

Førstegangsrektor

Opplevelser og erfaringer det første året

Mari Lunde og Stein Thomas Tusvik



Master i utdanningsledelse
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2007

Innhold

INNHold	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	7
1.1 TEMA	7
1.2 BAKGRUNN	7
1.3 FORMÅLET OG PROBLEMSTILLING	11
1.4 FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.5 AVGRENSNING	12
2. TEORI	14
2.1 ANVENDT LITTERATUR	14
2.2 KRAV OG FORVENTNINGER	16
2.2.1 <i>Forventninger</i>	16
2.2.2 <i>Utdanningspolitikk og gitt handlingsrom</i>	23
2.3 MAKT OG TILLIT	28
2.3.1 <i>Makt</i>	29
2.3.2 <i>Tillit</i>	31
2.3.3 <i>Legalitet og legitimitet</i>	33
2.4 IDENTITETSDANNING (LEDERIDENTITET)	34
2.4.1 <i>Karrierefaser og utdanning som grunnlag</i>	35
2.4.2 <i>Utvikling av identitet gjennom sosiale prosesser og praksisfelleskap</i>	36
2.4.3 <i>Utvikling av identitet gjennom strukturelle og kulturelle relasjoner</i>	38

2.4.4	<i>Utvikling av identitet gjennom refleksiv prosess</i>	39
3.	METODE	42
3.1	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	42
3.2	FORSKNINGSDESIGN.....	44
3.3	INFORMASJONSINNHEMTING AV DATA.....	47
3.3.1	<i>Intervju som metode</i>	47
3.3.2	<i>Utvalg</i>	49
3.3.3	<i>Pilotintervju</i>	49
3.3.4	<i>Hvordan gjennomførte vi intervjuene?</i>	50
3.4	BEARBEIDING AV DATAMATERIALET.....	52
3.5	OPPGAVENS KVALITET	53
3.5.1	<i>Validitet</i>	53
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	57
3.6	ANALYSESTRATEGIER	58
3.6.1	<i>Abduktiv metode</i>	59
4.	ANALYSE	61
4.1	INFORMANTER.....	62
4.1.1	<i>Anne</i>	62
4.1.2	<i>Bjarne</i>	63
4.1.3	<i>Cecilie</i>	64
4.2	FORVENTNINGER.....	64
4.2.1	<i>Praksisfelleskap</i>	70
4.2.2	<i>Det erfarte rom for handling</i>	73
4.2.3	<i>Makt og tillit</i>	77

4.3	DANNELSE AV LEDERIDENTITET	83
4.3.1	<i>Karrierefaser og utdanning</i>	84
4.3.2	<i>Identitet som handling og sosial relasjon</i>	89
4.3.3	<i>Identitet som verbal og refleksiv prosess</i>	95
4.4	OPPSUMMERING AV ANALYSE	100
5.	AVSLUTNING	102
5.1	CECILIE SIN HISTORIE	103
5.2	BJARNE SIN HISTORIE	104
5.3	ANNE SIN HISTORIE	105
5.4	KONKLUSJON	106
5.5	VEIEN VIDERE	109
	KILDELISTE	111
	VEDLEGG	115

Forord

Etter mange år med lange bilturer til Oslo på inspirerende forelesninger, nærmer det seg slutten på et svært spennende studie. Vi har hatt flere dyktige forelesere, og fått mulighet til å utvikle oss i et felt vi ikke kjente mye til før vi startet. Felles for oss begge, var at vi ville tilegne oss en kompetanse som ville hjelpe oss i en skolelederstilling senere. Vi var begge innstilt på at det var der vi ønsket å komme.

Vi har studert utdanningsledelse for å få en formalkompetanse innefor feltet. I tillegg har studiet bidratt til å gi oss en handlingskompetanse for framtiden. Vi opplever at Masterstudiet i Utdanningsledelse har vært med på å dyktiggjøre oss slik at vi kan bidra til ledelse av organisasjoner innen utdanningssektoren. Studiet har gitt en refleksiv og verbal styrke vil vi ta med oss videre i praksisfeltet.

Vi har blitt ført fra Englands forelesninger om skolens plass i samfunnet, til Møllers beretninger om en rektors jobb og dilemmaer. Møthe har fortalt oss at hele samfunnet og skolene er bygget opp som en McDonalds restaurant, med masse informasjon og læring som skal inn på kortest mulig tid før vi kommer ferdig ut i andre enden. Vi har nok følt oss litt der av og til. Det er stort felt, med mye teoretisk viten og kunnskap, som har kommet inn i hodene våre og som skal bearbeides. Det har ikke alltid vært like lett i en hektisk hverdag med full jobb og familie. Samtidig opplever vi at det har vært stor inspirasjonskilde for oss i jobbene vi har i dag. Vi har knyttet og brukt flere aspekter fra feltet Utdanningsledelse direkte inn i praksisfeltet vårt.

Vi vil takke de tre rektorene som delte sine historier og fortalte om sine erfaringer fra det siste året med oss. De gjorde det mulig å gjennomføre oppgaven slik vi ønsket.

Takk til vår veileder, Kirsten Vennebo, for hennes åpne spørsmål som satte i gang tankeprosesser hos oss: "Hva mener dere her"? Selv om vi benyttet henne mest sent i prosessen har det vært svært nyttig.

Det er også viktig for oss å takke familien vår med søster og kone, svoger og mann og de seks guttene. For alle våre diskusjoner og samtaler vi har hatt i ferier og i familiebesøk. Hadde det ikke vært for dere kunne vi ikke brukt så mange kvelder og helger til oppgaveskriving. Ikke minst de timene vi har benyttet på forelesninger og på veien frem og tilbake mellom Porsgrunn og Oslo de siste fire årene. Dere har vært tålmodige.

Porsgrunn 30. oktober 2007

Mari Lunde og Stein Thomas Tusvik

1. Innledning

1.1 Tema

”Alt avhenger av alt – enkelt og greit” (Bjarne).

Dette sitatet er sagt eller gjengitt av en av våre informanter, og det skaper en god innledning til oppgavens tema. Temaet for denne oppgaven er ”førstegangsrektoren”. Det å være rektor i dag innebærer svært mange forventninger og krav. Det er flere aktører som mener noe om det som skal gjøres og hvordan rektorene skal utføre jobben. Skolesystemet har de siste årene vært i endring og kommunene opplever stor grad av desentralisering, noe som igjen medfører at den enkelte rektor får mer ansvar. Vi er nysgjerrig på hvordan nye rektorer håndterer dette, samtidig som vi ønsker å finne ut av hvilke faktorer som er med på å forme deres lederidentitet.

1.2 Bakgrunn

Ingen av oss har jobbet som skoleledere før og dette var utgangspunktet for den oppgaven vi skulle skrive. Hva kunne vi skrive om som kunne gjøre oss enda bedre rustet til å ta en lederstilling i skolen? Vi begynte å tenke på den første tiden som leder. Hvordan oppleves den?

Når vi forteller til lærere om utdannelsen, og at vi er potensielle søkere til en skolelederstilling, stiller mange oss spørsmålet om: ”Vil dere, dere selv så vondt”? Det å være skoleleder blir sett på av mange som en stor, uoverkommelig og altfor slitsom jobb. Sitter nytilsatte rektorene med den samme oppfattelsen etter sitt første år i jobben? Er det bare slit?

I bladet ”*Utdanning*” (2007, nr.14), som er tidsskriftet til medlemmene i Utdanningsforbundet, blir dette også underbygget. Der er det intervjuet to rektorer som forteller om skolelederens arbeidsdag. De forteller begge om en jobb preget av byråkratisering, stramme økonomiske rammer og tidkrevende arbeid med organisering og pedagogisk utviklingsarbeid.

I vår oppgave stiller vi rektorer som har jobbet et år, spørsmålet om hvordan de opplever det å være rektor for første gang. Et viktig dokument, som ga oss bakgrunnsinformasjon, er i denne sammenhengen ”*Skolelederundersøkelsen*” fra 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas). Bakgrunnen for disse undersøkelsene er de store endringene som er gjennomført i skolen de siste årene, både det som omhandler de ulike kommuners styringssystem, men også de store endringene som har skjedd på statlig nivå. I den forbindelse kan det nevnes nasjonalt vurderingssystem, skoleporten og vurdering og *Kunnskapsløftet*, med de nye lærerplanene.

Møller mfl. (2005) hadde flere spørsmål de ønsket å besvare og to av disse har vært med på å inspirere oss i utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål.

- ”Å kartlegge rektorers arbeidsforhold ut fra faktiske forhold lokalt når det gjelder ressurser, styring, struktur og organisering, ut fra hvordan arbeidssituasjonen erfares og oppleves av den enkelte skoleleder”.

- ”Å kartlegge rektorers oppfatning av det å være leder i skolen”.

Vi vil i det følgende vise til noen funn fra ”*Skolelederundersøkelsen*”. Denne har vært med på å danne det bakteppe vi har hatt i arbeidet med oppgaven vår, både teoritilfanget vårt, men også i utformingen av intervjuguiden. I

”*Skolelederundersøkelsen*” er de funn som undersøkelsen baserer seg på skrevet ned og drøftet. Undersøkelsen dreier seg om hvordan skoleledere oppfatter det å lede i

spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon, og hvordan de opplever sine relasjoner med og oppfølging fra overordnede (ibid, s.19).

