

Drake, I. (2025). Styrkebasert selvledelse: En studie av ledelsesstudenters selvledelsespraksis. I H. M. Pettersen, T. Moldenæs & H. Torsteinsen (Red.), *Nyere ledelsesteori – i en norsk kontekst* (s. 99–122). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa430505>

Kapittel 5

Styrkebasert selvledelse

En studie av ledelsesstudenters selvledelsespraksis

Irmelin Drake

Sammendrag: Selvledelsesteori er ikke en ny ledelsesteori, siden den ble introdusert for mer enn fire tiår siden (Manz, 1986), men den har fått betydelig økt oppmerksomhet de siste årene – ikke minst på grunn av ny teknologi som muliggjør 24/7 arbeidsengasjement, fjernarbeid, økt autonomi samt personlig initiativ og ansvar på tvers av stillinger og organisasjoner. Følgelig må ledere i moderne organisasjoner sørge for at de selv og deres medarbeidere arbeider på en bærekraftig måte, samtidig som de må kunne fungere godt både uavhengig av hverandre og i samspill. Til dette formålet kan styrkebasert selvledelse tilby verdifulle verktøy og praksiser. I utdanningsinstitusjoner utdannes og trenes morgendagens ledere i selvledelse, og i dette kapittelet fokuserer vi på selvledelsesteori slik den anvendes blant ledelsesstudenter. Ved å få tilgang til data via studenters selvledelseseksamener utforsker vi deres selvledelsesbehov og -preferanser, samt på hvilke måter de bruker ulike selvledelsesverktøy og praksiser. Det er ingen overraskelse at studenter bruker selvledelse for å takle en kompleks, krevende og potensielt stressende livssituasjon. Å bruke en styrkebasert selvledelsestilnærming hjelper dem til å være mer tolerante overfor seg selv og hverandre i prosessen.

Nøkkelord: *selvledelse*, ledelsesstudenter, styrkeperspektiv, ledelsesutdanning

Abstract: Self-leadership theory is not a new leadership theory as it was introduced more than four decades ago (Manz, 1986). Still, it has received considerably increased attention in recent years, not least because of new technology enabling 24/7 work engagement, increased autonomy, remote work, and personal initiative and responsibility across jobs and organizations. Consequently, leaders in modern organizations must ensure that they and their subordinates operate in a sustainable manner, at the same time as they function well both independently and in collaboration with each other. To this end, strength-based self-leadership offers valuable tools and practices. In educational institutions, tomorrow's leaders are educated and trained in self-leadership, and in this work, we focus on self-leadership as it applies to leadership students. Gaining access to data via students' self-leadership exams, we are exploring their self-leadership needs and preferences and how they utilize different self-leadership tools and practices. Unsurprisingly, students use self-leadership to tackle a complex, demanding, and potentially stressful life situation. Applying a strength-based self-leadership approach helps them be more tolerant of themselves and each other.

Keywords: *self-leadership*, leadership students, strength-based perspective, leadership education

Introduksjon: Selvledelsens relevans for fremtidens ledere

Selv om selvledelse har vært på agendaen innen organisasjons- og ledelsesfaget i fire tiår og derfor ikke er noe nytt ledelsesfenomen (Goldsby et al., 2021), har det fått økende relevans i de senere år. Selvledelse ble for eksempel nylig utpekt som en av fire essensielle ferdigheter som alle bør tilegne seg i fremtidens arbeidsliv, ved siden av digitalisering, høyere kognitiv kapasitet og mellommenneskelige ferdigheter (McKinsey, 2021). Selvledelse handler om egenpåvirkning (Manz, 1986) og kan benyttes for å sikre sunn og normal fungering eller til å endre egen atferd i en mer konstruktiv retning. Det er en *målrettet* aktivitet som skiller seg fra den mer automatiserte selvreguleringen vi alle utøver i forbindelse med vår daglige fungering. I 24-timerssamfunnet er selvledelse særlig relevant, fordi teknologien gjør det mulig å være «på» døgnet rundt (Eriksen, 2018). Privatlivet er ikke lenger «beskyttet» mot jobboppgaver som kan utføres uavhengig av tid og sted. Det blir dermed opp til den enkelte å regulere når man skal være på- eller avskrudd og ivareta nødvendig prioritering av energigivende og energitappende aktiviteter (Schwartz & McCarthy, 2007). Dette forutsetter selvledelseskapasitet (Fritz et al., 2011).

Samtidig er selvledelse en essensiell ledelsesferdighet (Neck, Manz & Houghton, 2019). At ledere utøver selvledelse med hensyn til egen atferd og fungering, er en viktig forutsetning for å kunne virke effektivt og bærekraftig i lederrollen over tid (Cuhna et al., 2017; Furtner et al., 2012; Karp, 2016; Manz & Sims, 1991; Martinsen, 2019; Neck & Houghton, 2006; Thompson & Hatlevoll, 2018). I tillegg er lederes utøvelse av selvledelse en forutsetning for å kunne bidra til medarbeidernes selvledelse (Sims & Manz, 1991). Når ledere mobiliserer sine medarbeidere til å utøve selvledelse, omtales det i faglitteraturen som superledelse (ibid.). Poenget er ikke at lederen selv skal være «super», men å tilrettelegge for at medarbeiderne skal kunne være det. Det første bud i litteraturen om superledelse er at ledere som ønsker seg selvledende medarbeidere, bør beherske denne ledelsesformen selv (Sims & Manz, 1991, s. 23). Dette er imidlertid ingen moderne idé. Allerede Platon (427–347 f.Kr.) forfektet ideen om at den som hadde som ambisjon å bli leder, måtte som et premiss kunne skjøtte seg selv først (Madsen, 2014). Dette er noe av grunnen til at ledelsesstudenter utdannes og trenes opp i selvledelse som en del av ledelsesutdanningen. Ledelsesstudenter forbereder seg på roller som

ikke bare krever evnen til å lede andre, men som også forutsetter at man evner å lede seg selv i samspill med andre.

Fra et mer generelt studentperspektiv er selvledelse relevant, ikke minst i form av å påvirke seg selv til å prioritere skolearbeid, opprettholde studieprogresjon, forberede seg til eksamener og gjennomføre dem (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Men livet som student er så mye mer enn bare prestasjoner og akademisk mestring. Laurie Schreiner (2010) påpeker at det er et komplekst sett av faktorer som påvirker studenters studentliv, og mener at vi bør ha mindre fokus på det som hemmer og mer fokus på det som fremmer studentlivet for å kunne tilrettelegge for mer av dette. Dette inkluderer ikke minst positive sosiale og emosjonelle forhold, i tillegg til det akademiske. Hvordan studenter kan selvlede seg til økt trivsel, og hvordan positive vaner kan utvikles for å mestre livet som student, er et relevant spørsmål i så måte.

