammenhengen mellom rektors emosjonelle intelligens og skolens mestringstro.



FIGUR 2. Den heltrukne pilen viser målet med litteraturstudien; å undersøke hva litteraturen sier om sammenhengen mellom rektors emosjonelle intelligens og skolens mestringstro. De stiplede pilene viser at både emosjonell intelligens og mestringstro påvirker læringsutbyttet til elevene direkte.

Emosjonell intelligens

Intelligens quotient (iq) har i over hundre år vært regnet som et viktig mål på menneskers kognitive kapasitet. Gjennom standardiserte tester kan man måle menneskers evne til abstrakt tenking, noe som påvirker fungering på mange områder. De siste tiårene har flere argumentert for at det finnes flere former for intelligens, som musikalsk, matematisk, kroppslig, sosial og intuitiv (Gardner, 2011). I 1990 ble artikkelen «Emotional intelligence» publisert. Forfatterne, Peter Salovey og John D Mayer viser at emosjoner i mange sammenhenger tidligere ble sett på nærmest som

«støy» i menneskers beslutningsprosesser. Salovey og Mayer argumenterer for at emosjoner har viktige funksjoner, blant annet for å forstå seg selv, forstå og skape relasjoner til andre og for å ta gode beslutninger (Salovey & Mayer, 1990).

Emosjonell intelligens ble presentert som en måte å forstå relasjonen mellom kognitiv tenking/intelligens og emosjoner. Mens en tidligere hadde sett på tenking og følelser nærmest som motsetninger, presenterte teorien om emosjonell intelligens det motsatte synet; følelser bidrar til å styrke kognitive prosesser som tenking, og en kan tenke rasjonelt om emosjoner (Bracket mfl., 2011b). Emosjonell intelligens ble definert som «et sett med ferdigheter som bestemmer menneskers evne til å forstå og uttrykke egne og andres emosjoner, for å regulere egne og andres emosjoner og hvordan man bruker følelser for å motivere seg, planlegge og oppnå det en ønsker i livet» (Salovey & Mayer, 1990). I 2000, etter et tiår med omfattende akademisk diskusjon om teorien, definerte Salovey og Mayer emosjonell intelligens som «evne til å oppfatte og uttrykke følelser, integrere følelser i tankeprosesser, forstå og resonnere med følelser, og regulere egne og andres følelser»¹ (Mayer mfl., 2011).

Daniel Goleman (1995) sin bok «Emotional intelligence» ble en bestselger og gjorde begrepet allment tilgjengelig. Goleman sin forståelse av begrepet skiller seg fra Salovey og Mayer sitt ved at Goleman mener emosjonell intelligens er et sett med positive trekk ved personer, som politisk bevissthet, selvtillit og oppmerksomhet. Utfordringen ble at begrepet emosjonell intelligens fikk mange ulike definisjoner og begrepet til en viss grad ble utvannet (Brackett mfl., 2011b).

Bar-On (2006) har en bredere forståelse av emosjonell intelligens enn Salovey & Mayer og Goleman. Han utviklet en modell for «emosjonell-sosial intelligens» (ESI) som består av beslektede ferdigheter, *intrapersonelle* som handler om å gjenkjenne og forstå egne følelser, *interpersonelle* der det å lese følelser hos andre inngår, *tilpasningsdyktighet* som handler om å kunne tilpasse seg nye situasjoner, og ferdigheter innenfor *stresshåndtering*. Bar-On definerer «emosjonell-sosial intelligens» som en krysning av emosjonelle og sosiale kompetanser som bestemmer hvor effektivt

¹ Min oversettelse av «the ability to perceive and express emotion, assimilate emotion in thought, understand and reason with emotion, and regulate emotion in the self and others» (Mayer mfl., 2011, s. 528).

vi forstår og uttrykker oss selv, forstår og relaterer oss til andre og hvordan vi håndterer krav i dagliglivet ² (Bar-On, 2006).

	Mayer & Salovey	Goleman	Bar-On
Defined as:	A type of mental ability or mental capacity with which to process emotional information.	A set of competencies and personality traits related to emotions, with focus on competencies.	A set of competencies and personality traits related to emotions, with focus on personality traits.
Model framework:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceiving emotion ▪ Facilitating thoughts ▪ Understanding emotion ▪ Managing emotion 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Self-awareness ▪ Self-management ▪ Social awareness ▪ Relationship management 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intrapersonal skills ▪ Interpersonal skills ▪ Adaptability ▪ Stress management ▪ General mood

FIGUR 3. «Summary of Emotional Intelligence Models» (Block, 2014, s 22) viser de tre ulike retningene innenfor forskningen på emosjonell intelligens.

Bracket mfl. (2011b) hevder at det i dag eksisterer to vitenskapelige hovedretninger innenfor teorien om emosjonell intelligens. Evne («Ability»-) modellen som ser på emosjonell intelligens som sammenlignbart med andre former for intelligens, og modeller som anser emosjonell intelligens som en serie trekk ved personer. Salovay&Mayers originale teori regnes for å være innenfor evnemodellen, mens Goleman og Bar-On sine litt forskjellige teorier begge handler om trekk ved personen. Figur 3 viser de tre ulike modellene for emosjonell intelligens ifølge Block (2014). Her kommer det tydelig frem at Goleman og Barn-On sine modeller skiller seg fra Mayer&Salovay sin modell.

Brakett mfl. (2011b) har gitt en oversikt over hva som ligger i evnemodellen for emosjonell intelligens (venstre kolonne i figur 3) og hvorfor denne er å foretrekke foran andre modeller (midterste og høyre kolonne i figur 3). Særlig handler det om de ulike

² Min oversettelse av "Emotional-social intelligence is a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands" (Bar-On, 2006).

måleinstrumentene som tilhører de ulike modellene. Hvordan man måler emosjonell intelligens er avhengig av definisjonen, hva man putter inn i begrepet. Ifølge Brackett mfl., (2011b) er det er to hovedretninger innenfor måling av emosjonell intelligens; selvrapportering og testing. De andre som fremmer evnemodellen og hevder emosjonell intelligens som en intelligens på linje med IQ, hevder at den beste måten å måle på er gjennom testing/måling. De mener det er mulig å finne objektive svar på om man har godt utviklet emosjonell intelligens. Brackett mfl. (2011b) hevder at de som støtter en modell som mikser evner med personlighetstrekk som optimisme, selvtillit og emosjonell mestringstro sverger til en selvrapportering som har klare svakheter. Brackett mfl. (2011b, s. 90) eksemplifiserer på følgende måte: I stedet for å spørre om å demonstrere hvordan mennesker opplever et emosjonelt uttrykk, ber man i selvrapportering om å avgjøre og rapportere hvor god man er til å oppfatte andres emosjoner korrekt.

Brackett mfl. (2011b) hevder at emosjonell intelligens består av fire mentale ferdigheter som til sammen utgjør en persons emosjonelle intelligens. Det hevdes at emosjonell intelligens kan bli objektivt målt og at nivået av emosjonell intelligens er viktig for hvordan det går med personer på viktige områder i livet. I tillegg, og kanskje viktigst av alt, hevdes det at ferdighetene som emosjonell intelligens består av kan læres og utvikles (Brackett mfl., 2011b, s.99).

Den første ferdigheten er å identifisere følelser og skille mellom følelser hos seg selv og andre. En avgjørende egenskap er å kunne lese fysiske manifestasjoner av følelser som kroppsspråk eller tanker. Det å kunne lese følelser hos andre, oppdage følelser i kunst eller skille mellom falske og ekte følelser er regnet for å være avansert, sammen med evnen til å uttrykke egne følelser. I skolen vil det å være i stand til å fange opp nyanser av egne og andres følelser være nødvendig for å tidlig kunne gjøre noe med situasjoner som oppstår. (Brackett mfl., 2011b). Mange lærere møter veggen og blir utbrent på grunn av at de står i situasjoner ove for lang tid som tapper for krefter. Å være mer bevisst på å «lytte til kroppen» kan være en måte å forebygge det på. Tilsvarende er det en del elever som for lenge står i vansker i jevnaldergruppa fordi ingen ser hva de utsettes for eller hva det gjør med dem. Å møte voksne med evne til å se og forstå andres emosjoner vil kunne være en vei ut av problemene.

Den andre ferdigheten er ifølge Brackett mfl. (2011b) å bruke emosjoner for å fasilitere tenking, altså å bruke informasjonen fra emosjonene til å tenke rasjonelt, løse

problemer eller kommunisere. Det å kunne bruke sine egne og andres emosjoner til å endre måten man tenker på for å oppnå et ønsket resultat er regnet for å være avansert innenfor denne grenen. Det vil for eksempel kunne være å snu tankegangen fra negativ til positiv i møte med et problem som må løses. Negative tanker er mer detaljorienterte enn positive, derfor er ikke disse alltid så egnet for å løse problemer. Det å snu om til mer positiv tankegang er vanskelig, men ofte nødvendig og regnes for å være en bevisst handling som krever egenskaper innenfor emosjonell intelligens (Brackett mfl., 2011b). Det å «løfte blikket» litt fra det som umiddelbart er problemet er ofte et viktig tiltak i skolen. Det er ikke så lett som lærer hvis en elev har det vanskelig. Det blir ofte en spiral av negative tanker som ikke er konstruktive. Å være bevisst dette, både som enkeltansatt og i teamet, kan bidra til at man kommer seg ut av slike spor og tenker mer konstruktivt og langsiktig på hva som skal til for å løse problemene.

Den tredje ferdigheten som inngår i emosjonell intelligens handler om å forstå og analysere emosjoner (Brackett mfl., 2011b). Her er det nødvendig å ha et vokabular for å beskrive følelser og forstå likheter og skillelinjer mellom ulike følelser. Det å kunne forklare hvor følelser kommer fra, for eksempel at glede er en følelse som ofte følger av mestring, er en ferdighet innenfor denne grenen. Det å forstå kompliserte følelser og multiple følelser er en del av de mer avanserte delene av denne grenen. Det å forstå at noen kan både være veldig lei seg og litt glad på samme tid, eller hva som egentlig ligger i blandede følelser krever et høyere nivå av emosjonell intelligens. Det å forstå at følelser kan skape nye følelser, for eksempel at tristhet kan føre til desperasjon som igjen kan føre til følelsen av å bli knust, regnes for å være særlig avansert (Brackett mfl., 2011b). I skolen kan et eksempel på denne ferdigheten være å se at det som er elevens uttrykk, for eksempel sinne eller desperasjon, egentlig er sorg. Mange lærere og andre i skolen er gode til å skjønne at dette egentlig ikke er en «farlig» gutt, men en gutt som er dypt ulykkelig. Det er likevel ikke alltid vi evner å ta konsekvensen av denne kunnskapen, og behandler gutten eller jenta som en trussel.

Den fjerde ferdigheten handler ifølge Brackett mfl. (2011b) om å effektivt kunne regulere følelser. Herunder å forebygge, redusere eller modifisere emosjonelle responser hos seg selv og hos andre. Her ligger også det å kunne gjøre valg om hvilke emosjoner som passer i ulike situasjoner. På det laveste nivået viser man positive og negative følelser når de oppstår. Mer avansert så kan man regulere når man bruker ulike emosjoner avhengig av situasjon. Det å reflektere over egne og andres

emosjoner ligger også i den mer avanserte delen av denne egenskapen (Brackett mfl., 2011b). Et eksempel på en slik egenskap i skolen er når man som leder eller lærer holder tilbake sinne når elever gjør noe som er feil. Vi vet godt at det er dumt å skulle håndtere situasjoner når man er sint, derfor vil man prøve å utsette samtalen eller håndteringen til man selv er rolig. Det er et valg man gjør fordi en vet at resultatet av intervensjonen blir bedre når man selv ikke er følelsesmessig aktivert.

Siden 1990 er det utført en stor mengde studier som omhandler emosjonell intelligens. Bare innenfor «emosjonell intelligens og organisasjoner» ble det i USA gjennomført 292 doktorgradsstudier mellom 1998 og 2015. 36 av disse omhandlet emosjonell intelligens og skole eller skoleledelse. Ingen av disse så på sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringsstro. De aller fleste studerer hvordan rektor eller ansatte sin emosjonelle intelligens påvirker ulike resultater, som elevresultater, nivå av stress og sykemeldinger eller trivsel på arbeidsplassen. (El Consortium, 2021).