Undersøkelsen antyder at det er flertall av rektorene som ønsker å ha færre administrative rutineoppgaver enn det de er pålagt. Resultater fra undersøkelsen viser at 28,3 % er delvis enig og 58,7 % er helt enig i at jobben tvinger dem til å være mer administrator enn de ønsker. Videre sier 29,1 % seg helt enig i, mens 34,5 % er delvis enig i at det er for mange rutineoppgaver som kunne vært utført av kontorpersonalet eller andre.

Imsen (2005) legger vekt på lederens betydning for skolens læringsmiljø, og at han er viktig for hvordan skolen orienterer sitt utviklingsarbeid. Stein og Nelson (ibid) hevder at ledere har behov for oppdatert kunnskap om undervisning og læring som de kan dra nytte av i sin pedagogiske lederfunksjon. Det vil si at ledere og lærere samarbeider om undervisningen. Det er like viktig å stimulere til pedagogisk utvikling ved hjelp av økonomi, tilrettelegging av gode støttefunksjoner og fellesskap på tvers av skoler i kommunen. Det hevdes at felles utviklingsarbeid mellom skoler er nødvendig for å imøtekomme utfordringer i samfunnet, og undersøkelsen viser til at mange rektorer satser på erfaringsutveksling og nettverksbygging mellom skoler (Ibid, s.75).

Vi har gjennom flere av studiets forelesninger og litteratur fått et innblikk i det engasjementet som er knyttet mot skolene, dens innhold og styring. Det er stadig nye endringer som det må tas høyde for og som forandrer hverdagen til både lærere og ledere i skolen. OECD styrer mye av denne utviklingen, og legger føringer blant annet gjennom sine internasjonale undersøkelser og elevtester. Resultatene fra disse er retningsgivende for de nasjonale satsinger. I forbindelse med de siste års endringer er det også lagt nye premisser for det å være leder i skolen (Sivesind, 2006).

St.meld.nr.30: ”Kultur for læring” (2003-2004) legger vekt på et tydelig lederskap. De argumenterer med alle de nye krav som en skoleleder blir møtt med.

For at skolen skal kunne tilpasse seg et stadig mer kunnskapskrevende og mangfoldig samfunn, er det særlig tre forhold som må ligge til rette. For det første må lærere og skoleledere ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapsamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. For det andre må skolen ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring (St.meld.nr.30, 2003-2004, 24).

Som illustrert ovenfor, er kravene store til rektorer som skal styre skolene, blant annet i forhold til deres evne til å reflektere over de mål og valg en gjør i styringen av skolen.

Desentraliseringen som har foregått i den kommunale sektor kan være med å påvirke en skoleleders hverdag (Karlsen, 2002). Kommunen har fått ansvaret for skolene innenfor sentralt gitte rammer. Formålet med det nye styringssystemet, er å gi skolene større lokal handlefrihet. Skolene er nå underlagt rådmannen og kommunens øverste politiske ledelse både økonomisk, politisk, administrativt og faglig. Det eierskapet som kommunene nå har overfor skolene, fører med seg at kommunene må implementere reformer lokalt (Engeland, 2000, Karlsen, 2002, Aasen, 2006).

Alle de ulike momenter vi har trukket frem, danner et svært interessant bakteppe for oppgaven vår. Informantene vi har valgt å ta med i oppgaven, har ikke vært rektor tidligere.

Mange av de resultater og teoretiske resonneringer i ”Skolelederundersøkelsen” er i høyeste grad viktig bakgrunnsinformasjon for oss. Noe som allikevel manglet i undersøkelsen, som gjør det enda mer

spennende for vår oppgave, er at ingen av spørsmålene er rettet direkte mot de som er ledere for første gang.

1.3 Formålet og problemstilling

Formålet med oppgaven er å forsøke å forstå hvordan en nytilsatt rektor opplever sitt første år i grunnskolen. Vi ønsker, gjennom rektorenes historie og refleksjon, å få innblikk i ulike forventninger, erfaringer og hvordan deres lederidentitet har utviklet seg.

Vi håper at oppgaven kan ha relevans for flere som er involvert i skole. Først og fremst ønsker vi å nå de som vil/ er i ferd med å bli rektor for første gang. Personal- og opplæringsansvarlig i kommunen, samt skoleeier, har et særskilt ansvar for å tilrettelegge, støtte og veilede nye ledere. Denne oppgaven vil derfor også kunne være interessant for alle som har en aksje i skolen (Møller, 2004).

I tillegg ønsker vi at oppgaven vil gjøre oss, og forhåpentligvis andre, mer bevisst rundt hva som kan vente dem, og gjøre dem i stand til å møte utfordringer på en mer konstruktiv og aktiv måte (Dale og Haaland, 2005).

På bakgrunn av formålet har vi formulert problemstillingen:

**Hvordan opplever ”førstegangsrektor”
sitt første år som leder i grunnskolen?**

Med begrepet ”førstegangsrektor” mener vi en rektor som har fungert et år som skoleleder. I oppgaven vår vil vi bruke begrepene rektor, virksomhetsleder, leder og skoleleder om hverandre. I vår oppgave er disse ensbetydende begreper, og viser til skolens øverste leder. Rektor har det overordnede ansvaret for skolen, både administrativt, pedagogisk og faglig. I følge *Opplæringsloven* (2003, nr.69) § 9-1, skal hver skole ha:

.. ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Rektorar kan tilsetjast på åremål. Departementet kan etter søknad gjere unntak frå reglane i andre ledd og gi høve til andre måtar å organisere leiinga på.

I følge Møller (2004) bruker flere skoleleder som tittel:

”I Norge var tittelen for grunnskolen lenge overlærer dernest bestyrer før man gikk over til å bruke den latinske tittelen rektor som var i bruk i den høyere allmenndannende skolen. (..) Stadig flere bruker nå skoleleder som tittel”
(ibid, s.74).

1.4 Forskningsspørsmål

Ut i fra problemstilling og formålet med oppgaven har vi følgende tre spørsmål vi ønsker å forske på:

- Hva slags forventinger hadde rektorene til omgivelsene før de begynte, og hva forsto de var forventningene til dem?
- Hva er deres erfarte rom for handling?
- Hvordan har de dannet sin lederidentitet?

1.5 Avgrensning

Oppgaven har tittelen: ”førstegangsrektor”, som er et stort og omfattende tema.

Derfor ble det viktig å avgrense, og gå i dybden på noe.

Problemstillingen vi har valgt er svært vid og kan favne om mange emner og temaer, derfor har vi vagt å avgrense mer med å velge ut noen forskningsspørsmål.

Vi var interessert i å forstå informantenes opplevelser og erfaringer fra skolehverdagen, og det ble derfor naturlig å velge et kvalitativt studie med intervju som metode. I et kvalitativt studie kan også observasjon inngå, men vi har valgt å utelukke den metoden, og bare benytte informantenes historie.

Vi legger hovdevekten på temaer som knyttes direkte opp mot vår problemstilling og forskningsspørsmål. Samtidig er disse valgt ut fra de moment informantene våre valgte å legge vekt på i sine fortellinger.

Først dannet vi oss et helhetlig bilde av teoritilfanget. Deretter utarbeidet vi en problemstilling og satt opp hovedtemaer for intervjuet. Disse hovedtemaene samt de svar vi fikk fra informantene, dannet grunnlaget for oppgavens tre forskningsspørsmål. De tre forskningsspørsmålene avgrenset ytterligere den teori vi valgte å benytte for å belyse empiri. Den litteraturen vi har valgt å bruke både i teorien og senere i analysen vil bli nærmere beskrevet i neste kapittel under anvendt litteratur.

På grunn av oppgavens omfang har vi måttet velge bort andre interessante temaer, som også kunne vært relevant. Andre teoretiske og empiriske tilnærminger kunne vært; ledelse, læring, både individuell og organisasjonslæring, samt aspekter knyttet opp mot skolekultur.

I tillegg har vi valgt bort Erling Lars Dale og Jill Blackmore sine perspektiver på identitetsdanning.

2. Teori

I vår oppgave ønsker vi å høre rektorenes fortelling om hvordan de har opplevd og erfart det første året som rektor. Vi har valgt å la informantene komme med sine subjektive opplevelser og perspektiv. For at denne skal ha noe mening utover det narrative, må disse fortellingene knyttes opp mot forståelse i lys av kulturelle, politiske og sosiale forhold. De teoretiske perspektivene vi velger i oppgaven, innebærer et forsøk på å forstå de individuelle fortellingene i lys av historiske, sosiale og politiske forhold. Som forskere ønsker vi å vise hvilke forforståelse vi ser historiene ut i fra, og prøve å peke på noen samfunnsmessige forhold og hvilke utdanningspolitiske diskursen som råder.

2.1 Anvendt litteratur

Formålet med litteraturstudien er å få større innsikt og forståelse i funn fra empirien. Problemstillingen og forskningsspørsmålene våre danner grunnlaget for den litteraturen vi mener er aktuell å trekke inn for å belyse og analysere praksis.

Forventninger

Knyttet opp mot det første forskningsspørsmålet fant vi Jorunn Møller og hennes bøker: *"Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen"* (1996) og *"Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet"* (2004), samt Sølvi Lillejords bok: *"Ledelse i en lærende skole"* (2003) som sentrale. Etter gjennomgang av det empiriske materiale fant vi det hensiktsmessig å trekke ut kategoriene; forandring versus stabilitet, krysspress, spenningsfelt og dilemmaer.