Det er imidlertid begrenset forskning om selvledelse fra et studentperspektiv. I en review-artikkel knyttet til selvledelsesforskning generelt, viste Goldsby et al. (2021) til at det siden 2010 har blitt publisert 13 artikler med spesielt fokus på selvledelse i utdanningskontekster. Utdanningskontekstene som denne forskningen er sentrert i, varierer fra ledelsesutdanninger til sykepleierstudenter, amerikansk militær utdanning, ingeniørutdanninger og mer generelt rettet mot studenter på ulike utdanningsnivåer. Foreløpig synes det imidlertid som om eksisterende forskning først og fremst har fokusert på hvordan studenter bedre kan håndtere vanskeligheter og utfordringer knyttet til akademisk mestring og stresshåndtering. For eksempel undersøkte Houghton et al. (2012) hvorvidt emosjonell intelligens og selvledelse førte til økt stressmestring blant ledelsesstudenter og fant en positiv sammenheng.

Et *styrkebasert* perspektiv på selvledelse innebærer å rette fokus mot, ikke bare det som kan påføre stress og belastninger, men det som gir energi, pågangsmot og mestringstro (Rath & Clifton, 2007). I det følgende skal jeg utforske hva styrkebasert selvledelse fra et ledelsesstudentperspektiv kan innebære, og ta for meg aktuelle tilnærminger som kan gi studenter viktige verktøy for deres egen fungering og utvikling. Ved å betrakte studenter som hele mennesker med fysiologiske behov og interesser på «konkurrerende» livsarenaer (Thompson & Hatlevoll, 2018), er et sentralt spørsmål hva formålet med selvledelse er, sett fra deres ståsted. Hva trenger ledelsesstudenter selvledelse til? Hva slags påvirkningsmekanismer eller verktøy er de spesielt interessert i, og hvorfor det? Problemstillingen kan dermed oppsummeres til

å utforske hva som er ledelsesstudenters behov for, perspektiv på og positive erfaringer med styrkebasert selvledelse. Datagrunnlaget vil bli hentet fra et utvalg masteroppgaveeksamen i selvledelse der studenter har skrevet om aktuelle teoretiske verktøy og innfallsvinkler, samt hvilke erfaringer de har gjort seg med praktisering av selvledelse⁷. Kapittelet er strukturert som følger: en kort presentasjon av selvledelsesteori innrettet mot studenter. Deretter følger en kort beskrivelse av metode før empiri presenteres og diskuteres.

Hva er selvledelse og hvorfor er det relevant for ledelsesstudenter?

Opphavet til den moderne varianten av selvledelse tilskrives Charles Manz og hadde sitt utspring i USA tidlig på 1980-tallet (Manz, 1983; 1986). Teorien har hatt betydelig nedslagsfelt både der og i en rekke andre kulturelle kontekster i de fire påfølgende tiårene (se aktuelle review-artikler av Goldsby et al., 2021; Harari et al., 2021; Stewart et al., 2019). I norsk sammenheng tar den norske fagantologien *Selvledelse: Teori, forskning og praksis* (Glasø & Thompson, 2018) for seg både teori, forskning og utvikling av selvledelse innrettet mot ledere. Den er nært knyttet opp til arbeidet til Manz og kollegaer, men den forholder seg til en norsk ledelseskontekst og har også noen unike norske perspektiver (bl.a. Eriksen, 2018). Teorien introduserer tre kategorier av selvledelsesstrategier: i) atferdsstrategier, ii) motivasjonsstrategier og iii) kognitive strategier.

Atferdsstrategier kan innrettes mot to litt ulike formål: enten for å justere og påvirke ens normale fungering eller for å bidra til personlige endringer, noe som krever trening og øving for å etablere nye vaner og automatisert atferd. Når det gjelder atferdsstrategier som kan benyttes for å ivareta egen normale fungering, handler det typisk om hvordan man kan påvirke seg selv til å få gjort det man har planlagt å gjøre, eller det som er mest konstruktivt

7 Undertegnede er fagansvarlig for et 7,5 stp obligatorisk emne i Selvledelse på en Master i ledelse ved Høgskolen Kristiania (HK).

å gjøre. Hvordan prioritere mellom ulike gjøremål og interesser, samt unngå distraksjoner og avbrytelser, er eksempler på selvledelsesstrategier i denne kategorien. Eller det motsatte: hvordan unngå å bli så oppslukt i gjøremålene at man glemmer å spise, drikke, ta pauser og restituere seg i løpet av dagen. Drake (2020) forklarer at mens selvledelsesteorien ble utviklet for å hjelpe umotiverte folk til å få gjort det de skal, kan mange i dagens situasjon ha det motsatte problemet: nemlig overmotivasjon og manglende evne til grensetting (Bäcklander, 2019). Man vil rett og slett for mye og blir overambisøs på egne og andres vegne. Thompson & Hatlevoll (2018) viser til begrepet *mestringsfeltet*, som befinner seg der oppgavetrykket er i samsvar med den kapasiteten man har til å håndtere det. Når man har for høyt oppgavetrykk sammenlignet med kapasiteten til å håndtere det, kan resultatet bli skadelig stress (Thompson & Hatlevoll, 2018, s. 38). Selvledelse, i denne sammenhengen, handler om å holde seg i mestringsfeltet. Dette kan relateres til studenters situasjon, som har ambisjoner på en rekke områder, og som derfor vil kunne trenge selvledelse for å porsjonere ut hva slags energi som skal benyttes på ulike aktiviteter og arenaer, samt verktøy for å organisere seg selv og sin hverdag.

Fra et utviklingsperspektiv er *atferdsstrategier* fundert på ideen om at man kan jobbe med selvutvikling i form av en mer klassisk endringsprosess. Her inngår strategier som selvobservasjon, målsetting, øving og trening, justering, fokusering med flere (Martinsen, 2019). I tillegg må man være oppmerksom på potensiell motgang og fallgruver underveis. Sistnevnte forsker viser for eksempel at alle disse fasene kan påvirkes negativt av dysfunksjonelle tanker, noe som derfor bør forutses og tas med i planleggingen. Man bør spørre seg selv hvilke fallgruver som er sannsynlige innenfor hvert steg i prosessen, og lage en plan for hvordan slike kan unngås eller håndteres hvis de oppstår underveis i prosessen.

Noe av det som skiller de amerikanske og norske bidragene på feltet, er at de norske selvledelsesbidragene er mer sentrert rundt sosiale aspekter og kulturen rundt individene (Karlsen & Berg, 2018; Martinsen, 2019; Sandvik et al., 2018; Wadel, 2006). Tom Karp (2016) har for eksempel introdusert et kollektivt, samspillselement i sin selvledelsesmodell, begrepsfestet som sosial atferd. *Sosial atferd* omfatter samarbeid, støtte og hjelp fra andre. Fra et studentperspektiv vil det å samarbeide og få og gi støtte og hjelp til andre medstudenter, både faglig og sosialt, kunne være helt sentralt for et godt studentliv (Schreiner, 2010). Men sosial atferd innebærer både energigivende og energitappende prosesser (Grant & Rebele, 2017). Det å sammenligne seg

med andre kan for eksempel virke både motiverende og demotiverende. Det gjelder derfor å ha et bevisst forhold til slike prosesser.