Det pågår en diskusjon om hvordan teorien om emosjonell intelligens skal forstås etter at det er utført omfattende forskning på området de siste tretti årene. Daniel Goleman hevder at de ulike modellene ikke er som epler og appelsiner, men som «epler og eplejuice», to sider av samme sak. Han mener videre det er de praktiske implikasjonene ved teorien som er det viktige. (Goleman, 2003, s. 2). I denne litteraturstudien forholder jeg meg til Golemans syn på de ulike modellene av emosjonell intelligens som eple/eplejuice. Det vil si at jeg ikke går inn i om studiene som er inkludert i litteraturstudien legger den ene eller andre modellen for emosjonell intelligens til grunn.

Har emosjonell intelligens effekt?

«Center for Emotional Intelligence» ved Yale Universitet har utviklet skoleutviklingsprogrammet RULER, et systematisk program for utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter i skolen som tar utgangspunkt i Mayer og Salovey sin evnemodell. Programmet er implementert i mer enn 1500 skoler i USA og andre land.

RULER er et akronym for de fem komponentene i emosjonell intelligens; anerkjenne, forstå, navngi, uttrykke og regulere emosjoner ³ (Brackett, 2019).

Forskning gjort ved Center for Emotional Intelligence viser at skoler som har ansatte med høy emosjonell intelligens skårer bedre på en rekke områder enn skoler som har ansatte med lavere emosjonell intelligens (Jennings & Greenberg, 2009). Blant områdene som forskningssenteret mener å ha evidens for at skoleprogrammet RULER virker på, er skoleklime, akademiske resultater, bedre relasjoner, mindre mobbing og mindre negativ atferd (Yale Center for Emotional intelligence, 2021).

Ansattes emosjonelle intelligens ser ut til å påvirke flere sider av en organisasjons virksomhet, som trivsel, frafall og resultater (Hjertø mfl., 2016, Joseph mfl., 2015). Mérida-Lopez mfl. (2020) viser at emosjonell intelligens har en direkte effekt på engasjement i jobben, og viser at denne også blir større av høy mestringstro. Engasjement i jobben har effekt på ønsket om å forlate yrket. Forfatterne ser på emosjonell intelligens og mestringstro som ressurser den enkelte besitter som virker positivt inn på engasjement i jobben og ønske om å forbli i jobben.

Det er særlig de med lav score på mestringstro som får større engasjement i jobben av høyere emosjonell intelligens. (Mérida-López mfl., 2020, Penrose mfl., 2007). Det kan ha å gjøre med at de som har høy mestringstro antakelig allerede har et høyt engasjement for jobben, så for disse påvirker ikke et enda høyere nivå av emosjonell intelligens like mye som for de som i utgangspunktet har lav mestringstro.

Skoleansatte med høy emosjonell intelligens oppnår bedre relasjon til elevene (Brackett mfl., 2011b, Brackett, 2019). Studier viser at elevens atferd («conduct») er bedre i klasserom som er preget av et emosjonelt trygt klima (Brackett mfl., 2011a). Brackett mfl. (2013) har vist at læreres emosjoner påvirker flere sider av yrkesutøvelsen, som elevvurdering.

I sin artikkel «Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct» fra 2011 viser Marc Brackett og kollegaene fra Center for emotional intelligence ved Yale Universitet at det er en direkte sammenheng mellom det emosjonelle klimaet og elevenes atferd i klasserommet (Brackett mfl., 2011a). Det sosiale og emosjonelle klimaet i et klasserom har vært gjenstand for mye forskning.

³ Min oversettelse av «Recognizing emotions in oneself and others, Understanding the causes and consequences of emotions, Labeling emotions with a nuanced vocabulary, Expressing emotions in accordance with cultural norms and social context and Regulating emotions with helpful strategies» (Brackett, 2019).

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket «Teaching through interactions (TTI)» utviklet Hamre og Pianta et observasjonssystem for å evaluere kvaliteten på interaksjoner mellom lærere og elever i klasserommet (Pianta og Hamre, 2009). Systemet består av de tre domene Emosjonell støtte, Klassseromsorganisering og Læringsstøtte. Brackett og forskerne bak studien om emosjonelt klima og atferd hevder at ulikheten i kvalitet i forskjellige klasserom, slik det kan observeres gjennom TTI, kan forklares med teorien om emosjonell intelligens (Brackett mfl., 2011a). De hevder at lærere med høy emosjonell intelligens er bedre i stand til å møte elever med nødvendig emosjonell støtte og sensitivitet. Brackett og kollegene viser til studier som har funnet for eksempel at lærere som ikke har evnen til å regulere egne og andres følelser får elever som i større grad enn andre opplever og uttrykker negative følelser i klassen gjennom læringsforstyrrende atferd (Brackett mfl., 2011a).

Goleman mfl. (2013) og Kerr mfl. (2006) viser i undersøkelser av ulike organisasjonstyper at ledere med høy emosjonell intelligens oppnår bedre resultater enn andre. I skole viser omfattende forskning fra de siste tre tiårene at ledere med høy emosjonell intelligens blant annet oppnår færre sykemeldte ansatte og bedre sosiale og faglige læringsresultater (Brackett mfl., 2011b, Brackett, 2019). Gray (2009) hevder at rektors emosjonelle intelligens er en nødvendig forutsetning for å skape godt klima for samarbeid og sørge for skolens «well being» som et lærende fellesskap. Videre styrker emosjonelt intelligente ledere viktige normer og verdier og inspirerer elever og lærere til å «avhieve excellence» (Gray, 2009, s. 2).

Robert Kerr og kollegene ved School of management ved University of Ulster undersøkte hvordan emosjonell intelligens påvirker ledelse av organisasjoner i studien «Emotional intelligence and leadership effectiveness» i 2005. Her slås det fast at ledelse er en emosjonell disiplin, og at teorien om emosjonell intelligens kan bidra til å forklare hvorfor noen ledere lykkes, mens andre ikke lykkes. Forskerne bak studien viser at tidligere forskning har argumentert for at emosjonell intelligens er en forutsetning for å lykkes som leder, blant annet vises det til en studie fra 2000 som viste at ledere med høy emosjonell intelligens var mer effektive enn andre på alle nivå i en organisasjon. Men forskerne finner at mye av forskningen om emosjonell intelligens og ledelse metodisk har svakheter som gjør at det ikke er så lett å generalisere ved å si at god ledelse er avhengig av høy emosjonell intelligens. I sin egen studie fant Kerr mfl. (2006) at det er en sammenheng mellom lederens samlede

emosjonelle intelligens og hvor effektiv lederen oppfattes av ansatte. Men forskerne fant også at deler av innholdet i emosjonell intelligens, evnen til å forstå og kontrollere følelser spilte mindre rolle for hvordan ledelsen blir oppfattet enn det tidligere forskning hadde vist. Forskerne problematiserer om det ikke nødvendigvis er en like sterk sammenheng mellom å forstå og kontrollere følelser og det å handle på en måte som oppleves som støttende for andre som teorien om emosjonell intelligens hevder (Kerr mfl., 2006).

Rahti & Rastrogi (2009) fant en positiv, signifikant sammenheng mellom ansattes emosjonelle intelligens og mestringsstro i organisasjoner i en studie som ble foretatt blant 120 ansatte i ulike organisasjoner i India. De fant en positiv, men ikke signifikant sammenheng mellom ansattes emosjonelle intelligens og tilknytning til arbeidsplassen og hevder at omfattende forskning peker på en slik sammenheng.

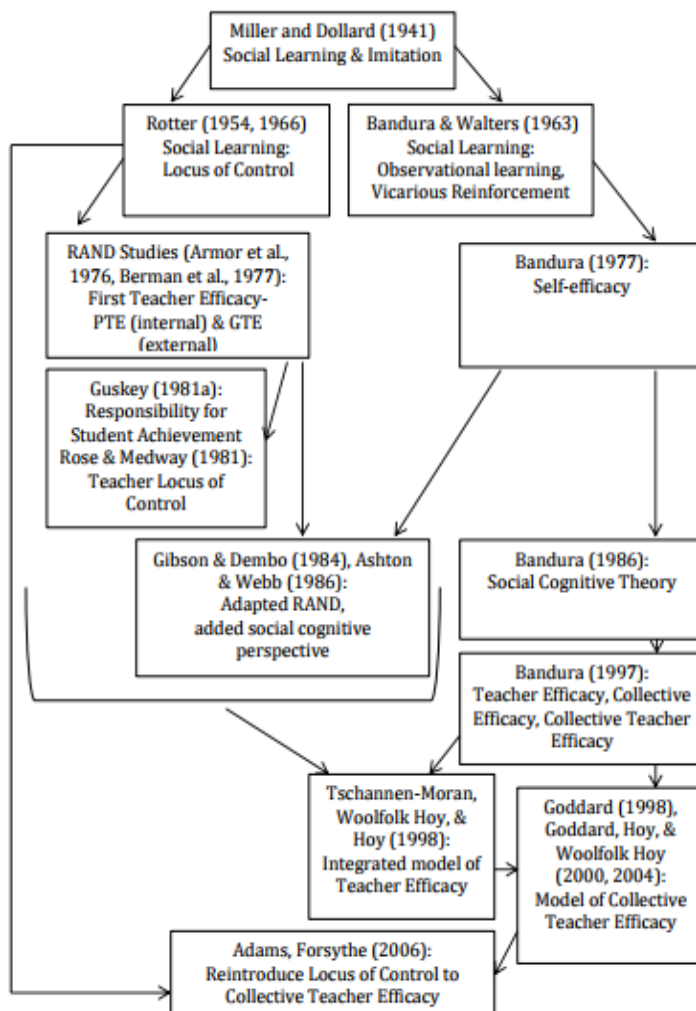
Undervisning er en emosjonell praksis (Hargreaves, 1998, Leithwood & Beatty, 2007) og skoleledelse påvirker undervisningspersonalets følelser (Leithwood mfl., 2008a, Lambersky, 2016). Schmidt (2010) hevder kunnskapen om at undervisning er en emosjonell praksis må føre til at ledere bør utvikle denne siden av sin kompetanse. Lambersky (2016) hevder at utviklingsarbeid vil mislykkes hvis det ikke tas hensyn til lærernes følelser. Dette er et lederansvar, og studien viser at lærernes emosjoner må være i hjertet av skoleledelsens yrkesutøvelse (Lambersky, 2016).

Oppsummert er det godt grunnlag for å si at nivået av emosjonell intelligens generelt påvirker organisasjoner, og at nivået av emosjonell intelligens hos skoleledere påvirker evnen til å skape gode resultater i skolen.

Mestringstro

Mestringstro er en norsk oversettelse av de engelske begrepene «self-efficacy» og diverse utgaver av «collective efficacy» som brukes i mesteparten av forskningslitteraturen som denne masteroppgaven bruker. Her redegjøres først for begrepet og forskningen på fenomenet før det stilles spørsmål om mestringstro har effekt i skolen.

I litteraturen om mestringstro er det fire begreper/to begrepspar som går igjen som kan skape litt forvirring. Det kan fremstå som noe uklart hva som er forskjellen på self-efficacy/teacher efficacy og collective efficacy/collective teacher efficacy. Eels (2011) viser noe av utfordringen med begrepene og forskningsfeltet i denne modellen fra sin PHD-avhandling.



FIGUR 4. «Heritage of the collective teacher efficacy construct» viser hvordan fagområdet sosial læringsteori og begrepet self-efficacy (mestringstro) har utviklet seg. Hentet fra Eels (2011, s. 12).

Begrepet self-efficacy ble, som figur 4 viser, først brukt i en studie som den amerikanske tankesmia RAND («Research and Development») gjennomførte i 1976 om lesing blant minoritetsstudenter (Tschannen-Moran mfl., 1998). Undersøkelsen baserte seg på Julian B. Rotter sin sosiale læringsteori som sier at personligheten blir til i møte med andre og at all læring skjer i sosiale situasjoner. RAND-studien viste at læreres tro på egen mestring hadde en sterk sammenheng med studentenes leseferdigheter (Tschannen-Moran mfl., 1998). En ny undersøkelse fra RAND i 1977 viste at læreres tro på egen mestring hadde sammenheng med effekten av og opprettholdelsen av statlig initierte satsinger i skolen. I RAND-undersøkelsene ble lærere spurt om de trodde at deres innsats hadde betydning for elevenes/studentenes utbytte av undervisningen, og om de mente at andre, eksterne faktorer er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Summen på scoren på de to spørsmålene i disse undersøkelsene er det som senere er blitt hetende mestringstro, der høy score predikerer gode resultater og lav score predikerer dårlige resultater (Tschannen-Moran mfl., 1998).