I rektorenes fortellinger trekker de frem de forventninger de hadde til rektorkollegiet. På bakgrunn av det, har vi valgt å benytte Wenger (1998) og hans teori om praksisfellesskap.

Handlingsrom

Dette spørsmålet vil vi dele i to underkategorier hvor den første tar for seg hvordan rektorer opplever det er å styre en skole i dag knyttet opp mot desentralisering og den økte oppgavemengde. Vi vil benytte Øystein Engeland (2000): "*skolen i kommunalt eie*", Gustav Karlsen (2002): "*Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*" og Petter Aasen (2006): "*Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv*" for å belyse denne utviklingen. I tillegg vil vi ta for oss Møller (1996) og hennes begreper hierarkisk styring versus selvstyring.

Vi har også rettet blikket mot Tian Sørhaug (1996) sin bok "*Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*" der han knytter et maktperspektiv til ledelse. Hans teoretiske tilnærming til problemet med det skjæringspunktet skolelederen befinner seg i mellom makt og tillit, blir derfor viktig for oss å belyse. I tillegg vil vi trekke frem Møller (2004), og belyse de kategoriene hun benytter, som legitimitet, legalitet og lojalitet, samt Møller (1996) og begrepene krav versus støtte.

Identitetsdanning

Som vår hovedkilde blir Møller (2004) sentral. Vi har valgt å belyse identitetsdanning ut i fra noen utvalgte teoretikerne hun referer til: *Giddens* og hans begreper ontologisk sikkerhet og språket, *Hubermann* og *Fessler* og deres begrep karrierefaser, *Bourdieu* og begrepene hans; felt, habitus og kapital og Wenger og hans begrep praksisfellesskap.

2.2 Krav og forventninger

I vår problemstilling og forskningsspørsmål ønsker vi å finne mer ut av hvilke opplevelser rektorene sitter med etter det første året. To av forskningsspørsmålene våre omhandler forventninger og det erfarne rom for handling. I skolen er det flere aktører som har forventninger til rektoren og den jobben han utfører. Vi vil i det følgende redegjøre for Møller og Lillejords teoretiske tilnærminger og forskning på feltet. De siste årene har det vært store endringer i utdanningspolitikken og rammene skolene har å handle innenfor. Hvilket handlingsrom vil rektorene oppleve at de har, knyttet opp mot rammebetingelser skolen skal handle innenfor? Vi ser derfor viktigheten av å se på dagens utdanningspolitikk og trekke noen linjer bakover for å skissere endringene.

2.2.1 Forventninger

Foruten krav og forventninger som stilles både gjennom den kommunale og statlige styringen slik blant annet Lillejord (2003) og Møller (2004) trekker fram, er det flere forventninger som stilles mellom ulike aktører på en skole og aktører i nær tilknytning til denne. På den ene siden har rektor forventninger som stilles til den rollen han eller hun skal fylle. Det er krav som blir stilt av andre rundt en, men også de forventninger en har til seg selv i jobben som skoleleder. På den andre siden har også rektorene forventninger som han eller hun stiller til andre rundt seg.

”Elevene skal i dag ut i et omskiftelig kunnskapssamfunn, og dette fører til at det stilles andre krav til hva barn og unge får med seg fra skolen. Kritiske spørsmål kommer fra foreldre, politikere og næringsliv som er opptatt av hvorvidt skolen drives på en slik måte at den gagnar barna og det nye kunnskapssamfunnet” (Lillejord, 2003, s.26).

Møller (2004) skriver at hun gjennom sitt samarbeid med skoleledere har erfart hvordan skoleledere må forholde seg til kryssende forventninger fra de ulike aktørene som har en aksje i skolen. Rektor kan lett komme i en klemme mellom de

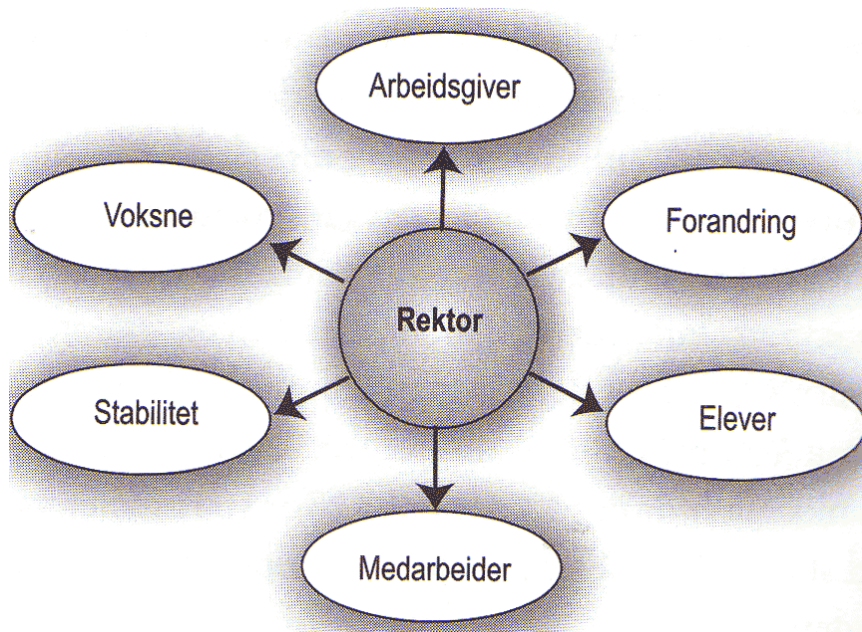
forventningene som er på den enkelte skole og de forventninger som er fra overordnet nivå. Slike situasjoner kan bli enda mer komplekse når det også er sprikende forventninger fra ulike parter på lokalt nivå. Møller (2004) viser her til komparative undersøkelser i flere land for å beskrive fenomenet:

”I komparativ studie hvor England, skottland, Danmark og Australia deltok, ble det for eksempel grundig dokumentert at lærere, elever og foreldre vektlegger ulike forventninger til den formelle skoleledelsen, når de blir bedt om å beskrive hva som for dem kjennetegner gode skoleledere, og forventningene på tvers av land er ulike” (ibid, s.189).

Møller (2004) viser til en svensk undersøkelse gjennomført av Persson mfl. hvor ulike aktører skulle gjennom intervju eller spørreundersøkelser, si hva som for dem var en god leder. Det var et stort sprik i resultatene og det viste seg der at ulike aktører vektla forskjellig. Skolesjefene vektla en forventning om lojalitet og gjennomføring av beslutninger fattet på nivået over dem, blant annet budsjett disiplin. Det lå også en forventning til rektor om å være handlekraftig når kommunens skoleutviklingsideer skulle gjennomføres. Lærerne vektla at leder hadde en forankring i skolehverdagen, og at han var visjonær. Det var også viktig at han viste respekt for deres profesjonelle autonomi. Elevene sa at de ønsket en synlig leder som bidro til godt miljø, og som også var grei å snakke med. Foreldrene var opptatt av å ha en kompetent og engasjert skoleleder som tok ansvar for arbeidsmiljøet. Han skulle være tydelig, lyttende og se den enkelte elevs behov (ibid).

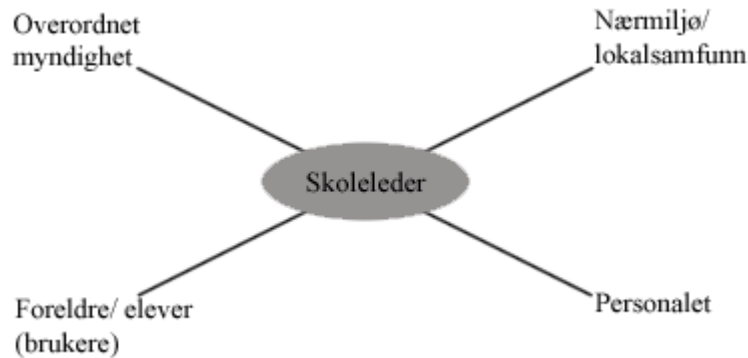
”En rektor kommer lett i klemme mellom krav og forventninger fra overordnet nivå som står i motsetning til forventningene lokalt på den enkelte skole” (ibid, s.189).

Hun spør videre om det er mulig for en rektor å imøtekomme alle disse forventningene eller om jobben innebærer å leve i spenningsfeltet. Hun sier at skoleledere befinner seg i et konstant krysspress. Persson mfl. (i Møller, 2004) har laget en modell for å skissere rektors plassering i spenningsfeltet.



Figur 1: Skoleleder i tre spenningsfelt, Persson mfl. (i Møller 2004)

Slike kryssende forventninger, som illustreres i (figur 1)over, kan føre til at rektor vil stå overfor ulike dilemmaer. Lillejord (2003) tar også for seg noen av styringsdilemmaene som kan oppstå. Hun sier at; ”*ulike interesser målbæres av personer innenfor ulike kategorier, og at det i stor grad er skolelederen som mottar og kan bringe sammen og koordinere disse perspektivene*”. Det er skolelederen som ivaretar dialogen mellom de forskjellige grupperingene og interessene. I figuren under er de forskjellige interessene som omgir skolen illustrert.