Vender vi tilbake til den normative selvledelsesteorien, er vi kommet til den overordnede kategorien indre belønning eller *motivasjonsstrategier* (Amundsen, 2019). Utfordringen er å få gjort ting man i utgangspunktet ikke er motivert for. Her bygges det teoretisk på Deci & Ryan (2008) sin selvbestemmelsesteori, som vektlegger folks behov for i) autonomi, ii) kompetanse og iii) relasjonell tilhørighet. Oppsummert kan man anta at hvis en oppgave innebærer at man kan arbeide selvstendig med den, bidrar til egen kompetanseutvikling og/eller innebærer relasjonsutvikling, vil det kunne skapes naturlig motivasjon hos personen i retning av oppgaveutførelse. Alternativt kan man dreie egen (mentale) tolkning av situasjonen eller oppgaven i retning av noe som er lystbetont og indre motivert. For eksempel vil det å kunne mentalt oppfatte utholdenhet som en viktig kompetanse man selv ønsker å utvikle, bidra til at man motiveres av å være utholdende når situasjoner krever det. I myndiggjørende ledelse beskrives for øvrig ulike metoder ledere kan benytte for å aktivere medarbeideres indre motivasjon (Amundsen & Martinsen, 2015).

Den tredje overordnede selvledelseskategorien er *kognitive strategier*, og denne retter fokus mot oppfatninger og antakelser, positivt selvsnakk, visualisering og mulighetstenkning. Selvledelseselementet her er at man, ved å oppdage og undersøke egne tankemønstre, kan erstatte dysfunksjonelle og lite konstruktive oppfatninger og antakelser med mer konstruktive tankeprosesser. *Selvsnakk* er et begrep som viser til det mennesker sier til seg selv, altså dialogen som foregår i hodet på den enkelte. Sentralt her er mentale selvevalueringer og reaksjoner (Neck & Manz, 2007). *Negativt selvsnakk*, som overdrevne negative tolkninger av ting som har skjedd, svart/hvitt-tenkning og feilaktig personattribusjon i form av å tilskrive problemårsak til seg selv og ikke til situasjonen eller andre aktører, kan virke demotiverende og tappe en for energi og selvtillit (Seligman, 2009). Dette kan på sin side hindre måloppnåelse, forsinke kompetanseutvikling og redusere mestringsfølelse. Det kan også fungere som en selvoppfyllende profeti. Hvis negativt selvsnakk fører til lav mestringsstro, kan man komme til å redusere innsatsen som settes inn for å oppnå noe, noe som i neste omgang vil fremprovosere at man ikke mestrer det man har satt seg fore. *Positivt selvsnakk* legger derimot til rette for optimistiske og mulighetsorienterte tankemønstre. Mens hjernen automatisk legger merke til negative hendelser eller feil, kan man ved hjelp av styrt oppmerksomhet rette

fokus mot det som tross alt gikk bra, hva som fungerte, hva man kan lære av opplevelsen og hva som er mulige handlingsalternativer eller løsninger på veien fremover. Dette kan igjen føre til større pågangsmot i møte med vanskeligheter og mer energi i retning av å drive utviklingsprosessen fremover.

En undersøkelse blant 1451 studenter utført av Tekna (2020) fant at kun 15 prosent av studentene mener at de er flinke til å gi seg selv skryt, mens 34 prosent mener at de har lett for å fokusere på det negative og snakke seg selv ned. Halvparten plasserer seg selv midt mellom de to karakteristikkkene. Potensialet for å lære seg positivt selvsnakk skulle i så fall være til stede blant mange studenter.

Styrkebasert selvledelse – med inspirasjon fra positiv psykologi

Det å innta et styrkeperspektiv på atferd har fått økt oppmerksomhet innen organisasjons- og ledelsesfaget de siste to tiårene, ikke minst i kjølvannet av positiv psykologi-bevegelsen (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Peter Drucker (2005), som har skrevet et par titalls bøker om ledelse, er ikke i tvil: «Only when you operate from strengths can you achieve true excellence». Eksempelvis har folk forskjellige styrker når det gjelder arbeidsmåter, forklarer Drucker (ibid.). Han hevder samtidig at overraskende mange ikke er klar over hvordan de får ting gjort. Ikke minst gjelder dette å forstå hvordan man lærer og i hvilke omgivelser man trives best. Ved å bli oppmerksom på egne naturlige forutsetninger kan man tilrettelegge arbeidet og omgivelsene slik at man kan gjøre mer av det man er god på, og heller kompensere for svakheter på andre måter. Dette forutsetter selvinnsikt, noe som utgjør en grunnpilar i selvledelse (Manz, 2015). Gjennom systematisk selvobservasjon innhenter man informasjon om egen atferd, følelsesregulering, verdier og tenkesett. Denne informasjonen benyttes deretter til å bli mer bevisst egne styrker og svakheter, som man kan rette fokus mot for å ivareta daglig personlig fungering, eller bruke i et personlig utviklingsprosjekt (Amundsen, 2019).

Den styrkebaserte tilnærmingen skiller seg fra tradisjonelle fremgangsmåter for personlig utvikling, fordi fokus ikke rettes mot forbedring av problemområder eller svakheter, men i stedet dreier over på videreutvikling av styrker og det som gir energi og pågangsmot. I tråd med Druckers anbefaling forklarer Brun et al. (2019) at ved å dyrke og utvikle ens naturlige talenter og styrker, kan resultatet bli fremragende prestasjoner, høy trivsel og mange

flytopplevelser (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2014). Svakheter skal kun adresseres når de hindrer en fra måloppnåelse og har potensial til å skape avgjørende problemer (Brun et al., 2019, s. 46).

Tom Rath (2007) definerer en styrke som resultatet av et talent multiplisert med investering. Med andre ord oppdages styrker ved å bli oppmerksom på hva som er lett og naturlig for en, og som man har viet energi til å utvikle videre. Når noe føles lett og naturlig, og man har investert tid og energi i å mestre det, er imidlertid atferden typisk ubevisst og automatisert. Dermed kan man gjerne ta for gitt de styrkene man har, og være ubevisst på at man faktisk har dem. I slike tilfeller kan det være nødvendig å utforske og kartlegge mer systematisk hva som er ens styrker og kapasiteter. Til dette formålet er det utviklet ulike tester som kan hjelpe den enkelte til å oppdage egne styrker (for eksempel signaturstyrketest, Clifton Strengths-test, et al.).