I 1977 lanserte sosialpsykolog Albert Bandura sin versjon av begrepet mestringstro i en artikkel i *Psychological Review*. I artikkelen, "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" viser Bandura at fenomenet kan forklare menneskers atferd i ulike situasjoner. Dette forklarer han med at nivået av mestringstro avgjør om vi vil mestre oppgaver og hvor mye energi og utholdenhet vi kommer til å legge i oppgaver vi står ovenfor. Desto høyere mestringstro, desto større er sjansen for at vi legger ned innsats i arbeidet (Bandura, 1977). I 1997 definerte Albert Bandura mestringstro som "troen på ens kapasitet til å organisere og utføre handlinger som skal til for å lykkes med oppgaven en er satt til"⁴ (Bandura, 1997).

Bandura (1993) hevder at de fleste handlinger tar utgangspunkt i tankeprosesser. De som har en høy mestringstro, visualiserer suksess-scenarier som fungerer som støtte til å utføre arbeidsoppgaver. De som har lavere mestringstro ser for seg å mislykkes og dveler ved tanker om alt som kan gå galt, noe som fører til at det blir vanskeligere å utføre oppgaven. Bandura hevder videre at læringsmiljøer som bygger på at evner er noe en kan tilegne seg, som ikke fremmer sammenligning med

⁴ Min oversettelse av "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3)

andre og som fremmer måling av egen fremgang, er læringsmiljøer der det er god mulighet for å bygge mestringstro som fremmer gode akademiske resultater (Bandura, 1993).

Tschannen-Moran mfl. (1998) peker på at mestringstro har å gjøre med ens egen oppfatning av det en mestrer eller har kompetanse til, ikke nødvendigvis hva en objektivt sett mestrer eller er kompetent til. Det er viktig fordi mennesker har en tendens til å overvurdere eller undervurdere ens egne evner, og slike vurderinger har ifølge teorien om mestringstro konsekvenser for i hvilken grad de legger ned innsats i og er opptatt av å lykkes med en arbeidsoppgave. Tschannen-Moran (1998) viser også at mestringstro er kontekstavhengig. I det ligger at situasjonen i skolen sjelden er en input-output-prosess slik begrepet ble brukt tidligere. Godard mfl. (2000) peker på det samme, og argumenterer for at lærere i sin hverdag må inkludere konteksten i vurderingen av sin egen mestringstro.

Det har skapt noe forvirring at begrepet “teacher efficacy” slik det ble brukt i tidlige undersøkelser, først og fremst så på hvordan handlinger fører til et bestemt utfall, mens teorien om “self-efficacy” som i samme periode ble lansert av Albert Bandura, handler om den enkeltes tro på at en er i stand til å utføre handlinger, ikke nødvendigvis for å oppnå et spesielt resultat. Bandura selv ryddet opp i forvirringen i sitt mest kjente bokverk om mestringstro («self-efficacy») i 1997 (Godard mfl., 2000). Med Eels metastudie fra 2011 ble det ifølge Hattie (2019) skapt en klarhet i begrepene og ikke minst ble effekten av mestringstro («collective efficacy») på elevers læring i skolen slått fast.

Michael Fullan forklarer mestringstro som “felles erkjennelse av at vi som gruppe har kapasitet til å produsere resultater”⁵ (Fullan, 2021). Andy Hargreaves og Michael Fullan hevder at lærerens «commitment» har en direkte effekt på lærerens mestringstro. Deres definisjon på mestringstro er «læreres tro på at de faktisk kan utgjøre en forskjell» (Hargreaves & Fullan, 2015, s. 62)). «Commitment» kan oversettes til engasjement eller forpliktelse og består ifølge Hargreaves og Fullan av mening og lidenskap («purpose» og «passion»). Sammen med evne («capability») utgjør engasjement/forpliktelse i jobben nøkkelen til den gode lærer (Hargreaves & Fullan, 2015).

⁵ Min oversettelse av «shared belief in conjoint capacity to produce results» (Fullan, 2021).

Versland & Erickson (2017) hevder at det i en skole der det eksisterer mestringstro i personalet ikke er samling med lærere med individuell tro på at de mestrer jobben sin. Men at alle som jobber i den skolen tror at skolen *som sådan* løser de oppgaver som skolen har.

Mestringstro har de siste årene blitt et mye brukt begrep i norske organisasjoner. Begrepet brukes som en av ti faktorer i den mye brukte medarbeiderundersøkelsen 10-faktor som Linda Lai, professor i ledelse og organisasjonspsykologi ved BI, har utviklet for kommunenes sentralforbund (KS). 10-faktorundersøkelsen er særlig tilpasset norske kommunale foretak, kommuner og fylkeskommuner, men er også tatt i bruk av andre organisasjoner. Undersøkelsen bygger på forskning på hva som er viktige innsatsfaktorer for å skape gode resultater i en organisasjon (Lai, 2015). Faktoren mestringstro forklares i som «tiltro til egen jobbkompetanse og mestringsmulighet». Videre beskrives faktoren som en form for selvrefererende holdning som i stor grad er med på å bestemme i hvilken grad en medarbeider i praksis er kompetent for sin stilling og andre aktuelle stillinger eller oppgaver (Lai, 2015, s. 9).

Mestringstro beskrives i tifaktorundersøkelsen som en faktor som har stor effekt på medarbeiderens faktiske mestring, slik Bandura viste allerede i 1977 (Bandura, 1977). I pilotstudien som ligger til grunn for innføringen av 10-faktor i mange norske organisasjoner, ble det funnet at mestringstro var en av de fire faktorene som betød mest for opplevde muligheter til å bruke egen, relevant jobbkompetanse. Linda Lai hevder at for å beholde og styrke medarbeidernes mestringstro, bør man «arbeide med særlig vekt på å oppnå høy bruk av relevant kompetanse, høy rolleklarhet og høy opplevd autonomi» (Lai, 2015, s. 9).

«Self-efficacy» kalles også «subjektiv mestringsevne» på norsk, men i litteraturen om Kommunenes sentralforbunds 10-faktorundersøkelse brukes begrepet «mestringstro» (Pål Tanggard, 2018). I denne oppgaven brukes derfor «mestringstro».

Har mestringstro effekt?

De siste årene har mestringstro fått stadig større oppmerksomhet som en av de grunnleggende faktorene for å skape gode skoler (Bandura, 1993, Goddard mfl., 2000, Donohoo mfl., 2018). Godard mfl. (2000) hevder at gode skoler er kjennetegnet av høy

grad av mestringstro i personalet. Dette forklares ved at lærere i skoler med høy mestringstro setter og når høyere mål med undervisningen, at organisasjonen blir sterkere og at elevene når bedre resultater. Og de argumenterer også for at det motsatte; at skoler med lav mestringstro fører til mindre innsats og lavere resultater for elevene.

John Hattie har kalt mestringstro «den nye nummer en-faktoren» for å skape gode skolerresultater (Visible-learning.org, 2019). Hattie mener mestringstro handler om mer enn at lærerne sammen tenker at de utgjør en forskjell eller et “growth mindset” for lærere. Hattie argumenterer for at mestringstro har så stor effekt («dramatically powerful») fordi det betyr at lærere har felles forventninger til sin egen innflytelse på elevenes læring (Hattie, 2019). Hattie viser i sin metastudie at mestringstro har mer enn tre ganger så sterk sammenheng med skolerresultat som for eksempel sosioøkonomisk status (Effektstørrelse 1,57 mot 0,52) (Donohoo mfl., 2018). Dette understrekes også av Michael Fullan (Fullan, 2021).

Godard mfl. (2000) mener at teorien om mestringstro har vært gjenstand for omfattende utprøving, og holder godt som teori for å forklare individuell atferd. Resultatene av undersøkelsene er konsistente og viser at læreres mestringstro har effekt på elevenes læring. Men mestringstro i hele organisasjonen har enda større effekt på elevenes læring enn læreres individuelle mestringstro.

Skaalvik & Skaalvik (2007) påviser en direkte sammenheng mellom nivået av mestringstro og læreres trivsel på arbeidsplassen. Kim mfl. (2015) viser at organisasjoner med høy kollektiv mestringstro har høyere produktivitet og kreativitet enn andre organisasjoner. Rahti & Rastogi (2009) hevder det er lite forskning på den direkte sammenheng mellom mestringstro og tilknytning til arbeidsplassen, men fant i sin studie en liten positiv sammenheng mellom ansattes mestringstro og tilknytning til arbeidsplassen. De viser at tre av de grunnleggende faktorene Bandura mente kjennetegnet mestringstro også er tett knyttet til teorien om emosjonell intelligens; selvoppfatning, selvregulering og kontroll på følelser.

Koreanske Mihee Kim og Yuhyung Shin fra School of Business ved Hanyang University publiserte i 2015 artikkelen «Collective efficacy as a mediator between cooperative group norms and group positive affect and team creativity». Her ser de på hvordan stemningen i team i 73 bedrifter i Sør-Korea påvirker kreativiteten i teamene, og hvilken rolle mestringstro spiller for å forsterke resultatene. Studien er ikke relatert

til skole, men det er interessant at forskerne fant at felles positive følelser var sterkt forbundet med gode resultater i teamarbeid, og at kollektiv mestringstro var med å gjorde resultatene enda bedre (Kim mfl., 2015). Et av funnene deres er at det i en gruppe som har felles positive følelser skapes en kollektiv mestringstro. Forskerne hevder at en av resultatene er at ledere som vil skape kollektiv mestringstro kan oppnå gode resultater ved å sørge for at medlemmene av gruppa har høy grad av positive følelser.

Federrici & Skaalvik (2012) fant at ledere med høy mestringstro opplever mindre stress i arbeidssituasjonen og er i mindre fare for å oppleve burn-out enn ledere med mindre mestringstro. Versland & Erickson (2017) bruker begrepet “rektors mestringstro” («principal self-efficacy») som de definerer som “overbevisning som gjør en rektor i stand til å utøve policy og prosedyrer som øker skolens effektivitet”⁶ og viser at denne har effekt på elevenes læring. Versland & Erickson (2017) sin studie var en case-studie som hadde som formål å undersøke om rektors mestringstro har påvirkning på skolens mestringstro. Resultatet fra undersøkelsen viser at rektor både har en effekt på mestringstroen i personalet og på den enkeltes mestringstro. Undersøkelsen viser også at rektors mestringstro har en liten men signifikant direkte virkning på elevenes faglige læringsutbytte.

Oppsummert er det grunnlag for å hevde at nivået av mestringstro i en organisasjon generelt og blant ansatte og ledere i skolen spesielt, påvirker organisasjonen på flere måter. Organisasjoner der ledere og ansatte har mestringstro oppnår bedre resultater enn andre. De gode skolene er skoler preget av høy mestringstro.

⁶ Min oversettelse av «a set of beliefs that enable a principal to enact policies and procedures that promote the effectiveness of a school» (Versland & Erickson, 2017).

Metode

Problemstillingen i denne studien er «Er det sammenheng mellom rektors emosjonelle intelligens og skolens mestringstro?». Både emosjonell intelligens og mestringstro er teorier som det er forsket mye på. I denne oppgaven har det vært et mål å identifisere studier som ser på sammenhengen mellom de to. Det er brukt litteraturstudie med systematisk tilnærming for å se på denne sammenhengen. I dette kapitlet redegjøres det for metoden som er brukt.