Figur 2: Skoleleder som koordinator av dialogen mellom eksterne og interne parter i skolesamfunnet.

De ulike grupperingene har i flere tilfeller forskjellige synspunkter på hva som er viktig og som bør vektlegges, og Lillejord påpeker at skolelederen hele tiden balanserer mellom de ulike perspektivene. ”Skoleeier har andre forventinger til skolelederen enn det lærerne har, foreldre og politikere er heller ikke alltid helt samstemte i sine vurderinger av det skolen gjør eller skal gjøre” (ibid, s.75-76).

Andy Hargreaves(2003) tar for seg hva det vil si å undervise i kunnskapssamfunnet, eller læringssamfunnet som han selv mener er et mer dekkende navn.

”kunnskapssamfunnene behandler informasjon og kunnskap på måter som maksimerer læring, stimulerer oppfinnsomhet og nytenkning og utvikler evnen til å igangsette og mestre forandring” (Hargreaves, 2003, s.22). Dette vil gi flere krav til lærere og det de skal formidle til sine elever og foreldre. Han sier videre at det er viktig at lærerne bygger opp en yrkesbevissthet. Lærerne kan ikke bare undervise i det de ønsker, de har klare krav til hva som skal gjøres og læres, blant annet gjennom læreplanen. De skal være samfunnets katalysatorer og Hargreaves skisserer flere punkter som vil være viktig:

- Fremme dyptgående, kognitiv læring
- Lære seg å undervise på måter de selv ikke fikk oppleve som elever
- Forplikte seg til kontinuerlig læring innenfor yrket sitt
- Arbeide og lære i team sammen med kolleger

- Behandle foreldre som læringspartnere
- Utvikle kollektiv intelligens og trekke på den
- Bygge opp kapasitet til forandring og risiko
- Bygge opp tillit til prosesser, til det å være underveis

(ibid, s.47)

2.2.1.1 Praksisfellesskap

I oppgaven vår vil vi trekke frem teoribegrepet praksisfellesskap fra to vinklinger. Wenger (i Møller, 2004) vektlegger at vår deltakelse praksisfellesskap er med på å forme vår identitet. Dette vil bli beskrevet senere i teorikapittelet om identitetsdanning. I denne sammenheng velger vi imidlertid å redegjøre for hvordan rektorene benytter praksisfellesskapet som arena. Her vil vi redegjøre for Wenger (1998). I tillegg vil vi ta for oss Wadel (2002) og Møller (2004)sine perspektiv for å underbygge Wengers synspunkter.

Flere kommuner, blant annet de som er representert i vår oppgave, har gått fra å være en kommune med tre nivå til to. Denne utviklingen blir blant annet vist til i ”Skolelederundersøkelsen” (Møller mfl.), hvor 55 % av de spurte jobber i tonivå kommuner mot 29 % i 2001. Dette blir understøttet i litteratur av Karlsen (2002), Aasen (2006) og Sivesind (2006). I forbindelse med desentraliseringen har det blitt borte et nivå i organiseringen, og for våre informanter gjelder det bortfall av skolekontor. Rektorer er medlem av et nettverk med andre rektorer i kommunen. I det følgende vil vi ta for oss hvordan et praksisfellesskap kan påvirke og eventuelt hjelpe i utøvelsen av jobben.

Wadel (2002) sier at nettverk generelt kan sees på som koblinger av sosiale relasjoner. Videre sier han at våre sosiale relasjoner er en del av et nettverk på en eller annen måte. Møller (2004) referer i sin forskning til rektorer som bruker praksisfellesskap til å drøfte saker og reflektere rundt disse. Hun trekker tanker og refleksjoner opp mot Wenger og hans praksisfellesskap, da det blant

annet eksisterer gjensidig involvering og refleksjon over praksis, og de har et felles repertoar i sin praksis (ibid, s.104).

Ifølge Wadel (2002) bruker Wenger praksisfellesskap som skiller seg fra nettverk i at fellesskapet er ”om noe”, nemlig en felles praksis. ”*Et praksisfellesskap består av relasjoner som er koblet sammen, men sammenkoblingen danner en helhet på en helt annen måte enn et nettverk*” (ibid, s.48).

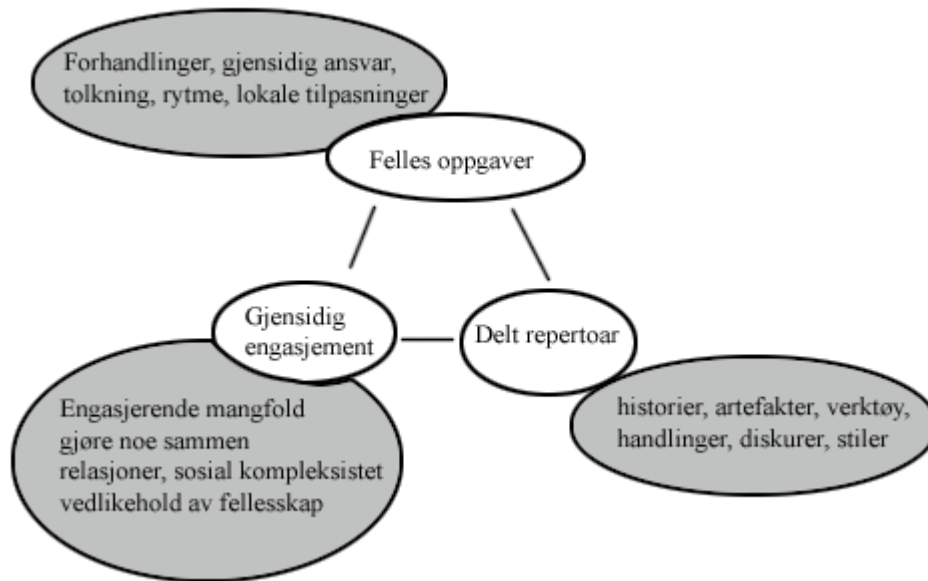
Wenger (1998) trekker fram at vi gjennom relasjoner, lærer kollektivt og skaper en praksis over tid. Når et fellesskap oppnår en slik type læring har det oppstått et praksisfellesskap

Ifølge Wadel (2002) er det i slike fellesskap mulig å utarbeide felles holdninger gjennom et gjensidig engasjement. Et medlem av et praksisfellesskap er den som deltar og bidrar til fellesskapet Nye praksisfellesskap oppstår når mennesker med samme type utfordringer kommer sammen (ibid).

Ifølge Wenger (2004) er vi ofte deltakere i ulike praksisfellesskap, enten på jobben, hjemme eller på fritiden, for å nevne noen. Deltakelse i et eller flere slike praksisfellesskap gir oss mulighet til å sortere ut hva som betyr noe og hva som ikke betyr noe (ibid).

Wenger (1998) beskriver og illustrerer ved hjelp av en figur, tre dimensjoner som må være oppfylt for at det skal skapes sammenheng mellom praksis og fellesskap. Disse tre henger sammen og må alle være tilstede:

- 1) Gjensidig involvering - Mutual engagement
- 2) Felles oppgaver – a joint enterprise
- 3) Delt repertoar – a shared repertoire



(Figur 3: *ibid* s.73)

Den første karakteristikken på et praksisfellesskap er det **gjensidige engasjementet** som medlemmene har og de oppgaver de skal løse. Et praksisfellesskap eksisterer ikke abstrakt, det eksisterer fordi deltakerne er engasjert i handlinger som får mening gjennom forhandlinger med hverandre. Praksisfellesskapet oppstår fordi folk er engasjert og deler meninger med hverandre og medlemmene er med nettopp på grunn av dette. Et praksisfellesskap er et fellesskap som ikke skal være homogent. Engasjement og produktivitet skapes gjerne med bakgrunn i de forskjellene som er i en gruppe. Allikevel er de koblet sammen gjennom de relasjoner de kan skape gjennom gjensidig engasjement (*ibid*).

Enhver deltaker i et praksisfellesskap finner sin unike plass og sin identitet i gruppen. De ulike individene blir knyttet til hverandre, men de vil aldri ”smelte” sammen. De er alle medlemmer av en gruppe hvor det er viktigere å vite hvordan en kan gi og motta hjelp ennå vite alt selv.

Felles oppgaver utgjør den andre karakteristikken på praksisfellesskap.

Wenger sier at det er resultatet av de kollektive forhandlingsprosessene som reflekterer kompleksiteten av gjensidig engasjement, og at de ulike aktørene i

fellesskapet skaper en relasjon til hverandre gjennom gjensidig ansvarlighet (ibid, s.77). Det å definere et slikt fellesskap er en prosess og ikke en statisk avtale, og det er hele tiden mulig å forhandle om innholdet.

Delt repertoar som oppstår i et praksisfellesskap er de felles ressurser som en kan finne innenfor fellesskapet. Rutiner, ordbruk, ulike verktøy, kroppsspråk er eksempler på slikt repertoar. Et slikt felles repertoar er det som gjør at deltakerne føler at de er et medlem og er det som er med på å skape et gjensidig engasjement. Det er derfor viktig å kjenne de ulike tegnene i fellesskapet.

Overgangen fra trenivå til tonivå har blant annet ført til at skolekontor som støttefunksjon er borte. Vi har vist til Wengers teori om praksisfellesskap, og stiller oss åpen til spørsmålet om rektorenes fellesskap kan ha erstattet noe av tomrommet etter at skolekontoret ble borte?

