

Vi ønsker oppmerksomhet

En studie av hva lærerne mener kjennetegner en god rektor.

Tove Rise Nornes



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Innhold

INNHold	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	8
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	9
2. TEORIDEL	11
2.1 ORGANISASJONSKULTUR	11
2.1.1 <i>Kulturens tre nivåer</i>	11
2.1.2 <i>Skolekultur og kultur for læring</i>	14
2.2 REKTORS ROLLE, LEDELSE OG EGENSKAPER	17
2.2.1 <i>Rektors rolle</i>	17
2.2.2 <i>Ledelse</i>	18
2.2.3 <i>Et relasjonelt perspektiv på ledelse</i>	19
2.2.4 <i>Lederstil – fra en til to dimensjoner</i>	22
2.2.5 <i>Situasjonsorientert lederstil</i>	24
2.3 MEDARBEIDERSAMTALEN	29
2.3.1 <i>“Vær og vind”</i>	29
2.3.2 <i>En fortrolig samtale mellom to personer</i>	31
2.3.3 <i>Medarbeidersamtaler – virker de?</i>	33
2.4 OPPSUMMERING AV TEORIDEL	34

3. METODE	36
3.1 METODE OG RESULTATER FRA FORSTUDIEN	36
3.2 METODISK TILNÆRMING	38
3.3 FORSKNINGSPROESSEN	39
3.3.1 Utvalg.....	39
3.3.2 Databehandling	40
3.3.3 Reliabilitet - tilfeldige målingsfeil.....	41
3.3.4 Validitetstester	41
3.3.5 Indre validitet.....	41
3.3.6 Begrepsvaliditet	42
3.3.7 Ytre validitet.....	43
3.3.8 Statistisk validitet.....	43
3.4 ETISKE VURDERINGER.....	43
3.5 METODEKRITIKK.....	44
4. NOEN OPPFATNINGER AV REKTOR OG BRUK AV MEDARBEIDERSAMTALEN	46
4.1 PERSONLIGE EGENSKAPER HOS REKTOR	46
4.1.1 Lærernes vurdering av personlige egenskaper hos rektor.....	47
4.1.2 Tilpasset lederstil.....	49
4.1.3 De fem viktigste fokusområdene for rektor	51
4.1.4 “Vise hensyn”	53
4.1.5 Felles virkelighetsoppfatning.....	54
4.2 LÆRERES MULIGHET FOR LÆRING OG UTVIKLING PÅ SKOLEN.....	57
4.2.1 Kultur for læring, normer og verdier.....	57

4.2.2	<i>Drøfting av resultater</i>	60
4.2.3	<i>Føyerlige ledere</i>	60
4.2.4	<i>Fremmer kultur for læring</i>	61
4.2.5	<i>Dele makten</i>	62
4.2.6	<i>Lærerne - viktigere enn elevene</i>	63
4.2.7	<i>Læring og utvikling – både ja og nei</i>	63
4.2.8	<i>Felles refleksjon</i>	64
4.3	MEDARBEIDERSAMTALEN	65
4.3.1	<i>Læreres begrunnelse for viktigheten av medarbeidersamtale</i>	65
4.3.2	<i>Drøfting av begrunnelse for medarbeidersamtalens viktighet</i>	66
4.3.3	<i>Læreres oppfatning av hva medarbeidersamtalen bør inneholde</i>	68
4.3.4	<i>Drøfting av innholdet i medarbeidersamtalen</i>	70
4.3.5	<i>Lærerenes oppfatning av hvordan en medarbeidersamtale bør gjennomføres</i>	71
4.3.6	<i>Drøfting av metode ved gjennomføring av medarbeidersamtalen</i>	73
5.	AVSLUTTENDE DRØFTING	75
5.1	DRØFTING AV NOEN HOVEDFUNN	75
5.2	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS	77
5.3	EGNE ERFARINGER OG VEIEN VIDERE	79
	KILDELISTE	81
6.	VEDLEGG	83

Forord

Det ligger mye frustrasjon bak denne Masteroppgaven i Utdanningsledelse. Starten gikk fint. Medstudenter og dyktige forelesere hadde inspirert og gitt mot. Underveis i prosessen er det en som har gitt påfyll av inspirasjon og mot, veileder Ove E. Hatlevik. Han fremstår for meg som helt utrolig. Det er han jeg kan takke for at det til slutt ble et produkt.

I tillegg må jeg takke Oddrun Samdal. Ho har bidratt med innspill og inspirasjon. Erfaringene underveis viste at det er tungt å bevege seg aleine i et rikt teoretisk landskap når gode valg skal gjøres.

Utdanningsledelse er et fagområde som interesserer meg. Problemet er å begrense seg i forholdt til feltet.

Samlingene på universitetet har gitt påfyll. Dyktige forelesere har tatt oss med inn i litteratur og teorier. Med ulik vinkling og ulik stil har Kirsten Svinesind, Torleif Lund, Svein Møthe, Karl Henrik Flyum, Eli Ottesen og Jorunn Møller beriket oss time etter time.

Kollegaer på egen skole fortjener en stor takk for sine bidrag. De var med i starten og kom med tips, råd og gode innspill. Takk også for omtanken.

Til slutt vil jeg takke familien min som tålmodig har latt meg holde på. En spesiell klem til Frida 10 år som gjennom sine smil og kommentarer under arbeidets gang har overbevist meg om at skole er en utrolig arena for vekst og utvikling.

Skien, juli 2008.

Tove R. Nornes

1. Innledning

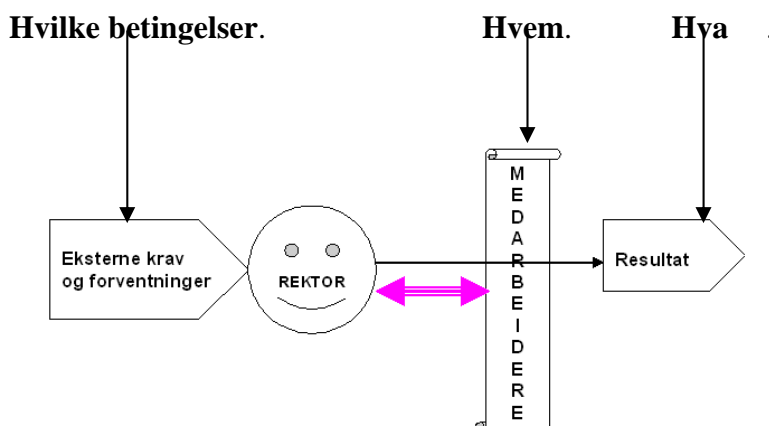
”...all erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten.” St.meld.nr.30 (2003-2004):27.

Dette sitatet er hentet fra Utdannings- og forskningsdepartementets St.meld.nr.30, ”Kultur for læring” som er et overordnet styringsdokument for skolen. Den forteller om innhold, om de nasjonale målene, krav og forventninger som er gitt sentralt og som skal utføres lokalt. Det er oppmerksomhet rundt bl.a. kvalitetsutvikling og resultatoppfølging. Kommunene og skolelederne er gitt et særlig ansvar for oppfølging av kvalitet og resultat.

Fra Stortingsmeldingen står det også at: *”Alle planer om å utvikle og forbedre skolen vil mislykkes uten kompetente, engasjerte og ambisiøse lærere og skoleledere. De er skolens viktigste ressurs”* (ibid.:26). Læreren er her trukket fram som en viktig ressurs for skolen. Denne ressursen må forvaltes godt og det er en av oppgavene til rektor. Rektor er den som har det formelle ansvaret for all ressursforvaltning i skolen. Det kan da være nyttig å få kjennskap til hvilke kjennetegn ved rektor lærerne legger vekt på for å trives og utvikles i skolen.

Skoleledere og lærere er avhengige av hverandre for å kunne skape en god skole, en skole som utøver godt læringsarbeid i et godt læringsmiljø for elevene. I teksten fra St.meld.nr.30 festet jeg meg med formuleringen ”god skoleledelse” (ibid.:27) og undret meg over hvordan det kan defineres. Begrepet ”god skoleledelse” er ikke den beste formuleringen å ha som grunnlag for utforming av en kartlegging, men siden det er en formuleringen som oppleves som sentral i St.meld.30, var det den jeg tok utgangspunkt i. Begrepet god er vanskelig å måle. God skoleledelse er et normativt begrep, og da blir det viktig å stille spørsmål som *god i forhold til hva, for hvem, og under hvilke betingelser* (Møller 2007:175).

Figur 1 viser hva jeg har tatt som bakgrunnstappe for å prøve å besvare spørsmålene *til hva, for hvem, og under hvilke betingelser*. Jeg er opptatt av relasjonene mellom lærere og rektor på veien mot å nå resultater på vegne av elevene. St.meld.nr.30 (2003 – 2004) forteller oss hvilke mål staten har for skolene. Staten har tillit til at skolene vet hvordan målene skal nås. Mangfold krever også et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer. Styringssystemet er basert på grunnprinsipper om klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, stor lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat (ibid.:25). Målene for skolen er like, men veivalg og prioriteringer kan gjerne være forskjellig skolene i mellom. Skolen skal stå til ansvar for de mål staten setter. Det skjer gjennom et nasjonalt system for skolevurdering. Her er de nasjonale prøvene et eksempel. Intensjonen med kvalitetssikring er at det skal kunne avdekke kvalitetssvikt. I et sosialt system som skal arbeide for å nå målene vil det naturlig være ulike tanker om hvordan det kan gjøres. Det er en utfordring å samle alle tanker, meninger og krefter slik at de kan fungere sammen. Noen av disse utfordringene vil jeg ta for meg i det videre arbeidet. I skolens arbeid med å nå nasjonale mål vil rektor spille en avgjørende rolle for å koordinere og lede skolens virksomhet. Rektor skal gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen (Møller 2006:35). Figur 1 illustrerer krav og forventninger i et sosialt system der den røde pilen framhever interaksjonen mellom rektor og medarbeidere.



Figur 1 Krefter og motkrefter

I følge Leitwood og Riehl (2003) bidrar god skoleledelse til å forbedre elevenes læringsresultater, indirekte, gjennom skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis. De fremmer også at skoleledere og lærere er de viktigste kildene til ledelse i skolen. Ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger på tvers av organisasjonstyper og kontekster.

En rapport fra OECD i 2008¹ som omhandler skoleledelse beskriver hvordan sammenhengen mellom god skoleledelse og elevprestasjoner kan forstås. I rapporten fremheves det at skoleledelse spiller en viktig rolle i forhold til å forbedre prestasjoner ved at den påvirker lærerens kapasitet og motivasjon så vel som det miljø og klima som de arbeider innenfor.

1.1 Problemstilling

I skolen som organisasjon er det rektor som er den formelle leder og skal forvalte skolens ressurser på en god og hensiktsmessig måte. I det ligger det at også lærerne skal ledes på en hensiktsmessig og god måte til beste for skolen og elevene. Rektor og lærere er i et gjensidig forhold til hverandre, og de påvirker hverandres rolleutøvelse. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å kartlegge hvilke forventninger og ønsker lærere har til rektors utøvelse av sin rolle. Dette vil kunne være et første skritt til å forstå nærmere sammenhengen mellom rektors og læreres rolleutøvelse. På denne bakgrunn har jeg formulert følgende problemstilling for oppgaven:

Hva oppfatter lærere som kjennetegn ved en god rektor?

Samtidig er oppgaven til rektor å få mest mulig ut av skolens viktigste ressurs, lærerne.

¹ Bedre skoleledelse. Oversettelse av hovedkonklusjonene og anbefalinger i Improving School Leadership – Policy and Practice OECD 2008).

Problemstillingen min vil prøve å identifisere hvilke kjennetegn som lærerne mener karakteriserer en god rektor på bakgrunn av rammer og innholdet i rektorrollen.

Problemstillingen har i seg begrepet ”god”. Det begrepet er tenkt skal samle andre begrep som har en positiv assosiasjon til den rollen og funksjonen rektor har. Eksempel på slike begrep er målrettet, fokusert, handlingskraftig, strukturert, relasjonell, ha innsikt og oversikt, tydelig, lyttende, se medarbeiderne, flink, dyktig, og omsorgsfull.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven starter med en innledning og presentasjon av problemstillingen.

I kapittel 2 beskrives ulike teorier som skal prøve å belyse problemstillingen samlet. Teoriene tar for seg organisasjonskultur, ulike tilnærminger til ledelse og lederstil. I tillegg er medarbeidersamtalen omtalt, også med nyere forskning innen feltet.

Kapittel 3 inneholder en presentasjon av hvilke valg som er foretatt når det gjelder forskningsmetode, hvordan data er samlet inn og fremgangsmåte ved analyse og resultater.

I kapittel 4 presenteres og drøftes funnene fra undersøkelsen. Dette kapittelet er satt sammen av de ulike temaområdene undersøkelsesopplegget er organisert under. Det starter med en presentasjon av hvordan lærerne har respondert i forhold til rektors personlige egenskaper. Drøftingen tar for seg hvordan lærernes tilbakemelding kan forstås. Etter denne drøftingen blir resultatet fra det åpne spørsmålet presentert. Det blir ikke drøftet for seg, men blir i stedet brukt i forhold til de kvantitative spørsmålene, for å utdype, forklare og sammenligne. Videre følger presentasjon av responsen på læring og utvikling. Drøftingen i denne delen ser på lærernes mulighet for utvikling i egen jobb samt hvordan lærerne ønsker skolen skal utvikle seg. Lærerne har hatt anledning til å gi uttrykk for tre forhold når det gjelder medarbeidersamtalen. Resultatene fra disse delene vil bli presentert og drøftet hver for seg. Det starter med begrunnelse for viktigheten av medarbeidersamtalen. Lærerne har også fått gitt innspill i forhold til hva medarbeidersamtalen bør inneholde. Tredje del av medarbeidersamtalen handler om hvordan den bør gjennomføres, rammene rundt den.

Kapittel 5 inneholder en oppsummerende drøfting av hovedfunnene fra undersøkelsen med en påfølgende diskusjon av hvilke implikasjoner disse funnene har for praksis og hva som kan være relevante forskningstema videre.

2. Teoridel

I det følgende vil teori som kan være med å belyse problemstillingen bli presentert. Ettersom en av rektors viktigste roller er å bidra til utvikling av en god organisasjonskultur vil viktige byggesteiner i organisasjonskultur først presenteres med vekt på hvordan rektor i samarbeid med personalet kan bidra til å utvikle kulturen. Deretter vil personlige egenskaper hos rektor av relevans for lederrollen bli presentert. Til sist skisseres det hvordan medarbeidersamtalen kan bli et verktøy for rektor i arbeidet med å skape gode relasjoner til den enkelt medarbeider og et godt grunnlag for å bygge en god organisasjonskultur.

2.1 Organisasjonskultur

Schein (1994) hevder at ledere generelt er de viktigste kulturskaperne i organisasjonen, fordi de har mest makt til å prege organisasjonen. Skal vi forstå kulturen i organisasjoner, må vi få tak på normer, uskrevne regler og forventninger som påvirker mennesker i organisasjonen (Standal 2000:40). En relevant definisjon på organisasjonskultur er hentet fra Bang (1992).

”Organisasjonskultur er de sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene”.(Bang 1992:24)

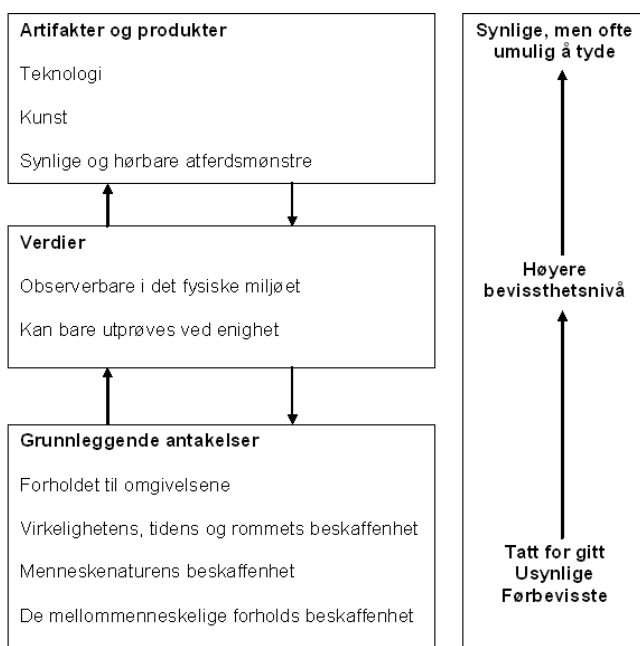
I det videre arbeidet vil normer, verdier og virkelighetsoppfatning få oppmerksomhet. Det er sentrale elementer i en organisasjons indre liv.

Før vi går videre inn på lederens rolle i å tilrettelegge for utvikling av god organisasjonskultur er det relevant å se litt nærmere på hvilke byggesteiner som kjennetegner kulturen.

2.1.1 Kulturens tre nivåer

Scheins (1994) deler organisasjonskulturen inn i tre nivåer: artefakter som er det synlige nivået, på neste nivå finner vi verdier og atferdsnormer, og på det siste nivået ligger grunnleggende antakelser (se figur 2). Grunnleggende antakelser tas for gitt og er det som medlemmene tror på som virkelighet, og som dermed påvirker hva den enkelte oppfatter,

tenker og føler. Verdiene forteller hva som er rett og galt, og normene forteller hvilken atferd en kan forvente av hverandre. Mens verdiene definerer hva som er verdifullt, forteller normene forteller hva som regnes som normalt eller unormalt (Hatch, 2004:240). Artefakter er de synlige kulturuttrykkene og omfatter blant annet fysiske objekter, verbale manifestasjoner i skrift- og talespråk, ritualer, seremonier og andre atferdsmanifestasjoner. Eksempel på artefakter kan være kunst, logoer, klær, kommunikasjonsmønstre, tradisjoner, morsomheter, fortellinger, myter, helter og skurker (Hatch 2004:241).



Figur 2 Kulturens tre nivåer

Argyris & Schön (1978) skiller mellom ”forfektete teorier” og ”bruksteorier”. Forfektete verdier er de verdiene som de ansatte sier at de tror på, og som de er bevisste. Det er de uttrykte verdiene. Disse kommer ofte til uttrykk i formulerte målsettinger, ledelsesfilosofi eller visjoner. Bruksteorier er de modeller, teorier og verdier som ligger bak de ansattes handlinger, og som ofte ikke er bevisste for den enkelte. De kan sammenlignes med de grunnleggendes antakelser. Alle kan ha deltatt i å utforme skolens visjon og forfekter det på møte med foresatte. I praksis trenger visjonen ikke ha noen større betydning for dem. Det kan være forskjell på hvordan vi lærer (uttrykte verdier) og hvordan vi lever (bruksteori).

Kilden til påvirkning av organisasjonskulturen er menneskene i organisasjonen. Alle i organisasjonen deltar i og bidrar til de generelle kulturmønstrene, men hver enkelt bidrar ikke med det samme og opplever ikke det samme (Hatch 2004:230). Ansatte har med seg kulturpåvirkning fra utsiden og inn i organisasjonen. Fra ulike miljø er de påvirket som familien, nærmiljøet og skolesystemet. Gjennom denne påvirkningen formes holdninger, atferd og identitet. I organisasjoner med mennesker fra ulike miljø og med ulik påvirkning, kan det være en krevende oppgave å skape en felles organisasjonskultur (ibid:241).

Argyris (1994) sier at organisasjoner har mye vanskeligere for å lære enn enkeltindividet. Dette skyldes en rekke faktorer, bl.a. motstand mot forandring og læring, etablerte verdier, mål og rutiner. Organisatorisk læring må ha nedslagsfelt på organisasjonsplanet i form av nye situasjonsbilder og handlingsprogrammer.

Peter M. Senge er en sentral bidragsyter innen teori om utvikling av organisasjoner. Han peker på at læring i organisasjoner skjer i et nært samspill mellom leder og medarbeider. Han sier også at dersom ikke team kan lære, kan ikke organisasjonen lære. Særlig legger han vekt på dialogen som redskap for å oppdage innsikt som individet ikke klarer alene (Senge 2006:10). Senge har fokuset på forventningsbasert læring, fra fortid til framtid. Det er også han som har spredt uttrykket og ideen om ”Den lærende organisasjon” gjennom sine publikasjoner. Læring i organisasjoner er i følge Senge et atferdsmønster. I Senges sin teori om en godt fungerende lærende organisasjon vil det være en arena der refleksjon og læring både individuelt og kollektivt foregår kontinuerlig. Det vil også være en kreativ utvikling gjennom handling som bygger på verdier der fungerende partnerskap er mer fremtredende enn det instrumentelle og kommersielle (Røvik 1998:251).

Røvik (1998) fremhever også at Senge har utviklet fem disipliner for å kunne forstå og takle de utfordringer som organisasjonen står i og senere møter. De fem disiplinene er: Systemisk tenkning, personlig dyktighet, mentale modeller, felles visjoner og tema – læring.

Av disse fem disiplinene kan tre knyttes til organisasjonskulturen og dens betydning: systemisk tenkning, mentale modeller og felles visjoner. Systemisk tenkning prøver å få fram at vi må forstå sammenhenger og mønster i organisasjonen. Glosvik sier at det er ”*eit språk, tenkjemåte og organisasjonsperspektiv som gjer det mogleg å snakke om dei*

relasjonane internt og eksternt som påverkar oss.” (Forelesningsnotat fra Glosvik). Mentale modeller utvikles når de grunnleggende verdiene som organisasjonen bygger på, kommer opp til overflaten og testes. Felles visjoner handler om å skape et felles bilde av framtiden. Visjoner blir skapt gjennom at alle i en organisasjon synliggjør de personlige verdsettene sine for hverandre. En felles visjon vil fremme vi–tenkning framfor ”jeg og de”–tenkning.

Å skape felles visjoner gjennom å synliggjøre de personlige verdsettene for hverandre høres i utgangspunktet greit ut, men i praksis vil det være vanskelig å få alle til å synliggjøre egne verdsett. Jeg stiller også spørsmål om det er nødvendig å ha kjennskap til den enkeltes personlige verdsett. Det som er ønskelig for organisasjonen kan være å bli enig om verdier som alle skal arbeide for å etterleve.

Det er en gjensidig relasjon mellom kultur og læring: Kulturen har betydning for hvordan læring i organisasjoner skjer gjennom etablerte normer, verdier og den virkelighetsoppfatning som er i organisasjonen. Samtidig som læring i organisasjonen skjer vil det igjen påvirke kulturen.

2.1.2 Skolekultur og kultur for læring

Berg (1999) hevder at det ligger sterke føringer i skolekulturen, både barrierer og muligheter, for hva man kan få til av endring i praksis på kort og lang sikt. Videre ser han det som nødvendig at skolen er i stand til å kartlegge egen eksisterende skolekultur ettersom den utgjør basis i skolens virksomhet. Denne kartleggingen er nødvendig om virksomhetsplanleggingen skal ha noe å ta utgangspunkt i. Spesielt trekker han fram at det trengs kunnskaper om hva som er hemmende og fremmende faktorer for lokal skoleutvikling. Skolene må bli flinkere til å utnytte handlingsrommet. Uten vilje og kompetanse til å gjøre det,

”vil det etablerte verdigrunnlaget i skolen som institusjon, konkret uttrykt i fastlåste rutiner og en mer eller mindre ureflektert klamring til tradisjonelle handlingsmønstre, komme til å forbli den fremste regulatoren av skolens virksomhet” (Berg, 1999.:137).

I St.meld.nr.30 er forhold som henholdsvis fremmer og hemmer kultur for læring omtalt. Fra forskningsresultat vises det til tre forhold som hemmer kultur for læring på den enkelte skole.

- ”- organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling*
- manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet*
- føyelige ledere”(ibid.:27).*

Under organiseringsformer nevnes skoler som organiserer opplæringen i *”én og én time, ett og ett klasserom og én og én lærer”* som eksempel på hva som kan gjøre samarbeid og læring lite egnet. En slik arbeidsform kan blant annet gjøre det vanskelig å utnytte lærernes særskilte kompetanse samt få til felles læring og refleksjon. Forholdene for å kunne dele og spre kunnskap i skolen er ikke så gode gjennom en slik praksis. En slik praksis gjør seg lite nytte av mulighetene som ligger i å kunne bruke arbeidsplassen som læringsarena. Føyelige ledere er forklart med blant annet ledere som i for stor grad overlater ansvaret for opplæringen til lærerne samt i liten grad tar ansvar for å utvikle skolens praksis (ibid.:27).

Under forhold som fremmer kultur for læring trekkes rektor frem. Det vises til internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelse ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Slike skoler har en rektor som

”holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med læreren, elevene og samfunnet utenfor skolen.”(ibid.:29)

De kraftigste signalene som underordnede reagerer på, er hva som konsekvent fanger lederens oppmerksomhet og berører ham emosjonelt (Schein 1994:271). Schein (1994) sier også at *”I utgangspunktet blir kulturen skapt av lederens handlinger, og det er lederen som innarbeider og forsterker den”* (ibid.:269). Det er ikke enighet om kulturen kan styres. På den ene siden er det noen som resonnerer slik at dersom kulturen påvirker atferden gjennom normer og verdier, burde det være mulig å styre organisasjonens normer og verdier på en slik måte at ønskelig atferd blir resultatet. På den andre siden er det noen som hevder at

normer og verdier er forankret i dypt rotfestede grunnantakelser og overbevisninger som tas for gitt og dermed gjør det vanskelig å styre kulturen (ibid:260). Utgangspunktet i den videre framstillingen i oppgaven er at leder kan påvirke kulturen og gjennom det bidra til å endre den.