Litteraturstudie med en systematisk tilnærming

For å svare på problemstillingen foretas en litteraturstudie med systematisk tilnærming. Befring (2016) omtaler litteraturstudie som det å «studere faglige publikasjoner på området, med sikte på å finne grunntrekk ved de konklusjoner som er lagt frem». Aveyard (2014) mener litteraturstudie er en «omfattende studie og tolkning av litteratur som omhandler et tema» og at litteraturstudien søker å oppsummere forskning som er gjort innenfor et felt eller om et spesielt tema. Aveyard (2014) mener videre at en litteraturstudie er viktig for å sørge for at ikke alle trenger å lese alt om et tema, noe som blir vanskeligere og vanskeligere etter hvert som det publiseres mer og mer forskning på de fleste felter. En litteraturstudie skal hjelpe leseren til å få oversikt over det som er det viktigste som er gjort av forskning på et tema. Aveyard (2014) mener dette er spesielt viktig for å sikre at man ikke blir for snever i kunnskapstilfanget, noe det er fare for hvis man dykker ned i en eller noen få teorier eller forskningsarbeider om et tema. Siden begrunnelsen for å velge problemstillingen var å få oversikt over hva forskningen sier om sammenhengen mellom de to teoriene om emosjonell intelligens og mestringstro, er en litteraturstudie ideell.

Aveyard hevder at en litteraturstudie er hermeneutisk av metode fordi den finner svar på en problemstilling eller et forskningsspørsmål ved å fortolke studier som er gjort av andre på et bestemt tema (Aveyard 2014, s. 2). Thisted mener designet i en litteraturstudie er deskriptivt fordi en søker å finne ut «hvordan tingene faktisk henger sammen» og eksplorativt fordi en skaffer seg innsikt og kunnskap på et område som ikke tidligere er så mye studert (Thisted, 2010, s. 83).

Ifølge Jesson mfl. (2011) skiller en mellom to hovedmåter å utføre en litteraturstudie på; tradisjonell og strukturert. Den tradisjonelle har som hensikt å få en bred forståelse og oversikt over temaet. Litteraturen om emnet velges ut ved at en følger artikler og kilder, og det er forfatterens helhetsvurdering som avgjør hvilke studier som skal benyttes. I den tradisjonelle litteraturstudien er det forfatterens kildekritikk sentral, da han eller hun står ganske fritt til hvilke studier som anses som viktige. I denne metoden diskuteres de ulike kildenes informasjon om temaet som skal undersøkes.

Den systematiske litteraturstudien er ifølge Jesson mfl. (2011) mer strukturert og godt egnet til å undersøke et smalt tema. En søker å gjøre et søk etter alle relevante studier om et bestemt tema i en bestemt database, og så gjøre systematiske søk med forhåndsbestemte inklusjons- og eksklusjonskriterier. Tabeller med korte oppsummeringer erstatter diskusjon. I en strukturert litteraturstudie erstattes forfatterens egne subjektive kildekritikk av sjekklister for kvalitetssjekk. Pedersen (2018) mener at fordelene ved en litteraturstudie er at det er et teoretisk perspektiv og grunnmur, at man får «orden i kaoset», at man kan få ny kunnskap fordi man har stort utvalg, at man ser hele puslespillet og at man ikke trenger direkte tilgang til respondenter for dette er noe som andre forskere har gjort. Befring (2016) hevder at litteraturstudiet kan gi en klar faglig relevans og nytteverdi, og at det er godt egnet for så vel masteroppgaver som doktoravhandlinger. Ifølge Befring er svakheten med tradisjonelle litteraturstudier at de baserer seg på det subjektive skjønnnet. Det samme hevder Pedersen (2018) når han påpeker at ulempene ved en slik studie er at man er avhengig av å bruke allerede eksisterende litteratur, at det kan være vanskelig å få en egen vinkling på problemstillingen og at det er en fare for at man kan få bekreftet det man allerede tror gjennom å velge ut artikler som støtter sitt eget syn.

En litteraturstudie med systematisk tilnærming skiller seg fra systematisk litteraturstudie ved at man så godt det lar seg gjøre følger reglene og systematikken i en systematisk litteraturstudie. Litteraturstudie med systematisk tilnærming er ifølge Avayard (2014) mer aktuelt i en studie som en masteroppgave, da den vanlige systematiske litteraturstudien er for omfattende. Avayard (2014) hevder at en i en slik studie også tar en rekke valg og må dokumentere disse. Av valg som må tas er hvilken type litteratur man skal inkludere i studien, hvilke søkeord som vil være best egnet, hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier vil være nødvendige, hvilke databaser vil

være de mest hensiktsmessige å søke i. Til slutt må man velge hvilke manuelle søk man skal foreta (Avayard, 2014, s. 74).

Pedersen (2018) hevder at det, som i andre vitenskapelige arbeider, er vanlig å bygge opp en litteraturstudie med innledning, metodedel, resultatdel og diskusjon. Til forskjell fra en vanlig empirisk studie der det foretas undersøkelser eller intervjuer, er det litteraturen selv som er datamaterialet som skal undersøkes i en litteraturstudie. Det er søketreffene, med de artiklene som velges ut som blir dataene som skal analyseres. Litteraturen man finner presenteres i resultatdelen og som så diskuteres mot problemstillingen for arbeidet.

I metoddelen av en litteraturstudie er det ifølge Pedersen (2018) viktig å forklare hvordan man har gått frem og hvordan man har funnet den litteraturen man bruker i studiet. Dette fordi studien som andre vitenskapelige arbeider skal kunne repliseres av andre. Hvilke databaser og hvorfor disse er valgt, hvilke søkeord som er brukt og inklusjons- og eksklusjonskriteriene som er brukt er blant det som må dokumenteres. Det er vanlig å bruke et flytskjema for å si noe om fremgangsmåten og utvelgelsen av artikler. Her bør fasene i utvelgelsen presenteres på en slik måte at leseren kan gjøre samme søk og utvalg.

Når en har funnet et utvalg artikler, blir det viktig å foreta selve gjennomgangen av disse. Det er hensiktsmessig å bruke anerkjente databaser fordi artikler der vil være publisert i anerkjente tidsskrift og dermed gjennomgått av fagfeller med tanke på kvalitet. Det er likevel viktig å lese kritisk, og Pedersen (2018) mener det særlig er tre områder som bør være fokusert i en slik kritisk lesning; Hvilke kriterier brukes for å måle variablene? Er resultatene gyldige? Besvarer artikkelen spørsmålene som stilles?

Søkestrategi

Det er gjort viktige avgrensinger i søk etter forskning som ser på sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro. Her redegjøres for avgrensingene som er gjort.

Begrunnelse for valg av søkeord

«Emosjonell intelligens» ble introdusert i 1990, og har siden blitt godt etablert teori og som begrep. Det er en del litteratur som er relevant som ikke bruker begrepet emosjonell intelligens, men det bredere «emotion» som også være av interesse hvis det er koblet til mestringstro. Prøvesøk viste at det var nødvendig å ta med «emotion» i tillegg til «emotional intelligence» for å fange opp litteratur som svarer på problemstillingen.

Mestringstro stammer fra sosial kognitiv teori og Albert Banduras artikkel om «self efficacy» fra 1977 (Bandura, 1977). Collective efficacy ble utviklet som egen teori i 1997 (Bandura, 1997) og «Collective teacher efficacy» i 2000 (Goddard mfl., 2000). «Collective teacher efficacy» (CTE) brukes fortsatt, men kan bli litt snevert i et litteratursøk sammen med emosjonell intelligens fordi det begrenser seg til utdanning. I en del litteratur opptrer begrepet «organisational efficacy». I flere prøvesøk ble det klart at det blir for snevert å innsnevre til «collective efficacy», så i søkene er «efficacy» brukt.

Siden jeg i utgangspunktet er ute etter ledelsesperspektivet, er det naturlig å søke etter skoleledelse. Prøvesøk avgjorde at ordet «Principal» ga tilstrekkelig resultater, selv om andre begreper også kan være aktuelle i en internasjonal kontekst.

Søke kategorier

Søkeordene ble valgt ut fra problemstillingen, faglitteratur og fra nøkkelord i flere sentrale artikler som ble funnet gjennom en rekke prøvesøk i de ulike databasene. Søkene ble gjort ut fra tre kategorier:

1. Emotional intelligence, emotion
2. Efficacy
3. Principal

Det ble søkt med AND mellom de tre kategoriene for å fange opp artiklene som inneholdt alle de tre perspektivene. Søket ble startet i mars 2020 og siste søk avsluttet 15. mai 2021. Det ble i tillegg til systematiske søk i databasene søkt i referanselister, slik Avyard anbefaler, (Avyard, 2014, s. 90-91).

Emotional intelligence OR Emotion	AND	Efficacy	AND	Principal
---	-----	----------	-----	-----------

TABELL 1. Søkord benyttet i elektronisk søk

Databaser

I en litteraturstudie samler man litteratur fra mange forskjellige kilder, der hovedkilden er databaser som tilbyr ulike emner og områder innen forskning. Det er derfor viktig å vite hvilke databaser som vil kunne tilby den informasjonen man er ute etter for å kunne svare på sine forskningsspørsmål (Avayard 2014, s. 81).

Jeg var først og fremst ute etter litteratur innenfor utdanningsforskning og tok utgangspunkt i databaser innen pedagogikk og utdanning ved NTNU. Det ble gjort prøvesøk i education source, Idunn, og web of Science, men uten resultat. Det ble gjort relevante treff i databasen ERIC («Education Resources Information Center»). Teoriene om emosjonell intelligens og mestringstro har også røtter i helse/psykologi, så databasene PSYCINFO og PUBMED ble også prøvd ut uten resultat. Derfor ble databasen ERIC valgt som kilde til artikler i litteraturstudien av sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro.

Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Inklusjons- og eksklusjonskriterier skal gjøre det mulig å konkretisere og identifisere de studiene som vil kunne gi svar på forskningsspørsmålene og utelukke de som ikke vil gi svar på forskningsspørsmålene (Avayard, 2014, s.76).

I søket ble inklusjonskriteriet «peer reviewed» brukt for å sikre at artiklene har god akademisk kvalitet.

Ved gjennomgang av søkeresultatene ble følgende eksklusjonskriterier brukt:

1. Artikkelen er ikke fra vestlig kontekst
2. Artikkelen handler ikke om grunnskole
3. Artikkelen har ikke et lederperspektiv
4. Artikkelen tar ikke for seg både emosjonell intelligens og mestringstro

Seleksjonsprosess

I databasen ERIC ble det søkt etter «Emotional intelligence» AND efficacy AND principal. Søket ga 11 treff. Tre (Debes G., 2021, Pierce mfl., 2014, Penrose mfl., 2007) ble inkludert i litteraturstudien.

I databasen ERIC ble det søkt etter emotion AND efficacy AND principa. Søket ga 9 treff. En (Ford mfl., 2019) inkludert i litteraturstudien.