2.2.2 Utdanningspolitikk og gitt handlingsrom

”Rammevilkårene er i ferd med å endre seg. Mange engasjerer seg i spørsmålet om hva som skal være skolens innhold. Det er ikke like opplagt at dette er et formålsdefinert prosjekt alene, beskrevet i lov og læreplaner. I kjølvannet av de internasjonale undersøkelsene utsettes nasjonale myndigheter for en rekke forventninger som gjelder måten vi organiserer utdanningssystemet på. Institusjoner som OECD legger føringer for hva som bør måles av resultater, som igjen leder til nye kvalitets- og vurderingssystemer med vekt på målbare kompetanser (Mulford 2003). De motiverer til en formulering av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er viktige i skolen og som kommer til uttrykk i de nye læreplanene (UFD 2004; UFD 2005)”(Sivesind 2006:9).

Utdanningspolitikken er en faktor som i stor grad påvirker og preger innholdet i rektorjobben. I Norge kan vi se de ulike forandringer som har skjedd i forholdet

mellom den statlige og kommunale styringen og hvordan dette har innvirkning på den enkelte rektors jobb. Desentraliseringsprosessen som har foregått i Norge, innenfor blant annet skolevesenet, har ført til større frihet i valg av undervisningsmetoder og pedagogikk (Karlsen, 2002). På den andre siden har staten fått inn flere måleverktøy for å kontrollere de ulike virksomheter.

Ifølge Karlsen (2002) har skolene tidligere vært styrt mer fra nasjonalt nivå, og skolene har i liten grad i denne perioden vært en del av kommunen. Men de siste 30 år har det vært flere forandringer der skolene i større grad er underlagt kommunal styring. I den forbindelse kan det nevnes *Grunnskoleloven* fra 1975, som gav kommunen større ansvar knyttet opp mot spesialundervisning og M87, hvor skolen fikk et ansvar for lokalt læreplanarbeid. Deretter gikk skolene inn i tiåret for de mange utdanningsreformer innenfor hele det norske utdanningssystemet, hvor vi fikk 10-årig grunnskole med skolestart for seksåringer og det kom en ny læreplan (ibid).

Engeland (2000) trekker frem *St.meld.nr 37* (1990-1991) for å belyse det utvidete ansvar som ble pålagt skolene. Her trekkes det frem at skolene skal ha ansvar for gjennomføring av undervisning som Departementet har definert. I 1992 kom Kommuneloven og den førte til en desentralisering som gav det kommunale styringsnivået større tyngde og betydning. Målet var økt kommunal frihet i forhold til nasjonal styring. Skolene som tidligere i større grad var styrt fra nasjonalt nivå, må nå forholde seg mer til det kommunale styringsnivå. Skolene må nå forholde seg til både stat og kommune og deres ulike styringsimpulser som kan virke tvetydig hvis de ikke koordineres (ibid).

Denne utviklingen kan sees i sammenheng med hvordan flere land reorganiserte og moderniserte det offentlige systemet. Fellesbetegnelsen har vært kalt "*The New Public Management*". Dette var en prosess som begynte for over 20 år siden, og som fremdeles er i utvikling. En av hensiktene var å effektivisere en stor og byråkratisk offentlig sektor. Et annet hovedelement var vektlegging av individualisme og tilhørende valgfrihet. Desentralisering og

fristilling var et annet element i NPM. Dette skulle være et virkemiddel til bedre ressursutnyttelse og framskaffing av nye lokale ressurser. Kvalitetssikring ble viktig i dette systemet og rapportering og systematisk dokumentasjon av egen virksomhet med hensyn til omfang og kvalitet ble en arbeidskrevende oppgave (Karlsen, 2002). Aasen beskriver NPM som et styringsregime som kjennetegnes ved desentralisering av oppgaver gjennom lokal og institusjonelle autonomi. Videre var det en overgang fra regelstyring og detaljstyring til rammestyring, målstyring, evaluering og resultatvurdering (Aasen i Sivesind mfl.)

Roald (2006) trekker fram det Christensen og Olaussen og Wollebæk påpeker er sentrale trekk ved NPM:

- *En tydelig lederrolle som suksessfaktor*
- *Økt handlingsrom for hver driftsenhet*
- *Økte krav til måloppnåelse, resultat, kostnadseffektivitet og produktivitet*
- *Vektlegging av konkurranse som incentiv*
- *Vektlegging av hvordan brukerne ser på tjenesten*

(ibid, s.162)

Som et resultat av NPM og desentraliseringen har mange av landets kommuner gått fra å være en sektorinndelt kommune med skolesjef og skolekontor til å bli en kommune med to nivå. I tonivå kommuner er rektorene eller virksomhetslederne direkte underlagt rådmannen og styringsgruppen som omgir denne. Tall fra "Skolelederundersøkelsen" 2005 (Møller mfl.) viser at 55 % prosent jobbet i tonivå kommuner (mot 29 % i 2001).

Dette har ført til nye oppgaver for mange rektorer, og "*mange steder i landet er rektorene ansatt som kommunalledere og representerer arbeidsgiveren overfor personalet i skolen. Andre steder fungerer skoleledere fortsatt som en leder blant likemenn*" (Sivesind, 2007, s.10). I den utdanningspolitiske debatten omtales skolene mer og mer som egne resultatenheter som utad må stå til

ansvar for det arbeidet som foregår innad i skolen. Dette gjelder i Norge så vel som internasjonalt. Skolen har nå stått frem som en egen resultat enhet der rektor er blitt enhetsleder (Aasen, 2006). Med disse nye oppgavene og det å være en virksomhetsleder, står rektor mer i sentrum nå enn tidligere, da også når avgjørelser tas.

Kunnskapsløftet utgjør i denne omgang den siste store forandringen som er med på å påvirke handlingsrommet.

De nasjonale læreplanene utgjør viktige instrumenter i den nasjonale styringen av skolen. Læreplanen retter seg mot arbeidet i den enkelte skole, samtidig som staten forutsetter at den kommunale skoleadministrasjonen opptrer som lojale støttespillere i realiseringen av de nasjonale planer (Engeland, 2000, s.13).

Engeland beskriver i sitatet over, delingen av ansvar knyttet opp mot læreplanarbeid. Læreplan blir initiert nasjonalt, og det er kommunen og skolene som skal realisere. Etter innføringen av *Kunnskapsløftet* har rollefordelingen blitt enda klarere, og det er ment at det skal være større lokal handlefrihet enn tidligere.

”Kunnskapsløftet innebærer at styringen av utdanningssystemet baserer seg på klare nasjonale mål, lokal handlefrihet og ansvarliggjøring av skoleeier og den enkelte skole” (Aasen, 2006, s.21). Handlingsrommet til den enkelte skole og kommune er større en noen gang tidligere, samtidig som staten stiller klare krav. Aasen gjengir flere punkter, knyttet opp mot læreplanen og St.meld.nr.30, som beskriver *Kunnskapsløftet*:

- klare nasjonale mål
- kunnskap om resultater i vid forstand
- tydelig ansvars plassering
- stor lokal handlefrihet

”Kommunen og skolene er det utøvende nivået, mens staten er det overordnede skolepolitiske, planleggings og administrative delen av systemet” (Dalin i Engeland, 2000). Et problem som kan oppstå i denne situasjonen er styringsdilemmaet på den enkelte skole, knyttet opp mot de ulike krav fra statens og kommunens mål. Engeland (2000) skisserer denne type problematikk i; *”Skolen i kommunalt eie”*: Han henviser til Askheim som sier at en rektor til tider befinner seg i forholdet mellom staten og skolen:

den enkelte skole dermed må operere på vegne av to hovedmenn, tjene to herrer, staten og kommunen. Skolen befinner seg derfor i et spenningsfelt mellom en lokal og en statlig politikk, en form for komplekse omgivelser. Dette kan resultere i tvetydige styringsimpulser dersom de ikke er koordinerte (ibid, s.36).

Et eksempel på dette, i følge Engeland(2000), er statens økonomiske overføringer til kommunene som ikke lenger er øremerket de ulike skolene og deres drift. Samtidig må skolene forholde seg til kommunen og deres prioriteringer. I den anledning kommer Statsråden med utspill om at lærere og ledere på de enkelte skolene må påse at de får de riktige overføringene fra kommunen.

Her skisseres en av de ulike utfordringene en rektor kan stå overfor. Han har to overordnede nivå som i noen tilfeller har ulikt syn.

Aasen (2006) skriver at en av grunnideene er; *”å skape balanse mellom politikere og forvaltning på den ene siden og den pedagogiske og faglige profesjonaliteten på den andre”*. Han påpeker videre at; *”balansen forutsetter desentralisering og at skoleledere og lærere får et tydeligere ansvar for å konkretisere og gjennomføre de nasjonale målene”*. Aasen(2006) trekker også frem at den moderne lederen lett kommer i klemme mellom verdirasjonaliteten og målrasjonaliteten.

Møller (2004) beskriver situasjonen en rektor er i, på denne måten:

Den lokale konteksten og endringer i lokal og sentral styringsstruktur vil i tillegg påvirke innrammingen av jobben. På den ene siden pålegges skolelederne stadig flere administrative og økonomiske oppgaver som peker i retning av vedlikehold av en stabil offentlig virksomhet. På den andre siden stilles det krav om at rektor skal lede en dynamisk og utviklingsorientert skole, som tilpasser seg og utvikler seg i samspill med det samfunnet den er en del av (ibid, s. 187-188).