Både når det gjelder læring i organisasjonen og påvirkning av skolekulturen er rektor sentral. Det er rektor som må legge til rette for læring i organisasjonen. Dialog og felles refleksjon er trukket fram som sentrale momenter i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. Gjennom denne praksisen kan rektor aktivt være med å påvirke kulturen. Rektor har her anledning til å belønne gode eksempler fra lærerne, oppmuntre til å dele erfaring og kunnskap, gi anerkjennelse, være med å gi retning og følge opp skolens satsningsområder. Rektor kan vise hva som fanger oppmerksomheten og hva som er prioritert og på den måten kommunisere ønsket atferd. Rektor kan oppmuntre til å ta sjanser og være utprøvende. Det kan skje på flere måter, også ved å få fram at det er mye læring i det som ikke gikk som planlagt, eller slik som en hadde ønsket. Rektor kan også gjennom forventninger og krav påvirke atferden til ansatte. I forbindelse med læring i organisasjonen kan det ligge en forventning i hvordan ting presenteres. Som eksempel på det kan det ligge som forventning at power point brukes og at tildelt tid ikke overskrides. Det kan kommunisere struktur og ryddighet, samtidig kan det vise respekt for kollegaer ved at det er brukt tid og tanke bak det som presenteres. Gjennom bruk av tid i fellesskap til å dele og reflektere sammen over skolens utfordringer kan det utvikles en kultur for læring og en lærende organisasjon.

Læring kan også skje ved siden av, eller i tillegg til den tid som brukes felles. Lærere kan lære ved å observere hverandre eller ved å systematisere allerede tilgjengelig kunnskap. Dette omtaler Nonaka og Takeuchi som taus og eksplisitt kunnskap (Røvik, 1998). Læring kan skje selv om rektor ikke legger til rette for det, men da utvikler ikke nødvendigvis organisasjonen seg sammen.

Denne gjennomgangen prøver å vise at organisasjonskultur også har betydning i forhold til læring generelt i organisasjoner. Organisasjonskulturen vil en kunne finne alle steder i organisasjonen, den gjennomsyrrer organisasjonen. Den kan komme til uttrykk på ulike steder til ulike tider. Det kan også være subkulturer (mindre kulturer) i organisasjoner. Det handler om normer og verdier, og hvordan det er forventet at ting gjøres og sies. Kulturen er

med å styre ved at den setter sitt preg på hele organisasjonen og alle aktiviteter. Rektor er den som har størst innflytelse av organisasjonens medlemmer, er synlig for de andre og har mulighet til å bruke makt. Det er dermed grunn til å anta at rektor kan være med å sette en standard for andre og at det er sannsynlighet for at rektors ord vil bli hørt (Schein 1994:260).

2.2 Rektors rolle, ledelse og egenskaper

Ut fra den sentrale posisjonen rektor har for å være med å skape en god organisasjonskultur, er det relevant å studere nærmere hvordan rektor kan utforme sin lederrolle for å innfri denne målsettingen.

2.2.1 Rektors rolle

I utgangspunktet vil jeg trekke frem tre sentrale dokumenter som beskriver hva en rektor bør vektlegge i sin lederrolle. Det er St.meld.nr.30 (2003-2004), fra skoleeier, Bedre skoleledelse fra OECD 2008 og NOU 2003:16. I NOU (2003:16) står det under skoleledelse at *"Rektors primæroppgave er å angi og kommunisere retning, formulere resultatkrav, skape arenaer for utvikling, motivere og inspirere, følge opp skolens læringsresultater og gi tydelige tilbakemelding til personalet og skolens øvrige interessenter"* (ibid:247). I tillegg trekkes det frem at rektor skal ivareta alle sider ved lederrollen. I lederrollen ligger det faglige krav, innovative og administrative krav samt krav om strategisk ledelse.

Arbeidsgiverrollen er også nevnt. Skoleeier er den enkelte kommune. Departementet mener at planlegging og tilrettelegging av opplæringen er et lokalt ansvar, men at det er nødvendig å definere noen grunnleggende prinsipper og krav som skal prege og forplikte alle skoler. Disse kravene innebærer at skolen skal stimulere til lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Skolen skal også stimulere elevene til å utvikle bl.a. kritisk tenkning og egne læringsstrategier samt demokratisk deltakelse. Videre skal skolen skal legge til rette for bevisste valg. Skolen skal også bidra til at lærere framstår som tydelige ledere og forbilder for barn og unge, og gi elevene like muligheter til å utvikle sine evner. Denne ramma med disse prinsippene skal være grunnlaget for å utvikle skolen som en lærende organisasjon og være grunnlaget for vurdering og statlig tilsyn (St.meld.nr.30:36).

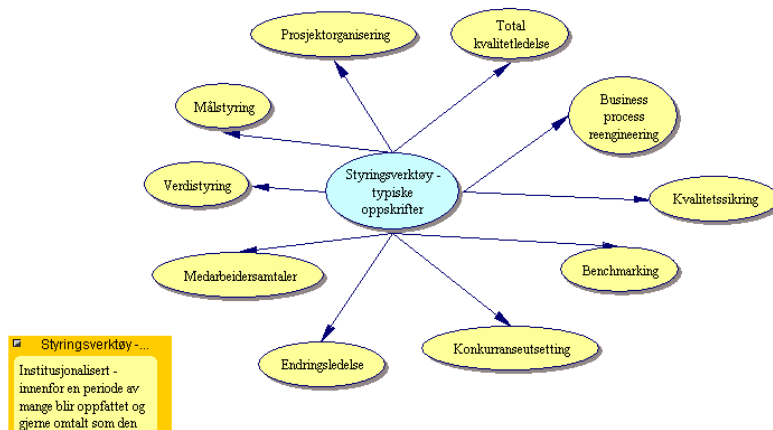
Fra OECD-rapporten er det nevnt fire politiske områder som til sammen kan forbedre skolelederpraksis. Med mål om å forbedre elevenes læring er det anbefalt at skoleledere fører tilsyn med og evaluerer lærerne. Det er også anbefalt å bygge opp en samarbeidskultur ved å dele og presentere den beste praksisen på området. Dette setter ord på noen forventninger til skolen og skoleledelse.

Oppgavene til rektor er mangfoldige, med mange muligheter og begrensninger. Det blir opp til den enkelte rektor hvordan mulighetene skal brukes og begrensningene reduseres. I rollen er det krav fra ulike hold. Selv har en krav, andre har krav og så er det de generelle kravene. Av dagligdagse oppgaver som ligger i rollen, kan nevnes rektor som fagperson, time- og fagplanlegger, organisasjonsutvikler, personalleder, sekretær, konflikthåndterer, servicemedarbeider, administrator, vikarskaffer og leder. Rektorrollen er innholdsrik, noe gjelder administrasjon og noe gjelder ledelse. Innen området som omtales som ledelse er det mange valg som kan gjøres og disse omtales nedenfor.

2.2.2 Ledelse

Ledelse blir omtalt som mangfoldig og kan være vanskelig å beskrive enkelt. Jorunn Møller skriver i boka "Ledelse i anerkjente skoler" at forskere for lengst har gitt opp ambisjonene om å komme fram til en entydig definisjon av begrepet (Møller 2006:29). Begrepet ledelse er en del av dagligtalen og alle har en eller annen mening om hva ledelse er, eller burde være. Jacobsen og Thorsvik (2002) omtaler ledelse som en aktivitet mot formelle mål innenfor gitte rammer.

Den norske forskeren Røvik (1998) fremhever at ledelse er et sammensatt felt, og det er en rekke styringsverktøy som kjemper om vår oppmerksomhet. Røvik bruker begrepet "oppskrift" for å analysere en rekke begreper om styringsverktøy for ledere. Figur 3 illustrerer noe av det mangfoldet i "oppskrifter" som Røvik presenterer.



Figur 3: Oversikt over ulike "ledelsesoppskrifter" Røvik (1998)

Noen av disse oppskriftene har fått særlig stor utbredelse, bl.a. målstyring, total kvalitetsledelse og medarbeidersamtalen.

Begrepet ledelse kan således ikke gis en entydig definisjon og at det finnes ulike måter å utøve ledelse på. Under følger Sørhaugs definisjoner av ledelse.

"Å lede er å gi retning eller å indikere en utvikling" (Sørhaug 1996:57).

"Ledelse er først og sist en relasjon som baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta" (Sørhaug 1996:45).

Ut fra disse definisjonene vil noen av begrepene ligge som et bakteppe i den videre fremstillingen. Begrep som: å gi retning, relasjon, makt og tillit oppleves som sentrale. De begrepene som blir ytterligere omtalt vil få sin forklaring hentet i hovedsak fra Sørhaug (1996) og Wadel (1997).

2.2.3 Et relasjonelt perspektiv på ledelse.

Spurkeland (2000) skriver at: *"Relasjonsledelse er en holdning til ledelse som plasserer lederen inn i et fellesskap der rollen blir integrert i et større samspill"* (ibid:33). Dr. Carl Rogers hevder med styrke at *"relasjonen mellom leder og medarbeider er en avgjørende faktor for hvor produktiv medarbeideren er"* (ibid:33).

Forskning støtter også opp om betydningen av relasjoner for skoleprestasjoner ved at skolene som hadde gode faglige resultater i PISA-undersøkelsen ser ut til å kunne vise til bedre relasjoner mellom elever og lærere enn hva tilfellet er på skoler med svake resultater (St.meld.nr.30:29).

I følge Wadel handler ledelse om samhandling. Han skriver at et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, ikke noe enkeltpersoner utfører alene (Wadel 1997:42 i Fuglestad og Lillejord, 2005). Oppmerksomheten er rettet mot prosessen der folk snakker sammen, løser oppgaver sammen, prøver og feiler sammen, forhandler og blir enige om hva de er uenige om. Det er den kontakten menneskene har, formelt og uformelt, som bygger relasjonene.

Medarbeidere har normalt med seg behov for anerkjennelse, respekt, tilhørighet og inkludering i sin relasjon til lederen. Samtidig ønsker medarbeideren å unngå latterliggjøring, tap av ansikt, utestengning og avvisning (Colbjørnsen, NHH 3.mai 2005).

Spurkeland (2006:19) sier at vanlige mennesker kan lære faglige og administrative sider ved ledelse, men relasjonskompetanse trenger spesialbehandling. Relasjonskompetanse definerer Spurkeland på denne måten. *"Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker"* (ibid.:17).

I samhandling mellom mennesker trekkes tillit og dialog fram som sentrale begrep. Alle typer relasjoner er basert på tillit. Spurkeland trekker fram tillit som bærebjelken i en relasjon. Han sier også at tillit er en følelse som alltid er i bevegelse og den trenger bekreftelse og næring for å leve. Forutsigbarhet, trygghet, ærlighet og ordholdenhet er byggeelementer for tillit i følge Spurkeland, i tillegg til at det bør være samsvar mellom ord og handling. Det kan skilles mellom juridisk tillit, som kan forklares med styrets tillit til sin leder og emosjonell tillit, som kan forklares med medarbeidernes opplevde tillit i hverdagen. Tillit er en positiv følelse, usynlig, men viktig. Den oppstår mellom mennesker som resultat av positiv interaksjon og kommunikasjon. Tillit har mange positive egenskaper med seg og kan hjelpe og fjerne barrierer, åpne relasjoner, utvikle lojalitet, åpenhet og trygghet. Tillit må en gjøre seg fortjent til, i følge Spurkeland (2006).

Ulike krav stilles for å lykkes i et relasjonelt perspektiv. Tillit, samhandling og dialog. Gjennom dialogen og bruk av den kollektive tenkningen kan lærere gi hverandre anerkjennelse. Anerkjennelse er, i følge Maslow, et av behovene til menneskene og vil kunne virke som en motivasjonsfaktor for handling. Gjennom hverdagen vil lærerne gjøre vurderinger av rektor uansett hvilken strategi eller perspektiv som legges til grunn for handlinger og valg. Før valg gjøres kan det kanskje være nyttig å kjenne til hva som motiverer medarbeiderne.

For å lede på en effektiv måte – gjennom samhandling og ved hjelp av medarbeiderne for å oppnå organisasjonens mål – må lederen forstå hva som motiverer medarbeiderne og hva som fungerer demotiverende (LIS 1987).

Kuvaas (2008) omtaler hva som kan påvirke motivasjonen til medarbeiderne. I denne omtalen står det at ledere har mulighet til å påvirke den indre motivasjonen hos medarbeiderne. Indre motivasjon forklares med at vi kan ”glemme tid og sted” ved at arbeidsoppgaven i seg selv gir tilfredshet og mening. Studier viser at opp mot 95 % av en gjennomsnittlig arbeidsstyrke i utgangspunktet er indre motivert (ibid.:26). I tillegg til indre motivasjon blir normativ indre motivasjon omtalt og forklart. I forklaringen sies det at vi har et ønske om å leve opp til arbeidsplassens normer og verdier. Vi har i utgangspunktet et ønske om å bli en del av fellesskapet, bli invitert inne i den kulturen som arbeidsplassen har.

Kuvaas (2008) viser til resultat fra tverrkulturelle studier som dokumenterer at blant ti fundamentale behov er noen behov viktigere enn andre. Det er behovet for autonomi (selvstendighet, selvstyre), kompetanse, tilhørighet og selvtillit. Penger og popularitet er behov som er minst viktig.

Indre motivasjon fremstår som en sentral faktor som kan være hensiktsmessig å ha både fokus på og forståelse av. Av forhold som skaper indre motivasjon er det nevnt opplevelse av mening, ansvar og kunnskap. Variasjon, autonomi og tilbakemelding kan bidra til å skape indre motivasjon. Kuvaas (2008) viser til studier der jobbautonomi er viktig, det gir mer motivasjon og bedre kvalitet på arbeidet (ibid:27). I tillegg er støttende ledelse nevnt som en faktor som påvirker indre motivasjon og gjennom det arbeidsprestasjoner. Indre motivasjon løftes frem som et viktig bidrag i forhold til kvaliteten på arbeidsprestasjoner. Gode

arbeidsprestasjoner er et naturlig ønske, for alle. Innen ledelse er det ulike oppskrifter og lederstiler. Seinere presenteres lederstiler nærmere med særlig vekt på situasjonsorientert ledelse. Det kan se ut som den tilnærmingen kan svare på flere utfordringer innen området.

2.2.4 Lederstil – fra en til to dimensjoner

Lederstil er definert som atferdsmønster til lederen slik andre oppfatter det. Den følgende teorien er hentet fra en norsk oversettelse av *The Essentials of Situational Leadership* 1980. Jeg refererer til denne oversettelsen ved hjelp av forkortelsen LIS 1987. Lederstil er et viktig element i en ledersituasjon. Lederstil påvirker atferden til medarbeiderne, de reagerer på hvordan de oppfatter lederstilen. I forhold til min problemstilling, vil det viktigste ikke være hvordan rektor oppfatter seg selv, men hvordan rektor blir oppfattet av lærerne han eller hun skal lede.

I et historisk perspektiv er lederstil beskrevet som en enkel dimensjon. I den ene ytterligheten ble ledermønsteret beskrevet som autoritært og i den andre ytterligheten som demokratisk. Den autoritære leder legger vekt på oppgaver, mens den demokratiske er mer opptatt av relasjoner. Tidene forandrer seg og forholdene ble mer komplekse. Behovet for ledere økte, og da forsøkte noen å identifisere spesielle ledertrekk som kunne rendyrkes, læres og utvikles (LIS 1987). De lyktes ikke. I løpet av 1940-årene ble ledelse oppfattet som et mer sammensatt forhold enn den endimensjonale, autoritære – demokratiske, modellen. Fra Jacobsen og Thorsvik (2002) er det vist til to prosjekt fra 1940- og 1950-årene.² I det ene prosjektet skulle underordnede beskrive atferden til sine ledere. Det andre prosjektet skulle kartlegge forholdet mellom leders atferd og underordnedes effektivitet i arbeidet. Resultatene fra disse undersøkelsene er sammenfallende. Det viser at måten underordnede vurderer sine ledere på er veldig like. Tilbakemeldingene kan deles langs to dimensjoner. Det viser en orientering mot henholdsvis relasjoner og struktur, omtalt som:

² Ohio State University og University of Michigan

- Medarbeiderorientert ledelse
- Oppgaveorientert ledelse

Medarbeiderorientert ledelse forklares med i hvilken grad ledere forsøker å utvikle gode relasjoner til sine medarbeidere ved å være oppmerksomme, hensynsfulle og støttende. Oppgaveorientert ledelse forklares med i hvilken grad ledere er opptatt av effektivitet og prøver å forklare og strukturere ulike roller mot realisering av formelle mål ved å fordele oppgaver, gi retningslinjer og sette tidsfrister (LIS 1987).

Da ledelsesforskerne gjorde sin banebrytende oppdagelse – at lederstil er mer enn et endimensjonalt kontinuum – begynte de å utforske og utviklet sine teorier og begreper i raskt tempo. En av forskerne, A. K. Korman, konkluderte etter omfattende granskning at ingen enkelt lederstil lot til å fungere best i alle situasjoner, og at lederstilen kunne avhenge av situasjonen. Talsmenn for situasjonsteorien trodde at en effektiv lederstil var avhengig av et antall variable faktorer som til sammen utgjør en gitt situasjon. En leder må være i stand til å forstå og forholde seg til disse variablene. Hver faktor påvirker stilen som lederne kan velge. Faktorene påvirker hverandre gjensidig slik at resultatet blir stadig forandring. De kom til at ledereffektivitet og faktorer som påvirker situasjonen kan uttrykkes med en likning:

$$L_e = f(s) L \leftrightarrow M \leftrightarrow S \leftrightarrow N \leftrightarrow A \leftrightarrow K \leftrightarrow T$$

Det vil si at ledereffektivitet er en funksjon av situasjonen der forsøkene på å lede forekommer.

L= lederen

M= medarbeideren

S= sjefen/overordnet

N=nøkkelperson

A=arbeidsplassen

K=krav ut fra arbeidets egenart

T=tid til disposisjon

Av alle faktorene er det forholdet mellom medarbeider og leder som er det viktigste. Medarbeiderne vil i alle situasjoner være viktige fordi de som gruppe bestemmer den personlige makten lederen skal ha. Schein (1995) uttrykker at ledere må være sensitive og i stand til å fange opp signalene i miljøet.

2.2.5 Situasjonsorientert lederstil

En situasjonsorientert lederstil er satt sammen av ulike faktorer. Kompetansenivå til medarbeideren i forhold til oppgaven er ett av elementene som står sentralt i forhold til valg av lederstil.

Kompetanse er i teorien for Situasjonsorientert ledelse definert som *”evnen til å sette høye, men oppnåelige mål, vilje og evne til å ta ansvar og en persons eller en gruppes utdannelse og/eller erfaring”* (LIS:48). Medarbeidere vil være på ulike kompetansenivå, avhengig av oppgaven. Det er oppgaven som vil avgjøre hvilket kompetansenivå medarbeideren er på. Det kan medføre at medarbeidere beveger seg i forhold til kompetansenivåene. Det kan derfor være hensiktsmessig å vurdere kompetansenivåene i relasjon til den konkrete oppgaven som skal løses. Alle vil være mer eller mindre modne i forhold til en konkret oppgave, en funksjon eller et konkret mål. I tillegg til å vurdere den enkeltes kompetansenivå, må gruppens kompetansenivå vurderes som helhet. Samlet kan gruppen ligge på et annet kompetansenivå enn enkeltmedlemmenes nivå. Det kan derfor tenkes at lederen må forholde seg til gruppen og enkeltindividene med ulik lederstil. Kompetanse dreier seg her om oppgaverelevant kompetanse og er en funksjon av to hovedfaktorer.; evne og vilje.

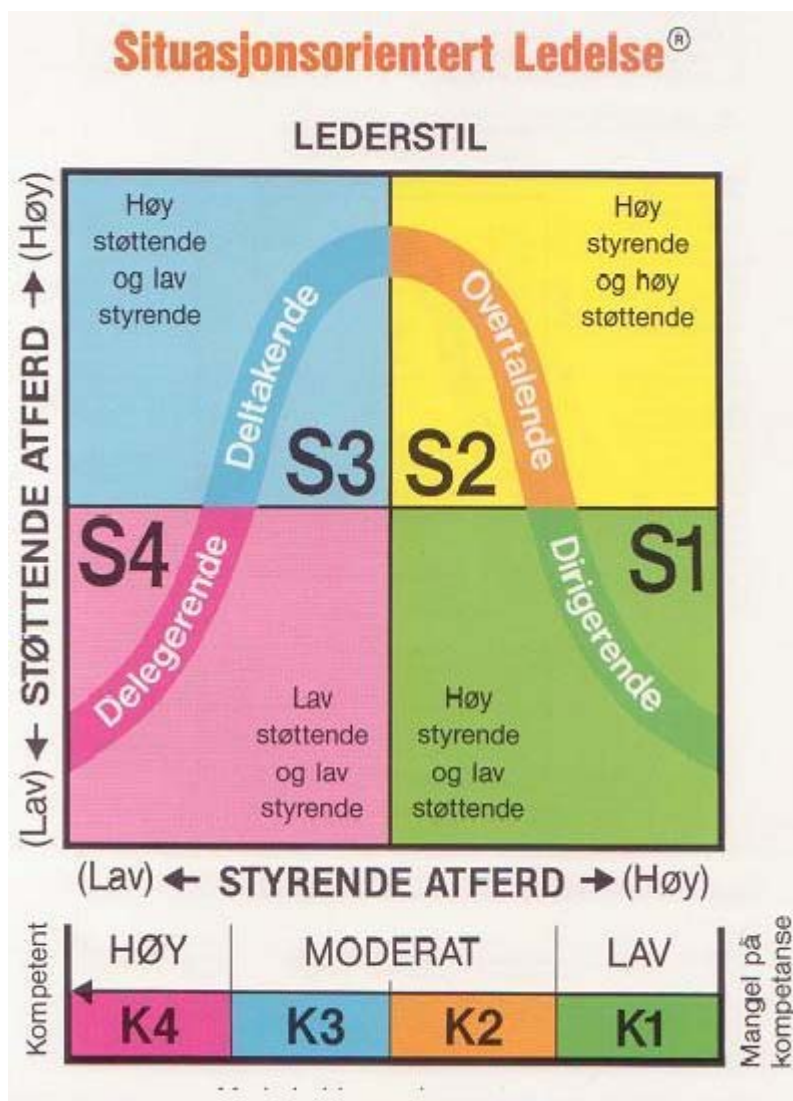
Kunnskapen og ferdighetene som individet eller gruppen tar med seg til en spesiell oppgave defineres som evne. Evne kalles jobbkompetanse og kan knyttes til at en har den nødvendige kunnskapen, erfaringen og ferdigheten. Vilje dreier seg om motivasjon og engasjement og kalles psykologisk kompetanse. Det dreier seg om individet eller gruppen har den nødvendige selvtilliten, motivasjonen og følelse av forpliktelse i forhold til oppgaven.

Kompetanse er et godt utgangspunkt for å velge lederstil, men andre situasjonsbetingede variabler som en krise, tidsfrist og arbeidets egenart kan av og til kanskje være like viktige som utgangspunkt for å velge lederstil (LIS 1987:50).

Ledere som lykkes med å få folk til å prestere best mulig er de som fremstår som troverdige og ekte i det de gjør. I en studie av R. Kvålshaugen fra Handelshøyskolen BI (forskning.no) er det funnet kjennetegn ved troverdige ledere. Funnene forteller at vi ønsker oss ledere som er ekte, pålitelige og redelige i sin måte å lede på. Vi vil også ha ledere som er konsekvente,

enten budskapet er godt eller dårlig. Disse funnene virker som om de kan få innpass og tilslutning over alt uavhengig valg av lederstil. Det kan være vanskelig å velge lederstil, ledelsesverktøy eller hvordan ledelsesoppgaven skal løses. Det er også vanskelig å finne ut hva som virker bedre eller dårligere for å oppnå resultater gjennom andre. Det er heller ikke lett å måle effekt av ledelse. Det foreligger forskning som viser at ledere er dårlige når deres atferd avviker for mye fra hva resten av omgivelsene forventer og aksepterer (Kuvaas 2008:201). Det er mange gode ledelsesoppskrifter og mye tilgjengelig teori innen emnet. I tillegg foreligger det forskning på feltet som kan være med både å forvirre, men også gi veiledning for valg. Ledelse kan derfor forstås som et komplisert felt.

Figur 4 illustrerer de ulike lederstilene som er identifisert i situasjonsorientert ledelse, der hver lederstil er tildelt en kvadrant. Lederstilene endres ved grad av styrende og støttende atferd. I det følgende presenteres lederstilen i hver av kvadrantene.



Figur 4, Situasjonsorientert ledelse

Kvadrant 1 – S1

I kvadrant 1 tenderer lederstilen mot høy styrende og lavt støttende atferd. I det ligger det mye dirigering og instruksjon om hva, hvor, når, hvordan og hvem som skal utføre en handling. Det er svært lite støttende atferd. I praksis kan en slik atferd fra leder være å gi konkrete instruksjoner og føre nøye tilsyn. Eksempel fra skolen kan være: ”Gjør ferdig fagplanen inn onsdag kl.15 og legg den på skrivebordet mitt”. Kvadrant 1-tiltak er spesifikke og ofte kortfattede. Støttende tiltak på dette kompetansenivået kan av medarbeiderne tolkes som belønning for manglende innsats, eller en holdning fra leder om at det er ikke så nøye.