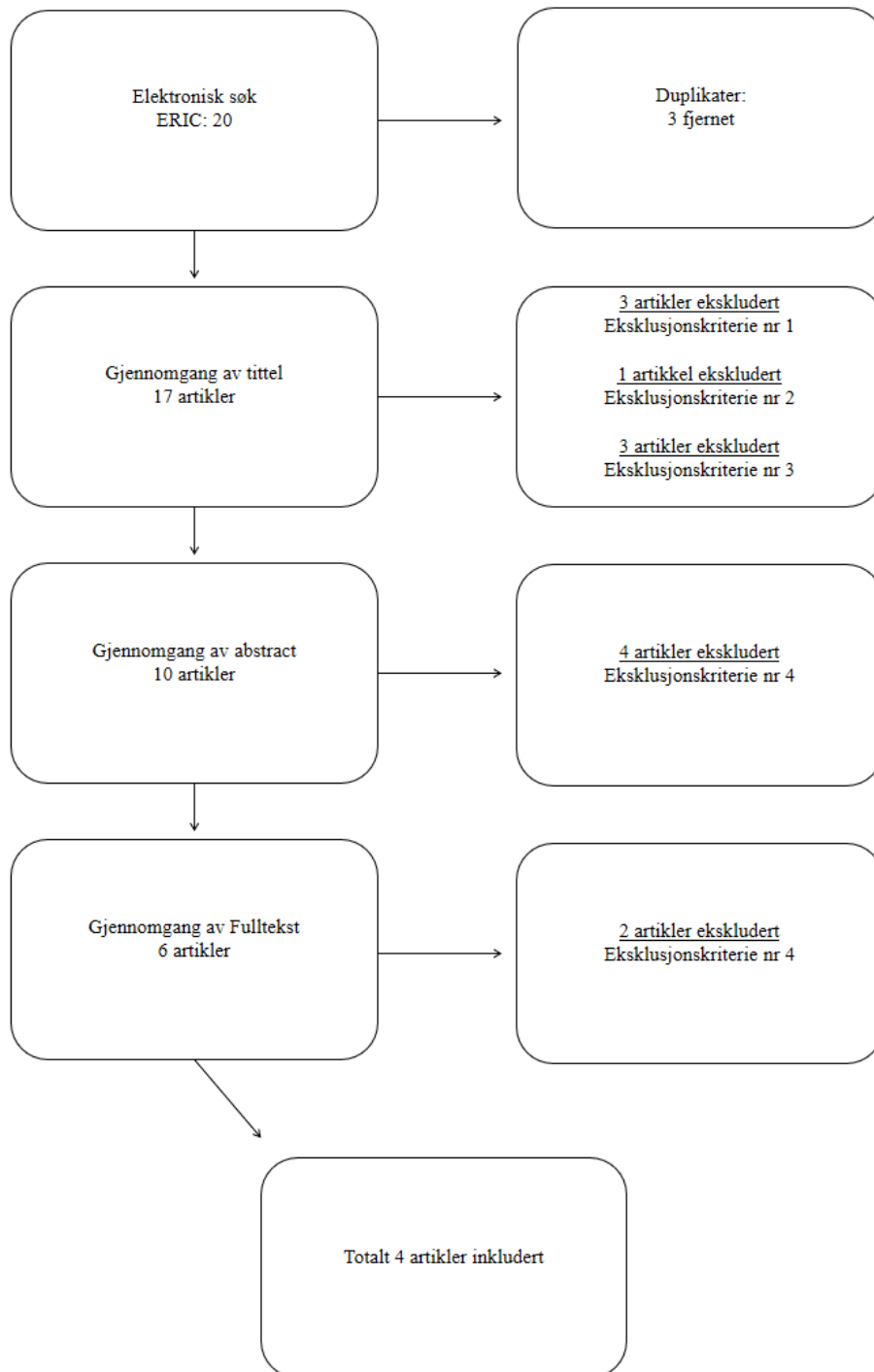
En doktorgradsavhandling (Block, 2014) ble funnet i litteraturliste til en inkludert artikkel. I tillegg ble en doktorgradsavhandling (Pierce, 2010) funnet i litteraturliste og lest, men ikke inkludert i studien, da forfatterens artikkel (Pierce 2014) bygget på denne doktorgradsavhandlingen ble inkludert.

Etter å ha søkt i databasen satt jeg igjen med 4 artikler og en doktorgradsavhandling som var aktuelle og ble inkludert i studien. Det er artikler og en avhandling som omhandler emosjonell intelligens og mestringstro i en skole og ledelseskontekst.

Det ble i tillegg foretatt manuelle søk i referanselistene til de fire inkluderte studiene og de to PHD-avhandlinger som var relevante.

Flytskjema

Her følger et flytskjema som viser hvordan utvelgelsen av artikler er gjort.



FIGUR 5 Flytskjema etter Avayard, 2014, s. 93-94.

Inkluderte studier

Nedenfor følger en skjematisk oversikt over de fem studiene som er inkludert i litteraturstudien

Forfattere, år, nasjonalitet, database og søkeord	Tittel	Publikasjon	Deltakere	Problemstilling	Konklusjoner
Block, J. M. (2014). USA 2014. Funnet i manuelt søk i litteraturliste	Emotional intelligence and principal efficacy: A comparison of South Dakota secondary principals' scores and teachers' perceptions.	ProQuest Dissertations Publishing,	47 rektorer, 49 lærere fra Sør Dakotta, USA.	Er det sammenheng mellom ungdomsskole- rektorer emosjonelle intelligens og deres mestringstro?	Sterk sammenheng mellom rektorer emosjonelle intelligens og om de oppfattes som å ha mestringstro av ansatte.
Debes G., (2021) Kypros ERIC: "emotional intelligence" and efficacy and principal	The predictive power of emotional intelligence on self efficacy: A case of school principals.	International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)	50 tilfeldig utvalgte rektorer	Utvikler rektorer sin emosjonelle intelligens? Og hvordan påvirker rektorer emosjonelle intelligens rektors mestringstro?	Rektors emosjonelle intelligens har stor påvirkning på rektors mestringstro
Ford mfl. (2019) USA ERIC: affect and efficacy and principal	The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave.	Journal of educational administration	1500 Lærere fra 73 store, urbane skoler i Midt-vesten	Hvordan kan ledere få til positive resultater gjennom å møte læreres psykologiske behov på tre ulike nivåer: intrapersonlige, interpersonlige og organisasjonsmessige?	Viser at lærere som får psykologisk støtte på det intrapersonelle, interpersonelle og på organisasjonsnivået fra leder utvikler sterkere kollektiv mestringstro
Pierce mfl. (2014) USA ERIC; "Emotional intelligence and efficacy" and principal	Examining the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and the Emotional Intelligence of Elementary School Principals.	Journal of School leadership, SAGE publishing	133 Lærere og rektorer i 13 tilfeldig utvalgte barneskoler i California	Sammenhengen mellom barneskole- rektorer emosjonelle intelligens og skolens mestringstro	Rektorer relasjonsledelse og kompetansen i å forstå og lede seg selv og andre er kritisk for å utvikle kollektiv mestringstro
Penrose mfl. (2007) Australia ERIC: Emotional intelligence and efficacy" and principal	Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience.	Issues in Educational Research	211 lærere og rektorer i utvalgte offentlige skoler i Victoria	Nivået av emosjonell intelligens i sammenheng med læreres mestringstro	Viser at det er sammenheng mellom læreres nivå av emosjonell intelligens, deres mestringstro og skolerultat.

Resultater

Målet med denne studien var å undersøke hva litteraturen sier om sammenhengen mellom rektors emosjonelle intelligens og mestringsstro i skolen. Dette er et viktig spørsmål fordi det kan gi retning til utdanning, utvelgelse og videreutdanning av rektorer dersom det viser seg at det å øke rektors emosjonelle intelligens er effektivt for å skape større mestringsstro i skolen. Ved bruk av litteraturstudie med systematisk tilnærming, ble det undersøkt om det finnes en sammenheng mellom rektors emosjonelle intelligens og skolens mestringsstro. Her går artiklene som ble inkludert i studien gjennom.

Inkluderte studier

James M. Block fra University of South Dakota sin PHD-avhandling «Emotional intelligence and Principal Efficacy; a Comparison of South Dakota Secondary Principals Scores and Teachers Perceptions» fra 2014 tar for seg rektors selvrapporterte emosjonelle intelligens og rektors selvrapporterte mestringsstro og sammenligner denne med læreres rapport om rektors emosjonelle intelligens og rektors mestringsstro. 47 rektorer og 49 lærere deltok i studien som har som målsetning å bidra til å forskning på hva som skal til for å være en effektiv skoleleder.

I kapitlet «sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringsstro» heter det at «research supports the relationship between emotional intelligence and self-efficacy». Her vises det til Rahti & Rastogi (2008) som er omtalt uten å være inkludert i denne litteraturstudien og Penrose mfl. (2007) som er inkludert, som begge fant positive signifikante korrelasjoner mellom konseptene.

Block hevder at forskning på emosjonell intelligens viser at det er viktigere med høy emosjonell intelligens jo mer ansvar i en organisasjon man har. «The importance of emotional intelligence increases with the lever of authority» (Block, 2014, s. 48). For ledere er derfor emosjonell intelligens avgjørende viktig. Han mener at det er gjennom en sterk mestringsstro at rektorer kan utnytte sin emosjonell intelligens til å skape gode organisasjoner.

Block (2014) fant ingen sammenheng mellom rektorers selvrapporterte emosjonelle intelligens og rektorers selvrapporterte mestringsstro. Videre fant han

ingen sammenheng mellom hvordan rektorer vurderer sin egen emosjonelle intelligens og mestringstro, og hvordan dette blir vurdert av ansatte. Han fant at lærere som ser på sin rektor som emosjonelt intelligent også opplever denne rektoren til å ha høy mestringstro.

Block hevder at bakgrunnen for de overraskende manglende sammenhengene har å gjøre med at det var få respondenter på spørreskjemaene som ble sendt ut. Bare ca 20% av rektorer og lærere som ble forespurt om å være med deltok. Dette forklares med at det var relativt omfattende arbeid å delta i studien, som også ble gjennomført på ugunstig tidspunkt av året.

Selv om studien ikke fant sammenhenger som Block gjennom sin litteraturgjennomgang mener det er grunn til å tro eksisterer, mener han at det er nok evidens for en sammenheng mellom emosjonell intelligens og mestringstro til at det emosjonelle aspektet av rektorjobben bør styrkes, både i utdanning og i utvelgelse av rektorer.

Gülyüz Debes er Assistant Professor i utdanningsvitenskap ved University of Mediterranean Karpisia. I den helt nye artikkelen «the predictive power of emotional intelligence on self efficacy; a case of school principals» (Debes, 2021) undersøker hun nivået av emosjonell intelligens hos 50 rektorer, og hvordan dette nivået påvirker rektorenes mestringstro. Studien fant at rektorer har en sterk mestringstro, og at denne påvirkes av nivået av emosjonell intelligens. Hun fant også at sammenhengen var sterkest blant kvinnelige ledere.

I introduksjonen til artikkelen viser forfatteren til omfattende forskning som slår fast at det er en sterk sammenheng mellom ledere og deres emosjonelle intelligens og de resultatene som lederne får, uavhengig av type organisasjon. Hun argumenterer for at effektive ledere har høy emosjonell intelligens. Videre pekes det på omfattende forskning som viser at ledere med høy mestringstro skaper gode resultater i organisasjoner.

Debes mener at forskningen på emosjonell intelligens og mestringstro har ført til interesse for å se på sammenhengen mellom disse to. Hun påpeker videre at denne sammenhengen ikke tidligere er studert. På bakgrunn av det finner hun at det er nyttig å forske på en slik sammenheng (Debes, 2021).

Med andre ord er forfatteren enig i denne masteroppgavens premiss; at det er interessant å se på sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro. I motsetning til min litteraturstudie fant forfatteren ingen slike eksisterende studier. Det er litt underlig, særlig siden Debes sin studie er fra 2021, at hun ikke har funnet studiene som er undersøkt i denne litteraturgjennomgangen, særlig Block sin doktorgrad og Pierce sin doktorgrad og artikkel er direkte rettet mot å undersøke mye av det samme som Debes ser på.

Debes (2021) konkluderer med at nivået av en rektors emosjonelle intelligens har sammenheng med rektorens mestringstro. Studien, mener Debes, har betydning fordi den vil bidra til å øke forståelsen av sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro for rektorer.

I teksten vises det til en artikkel (Hay & McBer, 2000) som kunne hatt relevans for denne studien, da det heter at «In recent review, research has been reported that teachers' attitudes are more positive when the school leader is high on EI» (Debes, 2021, s. 150). Problemet er bare at artikkelen det vises til ikke står oppført i kildelista, og heller ikke er å finne i litteratursøk på de to forfatterens navn. Dette må kunne anses som en svakhet med artikkelen til Debes.

Thimothy Ford ved University of Oklahoma, Jentre Olsen og Jam Khojasteh ved Oklahoma State University og Jordan Ware og Angela Urick fra University of Oklahoma publiserte i 2019 artikkelen «The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave» i tidsskriftet «Journal of educational administration». Forskerne ville finne ut hvordan ledere kan bidra til å unngå frafall, øke tilknytningen til organisasjonen og utvikle god undervisning gjennom å se på hvordan rektorer møter læreres behov for psykologisk støtte på tre ulike nivåer; intrapersonlig som handler om hvordan den enkelte ansatte oppfatter lederens støtte, interpersonlig som viser til relasjonen mellom den ansatte og lederen og organisasjonsmessig som handler om klimaet på skolen. 1500 lærere fra 73 grunnskoler i Midtvesten i USA deltok i undersøkelsen der lærerne ble bedt om å rapportere nivå av utbrenthet, tilknytning til arbeidsplassen og ønske om å bli eller forlate skolen og yrket.