Hun beskriver en rekke utfordringer en rektor står overfor knyttet opp mot styring. Blant annet trekker hun frem hierarkisk styring versus selvstyring (Møller, 1996).

2.3 Makt og tillit

Siden vi har valgt å rette fokuset på skoleleder og deres opplevelse av det første året som rektor, er det naturlig for oss å se på hvordan de har klart og balansere mellom makt og tillit. Som leder for et personale, har rektor som overordnet makt til å gripe styrende inn ovenfor lærerne.

Innledningsvis beskrives begrepene makt og tillit med referanse til Møller (2004), Sørhaug (1996) og Anthony Giddens i Møller (2004), før vi går over til å se på legalitet og legitimitet.

I den samfunnsvitenskapelige diskusjonen kan makt og tillitsbegrepet være flytende og lite håndgripelig. Ved forsøk på å finne egnede definisjoner, mister man lett sentrale dimensjoner. I følge Sørhaug (1996) er disse begrepene vanskelige å få tak i på en analytisk måte.

Han beskriver makt og tillit som flytende begreper med rom for mange, og til dels tvetydige meninger. Videre hevder han at disse kan sees på som metabegreper, som en kan benytte ved argumentasjoner og forklaringer, men som bare får en konkret mening i en konkret kontekst (ibid).

Både Møller (2004) og Sørhaug (1996), knytter maktperspektiv til ledelse og hevder at alle ledere har behov for et maktgrunnlag. Begrepene makt og tillit er motsetningsfylte, og de truer og forutsetter hverandre. All organisering baseres på makt og tillit, det vil si at lederen ikke kan utøve makt uten at tillit er tilstede. En leder må inneha troverdig mulighet for maktbruk, og at denne baseres på tillit. Imidlertid kan tillit være gjensidig, mens makt har en kapasitet for ensidighet. Denne balansegangen er så skjør, og baseres derfor på tro. Har man makt, kan man alltid overkjøre behovet for tillit og tvinge fram ønskete handlinger hos andre. Men som Sørhaug (1996) påpeker, vil imidlertid makt over tid være ute av stand til å fungere på egenhånd.

Møller (2004) viser hvordan etablering av tillit blir selve grunnlaget for å utøve makt som leder. Tap av tillit kan i motsatt fall true legitimiteten eller maktgrunnlaget en har i kraft av sin formelle posisjon.

"..all ledelse trenger et maktgrunnlag, samtidig som makten har et behov for å rettferdiggjøre seg selv, kunne legitimere sin gyldighet" (ibid, s.147).

2.3.1 Makt

I følge Sartre i Sørhaug (1996) er makt noe man har. Makt er derfor knyttet til posisjoner og utfoldes gjennom handling, samtidig som den fungerer som både en prosess og en tilstand. Den sirkulerer i sosiale systemer og utfolder seg gjennom strukturer og trege handlingsfelt.

Sørhaug (1996) definerer makt slik:

Det dreier seg om kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort. Et slikt potesial foreligger i alle sosiale situasjoner, og det kan finnes i både ting og ideer, språk og handlinger, struktur og prosesser (ibid, s.22).

Slik Møller (2004) peker på, er ikke makt noe som er gitt en gang for alle, men er en stadig forhandlerprosess. Det handler om hvordan aktørene i en organisasjon forholder seg til hverandre og hvordan de påvirkes.

Møller (2004) trekker frem den tyske sosiologen, Max Weber sin teori og tenkning som sentral innefor maktbegrepet. Han kalte datidens organisasjoner for byråkratier hvor han skiller mellom makt og herredømme. Han forklarer herredømme som et spesialtilfelle av makt. Dette innebærer å befale i kraft av autoritet. Begrepet omfatter legitime relasjoner der noen styrer og andre blir hersket eller styrt over. Weber benytter begrepet makt kun om situasjoner der legitimitet ikke spiller noen rolle. Weber skiller mellom tre former for herredømme:

Det tradisjonelle, som har legitim makt i kraft av tradisjoner

Det legale herredømme, som har makt i kraft av lover, og den siste

Det karismatiske herredømme, som baseres på herserens person og nådegaver (ibid, s.148)

I følge Sørhaug (1996) utgjør de tre formene til sammen et system hvor den enkelte legitimitetsformen ikke kan forstås eller diskuteres, uten å skjelne til de andre. Likheter og ulikheter settes kontinuerlig opp mot hverandre.

I en organisasjon eksisterer flere former for makt side om side. Som skoleleder kan man bli utsatt for andres maktutøvelse ved at initiativ til endring møter motstand.

Giddens (1997) ser på makt som en kategori under endringskapasitet i de situasjoner der endringskapasitet handler om aktørens forsøk på å få andre til å etterkomme sine ønsker. Han sier at makt på denne relasjonelle måten handler om aktørens dyktighet til å sikre resultat i de situasjoner der en er avhengig av andres innflytelse.

Maktrelasjoner er relasjoner som består av selvstendighet og avhengighet, og selv den mest selvstendige aktør er avhengig i en viss grad. På samme måten har den mest avhengige aktøren i en relasjon, en viss grad av selvstendighet.

Videre går det an å se makt i et strukturelt perspektiv. Da knytter en begrepet til ytre forhold som rammer, ressurser, organisering og økonomi.

2.3.2 Tillit

Sørhaug (1996) beskriver tillit som det å stole på en gave som ennå ikke er gitt. Å be om tillit er en risikofylt handling fordi det alltid er en mulighet for at tilliten ikke er tilstede. Å vise tillit er også en dristig handling fordi den blir gitt uten garanti og betingelser. Utvikling av tillit forutsetter at det er en leder som har makt til å sanksjonere, men som ikke bruker sin makt slik at interne og eksterne tillitsforhold blir umulig. Tillit handler om forventinger om at man kan stole på den annen part, og kan forsvinne hvis det oppstår usikkerhet. Et forhold preget av tillit fungerer uten straff eller belønning. (ibid)

Sørhaug (1996) forklarer begrepet tillit ut i fra Mauss sin forståelse:

Tillit har kvaliteter som minner om energi. Den skaper betingelser for og mobiliserer til handling og samhandling. Tillit uttrykker et dypt paradoks ved det sosiale samtidig den representerer "mirakuløse" løsninger på samme det paradokset. Tillit handler både om å stole på gaven som ennå ikke er gitt og på at en slik gave kan bli gitt uten gjenyttelse (ibid, s.22).

Videre poengterer Sørhaug (1996) at hvis man ikke har tillit på forhånd, bør man heller ikke være i stand til å få den. Med det mener han at tillit forutsetter at tillit finnes, det vil si at tillitsforhold er paradoksale. Man må ta et valg uten å vite konsekvensene. Ved bruk av tillit skaper mer tillit. Om man får tillit, kan

man gis mer tillit. Tillit fås og gis i et felleskap. Det er umulig å erverve seg dette alene. Forventinger må kommuniseres, og tillit omfatter forventingen om at den andre vil opptre konsistent, handle fritt for motsigelser, og holde hva man lover (ibid).

Møller (2004) viser til Warren som skiller mellom den partikulære og den generaliserte tilliten. Den partikulære tilliten er den som er til stede mellom mennesker med felles interesse eller med felles kulturelle bånd. Den generaliserte tilliten er tilliten til systemet, som for eksempel skolesystemet.

Rektors rolle kan sees i lys av begge disse formene for tillit. Skoleleder skal representere systemet i forhold til omgivelsene rundt skolen, til overordnede, elever, foresatte, samtidig som han kan etablere tillitsforhold til den enkelte medarbeider (ibid).

Giddens i Møller(2004) hevder at tillit eksisterer når vi har tro på noen eller tror på prinsipper. Denne ”tro” har et pragmatisk element basert på erfaring med at slike systemer normalt fungerer etter hensikten. Den tiltro folk har til skolen blir da avhengig av den ekspertkunnskapen den representerer og de personene som forvalter denne kunnskapen.

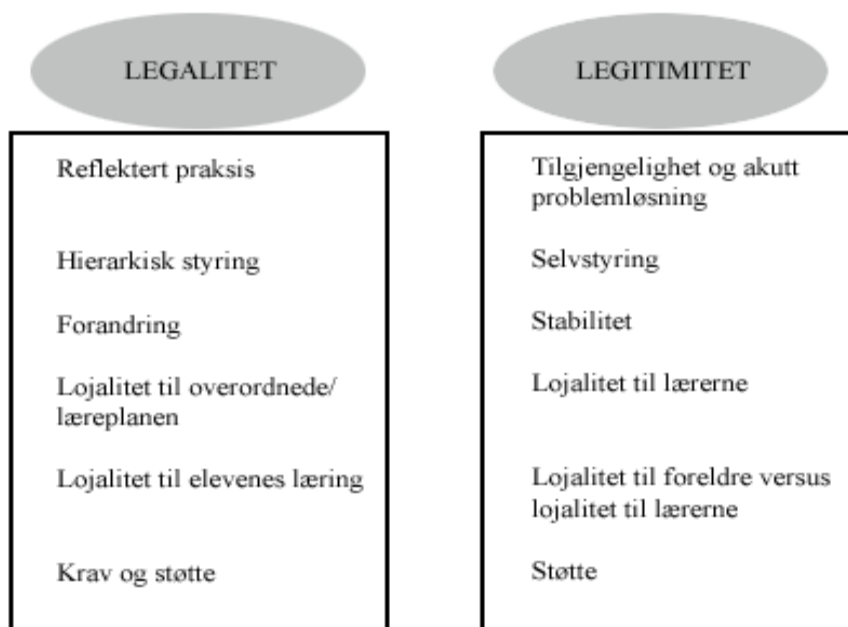
I følge Møller (2004) må en skoleleder investere seg selv i forhold til sine overordnede, til sine omgivelser og til sine medarbeidere. I tillegg må skolelederen våge å åpne seg for den andres henvendelse uten risikokalkulering. Å utvikle tillitsforhold krever et kontinuerlig arbeid som involverer mye følelser.