Kvadrant 2 – S2

I kvadrant 2 er det både høy styrende og høy støttende atferd overfor medarbeiderne. Medarbeiderne har her både høy vilje og høy evne til å utføre oppgaven. I kvadrant 2 er det fortsatt en del instruksjoner, men også mye støtte og omsorg. Eksempel kan være at leder forklarer hva som skal gjøres og henviser til hvor hjelp kan hentes.

Kvadrant 3 – S3

I kvadrant 3 vil lederatferden være preget av høy støtte og lav styrende atferd. Jobbkompetansen hos medarbeideren er bedre, men han eller hun trenger støtte for å gjennomføre en handling. Her kan ideer og forslag til tiltak drøftes og leder kan også henvende seg og be om medarbeiderens hjelp. Leders atferd viser høy grad av støtte og tiltro til medarbeideren.

Kvadrant 4 – S4

Kvadrant 4 viser lav grad av styrende og støttende atferd. Oppgaver kan delegeres til medarbeideren. Medarbeideren utfører oppgaven i forhold til målene på egenhånd med lite tilsyn. Leder kan her gi lærer mulighet til å gjøre bestemmelser selv og gi melding om resultatet.

Brukes lederstilene hensiktsmessig i forhold til kompetansenivåene er det grunn til å tro at målene nås da medarbeiderne får oppfølging på det nivået hvor deres kompetanse og motivasjon er (LIS 1987:73).

Figur 5 illustrerer medarbeidernes kompetanse i forhold til lederstil.

Medarbeiderenes kompetanse	Lederstil
K4: Kan og vil, trygg, sikker	S4: Delegere, observere, minne på, oppfylle
K3: Kan, men vil ikke, utrygg, usikker	S3: Delta, oppmuntre, samarbeide, forplikte
K2: Kan ikke, men villig, sikker	S2: Overtale, selge, oppklare, forklare
K1: Kan ikke og vil ikke, usikker, utrygg	S1: Instruere, Rettlede, dirigere, etablere

Figur 5, Medarbeidernes kompetanse i forhold til lederstil

Den grunnleggende antakelsen i situasjonsbetinget ledelsesteori er at ulike situasjoner krever ulike lederstiler for at resultatet skal være effektivt. Sentralt i teorien er samspillet mellom lederstil og konteksten lederen virker innenfor. Ledere må tilpasse atferden til de personene som skal ledes.

Om det velges situasjonsorientert lederstil eller annen tilnærming til ledelse, vil leder gjennom sine handlinger og prioriteringer påvirke kulturen i organisasjonen. Gjennom sin synlighet og makt er ledere rollefigurer og blir gjennom det tolket av medarbeiderne uansett om leder vil det eller ei. Hva som får oppmerksomhet av leder vil sannsynligvis være med å påvirke organisasjonskulturen (jf. kapittel 2.1.2). Det kan være oppmerksomhet rettet mot punktlighet, det å være villig til å ta sjanser eller hvordan arbeidet utføres. Samtidig kan det som gis oppmerksomhet også oppleves som kontroll av medarbeiderne. Det kan nok kanskje oppleves godt for noen og mindre bra for andre. Oppmerksomheten kan også gis via ritualer, myter, historier og symboler. Historier om den gode klasselederen, om den kreative matematikklæreren eller hvordan start og slutt på skoleåret gjennomføres. Det kan bidra i påvirkningen av kulturen, sette en standard for hvordan "vi har det hos oss". Det kan gi signaler om hvordan verdier og normer forvaltes og gjennom det etablere forventninger på arbeidsplassen. Med utgangspunkt i at leder gjennom ord og handlinger er med å påvirke kulturen, vil leders atferd kunne ha innvirkning på hvordan organisasjonen fungerer. Om verdier og visjoner ikke skal oppleves som tomme løfter, er det behov for systematisk oppfølging og planmessig fremdrift. For en leder kan det være vanskelig å gjøre noe på kort sikt om virkelighetsoppfatningen som er på arbeidsplassen er godt rotfestet. Under stabile forhold er det vanskeligere å gjøre noe med kulturen enn om endringer kreves eller kriser oppstår.

Fiedlers (Jacobsen og Thorsvik 1997:359) har ved hjelp av sin situasjonsbetingede ledelsesteori analysert resultater fra en rekke tidligere undersøkelser og konkluderte med at empiriske resultater gir støtte til hans hypotese. Den sier at oppgaveorienterte ledere vil fungere best i situasjoner som enten er svært gunstige eller svært ugunstige for lederen. Relasjonsorienterte ledere vil fungere best i situasjoner som er delvis gunstige eller delvis ugunstige. I modellen til Fiedler er det tre dimensjoner som er viktige og som har ulik vektning. Den første er leder- medarbeiderrelasjonen, om lederen er og føler seg akseptert og

støttet av medarbeiderne. Dette er den viktigste dimensjonen. Den andre er oppgavestruktur, om oppgaven har klare mål, klar struktur, om medarbeiderne kjenner målene, rutiner og tidsfrister. Denne dimensjonen kan være strukturert eller ustrukturert. Den tredje er stillingsmakt, om lederen har makt til å belønne og straffe. Denne kan være sterk eller svak.

Situasjonsorientert ledelse handler om hvordan medarbeidere opplever sin leder. Oppgavens problemstilling har til hensikt å kartlegge kjennetegn som kan omtale rektor som god. Fra situasjonsorientert ledelse kan rektor få innsikt og veiledning i en tilnærming til utøvelse av lederrollen. Kompetanse til medarbeiderne blir omtalt som sentralt i forhold til å velge lederstil. Det kan være vanskelig å velge riktig lederstil og det kan være vanskelig å treffe rett kompetansenivå for alle i alle situasjoner. Det kan også tenkes at rektor ikke klarer å endre lederstil i forhold til situasjonen og kompetansenivået til medarbeiderne. Vurderingen av rektor vil da kunne bli god i enkelte situasjoner og mindre god i andre situasjoner. I arbeidet med å bestemme kompetansenivået kan det tenkes at medarbeidersamtalen kan være et verktøy. Medarbeidersamtalen er tatt med som et ledelsesverktøy, og i litteraturen er den godt beskrevet. I tillegg viser nyere forskning at vi kanskje må justere våre forventninger og praksis gjeldende medarbeidersamtalen.

2.3 Medarbeidersamtalen

I denne delen vil jeg først ta for meg medarbeidersamtalen slik vi møter den i teorien som et positivt og nyttig ledelsesverktøy. Deretter vil jeg følge opp med nyere studier som kanskje kan bidra til endring i de forestillinger som er om medarbeidersamtalen.

2.3.1 “Vær og vind”

Gunnar Berg (1994) har sett på kommunikasjon mellom lærere og skoleledere i det daglige. Hver enkelt lærer fra tre svenske skoler har svart på spørsmål der de skulle ta stilling til form og innhold i den personlige kommunikasjonen med skoleledere ”i løpet av siste uke”. Svarene fra lærerne har Berg oppsummert og samlet i følgende: *”Lærerne samlet sies å mene at det hovedsaklige kommunikasjonsmønsteret mellom lærere og skoleledere i løpet av*

vedkommende uke har bestått i at en har møtt hverandre spontant og samtalt om dagligdagse ting av typen "vær og vind" (ibid.:209).

Legges det til grunn at det er "vær og vind" som er innholdet i hverdagskommunikasjonen mellom leder og medarbeider kan det være hensiktsmessig å finne tid og rom for formelle og mer faglige samtaler mellom dem. Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas 2006) viser at rektorer innenfor alle skoleslag har etablert gode rutiner for å sikre kvaliteten i skolen. Medarbeidersamtalen inngår i dette kvalitetsarbeidet og 93% sier at de gjennomfører slike samtaler. Ut fra dette ser det ut til at mange lærere og ledere har kjennskap til medarbeidersamtalen samt erfaring fra praksisfeltet.

Tidligere i teksten er ledelsesoppskrifter omtalt. Av de som har fått særlig stor utbredelse er medarbeidersamtalen. Medarbeidersamtalen kan være et redskap for målrettet og effektiv kommunikasjon mellom leder og medarbeider. Videre er medarbeidersamtalen et individualisert konsept, det rettes mot den enkelte og fremstår som et tilbud.

En av pionerene i Norden for medarbeidersamtalekonseptet, Knut Jorem har uttrykt: *"Man skal drive medarbeidersamtaler for å gardere seg mot konflikter som så lett kan oppstå hvis man for lenge brenner inne med ideer og meninger"* (Røvik s.55).

Av Røvik defineres medarbeidersamtalen slik: *"En medarbeidersamtale er en periodisk (i betydningen reglemessig tilbakevendende), systematisk (i betydningen planlagt og vel forberedt) og forpliktende samtale mellom en leder og en medarbeider om forholdet mellom den enkelte og virksomheten."* (Røvik, 1998:52)

Medarbeidersamtalen er en av vinnerne når det gjelder de tidligere omtalte organisasjonsoppskriftene. Den er spredd i stort omfang. I oppskriften kommer det fram hva det bør samtales om, som for eksempel den enkeltes utviklingsmuligheter og karriereutsikter

både i og utenfor organisasjonen. Det blir også pekt på at medarbeidersamtaler er et rituale som i seg selv signaliserer at det enkelte individ settes høyt.

Hensikten med medarbeidersamtalen ut fra det Røvik skriver er å få en forpliktende samtale om forholdet mellom den enkelte og virksomheten. Spurkeland (2006) nevner medarbeidersamtalen som en mulighet til å bygge og vise tillit gjennom oppgavedeling og delegering (ibid.:44). Videre hevder han at i spenningsfeltet og i relasjonene mellom samhandlende mennesker oppstår gode løsninger og at det da må investeres i mellommenneskelige relasjoner. Dialogen trekkes fram som et godt utgangspunkt for å frigjøre, myndiggjøre og gi mennesker tro på seg selv (ibid.:142).

I følge Spurkeland er det tre forhold som leder skal passe på kommer med i samtalen. Det er trivsel, oppgaver og utvikling. I dette legger han blant annet det å belyse om det er noe som påvirker trivselen negativt og som leder kan tilrettelegge bedre. Når det gjelder oppgaver, nevnes evaluering av det vedkommende har gjort og målsettinger for det som skal gjøres. Denne delen av samtalen handler om innholdet og tilfredshet med selve jobbutførelsen. Mest tid trenger kommende års oppgaver og nye utfordringer. Innen utvikling dreier det seg om kompetanse og kompetansebehov og hvilke tiltak som kan settes inn for å imøtekomme behovene. Gjennom hele samtalen er tilbakemelding en integrert del, men tilbakemelding kan sees på som en ferskvarer som ikke skal komme i store oppsamlede doser. Samtaleformen må ha fokus på balanse og likeverdighet om den skal ivareta minstekrav til dialog (ibid.:55).

2.3.2 En fortrolig samtale mellom to personer

I forberedelsen til medarbeidersamtalen er det vanlig at begge parter forbereder seg. Det kan være via et skjema eller lister der begge har reflektert over samme tema før samtalen. Om det finnes ulike opplevelser og oppfatninger, kan det da lettere komme fram i samtalen. Spurkeland (2006) er opptatt av at det skriftlige ikke må få stor plass. Medarbeidersamtalen er ikke en skriftlig øvelse, men først og fremst en fortrolig samtale mellom to personer.

Det finnes ulike måter å gjennomføre medarbeidersamtalen på. Praksis for gjennomføring av medarbeidersamtalen kan variere fra skole til skole. I følge Spurkeland (2006) bør ledere gi medarbeiderne prestasjonshjelp. Prestasjonshjelp er en relasjonell ferdighet og handler om å gjøre andre gode (ibid.:170). Han definerer prestasjonshjelp som følger: ”En hver personlig relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg, psykisk sterkere, mer kompetent og i stand til å ta i bruk det beste i seg selv” (ibid.:280).

I følge Spurkeland (2006) gir en medarbeider som får brukt sine ferdigheter i samspill med andre som trenger eller kan utnytte disse ferdighetene synergi, mer effekt, fordi ferdighetene passer sammen. De gjør hverandre gode ved å utfylle hverandres svake sider og utnytte hverandres sterke sider.

Gjennom samtalen kan leder ha ulike virkemidler med seg som kan brukes etter behov. Anerkjennelse, noe som er mer enn rosende omtale. Leder kan gjenta og sette ord på det han hører. Gjennom dette kan medarbeideren føle at han blir hørt og samtidig få anledning til å endre eller videreutvikle egne tanker. Gjennom gode spørsmål kan leder fremme handling og læring hos medarbeideren. Effektfulle spørsmål er gjerne korte og ”åpne” som ”Hva vil du?”, ”Hva stopper deg?” (Gjerde 2003:240). På ulik måte kan samtalen gjennomføres med spørsmål, lytting, bekreftelse, avkreftelse og refleksjon.

Det som kommer fram i medarbeidersamtalen, kan rektor bruke i sitt videre arbeid med planlegging og organisering av arbeidssituasjonen for den enkelte medarbeider og for kollegiet samlet. Medarbeidersamtalen kan følges opp ved at det skrives ned hva en er blitt enig om, hva som skal ha oppmerksomhet i fremtiden, utviklingsmål for medarbeideren eller andre avtaler. Denne skriftlige avtalen kan inneholde ting som forplikter begge parter, ikke bare medarbeideren. Avtalen kan inneholde enighet om oppfølgingssamtale etter en tid. Oppfølging er viktig. Om avtaler ikke følges opp kan det kommunisere en leder som kanskje ikke bryr seg og påvirke medarbeideren og grunnlaget for medarbeidersamtalen på en mindre positiv måte. Spurkeland er opptatt av at samtalen som blir gjort blir ”moralsk forpliktende”, som nevnt tidligere er ikke Spurkeland opptatt av skjemaer.

Basert på den individuelle tilnærmingen kan medarbeidersamtaler danne et viktig utgangspunkt for situasjonsorientert ledelse. Gjennom medarbeidersamtalen vil leder få

innsikt i medarbeiders kompetansenivå og motivasjon og på den måten kunne bidra til å følge opp den enkelte utfra sitt ståsted.

2.3.3 Medarbeidersamtaler – virker de?

I en ny studie har Kuvaas (2008) sett på sammenhengen mellom medarbeidersamtaler og resultat. Han finner ikke noen direkte sammenheng mellom positive opplevelser av medarbeidersamtalen og bedre arbeidsprestasjoner. Gruppen deler seg og viser at det er like mange som er fornøyd og som ikke er fornøyd med samtalen. De medarbeiderne som synes samtalen er nyttig blir faktisk mer motiverte. De utvikler også en større lojalitet til organisasjonen de jobber i. Arbeidstakerne deles i to grupper. Den ene omtales som selvgående medarbeidere og den andre for medarbeidere som i liten grad er selvgående. For medarbeidere som i liten grad er selvgående kan medarbeidersamtalen være nyttig og gi bedre arbeidsprestasjoner. Disse medarbeiderne har behov for å få beskjed om hva de skal gjøre og medarbeidersamtalen bør være detaljert med enkle og lett forståelige mål. For selvgående medarbeidere er det en negativ sammenheng mellom medarbeidersamtalen og prestasjoner. Kuvaas mener det kan tyde på at disse medarbeiderne opplever samtalen som kontrollerende, unødvendig eller rett og slett som ”for mye av det gode”. Disse medarbeiderne har behov for en samtale som legger vekt på frihet under ansvar. Medarbeidersamtalen bør dermed ikke være fra en mal som er felles for alle. Den bør tilpasses behovet til medarbeideren eller hvor selvgående medarbeideren er. Fra teorien om situasjonsorientert ledelse legges det vekt på valg av lederstil i forhold til medarbeiderens kompetansenivå knyttet til oppgaven samt medarbeiderens evne og vilje. En selvgående medarbeider har behov for en lederstil som er ulike medarbeideren som i liten grad er selvgående. Det oppleves som om det samme kan gjelde for valg av type medarbeidersamtale, at den bør tilpasses medarbeideren og hans kompetansenivå, evne og vilje. ”One size fits all” – fungerer ikke.

Kuvaas (2008) mener ikke at medarbeidersamtalen skal kuttes ut. Det er fremdeles mange som har utbytte av medarbeidersamtalen samt at det er en av de få gangene i løpet av arbeidsåret medarbeideren har sjansen til å snakke med sin leder sammenhengende i mer enn fem minutter (HMS magasinet 10.12.2007)

Etter å ha fått kjennskap til resultatene fra Kuvaas bør en kanskje se på anbefalingene og oppskriftene som råder for medarbeidersamtalen. Som tidligere nevnt, bruker rektorer som har medarbeidersamtalen dette verktøyet som en del av kvalitetsarbeidet. Det sies ikke at det bør opphøre, men en bør kanskje ta intensjon, innhold og gjennomføring opp til vurdering og eventuelt justeres og tilpasses ut fra det som nå viser seg er mest virkningsfullt. Kanskje er det slik at medarbeidersamtalene i for stor grad gjennomføres som en standardisert mal og i for liten grad tilpasses den enkeltes kompetansenivå og motivasjon slik situasjonsorientert ledelse forutsetter?

Ledere som skal gjennomføre en medarbeidersamtale bør ha kjennskap til at verdien med samtalen kan øke dersom den tilpasses den enkelt medarbeider og grad av selvgåenhet. Det betyr at de ulike medarbeiderne bør få ulike punkt å forberede.

2.4 Oppsummering av teoridel

Teorivalget har lagt vekt på å vise at organisasjonskultur har betydning i forhold til læring generelt i organisasjoner. Organisasjonskultur gjennomsyrrer organisasjonen og den kan komme til uttrykk på ulike måter på ulike steder til forskjellige tider og handler om normer, verdier og hvordan det er forventet at ting gjøres og sies. Læring i organisasjoner er i følge Senge (Røvik, 1998), et atferdsmønster, og i hans teori er det fokusert på forventningsbasert læring, fra fortid til framtid. Leder har en sentral funksjon i å tilrettelegge og utvikle organisasjonskulturen og den enkelte medarbeiders kompetanse. Funksjonell ledelse er basert på relasjon, tillit og dialog. Relasjon etableres gjennom tillit, og tillit har egenskaper som gjør at det kan åpne relasjoner, utvikle lojalitet og åpenhet. Dialogen kan bidra til å overskride begrensninger og gi nye ideer liv. Leders valg av lederstil vil kunne være avgjørende for utviklingsprosessene i organisasjonen og hos den enkelte medarbeider. Innenfor lederstil er det valgt å omtale situasjonsorientert ledelse spesielt. Situasjonsorientert ledelse er satt sammen av ulike faktorer. Kompetansenivå til medarbeideren i forhold til oppgaven er sentralt i forhold til valg av lederstil. Lederstilene endres ved grad av styrende og støttende atferd. Når det gjelder medarbeidersamtalen, oppsummeres den med at en

vellykket medarbeidersamtale ikke nødvendigvis resulterer i bedre arbeidsprestasjoner. Men den er likevel nyttig da positive opplevelser av medarbeidersamtalen kan bidra til gode relasjoner mellom medarbeider og leder, og for leder kan medarbeidersamtalen gi et godt grunnlag for å kartlegge kompetanse og motivasjon til bruk ved situasjonsorientert ledelse. Gode relasjoner kan påvirke hvilke holdninger medarbeideren utvikler både til egen arbeidsplass og leder og dermed for arbeidstakers motivasjon for innsats og kompetanseutvikling. For leder blir det hensiktsmessig å ha realistiske forventninger til medarbeidersamtalen og legge den opp fleksibelt både med tanke på innhold og gjennomføring.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen i undersøkelsen. Her vil jeg ta for meg hvordan jeg samlet inn data, hva som er valgt ut for presentasjon og hvordan det er bearbeidet.

Til å belyse problemstillingen ønsket jeg at mange lærere skulle få uttale seg. For å kunne nå mange på kort tid måtte jeg velge et undersøkelsesopplegg som gjorde det mulig, og jeg valgte da å samle inn data ved hjelp av spørreskjema. Ettersom jeg var opptatt av å samle inn læreres syn på hva en god rektor er gjennomførte jeg en forstudie på to skoler der jeg ba lærere definere hva de la i ”god skoleledelse”. I undersøkelsesopplegget har jeg valgt å avgrense skoleledelse til rektor. Årsaken til det valget var at jeg trodde det kunne gjøre tilbakemeldingen klarere og enklere for lærerne.

Basert på forstudien utformet jeg et spørreskjema. Det er bygd opp slik at lærerne får gi tilbakemeldingene på egenskaper ved rektor knyttet opp mot kravene og forventningene i rektorrollen. De får også gi tilbakemelding på ulike sider ved medarbeidersamtalen. Medarbeidersamtalen er tatt med for å belyse om det er et verktøy som kan brukes til å få fram forventninger lærere og rektor har til hverandre, og gjennom det skape en bedre forståelse av sammenhengen mellom de ulike rollene.

3.1 Metode og resultater fra forstudien

I St.meld.nr.30 opplevde jeg begrepet ”god skoleledelse” som sentralt og viktig. Samtidig opplevde jeg at det var vanskelig å sette ord på det. Jeg søkte derfor hjelp. Denne hjelpen fikk jeg fra to skoler. Der var det til sammen 26 lærere. Lærerne fikk et ark der sitatet fra Stortingsmeldingen var referert og med et spørsmål om hva ”god skoleledelse” er. Hver lærer kunne nevne inntil fem punkt der de brukte egne ord til å forklare deres forståelse av begrepet. Ut fra denne tilbakemeldingen startet arbeidet med å utarbeide spørreskjemaet. Det viste seg at lærerne hadde mange og ulike forklaringer. Forklaringene fra lærerne

systematiserte jeg, og på bakgrunn av det laget jeg noen kategorier for å prøve å få en struktur og sammenheng i arbeidet.

Undersøkelsesopplegget ble delt i ulike områder. Inndelingen som er påvirket av tilbakemeldingene fra lærerne, fikk følgende overskrifter i spørreskjemaet:

- a) Rektors personlighet (10 variabler)
- b) Kultur for læring, normer og verdier (30 variabler)
- c) Hvor ofte har du som lærer hatt medarbeidersamtale med din nærmeste overordnede? (6 variabler)
- d) Hvordan bør en medarbeidersamtale gjennomføres? (6 variabler)
- e) Hvorfor medarbeidersamtale? (4 variabler)

Spørreskjemaet avsluttet med et åpent spørsmål med følgende ordlyd:

”Helt til slutt vil jeg be deg skrive de fem viktigste fokusområdene for rektor.”

Målsettingen med en slik måte å gjøre det på var å komme fram til mer presis problemstilling. En slik framgangsmåte omtaler Ottar Hellevik (2006:88) som eksplorerende formulerende. Undersøkelsen prøver ikke å påvise årsaker til de mønstrene som kommer fram. Det er ikke et forklarende undersøkelsesopplegg. Et slikt forklarende undersøkelsesopplegg er vanligst når det foreligger forholdsvis omfattende kunnskaper om emnet for undersøkelsen (ibid.:88).

I denne oppgaven er det valgt et undersøkelsesopplegget som går i bredden, et ekstensivt opplegg. Undersøkelsesopplegg som går i dybden omtales som intensivt opplegg (ibid.:95).

3.2 Metodisk tilnærming

Betegnelsen metode, blir brukt om framgangsmåter knyttet til hvordan vi innhenter og analyserer datamateriale Holter (2002) og et forskningsmateriale kan bygges opp på forskjellige måter. Forskningsopplegget har et ikke-eksperimentelt design (Lund 2001:265) som har til hensikt å beskrive og forklare en gitt tilstand på et bestemt intervensjonstidspunkt.

Jeg har valgt en kvantitativ undersøkelse. Det er et undersøkelsesopplegg som søker en begrenset mengde informasjon om et stort antall tilfeller. Ifølge Grønmo (2004) kan data som uttrykkes i form av rene tall eller andre mengdetemer karakteriseres som kvantitative. Undersøkelsesopplegg som vil gå dypt i forhold til et begrenset antall tilfeller, benytter en kvalitativ metode.

Kvantitative og kvalitative tilnærminger står ikke i et konkurrerende, men derimot i et komplementært, forhold til hverandre. Svært ofte kan de supplere hverandre.

Undersøkelsesopplegget har 67 variabler. Spørreskjemaet starter med personopplysninger om respondenten. Dette ble gjort fordi det er anbefalt å starte med enkle og interessevekkende spørsmål og følge opp med mer krevende tema for så å avslutte med enkle og behagelige tema (Grønmo 2006:180). Det vil vel være en vurderingssak om hva som er krevende, enkelt og behagelig. Derfor kan nok den enkelte respondent vurdere disse elementene noe forskjellig i det spørreskjemaet som her er utarbeidet. Etter personopplysningene fortsetter skjemaet med ti utsagn som går på rektors personlige egenskaper. De neste 30 utsagnene handler om kultur for læring, normer og verdier. Så følger spørsmål om medarbeidersamtalen. Spørreskjemaet har gjort bruk av en Likert-skala delt i fem; helt uenig (HU), delvis uenig (DU), verken eller (VE), delvis enig (DE) og helt enig (HE). Variablene er målt på ordinalnivå.