Utgangspunktet for studien er at mange skoler i USA sliter med at mange lærere mistrives i jobben og at mange slutter (Ford mfl., 2019). Den samfunnsmessige kostnaden med å rekruttere nye lærere er stor, samtidig som det vises til at kvaliteten på skolen går ned ved høy turnover. Forskerne peker på at det er gjort mye forskning på at administrativ, emosjonell støtte har mange positive effekter på trivsel, burnout og skolerresultater. Men at det er gjort mindre forskning på hvordan læreres emosjonelle tilstand påvirker relasjonen mellom administrativ støtte og læreres ønske om å slutte i jobben.

Et av funnene som ble gjort var at STPN («Support for teacher psychological needs»), som handler om støttende relasjon mellom ledelsen og lærerne, bidrar til å utvikle kollektiv mestringstro, som igjen bidrar til å forebygge burnout og øker tilknytningen til organisasjonen (Ford mfl., 2019). Forskerne bruker ikke begrepet emosjonell intelligens, men psykologisk støtte handler blant annet om emosjonell støtte, og er avhengig av emosjonell intelligens slik det er definert.

Konklusjonen av studien er at ledere må jobbe både på det organisatoriske nivået for å skape et godt klima, og på det interpersonlige nivået for å bygge relasjon til personalet («teacher-principal relationship») og på det intrapersonlige nivået for å bygge autonomi og utvikle den enkelte medarbeider. Forskerne mener rektorer gjennom å støtte ansatte på alle tre områdene bidrar positivt til ansattes jobbengasjement, tilknytning til skolen og yrket fordi det skaper gode relasjoner som bidrar til å utvikle kollektiv mestringstro på skolen (Ford mfl., 2019).

Stephanie Pierce publiserte i 2014 artikkelen «Examining the Relationship between Collective Teacher Efficacy and the Emotional Intelligence of Elementary School Principals» i «Journal of School Leadership» på bakgrunn av sitt doktorgradsarbeid fra University of San Diego i 2010. Studien bygger på Pierce (2011), PHDen «Elementary School Principal Emotional Intelligence and Collective Teacher Efficacy». I denne undersøker Stephany Pierce, og finner at rektorers emosjonelle intelligens har betydning for skolen mestringstro (Pierce, 2011).

Pierce undersøkte rektorers emosjonelle intelligens og læreres opplevelse av mestringstro. Studien er bygget på selvrappotering, der både ansatte og ledere har rapportert om rektors emosjonelle intelligens, ansattes emosjonelle intelligens og skolens kollektive mestringstro (Pierce, 2014). Studien viser at rektorers nivå av

emosjonell intelligens er kritisk viktig for utvikling av skolens kollektive mestringstro. Studien viser også en sammenheng, om ikke så sterk, mellom ansattes kollektive emosjonelle intelligens og skolens kollektive mestringstro.

Utgangspunktet for doktorgradsarbeidet og artikkelen er at forskning har etablert en sterk sammenheng mellom kollektiv mestringstro og elevers skolerresultater. Hun viser også til forskning som fastslår at rektorer har høy påvirkning på resultatene. Ifølge Pierce viste Lethwood mfl. (2008a) at bare læreren er viktigere enn skoleledelsen av skolerelaterte faktorer for å oppnå elevresultater. Pierce hevder at mange har forsøkt å vise på hvilken måte rektorer påvirker elevers skolerresultat, og peker på forskning som viser at rektorer først og fremst påvirker resultatet gjennom å skape mestringstro (Ross & Gray, 2006)

Pierce (2014) hevder at Goleman allerede i 1998 antydte at det er en sammenheng mellom emosjonell intelligens og utvikling av kollektiv mestringstro på skoler. Men hun hevder at det i 2014 ikke er etablert forskningsmessig bevis for en slik sammenheng. Pierce (2014) viser at Goleman hevdet at lederes evne til å bygge relasjoner kan utvikle kollektiv mestringstro. Ledere som er kompetente i «social awareness», slik Pierce (2014) hevder Goleman viser, fikk til å samarbeide og samhandle med andre for å utvikle delte mål, dele på planer, informasjon og ressurser. Videre får ledere som kan å bygge relasjoner folk til å delta og modellerte teamarbeid og team-skills som hjelpsomhet, samarbeid og respekt. Teamene som ble ledet av slike ledere utvikler teamidentitet og commitment og deler på æren for suksesser.

Pierce (2014) hevder at relasjonsorienterte ferdigheter er nødvendig for utvikling av mestringstro i organisasjonen. Videre sier hun at ledere som tenker før de handler, som viser at de kan regulere følelser som er en del av emosjonell intelligens, får til å skape tillit til og mellom lærere, bygge relasjoner og skape sosiale nettverk. Funnene i undersøkelsen viser en statistisk signifikant sammenheng mellom rektors nivå av emosjonell intelligens og nivået av mestringstro i undervisningspersonalet. (Pierce, 2014, s. 330).

Pierce fant at skåren på rektors ferdigheter innenfor konflikthåndtering, som innebærer evne til perspektivtaking og det å ta alle sine følelser i betraktning ved håndtering av konflikter, og evne til å påvirke/overbevise, var de beste predikatorene for mestringstro i undervisningspersonalet. Begge disse ferdighetene ligger innenfor den delen av emosjonell intelligens som handler om evne til relasjonsbygging.

Den sterke påvirkningen som rektorer har, og at dette er så tett knyttet til ferdigheter innen emosjonell intelligens, bør ifølge Pierce (2014) ha følger for hvordan man tenker skoleutvikling og utvikling av gode skoleledere. Pierce hevder studien bør føre til at det emosjonelle aspektet ved skoleledelse, særlig evnene til å drive relasjonsledelse, er noe som bør fokuseres mer i skolelederutdanning og mentorering.

Andrea Penrose ved Monash University, Dr Chris perry og Ian Ball fra Deakin University publiserte i 2007 artikkelen «Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience» i tidsskriftet «Issues in Educational Research». Forskerne undersøkte grunnskolelærere og grunnskolerektorerers emosjonelle intelligens og deres personlige mestringstro, forstått som troen læreren har på hens evner som lærer (Penrose mfl., 2007, s. 107).

Forskerne viser til at mestringstro har en positiv effekt på elevenes læringsresultater. Men at det i liten grad er forsket på hvordan man utvikler mestringstro i personalet på skoler. I artikkelen ser forfatterne på rektorer i kategorien «erfarne lærere». Lederperspektivet er dermed med, og de ser at de erfarne som rektorer, i utgangspunktet har et høyere nivå av mestringstro enn andre lærere.

Resultatene av undersøkelsen viser en signifikant, moderat sammenheng mellom lærernes og rektorenes rapporterte nivå av emosjonelle intelligens og deres rapportering av mestringstro uavhengig av kjønn og alder. Forskerne fant at omtrent 14% av variasjonen i opplevelsen av mestringstro kan forklares med opplevd emosjonell intelligens. Det viser at generelt høyt nivå av emosjonell intelligens er relatert til høy grad av mestringstro. De fant at alle, uavhengig av erfaring, status, kjønn eller alder får høyere mestringstro av høyere emosjonell intelligens (Penrose mfl., 2007, s. 117).

Studien konkluderer med at det å utvikle ansattes emosjonelle intelligens fører til økt mestringstro som igjen vil føre til bedre undervisning, større tilfredshet på arbeidsplassen, og bedre læringsresultater. Økt emosjonell intelligens vil øke den personlige mestringstroen uavhengig av kjønn, alder, erfaring og status.

Diskusjon

Målet med denne studien er å undersøke hva litteraturen sier om sammenhengen mellom rektors emosjonelle intelligens og mestringstro i skolen. Den mest anerkjente veien til mestringstro går gjennom undersøkelser og oppfølging av disse. Hvis det i tillegg finnes en emosjonell vei til mestringstro så er det viktig fordi det har betydning for utdanning, utvelgelse og oppfølging av rektorer.

Litteraturstudien fant fem studier som har sett på sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro. Noen av dem ser på rektor, andre ser mer generelt på emosjonell intelligens og mestringstro. Alle studiene viser til at dette er et for lite undersøkt tema i forskningslitteraturen. Her vil jeg drøfte hva studiene har til felles, hva som skiller dem, svakheter med den gjennomførte litteraturstudien, de praktiske implikasjonene ved det som er funn i studien og hva som bør studeres videre.

Finnes det en sammenheng mellom emosjonell intelligens og mestringstro?

Alle de fem inkluderte studiene finner at det ser ut til å være en sammenheng mellom emosjonell intelligens og mestringstro. James S. Block (2014) sin PHD-avhandling viser til manglende oppslutning om studien som årsaken til at de forventede sammenhengene ikke ble tydelige, men også han viser til at det er en sammenheng mellom rektors opplevde emosjonelle intelligens og ansattes oppfatning av rektorens mestringstro. Block hevder at rektorer med sterk mestringstro kan utnytte sin emosjonelle intelligens til å skape en god skole.

De fem inkluderte studiene ser på litt ulike sammenhenger mellom emosjonell intelligens og mestringstro. Både Pierce (2014) og Ford mfl. (2019) studerer hvordan ledere kan skape mestringstro gjennom emosjonell intelligens, eller det Ford mfl. (2019) kaller «psykologisk støtte». Penrose mfl. (2007) finner en sammenheng mellom ansattes emosjonelle intelligens og ansattes personlige mestringstro uten å se direkte på lederperspektivet. Debes (2021) ser på hvordan nivået av emosjonell intelligens påvirker rektorers egen mestringstro og fant at økt emosjonell intelligens fører til økt mestringstro. Dette er ifølge Debes ikke undersøkt i noen andre studier.

Med unntak av Ford mfl. (2019), bruker alle studiene begrepene emosjonell intelligens og mestringstro. Ford mfl. (2019) bruker «psykologisk støtte» som har sterk sammenheng med emosjonell intelligens, da ledere må ha ferdigheter innenfor

emosjonell intelligens for å gi en slik støtte. I studien ser de på effekten av å gi støtte på det organisasjonsmessige, interpersonelle (mellommenneskelige) og det intrapersonelle (personlige) nivået. I teorien om emosjonell intelligens er samme inndeling brukt av Bar-On (2006) som snakket om «Emotional-social intelligence» som består av ferdigheter på de samme nivåene som Ford mfl. (2019) mener det må gis psykologisk støtte innenfor. I tillegg mener Bar-On (2006) at ferdigheter innen stresshåndtering og tilpasningsdyktighet faller innenfor emosjonell intelligens. Han understreker også at emosjonell intelligens i stor grad handler om å håndtere dagliglivet, noe som er helt i tråd med bakgrunnen for at Ford mfl. (2019) hevder lærere trenger psykologisk støtte.

Som vi så i teorikapitlet er undervisning og ledelse «emosjonelle disipliner». (Hargreaves, 1998, Hargreaves, 2001, Leithwood & Beatty, 2007, Kerr mfl., 2006). Dette understrekes også i de fem studiene som er inkludert i litteraturstudien. Undervisning er i seg selv ikke en sentral del av noen av de fem inkluderte artiklene, men alle peker på at det er nødvendig med ferdigheter innenfor emosjonell intelligens for å utvikle mestringstro, som også alle peker på har effekt på elevenes læring. Ford mfl. (2019) er opptatt av at ledere må skape relasjon med ansatte gjennom samtaler for å være i posisjon til å gi nødvendig psykologisk støtte. Det vil føre til økt «commitment» i jobben, bedre undervisning og sterkere relasjoner til elever. Penrose mfl. (2007) viser at en gjennom økt emosjonell intelligens kan påvirke ulike deler av yrkesutøvelsen og tilknytningen til yrket.

Rahti & Rasstrogi (2009) og Kim mfl. (2015), som det vises til i flere av de inkluderte studiene, viser til at det er en sammenheng mellom emosjonell intelligens og skolens mestringstro. Rahti & Rasstrogi (2009) viser at flere av det særlig er tre komponenter av mestringstro som har sammenheng med emosjonell intelligens, selvpoppfatning, selvregulering og kontroll på følelser. Kim mfl. (2015) viser at positive følelser skaper mestringstro både individuelt og kollektivt.