”Det er en slags kreditt, hvor du blottes brystet og tar sjansen på at den andre er til å stole på” (ibid, s.153).

2.3.3 Legalitet og legitimitet

Møller (2004) skiller mellom legalitet og legitimitet. Legal styring handler om det formelle oppdraget, det sett av formelle krav og forventinger som rettes mot rektor og som gir formell rett til å styre skolen. Legitimitet knyttes opp mot den mer uformelle ledelsen og er et begrep som kan ha sammenheng med tradisjoner, uskrevne regler og hvem som fungerer som opinionsdannere. Det handler med andre ord om tillit til og aksept av handlinger og normer. Skoleleders legale styring handler om det formelle oppdraget, hvilke krav og forventninger som rettes mot skolens ledere formelt sett, og som gir dem formell rett til å styre skolen.

Spenningsforholdet mellom legalitet og legitimitet betegnes som ledelsesdilemma og kan skjematisk fremstilles:



Figur 3: Ledelsesdilemmaer relatert til forholdet mellom legalitet og legitimitet (Møller, 1996, s.49)

Legitimitet i jobben som rektor er noe som kan opparbeides gjennom å få aksept og tillit hos dem rektor skal lede. Dette kan utvikles gjennom å bygge opp gode relasjoner i organisasjonen. Det legitime fundamentet for utøvelse av ledelse er ikke bare noe man har i kraft av posisjon, men noe som må erobres og stadig reforhandles i samhandling med personalet.

Møller(2004) skriver om den ”skjulte kontrakten” eller med Berg sine ord, ”den usynlige kontrakt”. Blant annet hevder de at lærerne kan legge premissene for hva slags ledelse rektoren kan utøve i forhold til arbeidet i klasserommet. Stort sett ønsker ikke lærerne innblanding i det pedagogiske arbeidet. De mener at rektoren skal ta seg av de administrative funksjonene, og lærerne skal ta ansvar for det arbeidet som skal foregå i klasserommet sammen med læreren. Videre hevder Berg ut fra sine undersøkelser på feltet at en skoleleder som prøver å ta mange pedagogiske initiativer, vil fort møte motstand fra personalet. Han peker på undersøkelser der skoleledere som følger opp statlige føringer og dermed utøver legitim makt sett fra myndighetens side, ikke nødvendigvis erfarer å ha legitimitet i personalet.

Som en oppsummering av kapittelet er det vanskelig å se på skoleleders maktposisjon uavhengig av de tillitsrelasjoner de etablerer. Derfor blir etablering av tillit vesentlig for legitim makt.

2.4 Identitetsdanning (lederidentitet)

I dette teoriavsnittet ønsker vi å klargjøre ulike perspektiver for hvordan skoleledere danner sin identitet. På bakgrunn av det informantene har fortalt i sine historier, har vi tatt et teoretisk utvalg vi mener belyser empirien. Teoriavsnittet er delt inn i fire underkategorier, hvor hvert avsnitt peker på ulike teoretiske perspektiv til begrepet identitetsdanning. Avslutningsvis vil vi prøve å se på likheter og ulikheter mellom disse.

Vi har valgt i vår oppgave å redegjøre for forståelse av begrepene; utdanning, karriere og utvikling, og hvordan disse er med på å danne identitet. Grensene mellom personlig identitetsdanning og yrkesidentitet er så flytende, at det blir uhensiktsmessig for oss å skulle avgrense begrepet til kun å gjelde identitet knyttet opp mot yrket. Dette er to forhold som henger nært opp til hverandre og er naturlig knyttet til hverandre. Allikevel vil fokuset vårt være knyttet opp mot rektorenes dannelse av yrkesidentitet.

I Aschehoug og Gyldendals Store Norske leksikon står det skrevet at identitet som begrep, stammer fra det latinske ordet *idem*, som betyr stamme. Å danne identitet vil si å skape et selvbilde som man føler at man kan akseptere og leve opp til for så å anlegge en livsstil som svarer til dette bilde. I psykologien benevnes identitet om den del av en persons selvoppfatning, det som oppleves særlig ekte, sentralt og typisk for vedkommende.

I vår teoretiske fremstilling vil vi belyse identitetsdanning ut i fra de perspektiv vi mener er vesentlig for vår forskning. Som hovedkilde blir Møller (2004) sentral. Dette også fordi hennes forskning er basert, på lik linje med vår, i skoleleders fortellinger og *historie*.

2.4.1 Karrierefaser og utdanning som grunnlag

Møller (2004) trekker frem Huberman sin modell om lærernes karrierestadier når hun ser på utviklingen av lederidentitet. Mye av den senere tids forskning på lærernes karriereutvikling, baserer seg på Hubermans analyse av hvordan lærere gjennomlever ulike stadier i sin yrkeskarriere. Spesielt viktig er det for oss å se på hvordan starten (1 til 3 år) av læreryrket fortoner seg. I hans studie kommer det frem at det for mange dreier seg i denne fasen om **overlevelse** og **oppdaging**. I følge Huberman er det en fase hvor man strever med å finne sin personlige tilnærming til yrket, og hvor det dreier seg om å bli kjent med en ny arbeidsplasskultur. Man kan anta at behovet for kontroll og ønske om å redusere usikkerhet i undervisningssituasjonen kan medføre at man velger en

konservativ tilnærming med mye lærerstyrt aktivitet. Selv om Hubermans analyse dreier seg om lærere, mener vi at vi kan trekke vekslers med denne også mot karriereutviklingen til skoleledere (ibid).

Fessler i Møller (2004) kobler i sin analyse karrieresyklusen til det personlige livsløpet og det som skjer i omgivelsene. Man antar at karriereerfaringer og livsfaser vil ha noe å si når for hvordan man opplever skolelederjobben.

Overgangen fra læreryrket til skolelederyrket vil bli preget av både rolletvetydighet og opplevelse av nye relasjoner. Fessler er opptatt av at fasene ikke er statiske og lineær fra et stadiet til et annet, men snarere en dynamisk prosess. Han bruker metaforer ”flo og fjære” som beskrivelse.

Møller hevder, med utgangspunkt i sin undersøkelse fra skoleledere, at det er mulig å framstille utvikling av lederidentitet som et dynamisk samspill mellom karrierefaser, det personlige livsløpet og skoleledelse som yrkesprofesjon.

”Når vi sammenligner fortellingene fra dem som er sent i karrieren med dem som midtveis eller tidlig i karrieren, er det kanskje en viktig forskjell at de med lang erfaring i større grad bidrar med skolehistorisk beretning” (ibid, s.32).

Hill i Haaland og Dale (2005) peker i sin forskning på at man etter et år fremdeles er underveis i den grunnleggende læringen av ledelse og har følgelig mye igjen å lære. Uansett hvor godt man forbereder seg og uansett hva man gjør, er man i utgangspunktet ikke-kompetent på en rekke områder fordi man ikke har fått anledning til å lære alt som behøves (ibid).

2.4.2 Utvikling av identitet gjennom sosiale prosesser og praksisfelleskap

Praksisfelleskap består, i følge Møller (2004) av unike medlemmer som kan ha ulike kvalifikasjoner og ambisjoner og være sammensatt på tvers av alder.

Posisjon og identitet vil variere, avhengig av medlemmets evne og vilje til å identifisere seg med fellesskapets mål, handlinger og verdier (ibid, s.76).