På slutten av spørreskjemaet var det satt av plass til at de som ønsket det kunne skrive egne tanker om de fem viktigste fokusområdene for rektor. Det var dermed mulig å utdype det de alt var spurt om, eller tilføye noe de mente var glemt.

Det er ulike måter å gjennomføre utspørringen på. Respondenten kan selv fylle ut spørreskjemaet som han eller hun enten har fått i posten, via internett eller utdelt på stedet eller utfyllingen kan skje ved hjelp av en intervjuer. Intervjuene kan gjennomføres skje ved at respondent og intervjuer møtes eller ved telefonintervju.

Strukturert utspørring omtales ofte som surveyundersøkelser siden de bidrar til generell oversikt over ulike samfunnsforhold. Surveyundersøkelser brukes enten til å beskrive hva som kjennetegner en hel befolkning eller deler av denne (deskriptiv bruk) eller den brukes til å finne sammenhenger mellom karakteristiske kjennetegn (analytisk bruk). Denne undersøkelsen kommer under det som omtales som deskriptiv bruk. Den skal prøve å beskrive hva som kjennetegner en god rektor.

3.3 Forskningsprosessen

Mitt forskningsopplegg går ut på å bruke spørreskjema der lærere gir tilbakemelding på nøyaktig de samme spørsmålene og med identiske svaralternativer å velge mellom.

Responsen fra lærerne er lagt inn i et dataanalyseverktøyet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versjon 14). Resultatene fra analysen vil bli drøftet i lys av teorier og begreper.

3.3.1 Utvalg

Det var et ønske om at de dataene som kom fra undersøkelsen skulle være mest mulig valide (relevante) for problemstillingen og mest mulig reliable (pålitelige). Innsamlingen av data begrenses gjerne av tid og økonomi. Utvalget i denne undersøkelsen er hentet fra en kommune. Målet var å få inn informasjon fra minst hundre respondenter. For å klare det måtte jeg ha hjelp fra syv skoler. Valg av skoler ble gjort slik at både barneskoler og ungdomsskoler kom med i utvalget. Svakheten med en slik skjønnsmessig utvelgning er faren for lite representative resultater.

Det er totalt 109 respondenter fra syv skoler. Av respondentene er det 79 kvinner og 30 menn. Det var ulik størrelse på skolene.

Utspørring ved hjelp av selvutfylling av spørreskjema betegnes som enquete (Hellevik 2006:104). I denne undersøkelsen ble det benyttet gruppeenquete. Lærerne var samlet i en gruppe og responderte samtidig på spørreskjemaet. Jeg gjennomførte undersøkelsen på fem av de syv skolene. Det sikret at så lik informasjon som mulig ble gitt om undersøkelsen. Det var en standardisering av forskningssituasjonen som gjør det lettere å sammenligne svarene fra de ulike respondentene, fordi en vet at de har vært utsatt for tilnærmet de samme påvirkningene fra datainnsamlers side (ibid.:109). Respondentene fikk vite hensikten med undersøkelsen. Det gav meg også mulighet til å assistere om spørreskjemaet var ukart. På de to andre skolene gjennomførte rektor undersøkelsen for meg. Svarprosenten var høy selv om alle var informert om at det var frivillig å delta. Årsaken til den høye svarprosenten tror jeg ligger i at gruppeenquete ble benyttet samt at jeg var tilstede, delte ut og samlet inn spørreskjemaet. Svarprosenten var lavere på de to skolene der det ikke var benyttet gruppeenquete.

Før spørreundersøkelsen ble gjennomført stilte lærerne ved en skole opp for en pilotstudie av spørreskjemaet. De ble bedt om å gi tilbakemelding på omfanget av skjemaet, spørsmålsformuleringen eller om noe var uklart. Det kan gi nyttige svar og mulighet til å justere undersøkelsen før den tas i bruk. Det er vanskelig å vurdere meningsinnholdet dersom det ikke er noe å sammenlikne med. Jeg fikk ikke noe tilbakemelding på at meningsinnholdet var uklart.

3.3.2 Databehandling

Etter at data er samlet inn, må de behandles slik at de kan anslyses på en hensiktsmessig måte.

Jeg har behandlet dataene ved hjelp av SPSS. Det er et dataprogram for samfunnsvitenskapelig analyse. Først må informasjonen klassifiseres og så kodes. Når kodingen er utført er datamatriksen fylt med tall og databehandlingen kan starte. Variablenes målenivå ved en liker-skala er på ordinalnivå. Det er et målenivå der verdiene utgjør rangordnete kategorier (Grønmo 2006:470). Det er bare rekkefølgen av svaralternativene som har noen betydning, avstanden mellom tall som tilegnes svaralternativene forteller ingenting om omfanget på forskjellen mellom svaralternativene. Ved måling på ordinalnivå

tar en altså bare stilling til den enkelte enhets verdi, ikke hvor mye høyere den enes verdi er i forhold til den andres (Grønmo 2006:178).

3.3.3 Reliabilitet - tilfeldige målingsfeil

Tilfeldige målingsfeil betyr at feilene oppfører seg tilfeldig, De følger det som vi av og til kaller tilfeldighetenes lov eller de store talls lov. De oppfører seg på samme måte som det vi kaller flaks eller uflaks. Tradisjonelt regnes de tilfeldige målingsfeilene som ”reliabilitetsproblem” (Kleven 2002:124). Det klassiske reliabilitetsbegrepet er knyttet til påliteligheten i målingen av de enkelte personene ved målingstidspunktet. Dagsform, humør, lyst til å delta og erfaringsbakgrunn kan ha påvirkning på hvordan en responderer. God reliabilitet er forsøkt oppnådd ved å sikre kvaliteten på måleinstrumentet. Først gjennomførte jeg en forundersøkelse for å sikre relevante spørsmål. Deretter gjennomførte jeg en pilotutprøving av spørreskjemaet på en skole for å avklare om spørsmålene og utsagnene var entydige og korrigeringer ble gjort etter råd fra lærerne.

3.3.4 Validitetstester

Høy reliabilitet er ikke en tilstrekkelig betingelse for at data skal ha høy validitet. At data er samlet inn og behandlet på en nøyaktig måte, er ingen garanti for at de kan brukes til å belyse problemstillingen (Grønmo 2006).

Validiteten betegner altså datas relevans for problemstillingen i undersøkelsen. Ved utforming av den operasjonelle definisjonen, forsøker en å sikre høy validitet ved å anstrenge seg for å fange opp innholdet i den teoretiske definisjonen (ibid.:183).

Validiteten kan testes ved hjelp av fire validitetstyper.

3.3.5 Indre validitet

Indre validitet er definert som en kausal relasjon mellom to sett av operasjonaliseringer (Lund 2004:106). God indre validitet er per definisjon et lokalt fenomen, knyttet til den situasjonen undersøkelsen ble gjennomført innenfor. Spørsmålet om indre validitet blir altså

aktuelt i det øyeblikk man begynner å tolke inn et årsaksforhold mellom variabler. Så lenge man nøyer seg med å påvise en statistisk sammenheng, er indre validitet uaktuelt (Kleven 2002:141). God indre validitet henger sammen med hvilke design man bruker for å innhente resultatene. I datamaterialet som er brukt i oppgaven, er det benyttet et ikke-eksperimentelt design. Dette innebærer at det ikke er foretatt en "eksperimentell" påvirkning overfor de som svarer på spørreundersøkelsen. Undersøkelsen kartlegger dermed tilstanden ved det tidspunktet besvarelsen blir gitt, og gir ikke anledning til å kunne oppnå fullstendig sikkerhet i de årsaksforhold som kan foreligge her. Valg av dette designet vil skåre lavt på indre validitet dvs. det gir liten kontroll med trusler mot indre validitet. I slike tilfeller blir det viktig å vurdere alternative tolkninger av resultatet. Hvilke årsakstolkninger er forenlige med data (Kleven 2002:156)? I mitt undersøkelsesopplegg er **indre validitet ikke aktuelt**. Jeg vil ikke tolke inn et årsaksforhold mellom variabler, og som det kommer fram, vil et ikke-eksperimentelt design skåre lavt på indre validitet.

3.3.6 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet omhandler hvordan det teoretiske begrepet er operasjonalisert ved hjelp av indikatorene, om det er godt samsvar mellom det teoretiske begrepet og hvordan det er operasjonalisert. Begrepsvaliditet kan vurderes rasjonelt og empirisk. Ved rasjonell vurdering ser en om det mangler vesentlige elementer eller om elementer som er med kanskje ikke burde vært med. Empirisk kan begrepsvaliditet vurderes ved hjelp av Cronbachs alpha (α), men ikke alene. I dette undersøkelsesopplegget er det lagt vekt på det rasjonelle og ikke så mye på det empiriske. Vurderingen, rasjonell og empirisk, handler om å finne ut om det operasjonaliserte begrepet oppfører seg som vi forventet teoretisk.

Enkeltelementer i instrumentet kan korrelere, men det trenger ikke av den grunn bety at det teoretiske begrepet er godt nok eller presist nok, dvs. at det måler det det er tenkt å måle. Begrepet kunne vært operasjonalisert på andre måter og vist at det også korrelerer. I denne undersøkelsen er det gjort et utvalg av mange mulige for å operasjonalisere begrepene. Indikatorene er valgt ut fra noen områder og vil dermed bare kunne vurderes i forhold til de områdene.

3.3.7 Ytre validitet

Ytre validitet handler om undersøkelsesdataene kan generaliseres utover de lærerne som har svart på undersøkelsen. Dette undersøkelsesopplegget kan omtales som anvendt forskning og en kan da se på til-generaliseringer og over-generaliseringer. En til-generalisering er rettet mot en bestemt individpopulasjon, situasjon eller tid. En over-generalisering er rettet mot hvor langt eller bredt data kan generaliseres (Lund 2004:122).

Det kan være lærere i svarutvalget som ikke er representative, men det kan være grunnlag for å si at undersøkelsesdataene kan generaliseres til populasjonen på deltakerskolene og til hele kommunen. Det er knyttet usikkerhet til om det kan generaliseres bredere enn det. Min målig vil jeg likevel tro kan generaliseres noe utover de lærerne som har svart på undersøkelsen, den kan kanskje til-generaliseres til andre lærere andre steder.

3.3.8 Statistisk validitet

Empiriske metoder kan hjelpe til å undersøke statistisk validitet. Signifikanstesting ved hjelp av ulike metoder kan klargjøre eventuelle tendenser.

Undersøkelsen i dette forskningsopplegget har et ikke-eksperimentelt design. Det er en undersøkelse som prøver å studere tingenes tilstand slik de er. Det oppleves ikke som nødvendig eller hensiktsmessig å lete etter statistiske sammenhenger som kan signifikant testes. Det legges ikke vekt på å beskrive grad av sammenheng mellom noen av variablene, fordi slike korrelasjoner ikke sier noe om årsaken til en eventuell samvariasjon.

For min måling vil dette si at statistisk validitet ikke er aktuell.

3.4 Etiske vurderinger

I forskningssammenheng vil det være viktig å følge spillereglene, opptre sannferdig og opptre etisk overfor informantene. Det er viktig at konfidensialitet er ivaretatt og at informantene ikke kan kjenne seg igjen. I min undersøkelse med mange informanter og flere skoler, er det vanskelig å spore tilbake den enkelte deltaker.

Det var frivillig for informantene å delta. Informanten fikk informasjon om hva oppgaven handlet om og hva den skulle brukes til. På bakgrunn av den informasjonen som informantene fikk og den informasjonen som de selv gav i spørreskjemaet, er jeg trygg på at det forskningsetiske er tilfredsstillende ivaretatt.

3.5 Metodekritikk

For å belyse problemstillingen valgte jeg en kvantitativ undersøkelse basert på et strukturert spørreskjema. Denne metoden gjorde det mulig å nå mange lærere på relativ kort tid. I tillegg til spørreskjemaet kunne jeg ha hatt intervju med enkelte lærere eller grupper av lærere i ettertid. Det hadde trolig representert en styrke, fordi det kunne ha supplert og utdypet funnene mine.

På grunn av begrensning i tid lot det seg ikke gjennomføre med både spørreskjema og intervju. Men jeg valgte å legge inn et åpent spørsmål i slutten av spørreskjemaet hvor respondenten selv kunne formulere svar. Det kan gi forskeren mulighet til å forstå ”meningsdybden” hos respondenten. Svarene på det åpne spørsmålet forteller hva respondenten selv har opplevd som viktige for valgavgjørelsen (Hellevik 2006:146). Det åpne spørsmålet kan gå inn og supplere de kvantitative funnene. Ulempen med åpne spørsmål ligger i merarbeidet ved databehandlingen.

Dersom jeg skulle ha gjennomført en lignende undersøkelse, ville jeg ha vurdert antall spørsmål grundigere. Jeg opplevde at det var for mange spørsmål. Det er derfor valgt å se på tendensen på alle områdene og i tillegg drøfte enkelte spørsmål. I ettertid ser jeg at jeg skulle ha jobbet mer med å få en klarere struktur i forhold til problemstillingen, før jeg gikk ut med spørsmålene. Det kunne kanskje ha gitt hjelp i selve analyseprosessen.

Det er viktig å forsikre seg om at det en spør om er meningsfylt for respondentene. Hvis det stilles spørsmål som respondentene ikke har kjennskap til, så kan det være vanskelig å oppdage dette i en spørreundersøkelse. Hellevik (2006) mener at det finnes mange eksempler på at respondenter gir et svar selv om de aldri har hørt eller tenkt over det som spørsmålet gjelder, for å slippe å svare ”vet ikke” (Hellevik 2006:145). Svar kan dermed bli

feiltolket. Det forteller hvor viktig det er å kvalitetssikre spørsmålene. For å sikre at spørsmålene hadde relevans for lærerne, er spørsmålene i stor grad utformet på bakgrunn av innspill fra forstudien. Denne tilnærmingen var imidlertid krevende da jeg ikke tidligere hadde erfaring med utforming av spørsmål til spørreskjema. Jeg har arbeidet alene med denne oppgaven, uten noen samarbeidspartner til å kvalitetssikre arbeidet sammen med underveis. En ulempe ved dette er at det kun blir mitt perspektiv, mens en samarbeidspartner kanskje kunne sett andre muligheter i datamaterialet. Under arbeidets gang har jeg ofte ønsket meg en samarbeidspartner, en å ta valg og reflektere sammen med. Jeg tror det ville representere en berikelse for det ferdige produktet.

Antall informanter er viktig dersom en skal kunne si noe generelt om funnene. Hva som er det riktige antallet informanter kan kanskje være vanskelig å bestemme. Holter (2002) mener at vi kan nå et slags metningspunkt der ytterligere materialinnsamling kanskje ikke bidrar med noe særlig nytt. I mitt undersøkelsesopplegg hadde jeg 109 informanter. Uttrekkingen av disse 109 respondentene var ikke et tilfeldig utvalg (randomisert utvalg). Respondentene ble valgt skjønnsmessig og ut fra noen praktiske hensyn. Størrelse på skole er det lagt vekt på. De største skolene som sa ja til å delta ble prioritert.

4. Noen oppfatninger av rektor og bruk av medarbeidersamtalen

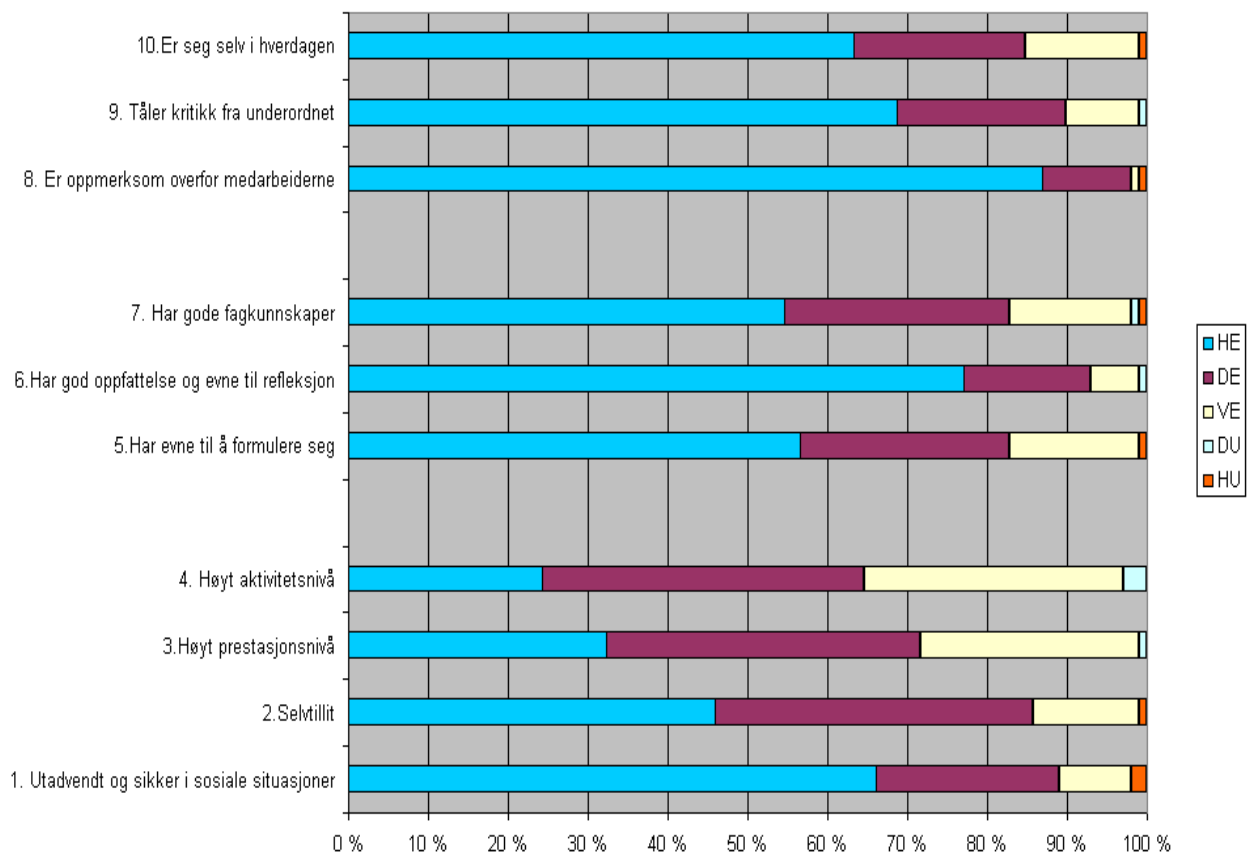
Hensikten med denne undersøkelsen er å finne ut hva lærere oppfatter som kjennetegn ved en god rektor. Først blir det sett på om det er noen personlighetstrekk ved rektor som lærerne vektlegger som mer viktige enn andre. Deretter i kapittel 4.2 følger en gjennomgang og drøfting av hvordan lærerne opplever muligheter for utvikling gjennom arbeidet sitt. Til slutt i kapittel 4.3 kommer en analyse av lærerens opplevelse og ønsker for medarbeidersamtalen.

4.1 Personlige egenskaper hos rektor

Lærerne ble stilt spørsmålene som søker å kartlegge egenskaper hos rektor. Det dreier seg om spørsmål som vektlegger motivasjonelle og intellektuelle evner og er hentet fra tidligere forskning. Tre av spørsmålene er hentet fra forberedelsesarbeidet der lærerne meldte tilbake hva de la i forståelsen av en god rektor (se metodedelen kapittel 3.1).

4.1.1 Lærernes vurdering av personlige egenskaper hos rektor

Figur 6 under, personlige egenskaper, gjengir det lærerne meldte tilbake på spørsmålene som omhandler, motivasjonelle evner (variabel 1- 4), intellektuelle evner (variable 5-7) og spørsmål utarbeidet fra pilotundersøkelsen (variabel 8-10).



Figur 6: Svarfordeling i forhold til hva lærerne vurderer er viktige personlige egenskaper hos rektor (HE betyr helt enig, DE betyr delvis enig, VE betyr verken enig eller uenig, DU betyr delvis uenig og HU betyr helt uenig)

Frekvensfordelingen i figur 6 viser at flertallet av lærerne er helt eller delvis enig i at alle de personlige egenskapene er viktige for en rektor. På noen av spørsmålene sier lærerne seg i større grad helt enige enn på andre. På spørsmål om viktighet av rektors oppmerksomhet

overfor medarbeiderne var hele 86 % av lærerne helt enige i at dette er en viktig personlig egenskap hos rektor.

Spørsmålene som måler motivasjonelle evner (variabler 1-4, se fig.6) har størst variasjon i forhold til grad av enighet. Innen disse spørsmålene var den positive tilbakemeldingen høyest med 66 % som sa seg helt enige at rektor bør være utadvendt og sikker rektor i sosiale situasjoner. Mens kun 1,8 % var helt uenige i at dette var en viktig egenskap hos rektor. Høyt aktivitetsnivå hos rektor (variabel 4) var det spørsmålet som gav laveste respons på helt enig med en frekvens på 24%. Som figur 6 viser, er andelen som svarer delvis enig ganske stabil med 38 % på tre av spørsmålene, mens det er større variasjon i andel som svarer helt enig (fra 66 % til 24 %).

På spørsmålene som måler intellektuelle evner, var flest lærere helt enige i at det er viktig at rektor har god oppfattelse og evne til å formulere seg. Hele 77 % av lærerne var helt enige i dette. Ingen av lærerne rapporterte at de var helt uenige, og kun en prosent var delvis uenige. Vel halvparten av lærerne sa seg også helt enige i at rektor bør ha gode fagkunnskaper og evne til å formulere seg.

Spørsmålene som er formulert ut i fra tilbakemelding fra lærerne (jf. kapittel 3.1) var de spørsmålene som viste det høyeste gjennomsnittet for helt enig. På spørsmålet om det er viktig at rektor er oppmerksom overfor medarbeiderne sier 86 % av lærerne seg helt enige og en prosent melder at de er helt uenige.

På fem av ti spørsmål sa over 60 % av lærerne seg helt enige i påstanden; ett av spørsmålene kartla motivasjonelle evner, ett intellektuelle evner og de resterende var tre spørsmål basert på forundersøkelsen. Ser en på spørsmål hvor andelen som svarer helt enig er over 70 %, så viser det seg at to av ti spørsmål hadde en slik tilbakemelding. Det ene var spørsmålet som kartla betydningene av rektors oppfattelse og refleksjon. Det andre var spørsmålet som omhandlet rektors oppmerksomhet overfor medarbeiderne.

4.1.2 Tilpasset lederstil

Tidligere forskning (Jacobsen og Thorsvik 1997) har kartlagt egenskaper hos leder som fremmer blant annet motivasjonelle evner og egenskaper knyttet til intellektuelle evner. Spørsmål fra undersøkelsesopplegget som kan knyttes til motivasjon er: utadvendt og sikker i sosiale situasjoner, høyt aktivitetsnivå, høyt prestasjonsnivå og selvtillit. Det kan ut fra tilbakemeldingen på disse spørsmålene se ut som om lærerne ønsker en rektor med motivasjonelle evner knyttet til det å være utadvendt og sikker i sosiale situasjoner. Ledere som har motivasjonelle evner beskrives ofte med ledere som ønsker å få med seg sine medarbeidere, ledere som tror de kan nå de mål man setter seg, og har høye mål for seg selv og jobber mye og hurtig (Jacobsen og Thorsvik 1997:348).

Spørsmål som kan knyttes til intellektuelle evner er: formuleringsevner, god oppfattelse og evne til refleksjon, og gode fagkunnskaper. Her var lærernes respons på helt enig og delvis enig høy på samtlige av spørsmålene, og det er grunn til å anta at det ut fra denne tilbakemeldingen kan ligge et ønske fra lærerne om at rektor bør skåre høyt på denne type intellektuelle evner. En leder med disse evnene er forklart med blant annet å ha stor evne til å behandle mye informasjon samtidig, flinke til å ordlegge seg og har fagkunnskap innen de oppgaver organisasjonen har (Jacobsen og Thorsvik 1997:348). Slike evner kan også være gode å ha i forhold til å analysere ulike situasjoner og på den måten skaffe seg oversikt og innsikt i det som skjer i hverdagen.

Det er foretatt empiriske undersøkelser av hva ledere gjør, og det er studier (Jacobsen og Thorsvik 1997) som tyder på at ledelsesfunksjonen ofte er preget av uklarhet og uforutsette hendelser. Hverdagen til en leder beskrives som variert, hektisk og fragmentert med mange ulike oppgaver og mange avbrytelser. Beslutninger tas raskt og intuitivt, eller beslutningsprosessen trekker ut, fordi man ikke klarer å beslutte noe som helst. Det er mulig å tenke seg at hverdagen til rektor kan ha visse likhetstrekk med dette. Under rektors rolle er det i teoridelen nevnt ulike oppgaver som rektor har. De er mangfoldige. Det er ikke satt av skjermet tid til hver enkelt oppgave. Det er derfor grunn til å anta at den ene oppgaven kan bli avbrutt av andre, som telefoner, elevsaker, spørsmål fra lærerne og møter. Mer kunne vært nevnt, men det får fram sannsynligheten for at rektors dag er fragmentert, (jf.kapittel 2.2.1).

Tilbakemeldingene på ønskelige personlige egenskaper hos rektor er uttrykk for hvordan lærere foretrekker at rektor opptrer i rollen, hvordan de ønsker at rektor bør være. Lærerne kan ønske seg ulike egenskaper kanskje uten å ta med i sin vurdering at vi gjennom det sosiale samspillet påvirker hverandre. Det vil være vanskelig å imøtekomme alle, slik at alle blir fornøyd.