Oppsummert viser studiene inkludert i denne litteraturstudien at det finnes en sammenheng mellom emosjonell intelligens og mestringstro. Studiene angriper temaet på litt ulike måter, men alle konkluderer med det samme; at sammenhengen finnes og har betydning for flere deler av skolens virksomhet. Det er for lite utvalg av studier til å generalisere, men basert på funnene i denne litteraturstudien er det grunn til å tro at det finnes en slik sammenheng, og at den er spennende for utvikling av skoler.

Hvordan påvirker rektors emosjonelle intelligens skolens mestringstro?

Studiene belyser lederperspektivet på ulike måter. Pierce (2014) sin studie omhandler i sin helhet hvordan ledere gjennom å utvikle sin egen emosjonell intelligens kan påvirke skolens mestringstro. Debes (2021) undersøker hvordan rektorer sin emosjonelle intelligens påvirker rektorenes egen mestringstro. Debes (2021) mener studien påviser en sammenheng mellom rektors emosjonelle intelligens og rektors mestringstro. Gitt rektorer sin kritisk viktige rolle i elevers læringsutbytte og det at økt mestringstro fører til økt effektivitet, mener Debes dette taler for å utforske dette emnet videre med videre forskning på sammenhengen (Debes, 2021, s. 164).

Penrose mfl. (2007) viser en sammenheng mellom ansattes emosjonelle intelligens og deres individuelle mestringstro, uten at lederperspektivet er direkte undersøkt. Penrose mfl. (2007) undersøker hvordan emosjonell intelligens påvirker den personlige mestringstroen hos skoleansatte, men omtaler også sammenhengen for rektorer. I sine undersøkelser finner hun at "leading teachers" og rektorer har større grad av mestringstro enn andre lærere. (Penrose mfl., 2007, s. 122). Penrose mfl., (2007) viser til forskning som gir empirisk bevis til støtte for at lederes emosjonelle intelligens påvirker andre i organisasjonen og har innvirkning på organisasjonens resultat (Penrose mfl., 2007, s.112).

Flere av studiene i teorien om emosjonell intelligens peker på at ledere med emosjonell intelligens påvirker arbeidsmiljøet positivt. Blant annet viser Gray (2009) at rektorer med høy emosjonell intelligens er bedre i stand til å utvikle «well being» og et lærende fellesskap av ansatte. Dette er tett knyttet til teorien om mestringstro, der det nettopp er fellesskapets oppfatning av at man mestrer som er viktig. Det er grunn til å tro, basert på teorien om emosjonell intelligens og mestringstro, at utvikling av emosjonelt intelligente ledere kan bedre klimaet for samarbeid i kollegiet, og et godt klima for samarbeid er en forutsetning for mestringstro.

Gray (2009) hevder at emosjonelt intelligente ledere styrker skolens normer og verdier. Hargreaves og Fullan (2015) mener samtidig at lærerens følelse av mening og lidenskap har en direkte påvirkning på lærerens mestringstro. Det er lett å se at en leder som gjennom evne til å fange opp egne og andres emosjoner klarer å bygge en skole der ansatte kjenner seg igjen i og slutter opp om felles verdier, også er en skole

der lærere opplever følelse av mening. Motsatt vil det være hvis en rektor ikke evner å fange opp ansattes opplevelser og følelser, men knytter virksomheten i skolen til verdier og normer som er ukjente og ansatte ikke kjenner tilhørighet til. Eller ledere som knytter all utvikling i skolen opp mot det som kan måles i undersøkelser. Ledere med emosjonell intelligens er altså i bedre stand til å bygge fellesskap og mestringstro enn andre fordi man kan bruke informasjon fra flere kilder.

Oppsummert viser studiene at emosjonell intelligens påvirker ledere generelt og rektorer spesielt sin mestringstro, og at dette bidrar positivt til skolens mestringstro og resultater. Det begrensede antallet studier gjør at en må ta forbehold, men studiene viser at sammenhengen er spennende og bør studeres videre. Særlig Debes (2021), Pierce (2014) og Ford mfl. (2019) viser gjennom sine studier at rektors emosjonelle intelligens påvirker skolers mestringstro positivt. Debes (2021) har sett på og funnet at rektors mestringstro påvirkes positivt av emosjonell intelligens. Pierce (2014) og Ford mfl. (2019) ser på og finner at skolens mestringstro øker når rektors emosjonelle intelligens øker. Det viser at det å satse på rektors emosjonelle intelligens kan være en vei til å skape mestringstro i skoleorganisasjonen.

Hvordan bør sammenhengen mellom rektors emosjonelle intelligens og skolens mestringstro utnyttes?

Alle de fem studiene konkluderer med at sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro bør ha praktisk betydning i skolen. Pierce (2014) fant at utvikling av rektors relasjonelle ferdigheter, særlig å løse konflikter og evnen til å overbevise som er viktige deler av det å ha høy emosjonell intelligens som skoleleder, bidrar positivt til å utvikle skolens mestringstro. Stephanie Pierce mener dette bør ha betydning for utdanning og utvikling av rektorprofesjonen. Hun mener også det bør ha konsekvenser for rekruttering, ved at relasjonelle ferdigheter bør få større betydning siden relasjonsledelse ser ut til å skape mestringstro i personalet (Pierce, 2014, s. 331-332). Også Block (2014) konkluderer med at det emosjonelle aspektet av rektorjobben bør styrkes i utdanning og rekruttering av rektorer, selv om studien han foretok ikke konkluderer med de forventede sammenhengene.

Ford mfl. (2019) mener ledere må gi psykologisk støtte til ansatte både på organisasjonsnivå, mellommenneskelig nivå og på personlig nivå, og at dette vil øke

evnen til å bygge relasjoner som er avgjørende for å skape mestringstro i skolen. (Ford mfl., 2019, s. 11). Ford mfl. (2019) hevder videre at studien av effekten av psykologisk støtte til ansatte bør få den konsekvens at rektorer må jobbe både med den enkelte lærer og kollektivt for å støtte deres psykologiske behov. Det å ha meningsfulle, produktive samtaler med lærere utenfor konteksten av klasserommet, mener Ford (2019), er viktig for å styrke skoleklimaet. Og et styrket skoleklima har stor betydning for skolens resultater (Ford mfl., 2019, s. 627-628).

Penrose mfl. (2007) hevder at det å hjelpe lærere til å utvikle sin egen emosjonelle intelligens kan øke deres mestringstro (Penrose mfl., 2007, s. 123). Siden mestringstro er så nært knyttet til hvordan elevene presterer, hevder Penrose mfl. (2007) at økning i læreres emosjonelle intelligens vil medføre økt læringsutbytte.

Debes (2021) hevder at det er grunn til å tro at det finnes en sterk sammenheng mellom rektors emosjonelle intelligens og rektors mestringstro, og mener dette viser at satsing på å øke rektorers emosjonelle intelligens kan bidra til å utvikle mer effektivt lederskap og dermed gode skoler.

Oppsummert gir de seks studiene samlet en sterk oppfordring til å sette søkelys på utvikling av rektorers og ansattes emosjonelle intelligens. Effekten av dette vil være rektorer og skoler med høyere mestringstro, også på områder der ikke undersøkelser nødvendigvis fanger opp et riktig bilde. I en norsk kontekst vil det bety at en kan gjøre dette til et tema i den nasjonale rektorutdanningen og i andre aktuelle videreutdanninger. Studiene peker også på effekt av å utvikle ansattes emosjonelle intelligens, og det vil være positivt om dette også ble en del av utdanning av lærere og andre ansatte som jobber i skolen.

Studiens implikasjoner

Teorien om emosjonell intelligens og to av de inkluderte studiene viser at emosjonell intelligens er en nødvendig komponent i relasjonsbygging. Både Pierce (2014) og Ford mfl. (2019) viser at sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro går gjennom evne til å bygge relasjoner. Emosjonell intelligens inneholder flere elementer. Uavhengig av hvilken av modellene for emosjonell intelligens man bruker, så er dette med å skape relasjoner til andre fundamentalt. Pierce (2014) konkluderer med at evnen til å lede gjennom å knytte relasjoner til andre, skaper skoler

der ansatte utvikler gode relasjoner og derigjennom tillit, samhandling og delingskultur. En organisasjon preget av tillit, samhandling og delingskultur er en skole med mestringstro. Det er godt grunnlag for å hevde at mestringstro har stor betydning i organisasjoner. Teoriene om emosjonell intelligens og mestringstro, og den sammenhengen mellom disse som kommer frem i denne litteraturstudien, gir gode argumenter for at det finnes en emosjonell vei til gode skoler.

Gjennom arbeidet med studien har jeg vært så heldig å få delt kunnskapen jeg har tilegnet meg om emosjonell intelligens og mestringstro med lederkolleger i kommunen og medstudenter og lærere på lærerutdanningen ved NTNU. Jeg opplever at alle opplever dette som svært relevant perspektiv, og flere har uttalt at denne sammenhengen er spennende for deres virke. Jeg har derfor blitt styrket i troen på at det å se på egen evne til å identifisere og håndtere egne og andres følelser er en viktig del av det jeg og andre rektorer bør fokusere på, og som tydeligere bør inn i utdanning og videreutdanning av ledere i skolen.

Alle studiene har som utgangspunkt at kjennskap til egne og andres følelser er en viktig lederegenskap, og flere av studiene peker på at emosjonell intelligens er en styrke i relasjonsbygging. Det er i tråd med det jeg selv har erfart som skoleleder, illustrert med fortellingen om jenta som kom på mitt kontor i starten på dette skoleåret. Lederen må vite hvilke følelser hen selv har. Disse følelsene må håndteres, slik at en kan oppnå ønsket resultat. Jeg som leder må være i stand til å forstå følelsene til de elevene, foresatte og ansatte som jeg interagerer med. Det fører til en interpersonlig relasjon som skal til for å løse mange av de utfordringene jeg som skoleleder møter. I tillegg til all den informasjon som da blir tilgjengelig for meg, langt utover det jeg har tilgang på i kommunens og statens ulike oppfølgingssystemer fra undersøkelser i organisasjonen. Den praktiske implikasjonen av dette er at det emosjonelle perspektivet bør bli mer synlig i praksisfeltet, i rektorgjerningen og i klasserommet.

Jeg har selv opplevd at det emosjonelle perspektivet har vært lite synlig i min lærer- og lederutdanning. Jeg har også opplevd dette som lite tydelig kommunisert i arbeidshverdagen som lærer og skoleleder. Jeg opplever heller ikke at mestringstro har den nødvendige plassen i utdanning og i praksisfeltet, gitt at det er sterk evidens for at dette har stor påvirkning på praksisen i skoler. Den sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro, og teorien om disse som viser at begge har stor

effekt i organisasjonen, bør få den konsekvens at det emosjonelle perspektivet får en større plass gjennom hele skolesystemet.

Den emosjonelle veien til den gode skolen bør ikke ses som en motsetning til det å «mate lærere med resultater» som flere mener er riktig vei til mestringstro. Men til forskjell fra skolesystemer i andre deler av verden har Norge en skole som er bygget på flere mål, både et mål om å utvikle faglige kompetanser og sosiale kompetanser. Norsk skole har et dobbelt mandat. Dannelsesdimensjonen i norsk skole har slik jeg oppfatter det sterk oppslutning hos lærere og skoleansatte, men er under press. Dette fordi stadig bedre måleinstrumenter for å få gode svar på faglig fremgang for den enkelte elev truer med å føre norsk skole over i en retning der det utdanningsmandatet blir viktigere enn dannelsesmandatet. Innflytelsesrike skoleforskere mener at å skape mestringstro handler om å «mate lærere med resultater» som viser at det som foregår i klasserommet har effekt. Jeg tror det er viktig å fange opp det brede bildet, og da er evnen til å forstå egne og andres følelser enda bedre noe av det viktigste vi kan gjøre. Emosjonelt intelligente lærere klarer å fange opp nyansene av hva elevene lærer og føler, og hvordan de har det. Emosjonelt intelligente ledere får med seg hva lærerne faktisk mener og føler. Det gir informasjon til læreren og lederen som ikke fanges opp i selv de mest sofistikerte test- og målesystemer. Og det er informasjon en trenger til å fatte gode beslutninger om hva eleven eller den ansatte eller skolen trenger. Sammen med gode undersøkelser så vil utvikling av evnen til å bruke emosjoner gi lederen mulighet til å skape en god skole og sørge for at læreren er i stand til å gi god undervisning der det brede mandatet i skolen blir ivaretatt.