Selv om utgangspunktet for kartlegging av styrker og svakheter er individet, er det et poeng å ha et samspillsperspektiv i prosessen. Brun et al. (2019) anbefaler å ikke benytte individuell styrkekartlegging som eneste strategi, fordi man må forstå hvordan styrkene utfoldes i praksis, i hvilke situasjoner og med hvem. Å undersøke hva slags positive bidrag man skaper i samspill med andre, er derfor viktig. Fra et studentperspektiv kan dette for eksempel gjøres i en strukturert refleksjon sammen med andre medstudenter, undervisere eller andre relevante refleksjonspartnere. Ofmans (2000) kjernekvadrant er et verktøy som kan gi innsikt i individuelle styrker og utviklingspunkter i et relasjonelt perspektiv. Gjennom de fire begrepene styrke, fallgrube (overslag), utviklingspunkt og allergi blir det åpenbart at ens individuelle styrke kan utgjøre samarbeidspartneres allergier, eller at ens egne allergier kan representere andres styrker.

Studentlivet og stress

Det er ikke til å komme forbi at håndtering av stress er et av de viktigste formålene med studenters selvledelse (Houghton et al., 2012). Enkelt sagt oppleves stress når kravene i en situasjon overgår de ressursene man har til å håndtere kravene (Lazarus & Folkman, 1984). Houghton et al. (2012) kobler stress til kroppslige og fysiologiske reaksjoner og forklarer at stress er kroppens reaksjon når indre eller ytre belastninger (stressfaktorer) overstiger våre ressurser og evne til å håndtere dem – fysisk så vel som mentalt. Utmattelse kan oppstå som et resultat av mentalt og psykisk stress (Lovelace et al., 2007).

For eksempel vil det å ha lite kontroll over arbeidsmengde, kombinert med manglende selvpoplevd mestringsevne, kunne skape negativt stress (Lovelace et al., 2007).

I henhold til kartleggingen tidligere vist til av Tekna (2020), som var rettet mot deres studentmedlemmer, er eksamen en av de to faktorene som oppleves som mest stressende, etterfulgt av innleveringer og annet skolearbeid. Å leve opp til egne forventninger er den tredje mest utbredte stressfaktoren. Men ikke alt stress er usunt. Sunt stress (*eustress* på engelsk) er den energien som oppstår gjennom en positiv opprømthet og et pågangsmot som setter en i stand til å være «på», agere aktivt og målrettet, og forsvare seg selv (Houghton et al., 2012, s. 221). Dette kan være avgjørende for å sikre motivasjon og styrke i et travelt studentliv.

Studenters bevissthet omkring hva som tapper eller fremmer personlig energi

Behovet for å regulere sin personlige energi i en travel hverdag kan vise seg å være en av de viktigste grunnene til at studenter trenger selvledelse. Pueschel et al. (2018) tar utgangspunkt i et velkjent selvledelseskonsept fra ledelseslitteraturen, energiprojektet (Loehr & Schwartz, 2003), og overfører kjerneideen om at det ikke er styring av tiden studentene må fokusere på, men å regulere sin personlige energi. De fire kildene til energi som adresseres er fysiologi, emosjoner, tanker og spirit (Schwartz & McCarthy, 2007). Inspirert av dette perspektivet beskriver Spreitzer & Grant (2012) hvordan de utviklet og brukte et verktøy for at to klasser av ledelsesstudenter skulle bli bevisst hva som hemmet og fremmet deres personlige energinivå i løpet av en dag.

Etter å ha kartlagt egen energisyklus over flere dager, fikk studentene i oppgave å forplikte seg til en eller to intervensjoner som skulle gjennomføres i den påfølgende uken. Deretter ble det gjort en debrief med fokus på individuell og kollektiv læring omkring intervensjonene. Resultatene ble fulgt opp etter henholdsvis et halvt og et helt år, og tydet på at studentene hadde lært mye om balansering av energi. Et interessant funn er at de, etter noe tid, kunne gjengi flere energitappende enn energigivende aktiviteter. Mens 77 prosent av deltakerne rapporterte om bedre forståelse av faktorene som tømmer menneskelig energi, var det 62 prosent som rapporterte at de bedre forstod faktorene som opprettholder menneskelig energi.

Studenter sjonglerer tid og ressursbruk mellom ulike livsfærer

Det kan være nyttig å anerkjenne at vi alle, også studenter, fungerer innenfor ulike livsområder som krever vår tid og oppmerksomhet. Thompson & Hatlevoll (2018) identifiserer følgende fire livsområder: arbeidssfæren, privatssfæren, fritidsfæren og utdanningssfæren. I *arbeidssfæren* inngår alt som hører inn under det daglige virke i forbindelse med en jobb. *Privatssfæren* omfatter samvær og aktiviteter med folk som er i våre nære relasjoner. *Fritidsfæren* inneholder aktiviteter som man gjør for å hente energi og ivareta egen trivsel og helse. *Utdanningssfæren* omfatter planlagte aktiviteter for egen kompetanseutvikling.

Mens studenter tidligere hadde mer separate skiller mellom utdanning og arbeid, arbeider nå de fleste norske studenter (81 %) ved siden av studiene (Sivertsen, 2021). Dette innebærer at studentene må sjonglere tid og ressursbruk mellom de ulike arenaene. Dette kan i seg selv kreve selvledelsesferdigheter.

Metode

Casen som danner utgangspunkt for dataene i denne studien, er et 7,5 stp selvledelseskurs som ble gjennomført på en master i ledelse ved Høyskolen Kristiania høsten 2021. Forfatteren av denne artikkelen var fagansvarlig for emnet, som ble gjennomført for sjette gang. Hovedbok var artikkelsamlingen redigert av Glasø & Thompson (2018). Dataene er sekundærdata i den forstand at de består av tekst som er utformet av studenter i forbindelse med eksamen i kurset. Dataene ble med andre ord ikke samlet inn med den hensikt å bidra til forskning, men med formål om å benyttes som vurdering til eksamen i faget. Først i ettertid kom vi på ideen om å benytte eksamen som data for å utforske og analysere studenters selvledelsespraksiser og foretrukne teoretiske perspektiver.

Opgaveteksten var først og fremst innrettet mot å gi anbefalinger omkring selvledelse i en organisatorisk kontekst og er ikke spesielt rettet mot selvledelse fra et studentperspektiv. Det er likevel interessant å undersøke hvilke teoretiske perspektiver som har truffet studentene på en slik måte at de har valgt å ta dem med i en eksamen for å anbefale videre. I tillegg var en

del av oppgaveteksten at studentene skulle ta i bruk og eksemplifisere med egne erfaringer omkring selvledelse, både på individnivå og i samspill med medstudenter.

Som grunnlag for empiri har vi fått tilgang til 15 eksamensbesvarelser⁸ som hver er på cirka 10 sider utenom litteraturliste og appendikser. I henhold til analysen Jacobsen & Rud (2021) gjorde av datamaterialet i forbindelse med sin masteroppgave, var det tre tema som gikk igjen: 1. Selvobservasjon, 2. Selvsnakk og 3. Styrker/styrkeperspektivet. Dataene er videre gjennomgått og analysert av undertegnede med bakgrunn i problemstillingen som undersøker hva som er ledelsesstudenters behov for, perspektiv på og positive erfaringer med styrkebasert selvledelse.