Tidligere i oppgaven har jeg trukket fram situasjonsorientert ledelse som en mulig lederstil som kan imøtekomme ønsker lærerne har overfor rektor. Denne lederstilen innebærer stor grad av individuell oppfølging og vil således kunne imøtekomme lærernes rapporterte ønsker om oppmerksomhet. Ved situasjonsorientert lederstil er kompetansen til medarbeiderne viktig. I praksisfeltet er nok kompetansen til lærerne ulik. I tillegg kan evne til å utføre en oppgave være ulik, og viljen til å utføre en oppgave kan også variere. Det kan da tenkes at det kan være nyttig å velge ulik lederstil overfor lærerne. Læreren sitt kompetansenivå, samt evnen og viljen læreren har til å utføre oppgaven, vil være styrende for hvilken lederstil det er passende å anvende. Er kompetansen hos læreren i forhold til oppgaven lav, er en dirigerende lederstil anbefalt. Det er da anbefalt at rektor definerer roller og forklare hva, når, hvor og hvordan ved å instruere, rettlede og dirigere. Det er en lederstil som er høyt styrende og lav støttende (jf. kapittel s.2.2.9).

Lærere med høy kompetanse på oppgaven som skal løses vil ha behov for en annen lederstil fra rektor. Ved høy kompetanse hos lærer er det anbefalt en delegerende lederstil fra rektor. Denne stilen er lav på støtte og lav på styrende atferd. Her er læreren trygg og sikker, i tillegg både vil og kan han.

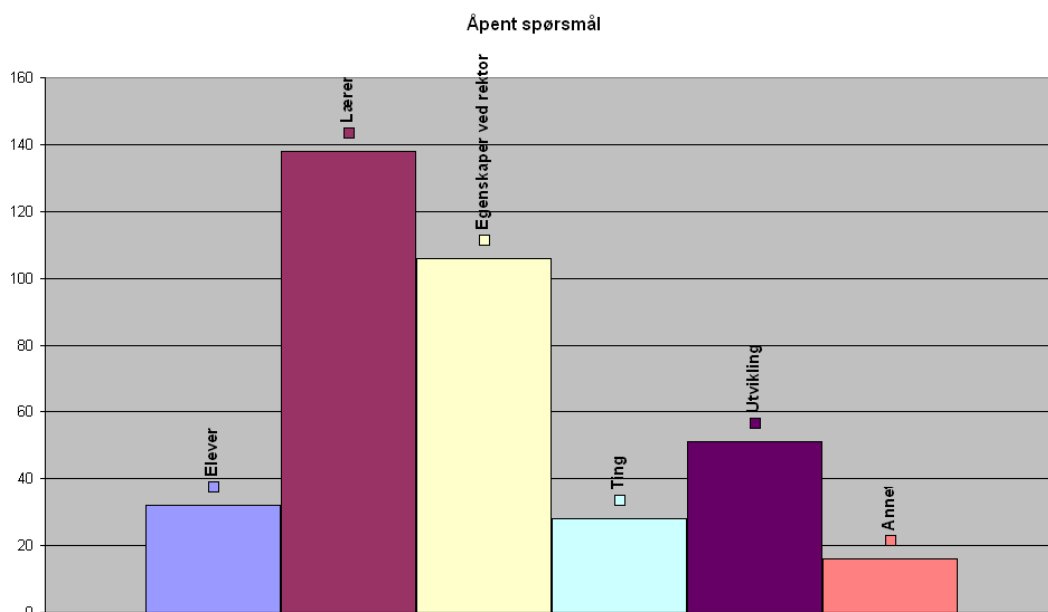
Situasjonsorientert ledelse vil utfra den individtilpassede tilnærmingen kunne ha stor betydning for hvordan den enkelte medarbeider opplever sin leder. I situasjonsorientert ledelse er det vist til fire ulike lederstiler (jf. kapittel 2.2.9). Lederstilene er tenkt skal tilpasses kompetansenivået til medarbeideren i forhold til oppgaven. Mulighetene til å imøtekomme medarbeidernes behov er da bedre enn om en møter alle med den samme lederstilen. Ut i fra det lærerne har gitt uttrykk for, som ønske om oppmerksomhet, fremstår derfor situasjonsorientert ledelse som en lederstil som kan imøtekomme deler av dette behovet.

I definisjoner av ledelse nevnes viktige begrep som bl.a. relasjon, makt og tillit. Det er den kontakten menneskene har, formelt og uformelt som bygger relasjoner (jr. kapittel 2.2.2). Både lærere og rektor kan ha glede og nytte av at gode relasjoner blir etablert. For det første kan det ivareta ønsket lærerne har om oppmerksomhet fra rektor. For det andre kan det hjelpe rektor i arbeidet med å kartlegge kompetansenivået til læreren. For rektor kan det gi økt mulighet til å tilpasse lederstilen til læreren, samtidig kan det gi læreren en opplevelse av å bli ivaretatt i forhold til egne behov. Samhandling, dialog og tillit står sentralt i et relasjonelt perspektiv. Relasjonen leder – medarbeider vil ha betydning for på hvilken måte leder kan påvirke. Relasjonen kan være god eller dårlig. Gode relasjoner kan gi følelse av aksept og støtte både hos leder og medarbeider. Ledelse handler også om makt, som stillingsmakt og personlig makt. Gode relasjoner til medarbeiderne vil kunne være med å bidra til at den personlige makten utøves i tråd med medarbeidernes ønsker, som igjen kan påvirke stillingsmakten. Det kan dreie seg om i hvilken grad leder vinner tillit og respekt, samt evner å skape samhold og engasjement hos menneskene som skal ledes.

4.1.3 De fem viktigste fokusområdene for rektor

Det er (som tidligere nevnt) ikke så store forskjeller mellom svarene, og lærerne rapporterer at de – jevnt over – har store forventninger til rektor. Resultatene fra den kvantitative tilbakemeldingen kan drøftes i forhold til hva lærerne selv formulerte som viktig gjennom det åpne spørsmålet på slutten av spørreskjema. Det var formulert på følgende måte: *”Helt til slutt vil jeg be deg om å skrive de fem viktigste fokusområdene for rektor.”* Det åpne spørsmålet var med slik at respondenten kunne få komme med utfyllende kommentarer om hva de selv opplever som viktig.

Om alle hadde benyttet seg av muligheten til å komme med inntil fem viktige fokusområder hadde jeg fått 545 tilbakemeldinger. Jeg har registrert 371. Tilbakemeldingene er sortert i fem kategorier. De fem kategoriene er: elever, lærere, egenskaper ved rektor, ting, utvikling og annet. Figur 7 viser svarfordelingene på tilbakemeldingen.



Figur 7: Svarfordeling på åpent spørsmål om "de fem viktigste fokusområdene for rektor"

De ulike kategoriene ble utformet og navngitt etter at utsagnene var sortert. Responsene dekker følgende seks områder: elever, lærere, egenskaper ved rektor, ting, utvikling og annet. Lærere og egenskaper ved rektor er de fokusområdene som har fått størst respons. Mens utvikling, elever og ting får mye lavere oppmerksomhet fra lærerne.

Nedenfor refererer jeg til hva lærerne uttrykte, formulerte med egne ord. Tilbakemeldingen her er tenkt å utdype de kvantitative svarene.

Elever: Her er det registrert utsagn som går på at rektor skal ha sin oppmerksomhet på elevene. På skjemaet stod det gjerne bare "Elever".

Lærere: Her er det utsagn knyttet til rektors oppmerksomhet overfor lærerne. Det er utsagn som: "lærers trivsel, lærernes arbeidssituasjon, lytte til lærerne, være støttespiller for lærerne, se medarbeiderne sine, gi støtte, gi respons, skape trygghet, omsorg, lytte og høre, lærernes ve og vel, m.m."

Egenskaper ved rektor: Her er det de utsagn som går på egenskaper ved rektor som er registrert. Det er utsagn som: "er tydelig, forbinde, bestemt, romslighet, raus, omgjengelig, synlig, ha klare mål og visjoner, ville noe, ha evne til å formulere seg, være effektiv, ha gode antenner for stemningen i personalet, sterk, m.m."

Ting: Her er det registrert alt som kan kjøpes, som undervisningsutstyr, Pc-er, og annet.

Utvikling: Her er forhold som omhandler utvikling av skolen registrert. Det er utsagn som: ”utviklingsplan for skolen, klar pedagogisk plattform, pedagogisk utviklingsarbeid, gode mål for skolen, m.m.”

Annet: Her er samlet det som ikke passet i noen av de andre kategoriene, som for eksempel ”samarbeid med hjemmene, informasjonsflyt, markedsføre skolen, ha god oversikt over det administrative, følge norsk skolelov, m.m.”

Den grafiske framstillingen i figur 7 viser at lærerne har vært mest opptatt av forhold rundt seg selv. Det er registrert 138 tilbakemeldinger fra lærerne som omhandler forhold rundt lærerne. De fleste tilbakemeldingene er ønske fra lærerne om å bli sett, om å bli hørt, om å få respons og støtte. Denne tilbakemeldingen støtter responsen som er gitt gjennom de lukka spørsmålene.

Etter å ha studert tilbakemeldingene har jeg undret meg over at elevene fikk så lite oppmerksomhet. De er registrert med 32 utsagn. Disse utsagnene trenger ikke komme fra 32 ulike lærere. En lærer kan for eksempel ha flere utsagn knyttet til elevene. Når det var 109 respondenter og det er 32 utsagn formet med egne ord knyttet til elever, er det i underkant av 1/3 som har hatt elevene i tankene og kanskje færre enn det.

4.1.4 “Vise hensyn”

Fra det åpne spørsmålet kom det tilbakemeldinger som gikk på ønsker om egenskaper ved rektor. Disse egenskapene var bl.a. å være tydelig, forbilde, bestemt, romslighet, raus, omgjengelig, synlig, ha klare mål og visjoner, ville noe, være effektiv, ha evne til å formulere seg, ha gode antenner for stemningen i personalet, sterk. Begrepene som er brukt handler i hovedsak om forhold til og for læreren. Det er mulig å tolke det slik at lærerne ønsker rektor som et tydelig forbilde med oppmerksomhet overfor lærerne.

I disse tilbakemeldingene er det ikke brukt de samme begrepene som i de kvantitative spørsmålene. Dette er tilbakemeldinger som kan ha likhet med det Gudmund Hernes, tidligere kirke-, utdannings- og forskningsminister har gitt uttrykk for. Han ønsker ledere

med visjoner på alle nivåer. Han artikulerte sine tanker om god skoleledelse slik: *"Gå foran, vær raus, vær kontant, ikke la konflikter ligge, vær til givende, vær klar, gi utfordrende oppgaver, still deg i pilregnet, husk: detaljer er ikke bagateller"* (Møller 1995:3). Lærerne brukte selv uttrykket "vær raus" i sin tilbakemelding. Tilbakemeldingene fortalte også at lærerne ønsker utfordrende oppgaver, og at det er viktig at rektor er en støtte i ulike situasjoner. Uttrykket "still deg i pilregnet" kan handle om å tørre å gå inn i konflikter samt ta upopulære beslutninger. Det var det ingen tydelig tilbakemelding på fra lærerne, men må vel nevnes som en egenskap som er viktig også for en rektor. Tilbakemeldingene kan også kobles mot begreper som blir brukt om karismatiske ledere. De blir omtalt som sterke og vet hva de vil. Lærerne gav også uttrykk for at de ville ha en rektor som kunne være et forbilde. Det som kanskje er spesielt for karismatiske ledere er at de har en form for personlig utstråling som medfører stor grad av overbevisning (Stålhammer, i artikkel til Møller 1996). Denne egenskapen var ikke nevnt.

I tidligere undersøkelser der underordnede vurderte sine ledere kunne resultatene deles langs to dimensjoner³. Den ene var oppmerksomhet overfor medarbeiderne, vise hensyn, mens den andre var initiering av strukturer. Å vise hensyn beskriver blant annet lederens orientering mot å inkludere, støtte og utvikle medarbeiderne. Å skape struktur handler om å rette arbeidet mot mål og resultater. Kuvaas (2008) viser til en metaanalyse av disse to begrepene som er sentrale sider ved leders atferd, kanskje særlig "å vise hensyn".

4.1.5 Felles virkelighetsoppfatning

Resultatene fra min egen undersøkelse understreker at lærerne ønsker oppmerksomhet fra rektor. Det kan ut fra et slikt ønske komme spørsmål som, hva forklarer lærere oppmerksomhet med og hvilke tanker har lærerne om omfang av oppmerksomhet. Ut i fra at ønsket fra lærerne skaper flere spørsmål, kan det være en god tilnærming at rektor og lærere sammen kartlegger om hva som ligger i ønsket om oppmerksomhet, og hva som er mulig å

³ Fra et forskningsprosjekt om ledelse ved Universitetet of Michigan, gjengitt hos Jacobsen og Thorsvik 1997:350

få til. Arbeidet med å skape en felles virkelighetsoppfatning kan derfor være ett bidrag for å imøtekomme lærernes ønske når det gjelder blant annet oppmerksomhet fra rektor.

Det er grunn til å anta at lærerne har egne, eller felles oppfatninger om hva som ligger i rektors rolle, uten at noen nødvendigvis har satt ord på det. Ut i fra det de selv og sammen har observert kan det ha dannet seg en grunnleggende antakelse om hva rektorrollen innebærer. Lærerne kan ha etablert en felles virkelighetsoppfatning om innholdet i rektorrollen. Det kan da bli styrende for hva den enkelte oppfatter og føler i forhold til hva rektor bør gjøre. Grunnleggende antakelser tas for gitt og er det som medlemmene tror på som virkelighet (jf.kapittel 2.1.1). En felles virkelighetsoppfatning kan være et utgangspunkt for å arbeide med hva rektorrollen og lærerrollen inneholder samt ha fokus på oppmerksomhet. Arbeidet kan ha en intensjon om at den enkelte skal lære og at organisasjonen skal lære, der en sammen skaper en ny felles oppfatning om innholdet i de ulike rollene. Denne felles oppfatningen kan så over tid etablere seg som organisasjonens nye virkelighetsoppfatning. Fra teorikapittel 2.2.1 er det vist til Senge og hans fem disipliner. Denne organisasjonslæringen kan knyttes til flere av hans disipliner, både systematisk tenkning og visjoner. Det virker hensiktsmessig å skape en felles forståelse av sammenhenger og mønster i organisasjonen og å utvikle felles mentale modeller. Det oppleves som en god tanke å skape et felles bilde av fremtiden, der hvilke forventninger som ligger i både rektorrollen og lærerrollen kan forankres hos alle. Disiplinen til Senge som omhandler felles visjon har i seg at alle skal synliggjøre de personlige verdsettene sine. Det ligger ikke til grunn her. Her er det valgt på bli enig om verdsett og så forholde seg til dem. Dette fremstår som vanskelig. Det er heller kanskje ikke så ønskelig, eller nødvendig å få kjennskap til alles personlige verdsett da det ikke vil være mulig å imøtekomme alle disse og skolen har eksterne verdsett som de er forpliktet til å følge opp. Argyris (1994) sier at organisasjoner har mye vanskeligere for å lære enn enkeltindividet. Det skyldes en rekke faktorer, som motstand mot forandring og læring, etablerte verdier, mål og rutiner (jf. kap. 2.1.1). Samtidig sier han at organisatorisk læring må ha nedslagsfelt på organisasjonsplanet i form av nye situasjonsbilder og handlingsprogrammer. Arbeidet i fellesskap med å formulere og klargjøre innholdet og mulighetene i både rektorrollen og lærerrollen kan bidra til å skape nye situasjonsbilder og nye handlingsprogrammer. Nye handlingsprogrammer kan formes slik at de mer samsvarer med det som er mulig, og gjennom det få etablert realistiske

forventninger lærerne kan ha til rektor. Grunnleggende virkelighetsoppfatninger er sentrale i organisasjonskulturen, og gjennom arbeid med å endre dem kan det igjen være med å påvirke organisasjonskulturen og legge til rette for en organisasjon som er endringsorientert og realistisk i forventningene til aktørene som inngår i organisasjonen, i dette tilfellet rektor og lærere (jf.kapittel 2.2.1).

Samlet sett viser funnene fra de kvantitative spørsmålene og det åpne spørsmålet at lærerne i hovedsak legger vekt på andre egenskaper ved rektor enn det hva de ble spurt om i de kvantitative spørsmålene. Det åpne spørsmålet gav en rikholdig oversikt over egenskaper lærerne ønsker hos rektor. Det er ikke gitt at rektor har kjennskap til alle ønskene lærerne har til rektor. På bakgrunn av denne rikholdige listen av egenskaper kan det virke som en god ide, at det legges til rette for at lærernes forventninger får komme fram slik det er skissert over. Det vil her være kanskje både viktig og riktig at rektor forteller hvilke forventninger og krav som er rettet mot rektor fra "utsiden". Gjennom dialog kan innhold fra listen til lærerne, og de eksterne forventninger og krav til rektor, være med å skape et realistisk bilde av virkeligheten. Det virker også som en god ide å kunne ta opp deler av dette i medarbeidersamtalen. I et personale er det lærere med ulik erfaring og ulik fartstid i skolen. Over tid har rektorrollen endret seg. Det er ikke sikkert alle lærere har registrert disse endringene. Innholdet i rektorfunksjonen kan også være ulik fra kommune til kommune. Det er ikke å vente at lærerne kjenner godt nok til hvilke eksterne forventninger som ligger til rektorrollen om de ikke får innføring i dem. Det virker som en hensiktsmessig tanke å artikulere innholdet både når det gjelder rektorrollen og lærerrollen.

Det er mulig å tenke seg at det kan bli enklere for rektor å innfri flere forventninger fra lærerne, når det er kjent hvilke forventninger lærerne har.

Arbeidet med en felles virkelighetsoppfatning ser ut til å kunne tjene mer enn en klargjøring av hva lærerne forklarer oppmerksomhet med. Det er mulig gjennom dette arbeidet å reflektere over flere av de andre forholdene lærerne har meldt som viktige overfor rektor.

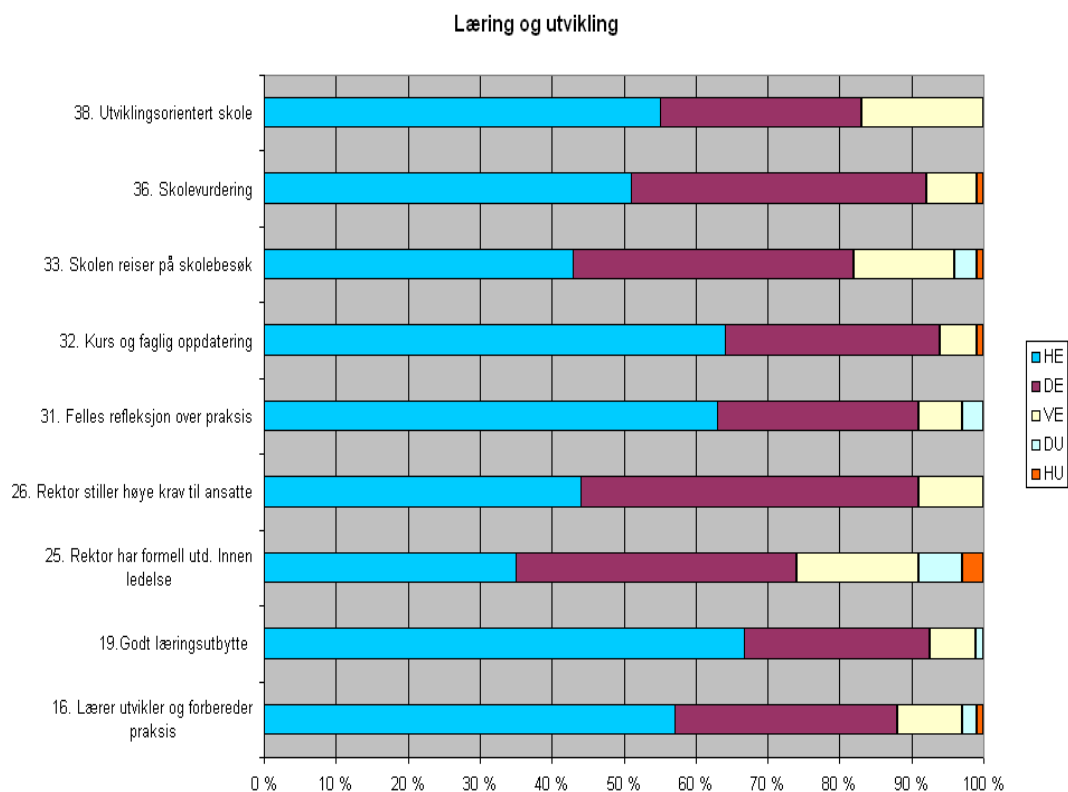
4.2 Læreres mulighet for læring og utvikling på skolen

Det ble stilt flere spørsmål om hvilke muligheter lærerne opplever at de har for utvikling gjennom arbeidet sitt.

4.2.1 Kultur for læring, normer og verdier

Skolen som organisasjon har som del av sine oppgaver læring og utvikling. I tillegg til å drive læring og utvikling skal skolen som organisasjon lære og utvikle seg. Som tidligere nevnt så er menneskene i organisasjonene ikke like når det gjelder alder, utdanning, erfaringsbakgrunn og ønsker. Det har også skjedd endringer i arbeidsrammene for lærerne, for eksempel var det tidligere større frihet for lærerne knyttet til organiseringen av arbeidet og felles tid på skolen hadde ikke et klart definert omfang og innhold. I dag er arbeidstiden og innholdet mer regulert, til glede for noen og mindre glede for andre. Slike forhold kan være med å påvirke den kulturen for læring og utvikling skoler har.

Det er ni spørsmål i undersøkelsen som er knyttet til læring og utvikling. Den grafiske framstillingen i figur 8 viser spørsmålene med svarfordeling. Alle målenivåene er tatt med. Ordlyden på spørsmålene er gitt i kortform i den grafiske framstillingen. Den fullstendige formuleringen er i spørreskjemaet som finnes i vedlegget.



Figur 8: Svarfordeling i forhold til læring og utvikling

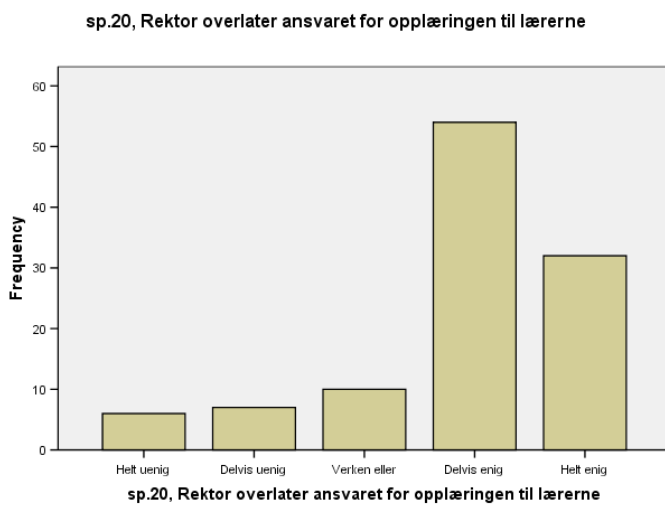
Lærerne var i all hovedsak helt enige eller delvis enige i spørsmålene knyttet til læring og utvikling. Det var ingen av spørsmålene som skilte seg i noen særlig grad ut i forhold til respons fra lærerne. Mellom 60 % og 65 % av lærerne sa seg helt enige i at det var viktig med kurs og faglig oppdatering, felles refleksjon over praksis og at det var viktig at skolen hadde et godt læringsutbytte (i tillegg var rundt 25 % av lærerne delvis enige i dette).

På spørsmålene som ba om respons på betydningen av å ha en utviklingsorientert skole, drive med skolevurdering og at lærerne utvikler og forbereder praksis sa mellom 50 % og 60 % av lærerne seg helt enige i at dette er viktig.

45 % av lærerne var helt enige i at det er viktig at rektor stiller høye krav til ansatte. Her var det også like mange som sa seg delvis enig. Vel 40 % av lærerne meldte seg helt enig at det var viktig å reise på skolebesøk.

På spørsmålet som handler om at det er viktig at rektor har formell utdanning innen ledelse sa 35 % av lærerne seg helt enige. Rundt 40 % av lærerne sa seg delvis enige i det.

I tillegg til spørsmålene som er tatt med i figur 8, vil jeg ta med to spørsmål til. Det er spørsmål som kan knyttes til forhold som kan hemme kultur for læring i følge Stortingsmeldingen 30 (2003-2004), se figur 9 og 10 under.