Styrker og svakheter med litteraturstudien

Styrken med denne studien er den solide teoretiske forankringen og dens metodiske stringens. Både emosjonell intelligens og mestringstro har vært gjenstand for omfattende forskning, og begge fenomenene er det godt grunnlag for å si har effekt i organisasjoner som skoler. Metoden «litteraturstudie med systematisk tilnærming» er godt egnet for å finne de studier som omtaler sammenhengen som studien søkte å finne.

En svakhet med litteraturstudien om sammenhengen mellom rektors emosjonelle intelligens og mestringstro er at litteraturtilfanget er svært begrenset. Det

har vært komplisert å finne studier som direkte omtaler sammenhengen, selv om det har vist seg at noen studier faktisk gjør akkurat dette. Når tilfanget er så lite, og studiene samtidig spriker litt i hvilken vinkel de har valgt, så kan konklusjonene fra studien hevdes å bli trukket på litt sviktende grunnlag. Når jeg likevel mener det er grunn til å tro at sammenhengen eksisterer, og at dette er et område som bør studeres videre, så er det fordi studiene sammen med teorien om de to konseptene klart antyder en slik sammenheng.

En annen svakhet med studien, sett i et metodisk perspektiv, er at rammen for en masteroppgave ikke tillater en systematisk litteraturstudie i tradisjonell forstand. Det er derfor gjennomført en litteraturstudie med systematisk tilnærming. Det sier seg selv at en enda mer systematisk gjennomgang hadde kunnet gi klarere svar på om det i forskningslitteraturen er evidens for den sammenhengen jeg har vært ute etter å undersøke.

Videre forskning

Alle de fem inkluderte finner at sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro ikke er tilstrekkelig belyst av forskning. Debes (2021) hevder sågar at det ikke eksisterer studier om en slik sammenheng, men det er ikke i tråd med det jeg har funnet i denne litteraturstudien. Men gjennomgangen har vist at det er et potensial for å finne og se nærmere på sammenhenger som er lite belyst. Større studier av rektorers emosjonelle intelligens, som samtidig ser på rektors egen og skolens mestringstro vil kunne slå fast med enda større grad av sikkerhet om det å utvikle rektorers emosjonelle intelligens er en vei til mestringstro.

Pierce (2014) hevder at en gjennom mer forskning på sammenhengen mellom emosjonell intelligens og utvikling av skolers mestringstro vil kunne utvikle læringsutbyttet til elevene både indirekte og direkte. Mérida-López mfl. (2020) mener videre forskning på større grupper lærere kan bidra til å øke forståelsen av hva som skal til for å holde lærere i jobben gjennom å finne ut hvordan emosjonell intelligens og mestringstro påvirker jobbengasjement. Ford mfl. (2019) mener studiene av effekten av psykologisk støtte har på ansattes mestringstro kan utvides til å se på hvilke andre kvaliteter ved lærernes arbeid som kan bidra til å forsterke eller forminske

effekten av støtten, og at studien bør gjentas utenfor det skoledistriktet den ble gjennomført.

Jeg har erfart at kunnskap og det å være opptatt av følelser virker i det praktiske arbeidet som rektor, både i møte med elever, foresatte og ansatte. Uten evne til å fange opp signaler fra meg selv og andre ville jeg ha fattet en rekke beslutninger på sviktende grunnlag. Jeg opplever også at teorien om mestringstro, som gjennom forskning har blitt slått fast som en viktig faktor for å skape gode skoler, har direkte praktisk betydning. Derfor ser jeg i likhet med forskerne bak de seks inkluderte studiene i denne litteraturstudien frem til mer forskning på sammenhengen mellom emosjonell intelligens og mestringstro.

Avslutning

Litteraturstudien viser at det er en sammenheng mellom emosjonell intelligens og mestringstro. Denne er verdt å studere videre. Det er samtidig god grunn til å allerede starte arbeidet med å sette søkelyset på rektorers emosjonelle intelligens. Gitt all forskning som viser at mestringstro er en nøkkelfaktor for å skape gode skoler, er det verdt å utvikle rektorers evne til å utvikle denne. Og selv om denne studien er for usystematisk og begrenset til å gi alle svar på hva det vil bety når rektorer får høyere emosjonelle intelligens, er det mer enn nok til å argumentere for at det kan ha store fordeler å vri utdanning og videreutdanning av rektorer i en mer følsom retning. Undervisning og ledelse er tross alt emosjonelle praksiser (Hargreaves, 1998).

Denne litteraturstudien viser at det er flere veier til mestringstro enn bare det å undersøke effekter av undervisning gjennom undersøkelser og mate lærere med disse. Utvikling av emosjonelt intelligente ledere kan bidra til å ivareta også den delen av oppdraget til norsk skole som handler om danning. Den delen av oppdraget som ikke er så lett å måle. Dannelsingsmandatet er under press fordi målingene av resultater blir mer utbredt og bedre, og dermed gis disse undersøkelsene økt oppmerksomhet. Det vi gir oppmerksomhet vokser. Hvis vi skal ivareta den viktige helhetstanken som har preget synet på grunnskolen i Norge, må vi evne å skape mestringstro bygget på det som formidles gjennom emosjonene våre. Det som kroppene våre forteller om. Denne studien viser at det kan ha god effekt å starte med å utvikle rektorenes egne emosjonelle intelligens.

Etter å ha studert emosjonell intelligens og mestringstro mener jeg i dag å være bedre i stand til å kompensere for min personlige svakhet på dette området som ble tydelig i Big Five Inventory-testen jeg tok før jeg startet som rektor. Heldigvis er ikke emosjonell intelligens statisk. Ferdighetene som utgjør personens emosjonelle intelligens, kan utvikles. Dermed er det mulig å se en følelsesmessig vei til gode skoler, selv for oss som har en personlighet som egentlig «tillegger følelser lite vekt». Jeg mener jeg i dag, etter å ha blitt bevisst og jobbet med mine egne emosjonelle ferdigheter, er bedre i stand til å bygge relasjon til elever, ansatte og foresatte. Jeg mener jeg gjennom å ha utviklet kunnskapen om emosjonell intelligens er i bedre stand til å bidra til å skape en god skole preget av mestringstro.

Tittelen på denne litteraturstudien er «den emosjonelle veien til gode skoler». Etter å ha studert den omfattende litteraturen om emosjonell intelligens, og sett at det er en lite studert, men lovende sammenheng med mestringstro, skolens viktigste faktor for godt læringsutbytte, er jeg styrket i troen på at vi rektorer kan ha nytte av å bli enda flinkere til å forholde oss til egne og andre følelser. Jeg tror jenta som møtte meg på kontoret, medarbeiderne jeg møter individuelt, i grupper og kollektivt, og foreldre som jeg møter når ungdommene deres sliter, vil bli møtt bedre når jeg som leder er i stand til å lese den viktige informasjonen som finnes i mine egne og deres følelser. Jeg tror det å øke min egen emosjonelle intelligens er en vei til mestringstro.

Kilder

Aveyard, H. (2014). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide*. (Tredje utgave.) England, Open University Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura A., (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W H. Freeman.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415/8279>

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*, Oslo, Cappelen Damm.

Block, J. M. (2014). Emotional intelligence and principal efficacy: A comparison of South Dakota secondary principals' scores and teachers' perceptions. University of South Dakota, *ProQuest Dissertations Publishing*, 2014.

Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011a). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of classroom interaction*, 27-36.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011b). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and teaching*, 19(6), 634-646.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827453>

Debes, G. (2021). The Predictive Power of Emotional Intelligence on Self Efficacy: A Case of School Principals. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 148-167.

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.

Eells, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. Dissertation Doctor of Philosophy (PhD), School of Education, Loyola University Chicago. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133

EI Consortium (2021). Nettsiden til Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. http://www.eiconsortium.org/references/dissertation_abstracts.html

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320.

Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*.
<https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>

Fullan, M., (2021). Keynote, Nasjonal konferanse om bruk av IKT i utdanning og læring (NKUL). <https://www.nkul.no/>

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.
<https://doi.org/10.3102/00028312037002479>

Goleman, D. (2003). Apples and applesauce. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1(3), 425-448.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence* Bantam Books. New York.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.

Gray, D. (2009). Emotional Intelligence and School Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), n4.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, Vol. 14, No. 8, pp. 835—854.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hattie J.A.C. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie J. A. C. (2019) Nettsiden <https://visible-learning.org> med intervju på <https://visible-learning.org/2018/03/collective-teacher-efficacy-hattie/>

Hjertø, K. B., & Paulsen, J. M. (2016). Beyond collective beliefs: Predicting team academic performance from collective emotional intelligence. *Small Group Research*, 47(5), 510-541.

Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). Doing your literature review: Traditional and systematic techniques.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.

Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., & O'Boyle, E. H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298.

<https://doi.org/10.1037/a0037681>

Kerr, R., Garvin, J., Heaton, N., & Boyle, E. (2006). Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*.

<https://doi.org/10.1108/01437730610666028>

Kim, M., & Shin, Y. (2015). Collective efficacy as a mediator between cooperative group norms and group positive affect and team creativity. *Asia Pacific Journal of Management*, 32(3), 693-716. <https://doi.org/10.1007/s10490-015-9413-4>

Kunnskapsdepartementet (2021) *En skole for vår tid*. Sluttrapport Ekspertgruppe for skolebidrag.

https://www.regjeringen.no/contentassets/0f38964bb67f4259b74967911799bdac/en-skole-for-var-tid_v5.pdf

Lai, L. (2015). *10-faktor - en innføring i de ti faktorene*. Notat hentet 220419 fra <https://www.10faktor.no/>

Lambersky, J. (2016). Understanding the human side of school leadership: Principals' impact on teachers' morale, self-efficacy, stress, and commitment. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 379-405.

<https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181188>

Leithwood, K., & Beatty, B. (Eds.). (2007). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.

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

<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008b). Collective leadership effects on student achievement. *Educational administration quarterly*, 44(4), 529-561.

<https://doi.org/10.1177/0013161X08321221>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.

<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). *Emotional intelligence*. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of intelligence* (p. 528–549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.027>

Mérida-López, S., Extremera, N., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). The Interactive Effects of Personal Resources on Teachers' Work Engagement and Withdrawal Intentions: A Structural Equation Modeling Approach. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2170.

<https://doi.org/10.3390/ijerph17072170>

Pedersen G.A. (2018). *Litteraturstudie som metode*. Onlineforelesning, NTNU Undervisning. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=KF3PtpaDsm8>

Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in educational research*, 17(1), 107-126.

<http://www.iier.org.au/iier17/penrose.html>

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.

<https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Pierce S., M., (2010) *Elementary School Principal Emotional Intelligence and Collective Teacher Efficacy*, A dissertation submitted to the faculty of San Diego State University. In partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Educational Leadership March 31, 2010.

Pierce, S. (2014). Examining the relationship between collective teacher efficacy and the emotional intelligence of elementary school principals. *Journal of School Leadership*, 24(2), 311-335. <https://doi.org/10.1177/105268461402400204>

Rathi, N., & Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self-efficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(1), 93-102.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Schmidt, M. (2010). Is there a place for emotions within leadership preparation programmes? *Journal of Educational Administration*, 48(5), 626–641.

<https://doi.org/10.1108/09578231011067776>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611. <https://doi:10.1037/0022-0663.99.3.611>

Tanggard, P. (2018). *Oppfølging av 10-faktor. Metoder og verktøy*. Oslo: Kommuneforlaget.

Thisted, J. (2010). *Den humanvidenskabelige tradition. Forskningsmetode i praksis: projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* Kbh.: Munksgaard Danmark, 48-64.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.

<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

Versland, T. M., & Erickson, J. L. (2017). Leading by example: A case study of the influence of principal self-efficacy on collective efficacy. *Cogent Education*, 4(1).
<http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1286765>

Visible-learning.org (2019). Collective Teacher Efficacy (CTE) according to John Hattie. Lastet ned 18032019.
<https://visible-learning.org/2018/03/collective-teacher-efficacy-hattie/>

Yale Center for Emotional intelligence (2021) Nettsiden til skoleprogrammet RULER
<https://www.ycei.org/ruler>