Selvledelse bidrar til at studenter reduserer negativt stress

Stress er en del av de fleste studenters hverdag, og det er mange kilder som kan skape opplevelser av stress (Houghton et al., 2012), noe vårt empiriske materiale understreker. Det å strukturere hverdagene og sørge for at man får porsjonert ut innsats og energi på en god måte, er utfordrende. En student skriver:

Min største utfordring er at jeg kan bli veldig ukonsentrert og legge energien min på feil ting slik at jeg ikke har nok krefter til andre ting jeg må få gjort.

Videre skriver hen:

Jeg er en veldig kreativ person som liker utfordringer, og dette ser jeg selv på som en veldig positiv egenskap ved meg selv, men jeg har også lært å begrense dette fordi jeg har lett for «å ta på meg» mer enn jeg rekker og har energi til. Det er som regel her stress dukker opp for meg.

8 2021-kullet i Master i ledelse (Oslo) ble invitert til medvirkning gjennom å tillate at deres tidligere eksamen ble benyttet til dette prosjektet. Eksamensbesvarelsene er gjort tilgjengelig i form av anonyme kandidatnummer.

Vi ser her at det kan være en fin linje mellom det å være en engasjert og motivert student med masse arbeidslyst og gode resultater, og det å bli overambisjøs med altfor mange baller i luften. Det kan også være noe av stresset som er relativt lett å påvirke eller redusere, mens andre sider kan være mer dyptgående og kreve langsiktige og personlige utviklingsprosesser.

De selvledelsesmetodene studentene først og fremst beskriver for å håndtere stress, er atferdsbaserte strategier. Her beskriver den samme studenten hvilke atferdsbaserte handlinger hen iverksetter for å komme seg ut av et negativt tankekjør:

Når jeg havner i en slik negativ tankespiral har jeg erfart at jeg må få et skifte i miljø, som for eksempel ta meg en joggetur eller bruke pusteøvelsene, kjøpe meg en is på nærmeste butikk eller ta en telefon til noen jeg er glad i.

Houghton et al. (2012) skiller mellom såkalte forberedelsesstrategier, som kan iverksettes for å unngå stress, og strategier som benyttes når stresset allerede har oppstått. Det som beskrives av studenten over, er en type midt-i-prosessen-strategi – det man kan gjøre når stresset allerede er i gang. Forberedelsesstrategier er fokusert på å unngå at stresset oppstår. For eksempel å strukturere hverdagen slik at man gjør det man har planlagt å gjøre, i stedet for noe helt annet. Her kan positive triggere som huskelapper og agendaer med planlagte arbeidsoppgaver være gode verktøy. En student skriver om appen «Hold», som benyttes av studenter både på individ- og gruppenivå:

De siste to årene har jeg benyttet appen «Hold» veldig mye. Konseptet her er at når du starter appen, får du så og så mange poeng ettersom hvor lenge du klarer å ikke bruke telefonen din. Disse poengene kan brukes til å kjøpe ting eller få rabatter i appen, som kan brukes i det virkelige liv. [...] Da fordelene ved appen medbringer fordeler i det virkelige liv, gir det meg motivasjon til å la telefonen ligge i fred og får dermed gjort det jeg skal.

Hen skriver videre at appen er blitt et «kollektivt tiltak» for studentene:

Det har oppstått en type flokkmentalitet rundt det, hvor hvis én i studiegjengen setter på appen og skal få noe gjort, ønsker de andre også å gjøre det. Dette kommer spesielt av at dersom flere i nærheten av deg «holder», kan man koble seg sammen via Bluetooth og dermed få mye mer poeng.

Her ser vi hvordan spillteknologi og apper kan benyttes både på individnivå og i samspill, for å styre atferd i konstruktiv retning og dermed hindre at negativt stress oppstår. Bäcklander (2019), som har skrevet en PhD om selvledelse, er kritisk til fokus på viljestyrke og disiplin som selvledelsesstrategi. Hun hevder at mennesker som oppfattes å ha høy selvkontroll, i realiteten ikke har bedre viljestyrke enn andre, men at de er bedre på å unngå impulsituasjoner. De strukturerer arbeidssituasjonen slik at det oppstår færre fristelser, og skaper seg gode vaner som gjør det lettere å gjennomføre det de har planlagt og få gjort det som er viktigst. Det gjelder derfor å bruke oppmerksomheten på å skape strukturer som reduserer muligheten for impulsivitet og distraksjon, og i stedet øker gjennomføringskapasiteten.

I hvilken grad det er praktisk mulig å strukturere egen hverdag for studenter, vil være avhengig av mange ting, ikke minst eget handlingsrom, påvirkningsfaktorer i omgivelsene rundt dem, og hvor forutsigbare deres oppgaver, prioriteringer og gjøremål er. Det kan for eksempel være særlig utfordrende for studenter som jobber i deltidstillinger med variabel arbeidstid, å skape forutsigbare vaner og strukturer som kan følges fra uke til uke. Det kan også være at man bor i et kollektiv der man må tilpasse sine rutiner til anres varierende behov, for eksempel når det er ledig på badet, når det passer å tilberede måltider, eller at det er stille nok til å få sove. Dette må man i så fall ta høyde for i planleggingsprosessen, slik at det ikke fører til manglende mestring, målfrustrasjon og i verste fall utbrenthet fordi man ikke når de personlige målene man har satt seg (Brun et al., 2019, s. 263).

En student reflekterer over fallgruver knyttet til sitt forsøk på å utøve selvledelse gjennom å etablere delmål for å bekrefte egen innsats og oppnå mestringstro:

En fallgrube ved dette er at det også kan skape stress dersom det skulle oppstå noe uventet, eller at tiden en har beregnet er urealistisk.

Det å justere forventninger og kanskje etablere lave forventninger på flere områder har blitt lansert som en løsning på et for høyt oppgavetrykk (Thompson & Hatlevoll, 2018, s. 38). En student skriver:

Gjennom å kartlegge forventninger til meg selv og andre, har jeg også klart å redusere stresset i hverdagen.

Kanskje kan det være en god begynnelse å få bevissthet om at vi alle lever i større eller mindre grad i åpne systemer hvor oppgaver, krav og forventninger strømmer på fra mange kanter. Da kan det bli mer åpenbart at noe må prioriteres over noe annet, og at et ja til noe innebærer et nei til noe annet – uansett om det er bevisst eller ikke.

Et annet spørsmål er hvor konstruktivt det egentlig er å ha en gjennomstrukturert hverdag når man er student? Skal ikke studentlivet kunne være mer organisk og impulsivt og ha rom for nye mennesketreff, uplanlagte avstikkere og gjøremål, og sosiale sammenkomster? Studenter som «blomstrer» har entusiasme for livet, er produktivt engasjert sammen med andre og/eller i samfunnet, og motstandsdyktige når de konfronterer personlige utfordringer (Keyes & Haidt, 2003). Dette forutsetter til en viss grad frihet til å la seg begeistre av og forfølge andres ideer, evne til å tilpasse seg andres sosiale behov og preferanser, og overskudd og energi til å være våkent til stede der man er. Ryan & Deci (2001) definerer engasjementslykke som en typisk følelse av å være interessert og engasjert. Dette skjer når man leker og lærer, og det krever at man kan gå inn i prosesser og hengi seg til det som skjer der og da.