Figur, 9: Lærernes oppfatning av om rektor overlater ansvaret for opplæringen til lærerne

På spørsmålet om lærerne oppfatter at rektor overlater ansvaret for opplæringen til lærerne sa 78,9 % seg helt eller delvis enige. Fra Stortingsmeldingen 30 (2003-2004) blir dette sett på som forhold som hemmer kultur for læring, og at det er føyelige ledere som lar slikt skje.

sp.40, Det er en gjensidig forståelse mellom lærer og rektor om ikke å legge seg opp i hverandres arbeid

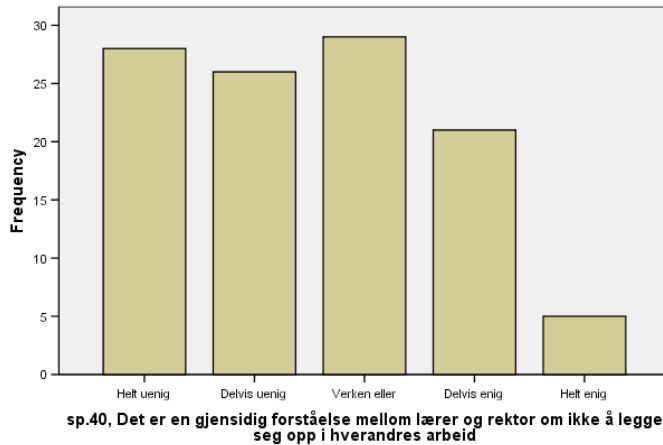


Figure 10: Lærernes vurdering av betydningen av gjensidig forståelse mellom lærere og rektor om ikke å legge seg opp i hverandres arbeid.

Lærerne ble bedt om å ta stilling til følgende utsagn: ”*Det er viktig at det er gjensidig forståelse mellom lærere og rektor om ikke å legge seg opp i hverandres arbeid*”. 49,6 %, av lærerne sa seg helt eller delvis enig i dette, mens 24 % svarte at de verken var enige eller uenige. Tilbakemeldingen gir en indikasjon på at lærerne ønsker at rektor skal legge seg opp i deres arbeid, og kanskje at lærerne skal kunne legge seg opp i rektors arbeid.

4.2.2 Drøfting av resultater

St.meld.nr.30 (2003-2004) omtaler forhold som kan hemme og fremme kultur for læring. I drøftingen vil funnene bli knyttet til hva som hemmer kultur for læring og hva som fremmer kultur for læring.

4.2.3 Føyelige ledere

Tilbakemeldingen på spørsmålene om rektor bør overlate opplæringsansvaret til lærerne og om det bør være gjensidig forståelse av at lærere og rektor ikke skal legge seg opp i hverandres arbeid gir ikke en entydig tilbakemelding, eller en tilbakemelding som helt samsvarer. På den ene siden ønsker lærerne at rektor ikke skal bry seg. De vil ha ansvaret for

opplæringen selv, se figur 9. På den andre siden ønsker de at rektor skal legge seg opp i deres arbeid, se figur 10.

Stortingsmelding 30 (2003-2004) fremhever at føyelige ledere i for stor grad overlater ansvaret for opplæringen til lærerne og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres. På denne bakgrunn kan det se ut som lærerne i denne undersøkelsen på den ene siden ønsker seg en føyelig leder, og på den andre siden ikke ønsker det. Da ønsker de en rektor som legger seg opp i deres arbeid. Om en skal prøve å forstå denne tilbakemeldingen kan det kanskje forklares med at det oppleves som om lærere selv vil bestemme når rektor skal bry seg, eller være tydelig. Ut fra tilbakemelding på andre spørsmål i undersøkelsen oppfatter jeg at lærerne ønsker en tydelig rektor som bryr seg om hva læreren gjør.

Fra Reform 97 kartla Imsen (2004) lærere og elevers oppfatning av skoleledelsens betydning for skolens indre liv. Hun konkluderer bl.a. med at det er lærerne som er de viktigste aktørene for hva slags undervisningstilbud elevene får. Skoleledelsen har i beste fall en indirekte betydning for det som skjer i undervisningssituasjonen (Møller 2006:38 i boka *Ledelse i anerkjente skoler*). Det kan tolkes som at lærere opplever å være autonome i sin arbeidssituasjon og i liten grad aktivt støtter seg på ledelsen i sitt arbeid med elevene. Kanskje ønsker imidlertid lærere mer innspill fra ledelsen, men i en form som gjør at de selv kan velge hvordan de vil bruke disse innspillene.

4.2.4 Fremmer kultur for læring

Fra undersøkelsesopplegget er det noen spørsmål som kan knyttes til hva som fremmer kultur for læring. Innholdet er hentet fra St.meld.30 (2003-2004). Her vil noen av tilbakemeldingene bli kommentert.

Fra Stortingsmelding 30 (2003-2004) er det under forhold som fremmer kultur for læring nevnt: å holde eleven i fokus, dele makten, ta sjanser og være utprøvende, skolevurdering, felles arena for opplæring, vise interesse i lærernes arbeid, dele og spre kunnskap, kvalitetsvurderingssystemer og utvikle samarbeidsbasert arbeidsform (ibid.:28,29). Som det framgår her, er det flere forhold som fremmer kultur for læring.

Resultatene i undersøkelsen viser at lærerne ønsker et klima som tillater at det er akseptert å ta sjanser og være utprøvende. Innen kunnskapsutvikling i organisasjoner vurderes det som stimulerende for læring at det er tillatt å ta sjanser og være utprøvende (jf. kapittel 2.1.2). Organisasjonskultur som har trygghet nok til å ta sjanser og være utprøvende har kanskje over tid opparbeidet dette gjennom praksis, vist gjennom handling at det er stor aksept for å presentere, meddele og reflektere over egen praksis. En slik trygghet kan ha utviklet seg gjennom gode relasjoner, tillit, trygghet og gjensidig respekt. I teoridelen innen organisasjonsteori har jeg brukt Schein (1994). Han har skrevet følgende ”*at i en viss forstand vil all kulturell læring til syvende og sist gjenspeile en eller annens personlige verdier, dennes oppfatning av hva som burde være*”. Det kan kanskje anvendes her og tolkes slik at det vil være viktig at rektor er tydelig i handling og ord når det gjelder å formidle verdier som får oppmerksomhet, som verdier innen det å ta sjanser og være utprøvende.

4.2.5 Dele makten

Lærerne ønsker at rektor skal dele makten med andre på skolen, se figur 9. Her tolker jeg inn at lærerne mener at rektor skal dele makten med lærerne. Spurkeland hevder at gjennom deling av makt, øker leder sin innflytelse. Dette innebærer sterkere bruk av medarbeiderne på ulik måte i utøvelse av ledelse (Spurkeland 2000:33). Teorien omtaler samhandling som sentralt i et relasjonelt perspektiv, og oppmerksomheten rettes mot det som individene får til sammen (jf. kapittel 2.2.4). Lærere kan gjennom en slik ledelsespraksis både føle og kanskje oppleve å få økt anerkjennelse og økt selvfølelse. En slik praksis kan gi lærerne en positiv opplevelse. Det er opplevelsene lærerne får som er med å danne grunnlaget for hvordan lærere omtaler rektor.

I en finsk studie som prøver å forstå den indre dynamikken i skolen framheves blant annet hvordan makt- og autoritetskulturen i en skole utgjør to delsystemer (Møller 2006:37).

Delsystemene er identifisert i den private arena og den offentlige arena. Lærerne har makt på den private arenaen, som omfatter undervisning og samspill med elevene. De har få muligheter til å utøve innflytelse på den offentlige arenaen, som utgjør ledelse og administrasjon av skolen. På bakgrunn av disse resultatene kan det se ut som om det ikke er vanlig å dele makten. Tilbakemeldingen fra lærerne viser at de har ønske om mer makt, eller

kanskje større innflytelse på valg og prioriteringer som gjøres. Mennesker motiveres når de kjenner hvilke mål de skal prøve å realisere, og det er mulig. Målene må være personlig utfordrende og aksepterte (Møller 2006:34).

4.2.6 Lærerne - viktigere enn elevene

Fra det åpne spørsmålet var det få registreringer knyttet til elever. Tilbakemeldingen her var ikke utfyllende og lærere hadde bare notert elever og ingen utfyllende kommentarer. Det er fra lærerne registrert 32 utsagn knyttet til elever, mens det er gitt 138 utsagn knyttet til læreren. Utsagnene gjeldende rektor handlet også i stor grad om forhold til og for læreren. Her er det registrert rundt 100 utsagn. Det viser en stor samlet oppmerksomhet rundt læreren. Lærerne viser gjennom sin tilbakemelding at de ønsker at rektor skal ha større oppmerksomhet overfor dem, enn overfor elevene.

Sammenlignes tilbakemeldingen når det gjelder elever fra det lukka spørsmålet med elever fra det åpne spørsmålet, viser det et gap. Det er registrert at når lærerne selv får fremheve det de synes er viktig i rektorrollen, så nevnes forhold knyttet til læreren oftere enn forhold knyttet til elevene. Tillegges det åpne spørsmålet størst oppmerksomhet viser det en større oppslutning på rektors oppmerksomhet overfor lærerne, enn rektors oppmerksomhet overfor elevene.

4.2.7 Læring og utvikling – både ja og nei

Lærerne viser en positiv tilbakemelding på læring og utvikling. Figur 8 viser stor grad av enighet på disse spørsmålene. Fra det åpne spørsmålet har jeg hentet de utsagnene som kan knyttes til denne delen. Det viser at forholdsvis få lærere har kommentert forhold knyttet til læring og utvikling. Begreper som er registrert fra utsagn som lærerne har formulert selv er: utviklingsplan for skolen, klar pedagogisk plattform, gode mål for skolen, pedagogisk utviklingsarbeid.

Innen læring og utvikling av skolen som organisasjon kan alle fem disiplinene til Senge brukes (jf.kapittel 2.1.2). Det kan tenkes at skolen kontinuerlig reflekterer over egen praksis for så eventuelt å komme fram til nye og kanskje bedre måter å gjøre det samme på. Senges

fem disipliner tar for seg det å forstå, å ville, å tenke, å snakke og å handle. Disse disiplinene kan brukes etter behov. Det betyr at det er ikke et krav om å starte med disiplin en og avslutte med disiplin fem. Er utfordringen av overordnet karakter er det disiplinen som tar for seg systemisk tenkning som det naturlige valget.

Daglig er lærere i dialog med hverandre og gjennom denne dialogen kan kunnskap vandre. Nonaka og Takeuchi (Roald 2006) bruker begrepet kunnskapsutvikling i organisasjoner. Prosessen i kunnskapsutviklingen tar utgangspunkt i læring hos enkeltindividet. Lærere kan lære ved å observere ting i hverdagen, for eksempel gjennom skolebesøk, kurs og faglig oppdatering. Læring kan også foregå ved dialog som finner sted i praksisfellesskapet. Det kan skje ved at erfaringer og gode tanker deles ved kopimaskinen, i felles pausetid og ved felles refleksjon i mer organiserte former der det er satt av tid til formelt samarbeid. Kunnskapen må deles og spres i fellesskapet før en kan si at den er kollektivt forankret.

Det er eksterne krav som forventer at skolen skal utvikle seg til en lærende organisasjon, jf. St.meld.30 (2003-2004). Det er lærerne kjent med. Det kan være grunn til å undre seg over om tilbakemeldingen her er gitt ut fra det som oppleves som sosialt ønskelig, og ikke det de faktisk mener eller er opptatt av. Grunnen til undringen ligger i den svake oppmerksomheten læring og utvikling fikk via det åpne spørsmålet der lærerne selv hadde mulighet til å fremheve det de synes var viktig.

4.2.8 Felles refleksjon

Lærerne gav god oppslutning om at det er viktig at det legges til rette for felles refleksjon over praksis på skolen. Her er nesten alle helt enige eller delvis enige. Dette er også et element som trekkes fram som sentralt i lærende organisasjoner.

Kunnskapen til både rektor og lærerne har betydning for refleksjonen innen feltet. Større kunnskapstilgang vil kunne gi et bedre grunnlag for refleksjon. Denne kunnskapen kan skaffes fra ulike steder, både fra teorien og fra praksisfeltet. Skolering og videreutdanning kan også være et alternativ. Videre kan skolevurdering gi et viktig utgangspunkt for felles refleksjon. En skolevurdering kan også bidra til å synliggjøre hva som er uttrykt teori (hva du sier) og hva som er bruksteori (hva du gjør). Argyris og Schön (1994) hevder at når det

oppstår en situasjon med manglende samsvar mellom organisasjonens forventninger og de virkelige resultatene kan det skje en organisasjonslæring ved dialog. Men det forutsetter at medlemmene i organisasjonen klarer å dra nytte av avviket mellom den faktiske og den forventede tilbakemeldingen. Argyris og Schön forklarer organisasjonslæring som et produkt av kollektiv dialog. Som tidligere nevnt, så skal dialogen gjøre bruk av kraften i den kollektive tenkningen slik at medlemmene i organisasjonen sammen overskrider individuelle begrensninger og gi nye ideer liv.

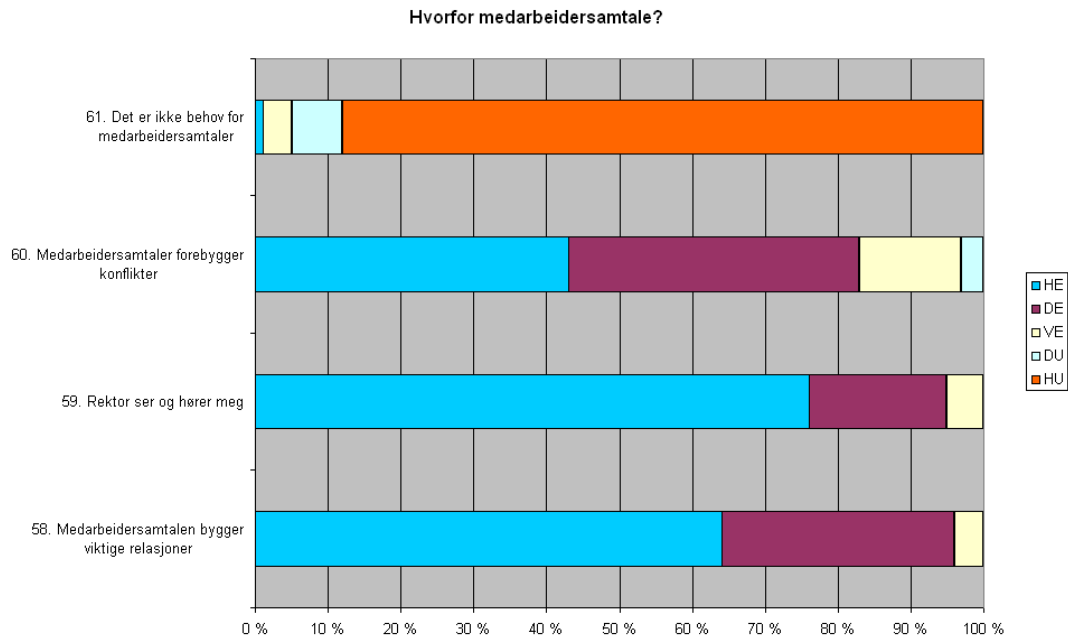
I følge Dahler-Larsen (1998) er det et uhyre komplisert forhold mellom tilgjengelig viten og handling. Det er ikke rasjonalismen som alene styrer mennesker og organisasjoners handlinger. Alle organisasjoner er sterkt preget av menneskene som jobber der, og noen ganger, eksempelvis ut fra behagelighetsbetraktninger, kan det være slik at både organisasjoner og mennesker nekter å ta innover seg en virkelighet som er beklemmende tilstede. Det kan medføre at noen har vanskeligere for både å ville og få til endring enn andre.

4.3 Medarbeidersamtalen

Medarbeidersamtalen er et verktøy, en ledelsesoppskrift. Denne delen er med for å få tilbakemelding på om lærerne opplever denne samtalen som ønskelig, viktig og eventuelt hvorfor.

4.3.1 Læreres begrunnelse for viktigheten av medarbeidersamtale

Figur 11 viser hvordan lærerne svarte på fire spørsmål om vurderinger av hvorfor medarbeidersamtale er viktig.



Figur 11: Svarfordeling i forhold til hvilke forhold lærerne rapporterte som viktige ved medarbeidersamtalen

Figur 11 viser at lærerne stort sett rapporterte å være helt eller delvis enige i at de mellommenneskelige forholdene utgjør en viktig side ved medarbeidersamtalen. 76 % av lærerne sa seg helt enige i at medarbeidersamtalen er viktig fordi rektor da ser og hører dem. I overkant av 60 % av lærerne sa seg helt enige i at medarbeidersamtalen bygger viktige relasjoner og vel 40 % var helt enige i at medarbeidersamtaler forebygger konflikter. Hele 87 % av lærerne svarte at de var helt uenige i at det ikke er behov for medarbeidersamtalen.

4.3.2 Drøfting av begrunnelse for medarbeidersamtalens viktighet

Tilbakemeldingene fra lærerne er ganske samstemte når det gjelder behov for medarbeidersamtalen. De uttrykker et ønske om medarbeidersamtale. Medarbeidersamtalen kan gi lærer og rektor anledning til å snakke sammen i mer enn fem minutter og om noe annet enn ”vær og vind”. Berg (1999) gir i sin skildring av hverdagskommunikasjonen mellom lærer og rektor inntrykk av en hektisk og fragmentert dag, en dag som ikke gir tid og rom for en samtale. Om lærerne opplever hverdagen på en slik måte kan det også være med å gi en forklaring på hvorfor de ønsker å ha medarbeidersamtale. Kanskje lærerne ønsker en

samtale med rektor uten avbrudd og i hyggelige, rolige omgivelser. I tillegg gir lærerne tilbakemelding om at de opplever at rektor ser og hører dem gjennom medarbeidersamtalen.

Ut fra resultatene ser behovet for å bli sett og hørt å være et generelt ønske og behov og nødvendigvis ikke bare knyttet til medarbeidersamtalen. Det kan være et behov som hele tiden er der, men er vanskelig å få tilfredsstilt i en hektisk hverdag. Fra det åpne spørsmålet var det flere av de selvvalgte formuleringen fra lærerne som nevnte at det var et ønske at rektor blant annet skulle se og høre lærerne. Medarbeidersamtalen kan være med å dekke noe av det behovet, men det er vanskelig å tenke seg at det er nok at rektor ser og hører læreren bare en gang per år.

Et annet område som er trukket frem som sentralt er spørsmål som omhandler relasjoner. Det var en ganske samstemt tilbakemelding fra lærerne på at medarbeidersamtalen bygger viktige relasjoner. Det kan tolkes som om at lærerne har en opplevelse av at medarbeidersamtalen er viktig med tanke på relasjonsbygging. Denne samtalen kan således være et viktig fundament for situasjonsorientert ledelse ved at det både gir rektor muligheter til å kartlegge den enkeltes kompetanse og i tillegg bygger relasjoner som gjør at rektor kan utøve ledelse overfor den enkelte. Relasjoner av betydning for å kunne utøve ledelse vil være bygget på tillit og respekt, noe som kan etableres og utvikles gjennom medarbeidersamtaler, men som også krever samhandling over tid utenfor den formelle rammen som en medarbeidersamtale innebærer.

I følge Wadel er det den kontakten menneskene har, formelt og uformelt, som bygger relasjoner (jr.kapittel 2.2.4). Den uformelle kontakten mellom lærer og rektor vil en kunne si er den kontakten som skjer i hverdagen gjennom tilfeldige møter og ikke planlagte samtaler. Medarbeidersamtalen har en mer formell kontakt der det gjøres avtaler for samtale og gjerne ved at den er forberedt. Som et utgangspunkt i å bygge relasjoner ligger det en tanke om at det er hva mennesker får til sammen som har betydning. Det kan være hvordan oppgaver løses sammen, eller forhandles ved å avklare hva man er enige om og hva man er uenige om. Det er kanskje mulig å si at relasjoner bygges gjennom samhandling over tid. Tillit etableres og medarbeiderne hjelper hverandre til å lykkes. Gode relasjoner kan bidra til å føle tilhørighet og gjennom det skape samhold og en god lagfølelse. I arbeidet med å bygge relasjoner bør alle parter bidra. Tillit er nevnt som et viktig element i arbeidet med

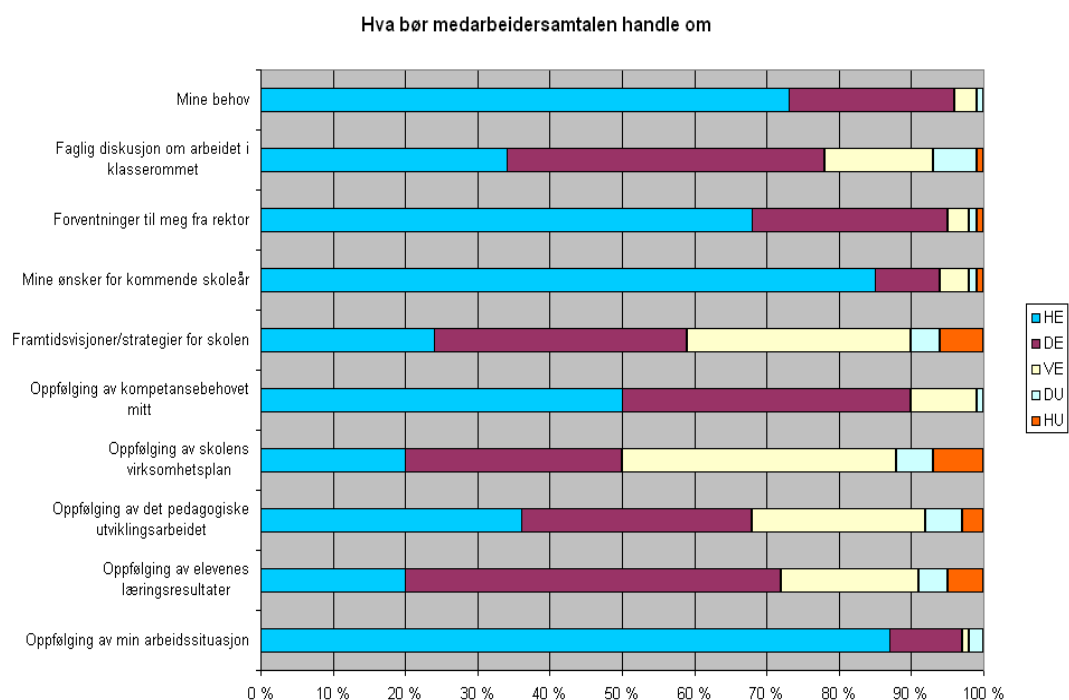
relasjonsbygging. Som tidligere nevnt er forutsigbarhet, trygghet, ærlighet og ordholdenhet byggeelementer for tillit. Arbeidet med å skape tillit vil igjen kunne påvirke hvordan relasjonene utvikler seg.

Det er mange tilnærminger i arbeidet med å etablere gode relasjoner. Inngangen kan blant annet være gjennom oppgaver som utføres sammen, eller gjennom arbeid med å etablere tillit. Det blir gitt råd om å gi medarbeiderne positive opplevelser. En medarbeidersamtale kan brukes til å gi positive opplevelser til læreren (Kuvaas 2008). Det er da anbefalt å tilpasse innholdet i medarbeidersamtalen til den enkelte. Medarbeidere har ulike behov i forhold til hvor selvgående de er i forhold til egne oppgaver. Dette belyses gjennom både situasjonsorientert ledelsesteori og de funn Kuvaas (2008) viser til i forhold til medarbeidersamtalen. Felles mal som angir innhold, mål og forventninger kan ha uønsket effekt for enkeltindivider da de erfarer at deres situasjon og behov ikke ivaretas. Dersom det etableres gode relasjoner mellom medarbeider og leder, kan det medføre at medarbeideren ønsker å gi litt ekstra (Kuvaas 2008:32) og det vil også gi rom for leder til å utøve ledelse ved å utfordre til utvikling og endring. Det er således ikke sikkert det er i medarbeidersamtalen relasjonene bygges, men mer bekreftes for så å vedlikeholdes og videreutvikles gjennom året.

På bakgrunn av de tilbakemeldinger lærerne har gitt her er det mulig å trekke ut noen råd til rektor. Det viktigste rådet ser ut til å være at rektor tilbyr alle en medarbeidersamtale, og at den er tilpasset den enkelte.

4.3.3 Læreres oppfatning av hva medarbeidersamtalen bør inneholde

I figur 12 er det en presentasjon av hva lærerne svarer på spørsmål om hva medarbeidersamtalen bør handle om. Figuren inneholder en forkortet form av spørsmålsformuleringen. Fullstendig formulering er i spørreskjemaet som er vedlagt.



Figur 12: Lærernes vurdering av hva medarbeidersamtalens bør innholde.

Tilbakemeldingene på hva medarbeidersamtalen bør inneholde viser at noen forhold fremstår som mer sentrale enn andre. Lærerne er særlig opptatt av egen arbeidssituasjon, 87 % var helt enige i at denne bør fokuseres. 85 % meldte om at samtalen bør inneholde ønsker for kommende skoleår og 73 % av lærerne ville at deres behov skal løftes frem i medarbeidersamtalen. 68 % gav uttrykk for at de mener at de forventninger rektor har til dem skal ha sin plass i medarbeidersamtalen. Av spørsmålene som fikk lavest tilbakemelding på helt enig og delvis enig, var forhold rundt eleven, faglige diskusjoner om arbeidet i klasserommet og skolens utvikling. Oppfølging av elevens læringsresultater viste at 20 % av lærerne var helt enige i det. Dette spørsmålet var det som fikk den laveste oppslutningen fra lærerne når det gjelder hva medarbeidersamtalen bør inneholde.

Stolpediagrammet i figur 12 viser oppmerksomheten lærerne har gitt de ulike spørsmålene. Fra diagrammet er det fire spørsmål som skiller seg noe ut. Fra venstre mot høyre så er det spørsmålene som handler om **min** arbeidssituasjon, **mine** ønsker for kommende år, forventninger til **meg** fra rektor og til slutt **mine** behov. Meg og mitt framstår som sentrale

begrep her. Det ser ut som om elevens læringsresultat og oppfølging av skolen virksomhetsplan ikke når opp i kampen om oppmerksomheten når det gjelder hva en medarbeidersamtale bør inneholde. Ut i fra den tilbakemelding lærerne har gitt gjeldende innholdet i medarbeidersamtalen kan det deles i to. Den delen som inneholder forhold rundt læreren, meg og mitt, har høyere tilbakemelding på helt enig og delvis enig enn forhold rundt innholdet i arbeidet. Egne behov og ønsker ser ut til å være mer sentrale enn elevenes læringsresultater. Dette blir nærmere omtalt i drøftingsdelen.

4.3.4 Drøfting av innholdet i medarbeidersamtalen

Lærerne er opptatt av egen arbeidssituasjon, ønsker for kommende skoleår, egne behov og forventninger rektor har til dem. Spurkeland (2006) nevner tre forhold som leder bør passe på kommer med i samtalen. Det er trivsel, oppgaver og utvikling (jf. kapittel 2.3.2). I spørsmålene til lærerne var ikke trivsel et eget alternativ. I utsagnene som lærerne formulerte selv, var trivsel nevnt som et viktig område for rektor å ha fokus på.

Lærerne viser størst enighet i forhold til den enkeltes behov og situasjon som et viktig tema i medarbeidersamtalen. Ut fra nyere forskning knyttet til medarbeidersamtalen er det fremhevet som et viktig poeng at ulike medarbeidere får ulike punkt til forberedelse ut fra medarbeiderens kompetanse og behov (Kuvaas 2008). Det virker som om rådet gjeldende medarbeidersamtaler er å ta utgangspunkt i der medarbeideren er og gjennom samtalen prøve å skape en positiv opplevelse. Dette kan knyttes opp mot situasjonsorientert ledelse. Der blir det også lagt vekt på å møte medarbeideren i forhold til kompetansenivå og vilje (jf. kapittel 2.2.9).

I følge Spurkeland (2005) skal medarbeidersamtalen ideelt sett være en utviklingsarena som setter søkelys på medarbeidernes trivsel i jobbsituasjonen og i fritiden, oppgaver og mål for kommende periode samt utviklingsbehov med tiltak. Spurkeland sier også at medarbeidersamtalen er et relasjonsbyggende tiltak og at relasjoner bygges best i direkte møte mellom mennesker.

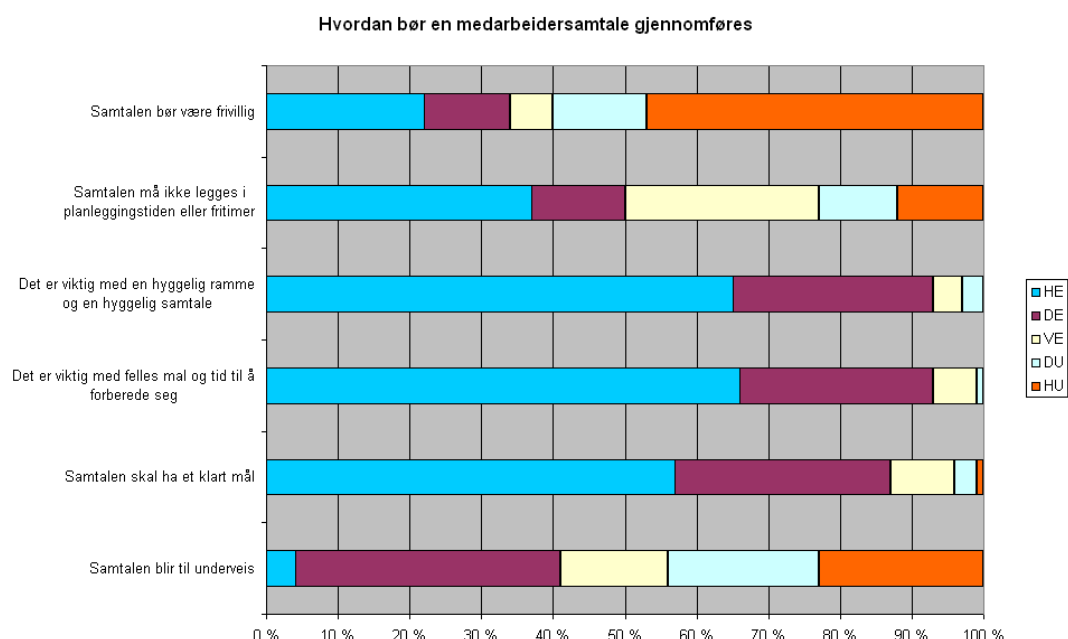
Tilbakemeldingene fra lærerne er nokså sammenfallende med det Spurkeland mener en medarbeidersamtale bør inneholde. I forhold til hvordan en tolker tilbakemeldingen trenger

den ikke nødvendigvis være i konflikt med forskningsresultatene til Kuvaas. De forteller at den enkelte må få sin tilpassede samtale. Lærerne har gitt respons ut fra egne vurderinger, egne ønsker og eget kompetansenivå. De kan være ulike når det gjelder innhold innen de ulike områdene. Utfordringen for leder blir å tilpasse samtalen til den enkelte.

Medarbeidernes ønsker og skoleledernes formål med medarbeidersamtalen oppleves som forskjellig. Lærerne gir en samstemt tilbakemelding om at det er deres behov og ønsker som bør komme fram i en medarbeidersamtale. Medarbeidersamtalen kan en se på som muligheten til å få tilbakemelding, ris og ros, bli sett og hørt og der forventninger blir klargjort. I denne samtalen kan de ulike rollene, rektorrollen og lærerrollen omtales, slik at det kan utvikles en felles forståelse av hva de inneholder. Det kan kanskje gjennom en slik prosess føre til en utvidet forståelse mellom lærer og rektor i forhold til hva som er mulige forventninger til hverandre.

4.3.5 Lærerens oppfatning av hvordan en medarbeidersamtale bør gjennomføres

Figur 13 viser hvilke forhold lærerne vurderer som viktige ved gjennomføring av en medarbeidersamtale. Den grafiske framstillingen viser at noen forhold fremstår som mer sentrale og viktige enn andre.



Figur 13: Lærernes vurdering av hvilke forhold som er viktige, ved gjennomføring av medarbeidersamtalen

Lærernes tilbakemeldinger omkring hvordan medarbeidersamtalen bør gjennomføres viste at lærerne ønsket at samtalen skal ha et klart mål, 57 % var helt enige og 30 % delvis enige i dette. Videre fremhevet de at felles mal og tid til å forberede seg er viktig, 66 % sa seg her helt enige og 28 % delvis enige. Dette bildet forsterkes av tilbakemeldingen der kun 4 % av lærerne sa seg helt uenige i og 37 % delvis enige i at samtalen skal bli til underveis. Lærerne ønsket heller ikke at medarbeidersamtalen skal være frivillig. Her viste responsen fra lærerne at 22 % var helt enige i at samtalen bør være frivillig, mens 47 % var helt uenige i det.

Fire forhold skiller seg ut. På tre av spørsmålene er det en høy andel lærere som sa seg helt enige og på ett spørsmål er det svært få lærere som sa seg helt enige. Spørsmålene som har en høy prosentandel helt enige, handler om at samtalen skal ha klare mål, felles mal, tid til å forberede seg og i tillegg ha en hyggelig ramme. Den laveste prosentandelen for helt enig var på spørsmålet som handler om at samtalen skal bli til underveis. Her var det bare 4 % av lærerne som meldte seg helt enige.

Tilbakemeldingen på spørsmålene som handlet om hva samtalen skal inneholde kan kanskje være med å gi en indikasjon på hvilke mål samtalen kan ha. Utsagn fra det åpne spørsmålet

vil kunne gi en mer utfyllende forklaring til blant annet hvorfor lærerne mener at samtalen ikke skal være frivillig. Gjennom den tilbakemeldingen lærerne så langt har gitt innen medarbeidersamtalen, kan det tyde på at de ønsker den og mener den er viktig. Om så er tilfelle, viser ett av spørsmålene her at ca 50 % av lærerne ikke ønsker å bruke av egen tid til å gjennomføre noe de opplever som viktig for seg selv og egen arbeidssituasjon. De melder at de egentlig ikke ønsker å legge samtalen til tid som de selv disponerer.

4.3.6 Drøfting av metode ved gjennomføring av medarbeidersamtalen

Medarbeidersamtalen sikrer at læreren får skjermet tid sammen med rektor. I en slik situasjon kan medarbeidersamtalen gi lærerne en opplevelse av at rektor ser og hører dem, noe som lærerne har gitt uttrykk for er viktig, jf. det åpne spørsmålet. Det blir pekt på at medarbeidersamtalen er et rituale (Røvik, 1998), som i seg selv signaliserer at det enkelte individ settes høyt (jf. kapittel 2.3.1). Medarbeidersamtalen kan ha flere funksjoner som blant annet kartlegging av kompetansenivå, bygge og bekrefte relasjoner samt gi positive opplevelser. Det kan ut fra slike forhold være hensiktsmessig at rektor gjennomfører medarbeidersamtalen, og at den ikke bør være frivillig. Lærerne var i stor grad enige i at medarbeidersamtalen ikke burde være frivillig. Årsaken til at lærerne mente at medarbeidersamtalen ikke bør være frivillig kan ha ulike forklaringer.

Frivillighet kan både være fordel og en ulempe. Ved at samtalen er frivillig kan de som opplever medarbeidersamtalen som en kontrollpost og lite motiverende slippe. De som ikke tar i mot tilbudet om medarbeidersamtalen takker samtidig nei til en mulig positiv opplevelse. Ulempen med frivillighet kan også være at noen lærere får mer oppmerksomhet enn andre, og det gir ikke rektor mulighet til å følge opp alle lærerne enkeltvis gjennom en individuell samtale.

Kuvaas (2008) viser til funn som forteller at halvparten av medarbeiderne ønsker medarbeidersamtalen. I følge Kuvaas (2008) er det ikke en god ide med felles mal for medarbeidersamtalen. Med utgangspunkt i at medarbeiderne er forskjellige er det mulig å tenke seg at ved bruk av en felles mal blir opplevelsene til lærerne forskjellige. Behov og ønsker er nok ikke like. Om intensjonen er at alle skal få en positiv opplevelse av samtalen

virker det som et godt råd å tilpasse innholdet til den enkelte og ikke la en felles mal bli for styrende.

Lærerne ønsker tid til å forberede seg til samtalen. Ut i fra tilbakemeldingen som er gitt i forhold til medarbeidersamtalen kan det oppfattes som lærerne ønsker den og opplever den som viktig. Det som kan skape litt undring er at ca. halvparten ikke ønsker å disponere av ”egen tid” til noe som oppleves som viktig for dem. Hvilke valg rektor gjør for å gjennomføre medarbeidersamtalen, omtales ikke her.

5. Avsluttende drøfting

Undersøkelsesopplegget ville prøve å finne ut hva lærere oppfatter som kjennetegn ved en god rektor. Lærerne kunne gi respons innen noen utvalgte områder. I tillegg til de utvalgte områdene hadde lærerne anledning til selv å formulere områder de ville løfte frem som viktige.

Lærerne rapporterte flere forhold de ser som ønskelige i rektorrollen. Selv om det ser ut som om lærerne ønsker at rektor skal ha mange og varierte egenskaper, så er det allikevel noen forhold som fremstår som mer sentrale enn andre.

5.1 Drøfting av noen hovedfunn

Fra undersøkelsesopplegget og via drøftingsdelen er det noen forhold som har fått mer oppmerksomhet enn andre og som derfor oppleves som mer sentrale. Forholdene som jeg vil ta med i denne avsluttende drøftingen er:

- Relasjoner
- Medarbeidersamtalen
- Oppmerksomhet overfor læreren
- Tilpasset lederstil

Det kan være grunn til å hente frem det som var bakteppet for denne undersøkelsen. Utgangspunktet er hentet fra Stortingsmeldingen 30 (2003-2004) som trekker frem at læreren er skolens viktigst ressurs i arbeidet med å forbedre og utvikle skolen. Lærerne skal være ambisiøse på elevenes vegne, og skolen skal være opptatt av et godt læringsutbytte for elevene. Rektor skal gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av skolen.

Skoleledere og lærere er avhengige av hverandre for å kunne skape en god skole. På bakgrunn av disse forholdene ønsket jeg å finne ut hva lærerne mener kjennetegner god rektor.

Fra undersøkelsesopplegget var det et gjennomgående trekk at lærerne er svært selvfokuserte i sine vurderinger og i liten grad ser ut til å forholde seg til det større mandatet rektor har, deriblant å bidra til størst mulig læringsutbytte for elevene.

I mandatet til rektor ligger det en forventning om å utvikle skolen i tråd med nasjonale føringer. Senge legger vekt på at om en organisasjon skal utvikle seg må det skje ved læring gjennom team. Om ikke team lærer, utvikler ikke organisasjonen seg (Senge 2006:10) Det ligger en kollektiv tenkning bak Senge sin tanke om læring i organisasjoner. Ut i fra den selvfokuserte holdningen som det kan se ut som om lærerne har kan det medføre utfordringer i arbeidet med læring og utvikling i skolen. Implisitt kan det tenkes at ved å utvikle den enkelte lærer, så vil det også medføre økt læring for organisasjonene. Men fokus på enkeltindividene vil ikke imøtekomme Senges oppfordring til læring i team.

Oppmerksomhet overfor læreren var den personlige egenskapen lærerne var mest opptatt av. Det kan forsterke inntrykket av selvfokuseringen fra læreren.

I utgangspunktet kan det se ut som om et relasjonelt perspektiv på ledelse kunne være en samlende og overordnet tilnærming i forhold til den tilbakemeldingen som er gitt, men dersom det legges vekt på selvfokusering fra læreren kan det mer oppfattes som et ønske om en mer individuell lederstil. Det er mulig å tillegge læreren et ønske om å bli sett som enkeltlærer, heller enn til enhver tid å møte en forventning om å inngå i et kollektivt fellesskap. Her kan situasjonsorientert ledelse kunne imøtekomme ønsket om en tilpasset lederstil ut i fra det kompetansebehovet læreren har. Situasjonsorientert ledelse kan også svare til forventninger om oppmerksomhetsbehovet fra læreren.

Medarbeidersamtalen er et av de områdene som har fått stor oppmerksomhet.

Medarbeidersamtalen ønsket lærerne skal handle om egen arbeidssituasjon, egne ønsker og egne behov. Det støtter også det som er sagt om selvfokusering. For å understreke lærerens fokus i medarbeidersamtalen så var lærerne ikke i stor grad opptatt av å snakke om elevenes læringsresultater. Det spørsmålet fikk lavest respons fra lærerne der bare 20 % er helt enige i at dette er viktig, mens egne behov, egen arbeidssituasjon og egne ønsker fikk alle over 70 % respons på helt enig. I begrunnelsen for hvorfor medarbeidersamtale har lærerne meldt som viktigste moment at rektor ser og hører dem.

På mange måter kan det se ut som om rektors rolle blir som lærerens rolle i klasserommet – nemlig tilpasset ledelse, dvs. ledelse basert på den enkelte lærers motivasjon og forutsetning balansert mot kollektive prosesser for å fremme utvikling og effektivitet. På samme måte som det er en stor utfordring for læreren å gi alle elever tilpasset opplæring, er det krevende for rektor å identifisere den enkelte lærers behov. En tilnærming som kan avlaste rektor i rollen som leder og utvikler av den enkelte lærer kan være for eksempel bruk av kollegabasert veiledning. Da kan både den enkelte lærer få synliggjort sine styrker overfor seg selv og kolleger, og få hjelp fra likesinnede til å utvikle sider de ikke er så sterke på, eller få hjelp til å bli bedre på områder de alt er gode på. Det kan da knyttes mot prestasjonshjelp som handler om å gjøre andre gode. En organisasjon som arbeider med en slik innstilling vil ha gode vilkår for læring og utvikling samt imøtekomme behov for blant annet oppmerksomhet. Prestasjonshjelp er et positivt begrep med en god intensjon og kanskje det kan være en farbar vei for fremtiden?

5.2 Implikasjoner for praksis

Funnene i denne undersøkelsen kan kanskje bidra til å øke oppmerksomheten rundt områder som lærerne mener er viktig for å kunne omtale rektor som god. Det er lærerens opplevelse i de ulike sammenhenger som vil være avgjørende for lærernes oppfatning av hvor godt rektor utøver sin rolle. Det er ikke rektors opplevelse eller hvordan rektor oppfatter seg selv som gir svaret, men hvordan det som sies og gjøres av rektor oppleves av læreren.

Fra teksten kan det hentes noen ideer til hvordan få et realistisk bilde av hva lærerne kan forvente av rektor, hva som er mulig. I tillegg til å få en felles oppfatning kan det være nyttig å ta med seg noen av de elementene som fremheves for etablering og vedlikehold av gode relasjoner som for eksempel tillit og dialog. Ledelse blir også forklart med at det først og fremst er en relasjon som avhenger av god kommunikasjon og gjensidig respekt og tillit mellom den som leder og de som ledes.

På den ene siden har rektor lærere som ønsker å bli tatt hensyn til og vist oppmerksomhet. På den andre siden har rektor i oppgave å lede skolen i tråd med sentrale myndigheters krav og forventninger. tidligere i oppgaven har jeg vist til Stortingsmelding 30 (2003-2004) og referert hva som kjennetegner skoleledelse ved skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Slike skoler har rektorer som:

”holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis. De evner å holde elevene i fokus, dele makten og skape et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt. De tar seg tid til å samtale med læreren, elevene og samfunnet utenfor skolen.”(ibid.:29)

Innledningsvis startet jeg med en figur som skulle illustrere god skoleledelse i forhold til hvilke betingelser, hvem og hva. En rød pil illustrerte interaksjonen mellom rektor og lærer. Tanken var nok kanskje at den pilen skulle få noen begreper knyttet til seg, noen kriterier som kunne veilede i hvordan den interaksjonen skulle bli god. Ønsket var å finne noen begreper som kunne gå fra lærer til rektor og vice versa. Det lyktes jeg ikke med. Jeg ser i etterkant at jeg gjerne skulle integrert mer kunnskap om eksterne forhold som påvirker interaksjonen, og også hvilke implikasjoner interaksjonen har for lærernes jobbtrivsel og opplevelser av egen jobb, og til syvende og sist elevenes læringsresultater. Skulle jeg startet på nytt, ville jeg derfor utvidet undersøkelsen til å bli et eksplorerende design der jeg kartla hvordan lærerne faktisk opplever de ulike sidene ved rektor og hvilke betydning det har for deres egen rolleutøvelse og trivsel. I et slikt design ville det også kunne være mulig å kartlegge betydningen av skoleledelse for skolens læringsutbytte. Samlet sett ville nok en slik tilnærming vært for stor for en masteroppgave, men det er like fullt viktig og interessante problemstillinger å gripe fatt i for videre forskning på temaet.

5.3 Egne erfaringer og veien videre

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg gjort erfaringer som jeg ville ha brukt om jeg skulle startet på nytt. Jeg ville i større grad tatt utgangspunkt i eksisterende forskning og skalaer utviklet for å kartlegge skoleledelse heller enn å utviklet egne spørsmål. I analyseprosessen kunne jeg tenke meg at det var lagt til rette for å studere forskjeller ut fra kjønn, alder og arbeidserfaring som lærer. For å få dette til, burde jeg hatt et større utvalg som gav mer bredde i forhold til variasjon i alder og erfaring.

Jeg ville ha valgt en kvantitativ metode på nytt. Der er det fortsatt utrolig mye å lære. Det er spennende å se hvordan data kan kombineres og hvilke koblinger som kan gjøres.

Spørsmålene ville jeg ha formulert slik at responsen kunne gitt mer variasjon mellom positive og negative utsagn, for eksempel ved å spørre lærerne om hvilke kjennetegn de ikke ønsket at rektor skulle ha.

Gjennomføringen som jeg valgte opplevde jeg fungerte godt. Det gav god svarprosent å gjennomføre undersøkelsen selv ved oppmøte. Det er nok en balansegang mellom spørsmålsformulering og bruk av informantenes tid, ca 20 min til utfylling regnes ofte som maks. Informantene må oppleve spørsmålene som relevante. Jeg opplevde det som en trygghet både i forhold til spørsmål og tidsbruk at jeg hadde kjørt gjennom en pilottest. Det ville jeg også ha gjort igjen. Konklusjonen på eget arbeid blir derfor: Jeg visste hva jeg ville, men ikke helt hvordan jeg skulle gjøre det. Det har vært en lærerik prosess å utvikle egne spørsmål og samle inne egne data.

Etter å ha gjennomført denne studien og skrevet denne masteroppgaven sitter jeg også igjen med en del ubesvarte spørsmål på dette tema som det hadde vært interessant å gå videre med:

Trives lærere med situasjonsorientert ledelse?

Er det slik at lærere med ulik erfaringslengde og –type har ulik preferanser på lederstil?

Har skolen størrelse betydning for læreres forventning til rektor og hvordan rektor utøver ledelse?

Har rektor innsikt i hvilke forventninger skolens lærere har til hans rolleutøvelse?

Har lærerne innsikt i hvilke eksterne rollekrav som er til rektors rolleutøvelse?

Hvorfor ønsker eller ønsker ikke lærerne at rektor skal blande seg i deres læringsarbeid med elevene?

I hvilken grad er lærere interessert i å inngå i teambasert læring og undervisning eller er det slik at lærerne helst vil jobbe på egenhånd med undervisning av egne elever uten innblanding for rektor eller kolleger?

I hvilken grad får rektor støtte til utvikling av sin lederrolle overfor lærerne?

I hvilken grad har rektors lederstil betydning for lærernes trivsel og kompetanseutvikling?

I hvilken grad har rektors lederstil betydning for skolens/elevens læringsutbytte?

Kildeliste

- Argyris, C. (1994): *Bryt forsvarsrutinene, Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Baklien, B. (1987): Kap.13: Organisatorisk læring, omstilling og kompetanseutvikling. I: Nordhaug, O. Red.): *Kompetanse, organisasjon og ledelse. Strategiske utfordringer*. Tano Aschehoug 1987
- Bang, H. (1992): *Organisasjonskultur*. TANO A.S. 1988
- Berg, G. (1999): *Skolekultur, Nøkkelen til skolensutvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal 1999
- Busch, T. og Vanebo, J. O. (1991): *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. Otta: TANO A.S
- Christophersen, Knut-Andreas. (2005): *Databehandling og statistisk analyse med SPSS*, Oslo: Unipub AS.
- Dahler-Larsen, P. (2001): *Den Rituelle Refleksjon – om evaluering i organisasjoner*. Viborg: Odense Universitetsforlag
- Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.) (2003): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Glosvik, Ø. (2006): *Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleing*. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skesmo, G. red.): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen
- Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Hatch, M.J. (2004): *Organisasjonsteori*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Hellevik, O. (2006): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Holter, H. og Kalleberg, R. (red.) (2002): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. (2006): *Hvordan organisasjoner fungerer, Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, T. A. (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag
- Kuvaas, B. (red.) (2008): *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM* Bergen: Fagbokforlaget

- Lund, T.(red.) (2002): *Innføring iforskningsmetodolog*. Oslo: Unipubforlag
- Møller, J. (1996): "Karismatisk lederskap i skolen – en analyse og et forsøk på "myteknekking". I:Norsk pedagogisk tidsskrift. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Sundsli, L. (der) (2007): *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Møller, J og Fuglestad, O.L.(red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olsen, T. (1987): *Situasjonsorientert ledelse, LIS – ledelsei skolen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Roald, K. (2006): Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skesmo, G. red.): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen
- Røvik, K.A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schein, E.H. (1994) *Organisasjonskultur- og ledelse, Er kulturendring mulig?* Oslo:Libro Forlag AS
- Senge, P.M. (2006) *The fifth discipling. The Art & Practice of The Learning Organisation* UK: Random House
- Spurkeland, J. (2000): *Relasjonsledelse*. Otta: Tano Aschehoug.
- Spurkeland, J. (2006): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Sørhaug, T. (2003): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK a/s
- Wadel, C. (2003): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

6. Vedlegg

Figurliste

Spørsmålet brukt i pilotstudie

Spørsmålet brukt i pilotstudiet med eksempel fra tilbakemeldingen

Spørreskjema brukt i hovedundersøkelsen.

Særutskrift av:

Figur 6

Figur 7

Figur 8

Figur 11

Figur 12

Figur 13

Figurliste:

Figur 1 Krefter og motkrefter	7
Figur 2 Kulturens tre nivåer	12
Figur 3: Oversikt over ulike "ledelsesoppskrifter" Røvik (1998).....	19
Figur 4, Situasjonsorientert ledelse	26
Figur 5, Medarbeidernes kompetanse i forhold til lederstil.....	27
Figur 6: Svarfordeling i forhold til hva lærerne vurderer er viktige personlige egenskaper hos rektor (HE betyr helt enig, DE betyr delvis enig, VE betyr verken enig eller uenig, DU betyr delvis uenig og HU betyr helt uenig)	47
Figur 7: Svarfordeling på åpent spørsmål om "de fem viktigste fokusområdene for rektor"	52
Figur 8: Svarfordeling i forhold til læring og utvikling.....	58
Figur, 9: Lærernes oppfatning av om rektor overlater ansvaret for opplæringen til lærerne	59
Figure 10: Lærernes vurdering av betydningen av gjensidig forståelse mellom lærere og rektor om ikke å legge seg opp i hverandres arbeid.....	60
Figur 11: Svarfordeling i forhold til hvilke forhold lærerne rapporterte som viktige ved medarbeidersamtalen	66
Figur 12: Lærernes vurdering av hva medarbeidersamtalens bør innholde.....	69
Figur 13: Lærernes vurdering av hvilke forhold som er viktige. ved gjennomføring av medarbeidersamtalen	72

Spørsmålet brukt i pilotstudie

All erfaring viser at **god skoleledelse** er avgjørende for arbeidet med **kvalitetsutvikling i skolen**, både nå det gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten.