Cuhna et al. (2017) forklarer at selvledelse i praksis handler om å balansere motstridende forhold. *Planmessighet* i form av å følge rutiner versus *fleksibilitet* og kreativitet, som kreves ved håndtering av utfordringer eller at man bare er impulsiv, illustrerer en slik utfordring. Hvordan man kan få dette til, skal vi komme tilbake til om litt.

Styrkeperspektiv gir pågangsmot og mestringsstro

Et komplekst studentliv vil unektelig inneholde elementer av motgang, problemer og bekymringer. En student som opplevde å få en alvorlig sykdomsdiagnose i en alder av 23 år, skriver at hen ble handlingslammet og «livredd for stress» i flere år etterpå, men at uventede mestringsopplevelser

og positivt indre selvsnakk ble avgjørende for å komme ut av den negative spiralen:

Så jeg begynte å snakke mer positivt til meg selv som for eksempel, «Du har større kapasitet enn du tror», eller «Du blir ikke syk selv om du er sliten». Jeg begynte å stole mer på kroppen min og at jeg faktisk tålte mer stress enn jeg trodde [...].

Videre beskriver kandidaten betydningen av å skape nye mestringsopplevelser, og at når negativ energi og lav mestringstro setter inn, aksepterer hen at dette kan gå i bølger, og påminner seg selv om hvilke verdier og mål hen har for seg selv og sin familie. Dette er et eksempel på at studenten inntar en såkalt «optimistisk forklaringsstil» (Peterson & Seligman, 1984), der hen på tross av vanskeligheter klarer å være løsningsorientert og proaktiv. Studenter som har et slikt tenkesett, erkjenner vanskeligheter raskere og kommer deretter i gang med å finne løsninger og veier videre (Schreiner, 2010).

Styrkeperspektivet guider studentene inn på utforskning av det som styrker og faller naturlig og lett for dem. Det kan innebære å utføre en signaturstyrketest og oppdage egne styrker, eller det kan handle om å spørre folk rundt dem hva de oppfatter som styrkene deres. En student forklarer:

[...] det har vært nyttig å gjennomføre en styrketest for å øke bevissthet rundt egne styrker, og har i senere tid reflektert over disse for å mer konkret kartlegge hvilke situasjoner de utspilles i.

En annen student beskriver hvordan han benytter en styrke for å omgjøre kjedelige oppgaver til noe nyttig ved å:

[...] gjøre kjipe arbeidsoppgaver mer interessante ved å bruke min styrke rundt det å være systematisk.

En annen student som har god erfaring med styrkeperspektivet før hen begynte på masteren, blant annet gjennom deltidsjobben sin, beskriver hvor lett det er å likevel gå i «default» modus og fokusere på svakheter. Hen skriver:

Til tross for ambisjonen om å først og fremst fokusere på styrkene mine, ble jeg opptatt av å jobbe mot å bli mer modig.

Etter noe mer refleksjon rundt fordeler med styrkeperspektiver, kommer hen imidlertid til at det å ha en læringsinnstilling er en styrke hen har som kan brukes i selvutviklingsprosessen:

Jeg bestemte meg derfor for å forsøke å snu på det, og heller undersøke hvordan jeg kan bruke styrkene mine for å utfordre mine svakheter.

Her skapes en type vinn-vinn-situasjon: Ved å benytte en styrke som handler om å være læringsorientert til å trene på det å bli modigere i jobbsituasjoner, får hen både brukt styrken sin og selvutviklet seg på et område som til nå har hemmet vedkommende. En annen student skriver at gjennom det å oppdage og verdsette egne styrker, har det blitt lettere å møte egne svakheter:

Min viktigste lærdom av selvledelse har vært muligheten til å bli kjent med meg selv. [...] Jeg har lært meg å verdsette mine styrker. Jeg tør å møte mine svakheter, og jobbe med disse.

Å selvobservere for dermed å få innsikt i egen fungering og selvutviklingspotensialer, er både nyttig og utfordrende. En student erkjenner at prosessen i seg selv kan føles vanskelig:

Som tidligere nevnt kan det være vanskelig å «se seg selv i speilet» og måtte konfrontere de tingene man selv gjør feil eller kan bli bedre på. Dette synes jeg selv er vanskelig, fordi det betyr at man må gjøre noe med egen uproduktiv atferd.

Ved å ha en styrkebasert tilnærming kan man imidlertid sikre en litt «mykere» prosess, der man begynner med å kartlegge egne positive kapasiteter, noe som i større grad reder grunnen for i neste omgang å utforske og konfrontere egne svakheter og problembasert atferd (Welch et al., 2014).

Bevissthet om at sosiale relasjoner kan både gi og tappe energi

Relasjoner og sosial kontakt er et vesentlig aspekt ved studenters trivsel. I henhold til studier av studenter om det å «blomstre» (*thriving*), er de fleste enige om at det forutsetter meningsfylte relasjoner til andre studenter (Schreiner, 2010, s. 5). En student som har gjort en verdikartlegging og reflekterer over hva som er viktig for hen på kort og lang sikt, løfter frem trygge og tillitsbaserte relasjoner som helt sentralt:

Lojalitet og trygghet i relasjoner til privatsfæren og arbeidssfæren har vært svært viktig for meg. Hvem jeg har rundt meg, samt behovet for trygghet i relasjoner. [...] Fra et kortere perspektiv, er lojalitet til medstudenter, kollegaer og venner/familie særdeles viktig.

I tillegg til å prioritere tid sammen med folk man er trygge på, er studenter opptatt av hva slags energi de får av andre. En student skriver:

[...] negativitet smitter over på andre, men det gjør også positivitet.

Det å bli bevisst at noen mennesker og relasjoner tapper en for energi, eller motsatt, skaper energi, kan være et viktig verktøy med tanke på å håndtere sine relasjoner og vite hvem man bør vie mer eller mindre tid sammen med.

Sammenligninger med andre kan også virke tappende. En student skriver at hen blir selvkritisk når hen sammenligner seg med andre og tenker: «jeg burde gjøre som dem».

En annen skriver at det å sette seg mål kan virke demotiverende når man sammenligner seg med andre:

Når jeg benytter meg av ulike former for selvledelse i hverdagen og setter meg mål, merker jeg at det kan oppstå en form for ekstremitetstenkning. Det er fort for at små ting føles som et stort nederlag, gjerne hvis man ser til andre som virker å få til alt de prøver på.

Noen påpeker at det å få økt selvinnsikt hjelper dem med å føle empati og innlevelse i andres problemer. En student skriver:

Jeg vil påpeke viktigheten med selvobservasjoner, det er ikke før en blir klar over hvilke hindre man personlig skal gjennom, at man kan hjelpe andre.

Flere studenter har skrevet om hvordan de bruker hverandre til mer konstruktive sammenligningsprosesser og til å få ideer eller konstruktive tilbakemeldinger fra hverandre (jf. selvledelse i samspill). En student forklarer at hen ba om tilbakemeldinger fra flere i klassen sin om «måten jeg leder meg selv på». En annen student forklarer at hen har en «refleksjonsbuddy» som har bistått i selvledelsesprosjektet, og at det gjorde prosjektet mer meningsfylt. En tredje student beskriver hvordan hen ser for seg å jobbe i samspill med andre for å overkomme tendensen til å gå i overslag når det gjelder planlegging, og heller utvikle en form for fleksibilitet som er nødvendig når planen endres eller ny informasjon gjør at hen bør endre planen:

For å utvikle dette kan jeg eksempelvis jobbe mer mot et mulighetsbasert mindset fremfor et problemfokuset mindset i de tilfellene jeg opplever at planene endres, og involvere meg med medarbeidere og studenter som er kreative og er mer drevet av de dynamiske prosessene.

Videre reflekterer studenten over at dette kan bli utfordrende, i og med at hen sannsynligvis har en form for allergi (jf. Ofmans kjernekvadrant) mot «ustrukturerte prosesser og spontane personer som 'tar det som det kommer'». Samtidig erkjenner hen at det vil kunne være en oppside i å stå i det vanskelige: ved «å samarbeide med og lytte til personer med disse egenskapene kan hjelpe meg å utvikle mitt utviklingspotensial».

Det å se verdien i å omgås andre for å lære av dem og oppdage hvordan andre tenker og fungerer, er en side av studentlivet som kan virke energigivende og styrkende (Schreiner, 2010). Å studere sammen i grupper og team og tilbringe tid sammen for å bli bedre kjent, kan også føre til utvikling av emosjonelle bånd som i neste omgang kan virke styrkende på prestasjoner og pågangsmot når det butter imot. Det motsatte kan skje når samvær med andre tapper en for energi. Å si nei til forespørsler på en ryddig måte, er derfor en kapasitet som kan være helt nødvendig i selvledelsesverktøykassen til studenter. Samtidig bør det være rom for å si ja til det som skaper entusiasme, er gøy og bygger emosjonelle bånd studenter imellom.

Avslutning: Styrkebasert selvledelse gir mot til å jobbe med selvutvikling i samspill med andre

Selvledelse betraktes typisk som et individuelt prosjekt der det fra et studentperspektiv benyttes for å påvirke seg selv til å bli mindre stresset, få bedre livsbalanse, påvirke sin personlige energi eller nå andre aktuelle mål. Fordelene er derfor mange ved å lære seg aktuelle selvledelsesstrategier og benytte disse for å håndtere et utfordrende studentliv. Forebygging av negativt stress gjennom ulike atferdsstrategier som tidsplanlegging og grensesetting er eksempler på dette.

Empirien som ligger til grunn i denne studien viser at studenter drar nytte av selvobservasjoner for å få oversikt over ulike krav, forventninger og behov i hverdagen. De opplever tidspress og kjenner på behovet for å bli mer bevisst hva de bruker tid til og hvorfor. Manglende struktur i hverdagen fører til feilprioriteringer og at man «kaster bort tid» på unødige ting. Ved å oppdage egne mønstre og triggere, med tanke på hva som gir og tar energi, kan de i større grad skape mer balanserte og energiske hverdager for seg selv.

I tillegg er studentene opptatt av egen tenking og sitt indre selvsnakk, og det å innta et styrkeperspektiv i særdeleshet. Et styrkeperspektiv på selvledelse innebærer at man velger å rette fokus på de områdene hvor man allerede er sterk, snarere enn å prioritere selvutvikling på et område som uansett ikke har stor relevans for de målene man har eller for egen trivsel. Samtidig hjelper styrkeperspektivet studentene med å konfrontere svakhetene sine. Som en student formulerte det, kan det «være vanskelig å 'se seg selv i speilet' og måtte konfrontere de tingene man selv gjør feil eller kan bli bedre på». Det vil imidlertid kunne bli lettere å erkjenne at man har et utviklingspotensial når man har vært gjennom en bevisstgjøringsprosess omkring egne styrker og mestringsområder først. Enda bedre blir det om man kan benytte styrkene sine for å kompensere for eller jobbe med personlige utviklingsområder, slik flere av studentene poengterer.

Det å se egne styrker og svakheter i et relasjonelt perspektiv kan dessuten gi verdifulle innsikter som kan tas med inn i det praktiske arbeidslivet og i en fremtidig lederrolle. Ofmans (2000) kjernekvadrant synliggjør at ens egne styrker kan være andres allergier, og vice versa. Når studenter får innsikt i slik kunnskap, og begynner å forstå seg selv og hverandre i lys av denne modellen, bidrar det til å utvikle toleranse og forståelse for at folk er forskjellige og

har ulike styrker, svakheter og utviklingspunkter. Dette kan være en viktig forutsetning for å kunne lede både seg selv og samspillet mellom mangfoldige medarbeidere i en fremtidig ledelsesfunksjon.

I denne kartleggingen er de viktigste funnene at ledelsesstudenter har behov for selvledelse for å håndtere en kompleks livssituasjon med konkurrerende interesser og prioriteringer. De setter pris på å lære seg styrkebasert selvobservasjon som et første skritt i en bevisstgjøringsprosess for å kunne fungere bedre og mer konstruktivt i hverdagen, og styrke egen ledelseskapasitet på lengre sikt. Å jobbe med selvledelse i samspill med andre studenter hjelper dem til å få perspektiv på egne og andres styrker og utviklingsområder (se også Drake, 2023), noe som kan bidra til en utvidet toleranse for sine medmenneskers unike talenter, disposisjoner og samspillsegenskaper.