Hva er god skoleledelse?

Nevn fem punkt for god skoleledelse:

-
-
-
-
-

Spørsmålet brukt i pilotstudiet med eksempel fra tilbakemeldingen

All erfaring viser at **god skoleledelse** er avgjørende for arbeidet med **kvalitetsutvikling i skolen**, både nå det gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten.

Hva er god skoleledelse?

Nevn fem punkt for god skoleledelse:

- Være tydelig, en god porsjon raushet – samtidig som man er klar på hva man vil, tydelige krav/forventninger, skape et positivt miljø, beslutningsdyktig
- Rose/positive tilbakemeldinger, glede og entusiasme, imøtekommende
- Kunne styre økonomien til beste for skolen, flink til å styre økonomien, effektiv, være handlingsdyktig og få ting gjort
- Være problemløsende, god ordenssans, bidrar til et godt sosialt klima,
- Ta alle på alvor, være lyttende til hva som blir sagt i diskusjoner, se verdien av å gjøre ting sammen,

Spørreskjema brukt i hovedundersøkelsen.

Undersøkelse av hva lærere mener er viktige personlighetstrekk ved rektor og viktige områder for rektor å legge vekt på i rollen som skoleleder.

Målgruppe er **lærere** i grunnskolen

1. Personopplysninger

a) **Kjønn:** Kvinne Mann

b) Grunnutdanning fra:

- Lærerhøg)skole
 Universitet
 Faglærerhøg) skole
 Annen høgscoleutdanning
 Har ikke lærerutdanning

c) Utdanningsnivå:

- To- eller tre-årig utdanning fra høgscole/universitet
 Adjunkt / cand.mag
 Adjunkt / cand.mag med opprykk 1 eller flere år)
 Lektor/lektor med opprykk
 Annet

d) Oppgi antall år:

Din alder

Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

Hvor mange år har du arbeidet på nåværende skole?

Rektors personlighet:

e) I hvilken grad synes du følgende personlighetstrekk er viktig for rektor?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Utadvendt og sikker i sosiale situasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selvillit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høyt prestasjonsnivå.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høyt aktivitetsnivå.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har evne til å formulere seg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har god oppfattelse og evne til refleksjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har gode fagkunnskaper.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er oppmerksom overfor medarbeiderne.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tåler kritikk fra underordnet.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er seg selv i hverdagen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f) Kultur for læring, normer og verdier

Helt uenig Delvis uenig Verken eller Delvis enig Helt enig

I hvilken grad mener du

Det er viktig at:

- rektor holder elevene i fokus...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor holder lærerne i fokus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor skaper et klima der det å ta sjanser og være utprøvende blir verdsatt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor tar seg tid til å samtale med lærerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor tar seg tid til å samtale med elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor bidrar aktivt til at lærere utvikler og forbedrer sin praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor holder seg informert om og er interessert i lærerens arbeid med elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor deler makten med andre på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- skolen har godt læringsutbytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor overlater ansvaret for opplæringen til lærerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor opprettholder tradisjonene på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor utøver tydelig og bestemt ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor er et aktivt forbilde for sitt voksenpersonale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor er villig til å innordne seg flertallets beslutninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor har formell utdannelse innen ledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor stiller høye krav til sine ansatte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
- alle på skolen møter hverandre med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- alle er med å skape trivsel på på egen arbeidsplass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- nytilsatte bruker tid på å bli kjent med hvordan vi gjør tingene hos oss	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- elevene involveres mest mulig i skolens beslutningsprosess	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- det legges til rette for felles refleksjon over praksis på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- skolen bruker ressurser på kurs for å holde lærerne faglig oppdatert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- skolen reiser på skolebesøk for å hente ideer til egen skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor er nyskapende og kreativ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor venter med å uttrykke egne meninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- skolens egen praksis vurderes systematisk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
det er viktig med en klart ledelseshierarki på skolen – der rektor er sjef.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- at skolen er utviklingsorientert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- rektor rekrutteres fra egen skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-det er gjensidig forståelse mellom lærer og rektor om ikke å legge seg opp i hverandres arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvor ofte har du som lærer hatt medarbeidersamtale med din nærmeste overordnede?

- En til to ganger per år
 Annet hvert år
 Hvert 3.år
 Har hatt en samtale de siste 5 årene
 Har aldri fått tilbud om medarbeidersamtale
 Ønsker ikke medarbeidersamtale

g) Hva bør medarbeidersamtalen handle om.

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Oppfølging av min arbeidssituasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppfølging av elevenes læringsresultater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppfølging av det pedagogiske utviklingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppfølging av skolens virksomhetsplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppfølging av kompetansebehovet mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Framtidsvisjoner/strategier for skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine ønsker for kommende skoleår	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forventninger til meg fra rektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglig diskusjon om arbeidet i klasserommet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine behov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

h) Hvordan bør en medarbeidersamtale gjennomføres.

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Samtalen blir til underveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samtalen skal ha et klart mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig med felles mal og tid til å forberede seg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig med en hyggelig ramme rundt samtalen og en hyggelig samtale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samtalen må ikke legges i planleggingstiden eller i fritimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samtalen bør være frivillig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

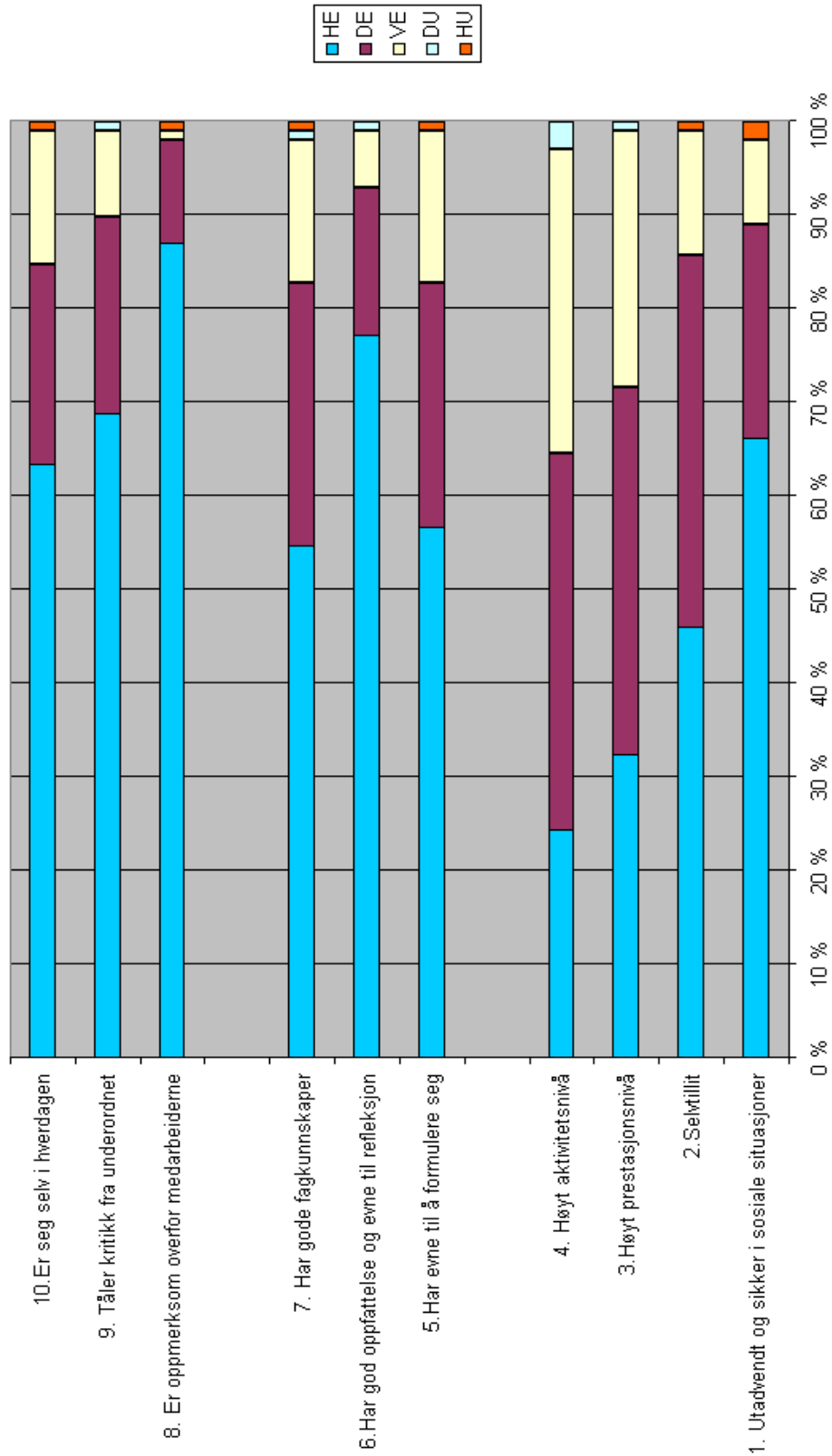
i) Hvorfor medarbeidersamtale ?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Medarbeidersamtalen bygger viktige relasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektor ser og hører meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Medarbeidersamtaler forebygger konflikter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er ikke behov for medarbeidersamtaler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

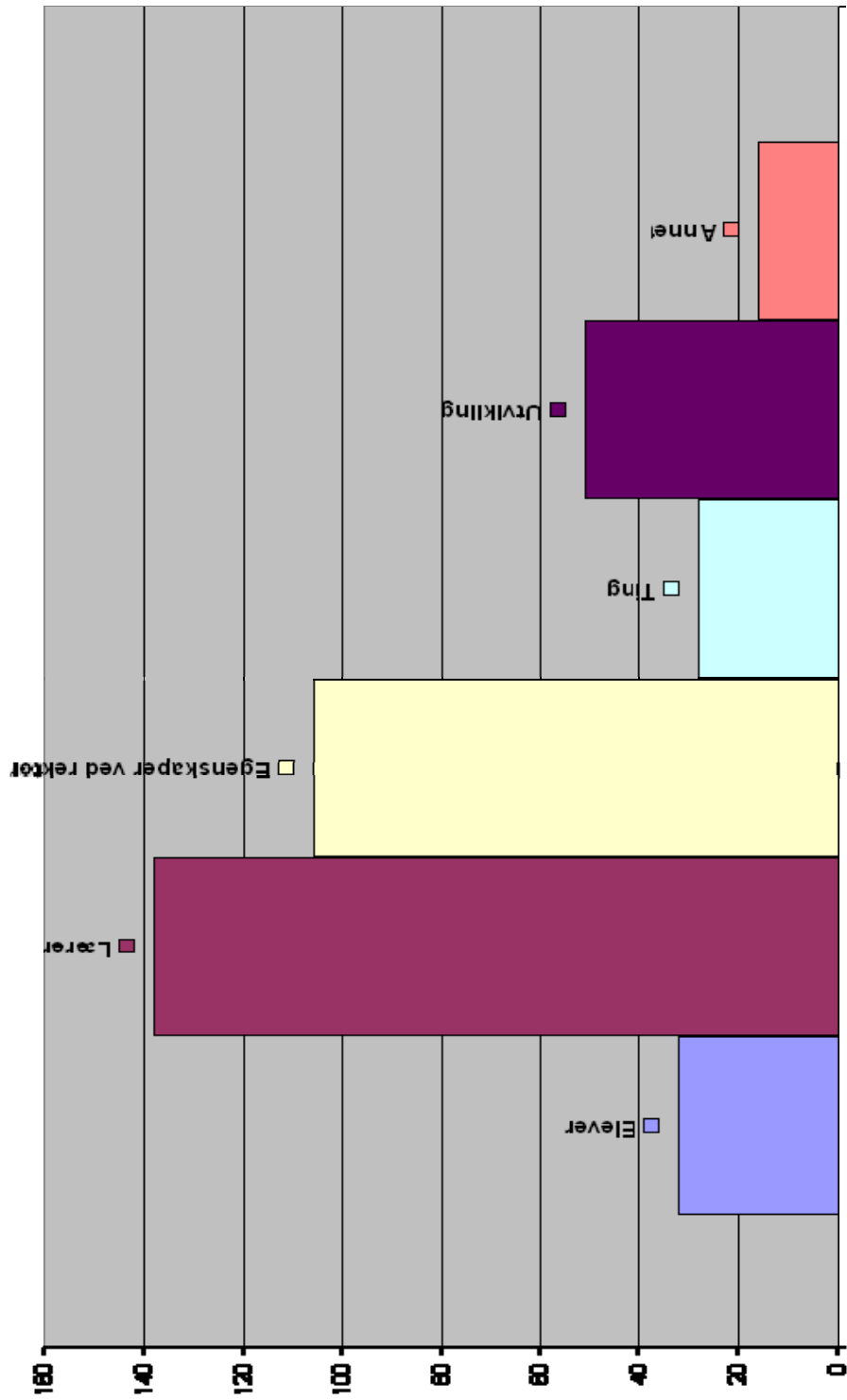
Helt til slutt vil jeg be deg om å skrive de fem viktigste fokusområdene for rektor.

TAKK !

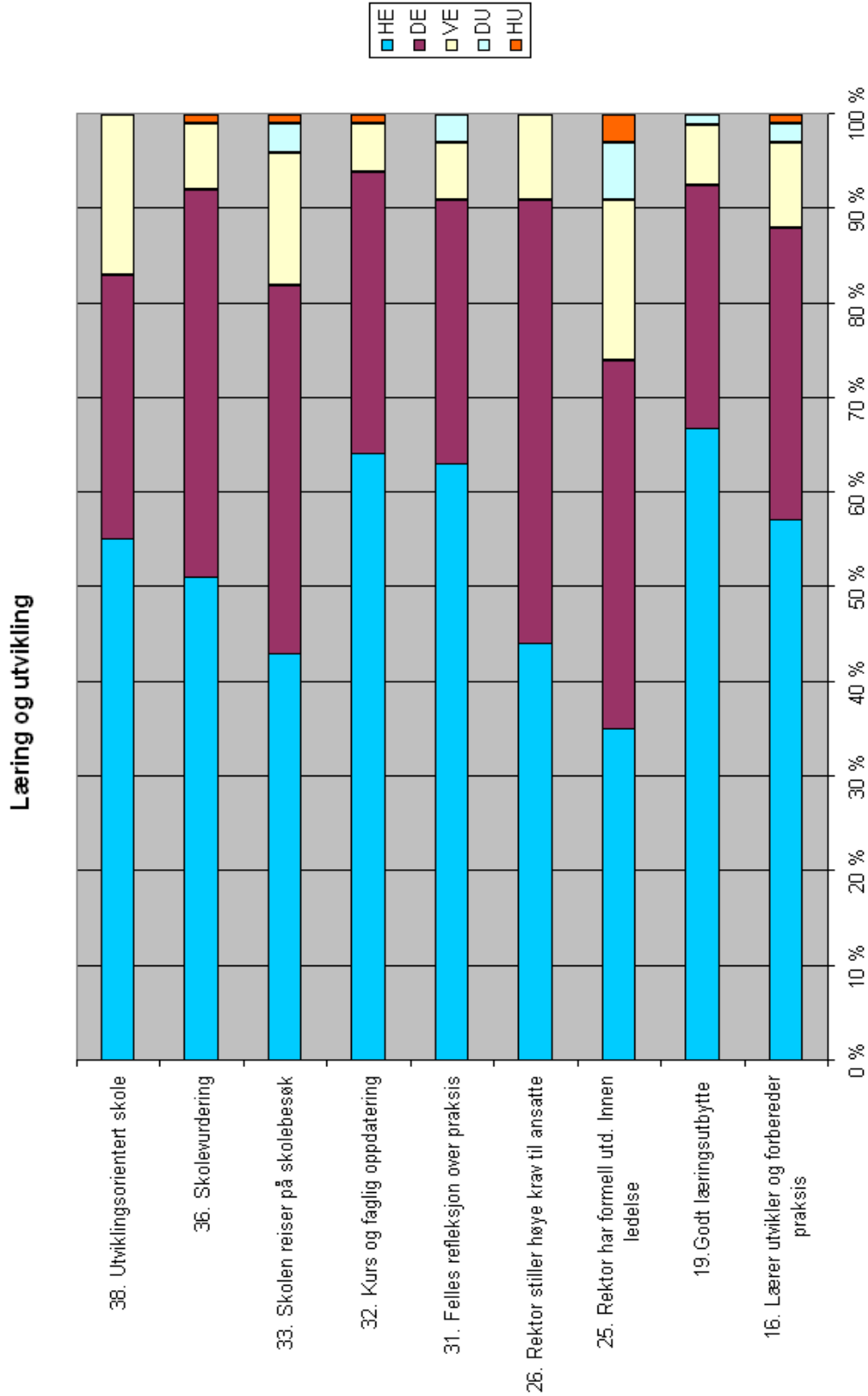
Figur 6: Svarfordeling i forhold til hva lærerne vurderer er viktige personlige egenskaper hos rektor



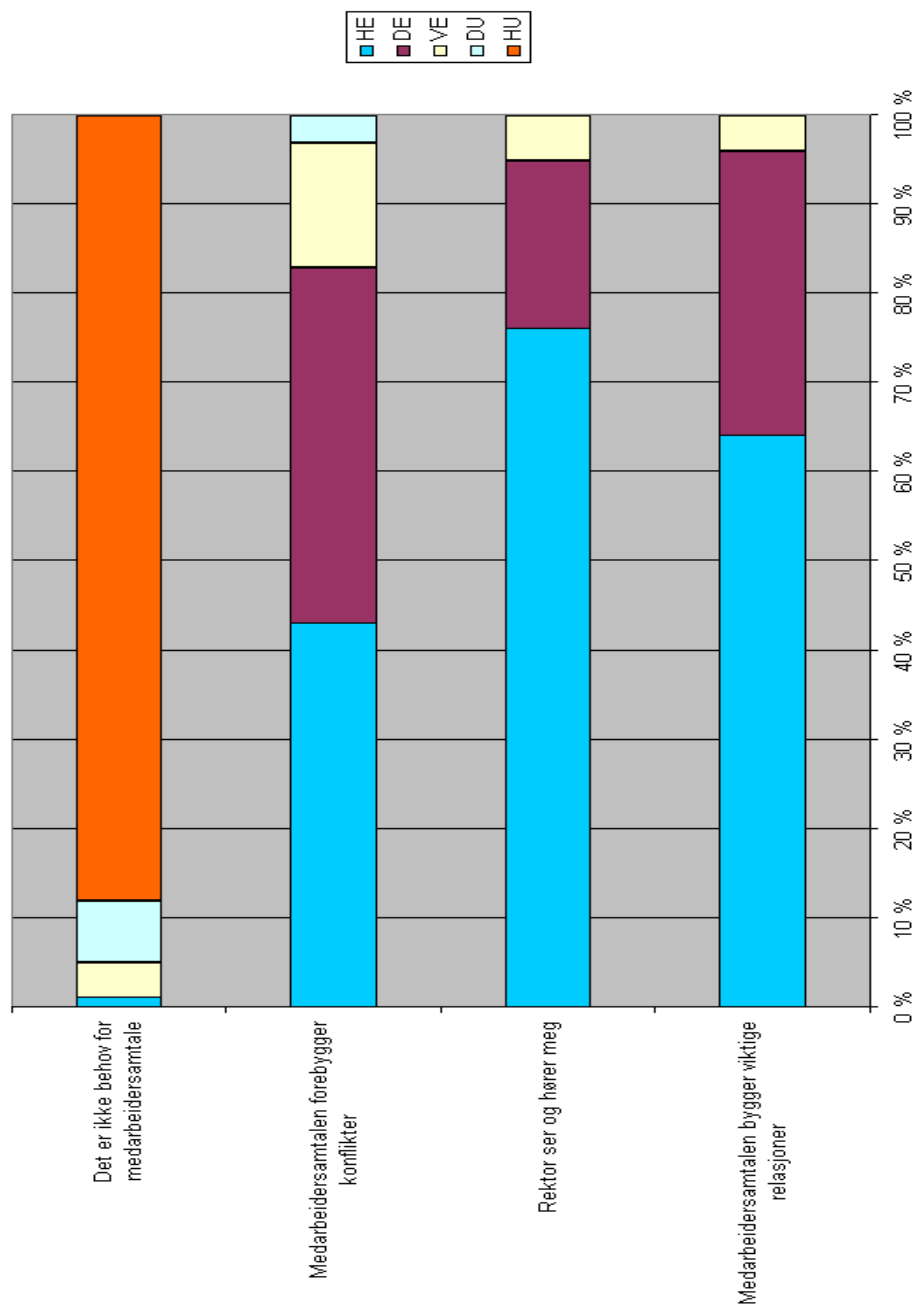
Figur 7: Svarfordeling på åpent spørsmål om "de fem viktigste fokusområdene for rektor"



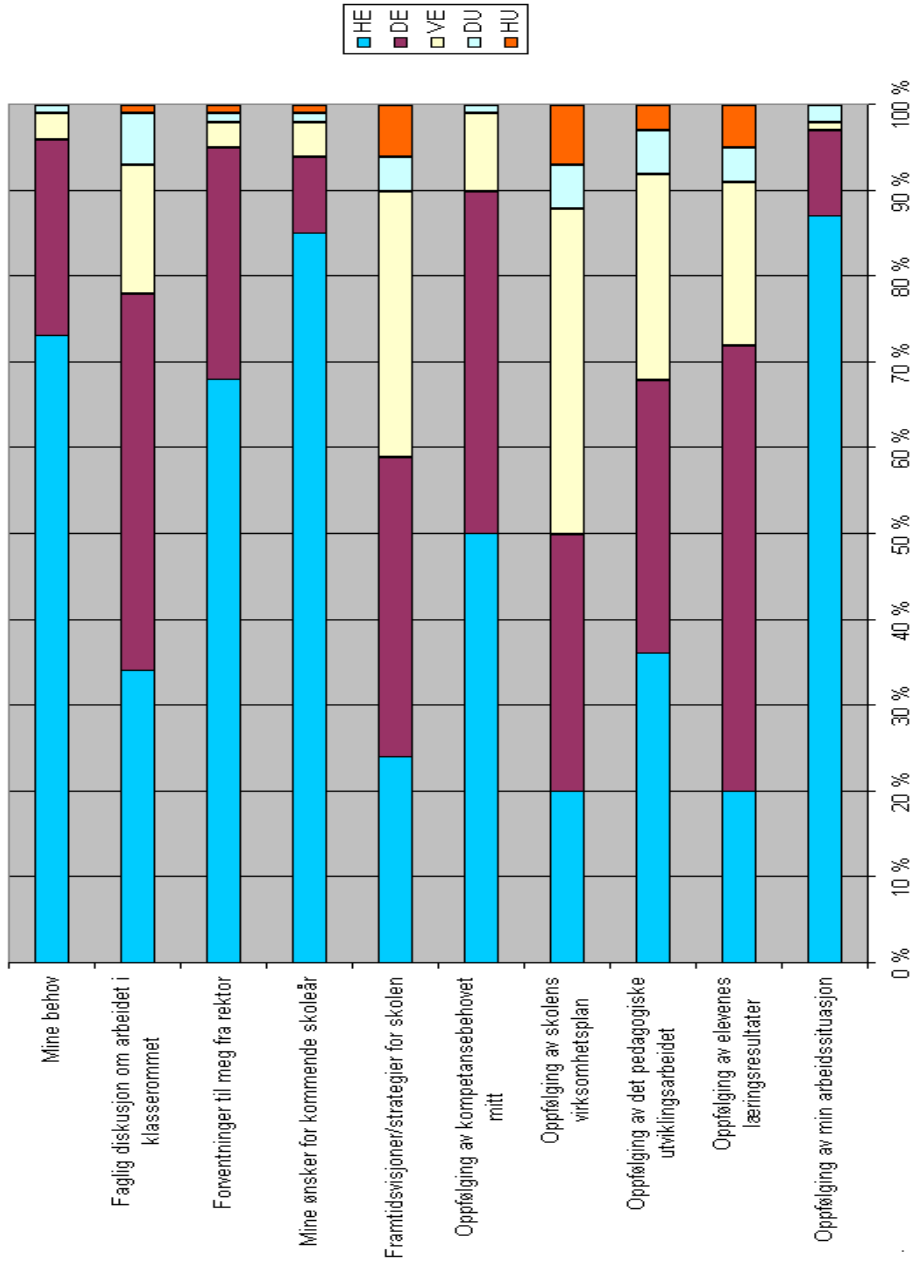
Figur 8: Svarfordeling i forhold til læring og utvikling



Figur 11: Svarfordeling i forhold til hvilke forhold lærerne rapporterte som viktige ved medarbeidersamtalen



Figur 12: Lærernes vurdering av hva medarbeidersamtalen bør inneholde



Figur 13: Lærernes vurdering av hvilke forhold som er viktige ved gjennomføring av medarbeidersamtalen