Referanser

- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Amundsen, S. & Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(4), 487–511. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.009>
- Bäcklander, G. (2019). *Autonomous, yet Aligned: Challenges of Self-Leadership in Context* [Doktorgradsavhandling, KTH Royal Institute of Technology]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1348375/FULLTEXT01.pdf>
- Brun, P. H., Cooperrider, D. & Ejsing, M. (2019). *Styrkebasert ledelse* (2. utg.).
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a Psychology of Optimal Experience. I *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (s. 209–226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_14
- Cunha, M. P., Pacheco, M., Castanheira, F. & Rego, A. (2017). Reflexive work and the duality of self-leadership. *Leadership*, 13(4), 472–495. <https://doi.org/10.1177/1742715015606511>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Drake, I. (2020). Selvledelse som mulighet i kunnskapsorganisasjoner: Trengs andre selvledelsesstrategier? I *Ledelse av mennesker i det nye arbeidslivet* (Kap. 3). <https://doi.org/10.23865/noasp.118.ch3>
- Drake, I. (2023). Ledelsesutdanningens muligheter: Om å utvikle en realistisk lederselvillit i samspill med andre. I *HR i møte med det nye arbeidslivet*.
- Drucker, P. F. (2005). Managing oneself (HBR classic). *Harvard Business Review*, 100, 0017–8012.
- Eriksen, T. H. (2018). Kap. 1. I L. Glasø & G. Thompson (Red.), *Selvledelse: Teori, forskning og praksis*. Gyldendal.
- Fritz, C., Lam, C. F. & Spreitzer, G. M. (2011). It's the little things that matter: An examination of knowledge workers' energy management. *Academy of Management Perspectives*, 25(3), 28–39. <https://doi.org/10.5465/AMP.2011.63886528>
- Furtner, M. R., Sachse, P. & Exenberger, S. (2012). Learn to influence yourself: Full range self-leadership training. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(2), 294–304.
- Glasø, L. & Thompson, G. (2018). Kap. 2. I L. Glasø & G. Thompson (Red.), *Selvledelse: Teori, forskning og praksis*. Gyldendal.
- Goldsby, M. G., Goldsby, E. A., Neck, C. B., Neck, C. P. & Mathews, R. (2021). Self-leadership: A four decade review of the literature and trainings. *Administrative Sciences*, 11(1), Artikkel 25. <https://doi.org/10.3390/admsci11010025>
- Grant, A. & Rebele, R. (2017). Generosity burnout. *Harvard Business Review*, 1. <https://hbr.org/cover-story/2017/01/beat-generosity-burnout>
- Harari, M. B., Williams, E. A., Castro, S. L. & Brant, K. K. (2021). Self-leadership: A meta-analysis of over two decades of research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94(4), 890–923. <https://doi.org/10.1111/joop.12365>

- Houghton, J. D., Wu, J., Godwin, J. L., Neck, C. P. & Manz, C. C. (2012). Effective stress management: A model of emotional intelligence, self-leadership, and student stress coping. *Journal of Management Education*, 36(2), 220–238. <https://doi.org/10.1177/1052562911430205>
- Jacobsen, I. & Rud, C. (2021). Hva er ledelsesstudenters behov for, perspektiv på og erfaringer med selvledelse? En kvalitativ studie om studenter og selvledelse [Masteroppgave, Høgskolen Kristiania].
- Karlsen, J. T. & Berg, M. E. (2018). Selvledelse og superledelse. *Magma*, 21(2), 68–76.
- Karp, T. (2016). *Til meg selv: Det er ikke det jeg sier til andre, men hva jeg sier til meg selv: Om selvledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (2003). Flourishing: The positive person and the good life. I C. L. M. Keyes & J. Haidt (Red.), *Flourishing: The positive person and the good life* (s. 205–224). American Psychological Association.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Loehr, J. & Schwartz, T. (2003). *The power of full engagement: Managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal*. The Free Press.
- Lovelace, K. J., Manz, C. C. & Alves, J. C. (2007). Work stress and leadership development: The role of self-leadership, shared leadership, physical fitness and flow in managing demands and increasing job control. *Human Resource Management Review*, 17(4), 374–387. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.08.001>
- Madsen, O. J. (2014). «Det er innover vi må gå»: En kulturpsykologisk studie av selvhjelp. Universitetsforlaget.
- Manz, C. C. (1983). *The art of self-leadership: Strategies for personal effectiveness in your life and work*. Prentice-Hall.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585–600. <https://doi.org/10.2307/258312>
- Manz, C. C. (2015). Taking the self-leadership high road: Smooth surface or potholes ahead? *Academy of Management Perspectives*, 29(1), 132–151. <https://doi.org/10.5465/amp.2013.0060>
- Manz, C. C. & Sims, H. P. (2001). *The new superleadership: Leading others to lead themselves*. Berrett-Koehler Publishers.
- Martinsen, Ø. L. (2019). Selvledelse. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Neck, C. P. & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270–295. <https://doi.org/10.1108/02683940610663097>
- Neck, C. P. & Manz, C. C. (2007). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (4. utg.). Pearson Prentice Hall.
- Neck, C. P., Manz, C. C. & Houghton, J. D. (2019). *Self-leadership: The definitive guide to personal excellence*. Sage Publications.
- Ofman, D. (2000). *Core qualities: A gateway to human resources*. Scriptum.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347–374.
- Pueschel, A., Tucker, M. L., Rosado-Fager, A., Taylor-Bianco, A. & Sullivan, G. (2018). Priming students for success through energy management: The balancing act. *Journal of Instructional Pedagogies*, 20.

- Rath, T. (2007). *Strengths finder 2.0*. Gallup Press.
- Rath, T. & Clifton, D. (2007). *How full is your bucket? Educator's edition: Positive strategies for work and life*. Gallup Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166.
- Sandvik, A. M., Selart, M., Schei, V. & Martinsen, Ø. L. (2019). Setting the scene: Partners' leadership behavior and employees' perceptions of work performance in professional service firms. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(4), 441–453.
<https://doi.org/10.1177/1548051818781813>
- Schreiner, L. A. (2010). The «thriving quotient»: A new vision for student success. *About Campus*, 15(2), 2–10.
- Schwartz, T. & McCarthy, C. (2007). Manage your energy, not your time. *Harvard Business Review*, 85(10), 63. <https://hbr.org/2007/10/manage-your-energy-not-your-time>
- Seligman, M. C. (2009). *Optimistisk tenking: Fra negativitet til positivitet*. Forlaget WEM3 AS.
- Seligman, M. C. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Sims, H. P. & Manz, C. C. (1991). Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19(4), 18–35.
- Sivertsen, B. (2021). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse: Hovedrapport*. Folkehelseinstituttet. <https://sioshotstorage.blob.core.windows.net/shot2018/SHOT2021.pdf>
- Stewart, G. L., Courtright, S. H. & Manz, C. C. (2019). Self-leadership: A paradoxical core of organizational behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 47–67. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015130>
- Spreitzer, G. M. & Grant, T. (2012). Helping students manage their energy: Taking their pulse with the energy audit. *Journal of Management Education*, 36(2), 239–263.
- Tekna. (2020). *Undersøkelse om psykisk helse blant studentmedlemmer*. <https://www.tekna.no/contentassets/6a09b304cf4a4dee98926e89039d2f3e/ferdig-rapport-undersokelse-psykisk-helse-blant-studentene-2020.pdf>
- Thompson, G. & Glasø, L. (2018). Selvledelse. Kap. 3. I L. Glasø & G. Thompson (Red.), *Selvledelse: Teori, forskning og praksis*. Gyldendal.
- Thompson, G. & Hatlevoll, K. (2018). Regi i eget liv. Kap. 2. I L. Glasø & G. Thompson (Red.), *Selvledelse: Teori, forskning og praksis*. Gyldendal.
- Wadel, C. C. (2011). Om å lede seg selv sammen med andre: Selvledelse i medarbeidersamhandling. *Sosiologi i dag*, 36(1), 59–77. <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/917/911>
- Welch, D., Grossaint, K., Reid, K. & Walker, C. (2014). Strengths-based leadership development: Insights from expert coaches. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 66(1), 20–37.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association.