Wenger i Møller (2004) vektlegger at vår deltakelse i ulike praksisfellesskap er med på å forme vår identitet. Gjennom samhandling med andre utvikler vi vår identitet, og man lærer sider ved seg selv å kjenne gjennom andre og deres oppfatninger av en. Wenger hevder at meningsdannelse, læring og identitetsforhandlinger er avhengig av deltakelse i sosiale praksisfellesskap. Identitetsdanning, i følge Wenger, kan listes opp i delprosesser som står i gjensidig avhengighet til hverandre:

- *Identitet som framforhandlet erfaring. Vi definerer hvem vi er ved deltakelse i praksis samt egen og andres framstilling og bekreftelse av oss selv*
- *Identitet som medlemskap i fellesskap. Vi definerer hvem vi er ved det kjente og det ukjente*
- *Identitet som læringsforløp. Vi definerer hvem vi er ved hvor vi har vært og hvor vi skal*
- *Identitet som et knippe av multimedlemskap. Vi definerer hvem vi er ved å samle våre ulike former for medlemskap inn i en identitet*
- *Identitet som en relasjon mellom det lokale og det globale. Vi definerer hvem vi er ved å forhandle fram lokale måter å tilhøre bredere konstellasjoner på. Hvordan vi samtaler i det lokale miljøet om det som hender andre steder, er med på å skape mening i tilværelsen*
(ibid, s.74)

Vi kan være med på å påvirke omgivelsene gjennom vår deltakelse og vårt engasjement i det sosiale fellesskapet. Vi kan forhandle frem våre egne målsetninger og på den måten få makt til å påvirke omgivelsene. Mennesker i maktposisjoner vil alltid påvirke og forme fellesskapet og derigjennom vår identitetsdanning. Hvis vi opplever at våre handlinger og meninger er betydningsfulle for fellesskapet vi deltar i, vil det sannsynligvis styrke vår identitet (Møller, 2004). Dette samsvarer med perspektivet Dahler-Larsen (2001) har på identitetsdanning. Han hevder at man utvikler identitet gjennom å projisere den ut på omgivelsene og observere reaksjonene. Identitetsbegrepet

oppleves som en individualiserende prosess ("kun jeg har min identitet"), samtidig som den henviser til sosialt etablerte kategorier ("Jeg identifiserer meg med de andre i samme felleskap, sosiale kategorier" osv.).

2.4.3 Utvikling av identitet gjennom strukturelle og kulturelle relasjoner

Møller (2004) trekker frem Bourdieu og hans teoretiske begreper om felt, kapital og habitus som viktige momenter i dannelsen av lederidentitet.

Med Bourdieus perspektiv som utgangspunkt vil den enkelte skoleleder skape sin lederidentitet innefor et utdanningsfelt med en bestemt logikk. Dermed blir ikke identitetsdanningen kun et individuelt prosjekt, men noe som skjer som en forhandling med andre hvor den enkelte strever med å posisjonere seg, samtidig som hun eller han blir posisjonert av andre innenfor utdanningssystemet som felt. Den enkelte skoleleder utvikler sin identitet i relasjon til både egen og feltes historie samt de andre aktørenes forståelse av feltet. Hvilke kamper om verdier og posisjoneringer som har pågått og pågår innefor feltet har betydning (ibid, s.70)

Et *felt* karakteriseres som en gruppe aktører eller institusjoner som har en felles interesse som de mener det er verdt å kjempe for. Det dreier seg om at virkelighetene er relasjonelle. Det kan utkjempe kamper om posisjoner, og feltet kan derfor betraktes som et spill ut i fra implisitte regler. "Spill av riktig kort" kan bli avgjørende for hvilke forhandlingsposisjoner rektor kommer i, og hva som blir utfallet av forhandlingene.

Bourdieu vektlegger at den sosiale verden konstrueres gjennom handlingene. Disse er ikke alltid bevisste og uttrykte, og han påpeker at våre handlinger henger sammen med våre oppvekstvilkår, nærmest som våre "disposisjoner". Disse posisjonene er derfor kulturelt og klassemessig betinget. Dette kaller Bourdieu for individets *habitus*.

Hva som gis autoritet innefor et felt, definert som gyldig *kapital*, er også et resultat av relasjoner. Den enkelte rektors habitus bør derfor sees i forhold til

arbeidssted, men også i relasjon til andre sosiale faktorer som for eksempel utdanning, oppvekst, og tidligere yrkeserfaring.

2.4.4 Utvikling av identitet gjennom refleksiv prosess

Giddens i Møller (2004) beskriver identitetsdanning som en refleksiv prosess, hvor man ser tilbake og reflekterer over hendelser. I følge Giddens er identitet noe man produserer og reproduserer gjennom aktiviteter og handling, og ved ens evne til å holde i gang en fortelling om seg selv. Identitet er ikke noe som er bestemt av samfunnet eller noe du er født med, det er heller en måte å skape mening i tilværelsen på. *”Det narrative, eller selve fortellingen, er identitetens kjerne. Vi er ikke, hva vi er, men hva vi gjør oss selv til” (ibid, s.66).*

Fra Giddens synsvinkel er lederidentitet ikke noe man har, men noe man tar i bruk for å rettferdiggjøre og skape mening. Dette gjøres via språket, men også med hvem vi ønsker å identifisere oss med og hvem vi vil være. Han påpeker at det er en sammenheng mellom individet og de samfunnsmessige strukturer og institusjoner aktøren befinner seg i. Men for Giddens er strukturer ikke det samme som systemer, men de sett av regler og ressurser individet benytter seg av når det sosiale livet skapes og gjenskapes. Våre beslutninger dreier seg like mye om hvem vi vil være og hvem vi identifiserer oss med, som hvordan vi handler.

Tidligere i oppgaven vår har vi pekt på alle de forventninger og krav som stilles til en skoleleder i dagens samfunn. Vi blir stadig stilt ovenfor valg vi må ta stilling til, og i følge Giddens er vår ontologiske sikkerhet avgjørende for hvordan vi håndterer og tør handle, også med fare for å gjøre feil. Han baserer dette begrepet på Erikson sin forskning og teori. Den hevder at den tillit vi har utviklet som barn i de tidligste leveårene ovenfor nære omsorgspersoner, er med å preger oss senere i livet når vi møter ulike utfordringer. Med *ontologisk sikkerhet* menes altså menneskets grunnleggende sikkerhetssystem som har til formål å unngå angst og opprettholde selvaktelse. I følge Giddens er den

ontologiske sikkerheten avgjørende for en persons identitetsutvikling, da den omhandler den tillit mennesker har til sammenhengen i egen identitet og til miljøet rundt som den må samhandle med (ibid, s.64).

Videre hevder Giddens at når vi mestrer de utfordringer vi møter, opprettholder vi vår selvaktelse. Vår ontologiske sikkerhet danner derfor en basis og må reforhandles for at vi skal føle oss som trygge ledere i samspeillet med andre.

Møller (2004) sier at:

De erfaringer den enkelte skoleleder skaffer seg i ulike situasjoner, og hvordan han eller hun i et retrospektivt lys velger å framheve noen situasjoner på bekostning av andre i sine fortellinger om livet som leder, er med på å danne et fundament for det man konstruerer og rekonstruerer sin lederidentitet (ibid, s.69).

Giddens er opptatt av identitet og individets jakt etter mening. For ham er det språket og den historien vi forteller om oss selv som er vesentlig. Han hevder at selvidentiteten er noe som produseres og reproduseres hele tiden. Han understreker videre at identitetsdanningen er en refleksiv prosess der vi skuer tilbake og reflekterer over hendelser. Der Giddens vektlegger språket og fortellingens betydning for hvordan vi skaper vår identitet og virkelighet, understreker Bourdieu betydningen av våre handlinger, som ikke bestandig lar seg gjøre å sette ord på. I motsetning til Giddens, mener Bourdieu at vi ikke alltid har reflekterte, bevisste og uttrykte begrunnelser for våre handlinger. Videre hevder Bourdieu at kulturelle ressurser produseres i samhandling mellom partene, der relasjonen har større betydning enn samhandling mellom mennesker. Med hans perspektiv vil skoleleders identitetsdanning ikke kun dreie seg om et individuelt prosjekt, men noe som skjer som en forhandling med andre. Man posisjonerer seg i feltet. Wenger har noen fellestrekk med Bourdieu, siden han understreker at identitetsdanning skapes i den kulturelle konteksten. Men der Bourdieu hevder at "habitus" finnes i de nedarvede strukturer som ligger som disposisjoner i oss, påpeker Wenger derimot at

habitus er noe som vokser fram i praksisfelleskap. Han understreker også at menneskene har mer makt til selv å påvirke omgivelsene gjennom våre handlinger og oppfatninger. På den måten blir Wengers perspektiv mer sammenfallende med Giddens syn, selv om Wenger påpeker betydningen av hvordan vi handler mer enn hvordan vi forteller (ibid).

Fremstillingen i dette kapittelet har hatt til hensikt å få fram mangfoldet av tenkemåter til begrepet identitet. Hver på sin måte kan disse perspektivene belyse sider ved dannelsen av lederidentitet. Begrepet identitet er ikke entydig, men kan forstås avhengig av hvilket perspektiv man velger.

3. Metode

Masteroppgaven er det siste av flere studiekraav i masterstudie: ”*Utdanningsledelse*”. Studiet er et deltidsstudium over fire år, hvor skoleledere, og andre som ønsker å bli skoleledere får en bred og god innføring i ulike temaer innenfor utdanningsledelse. Det som er felles for alle som tar studiet, er at studiet skal være erfaringsbasert ut i fra det ståsted studentene befinner seg. Det har blitt lagt vekt på erfaringsutveksling underveis i tillegg til at en skal reflektere og knytte denne opp mot relevant teori om emnet. Slike erfaringsutvekslinger har derfor inngått som en viktig ressurs i undervisningen, i tillegg til fokusering på de utdanningspolitiske utfordringer sett i lys av nasjonale og internasjonal forskning på utdanningsledelse.

I forskning skal man skaffe seg kunnskap om en eller annen virkelighet. For å skaffe seg denne kunnskapen må en stille spørsmål og skaffe seg erfaringer.

I metodekapitlet vil vi innledningsvis kort beskrive vår vitenskapelige forankring og forskningsdesign. Deretter beskriver vi informasjonsinnhenting og vår bearbeiding av data. Til slutt drøfter vi kvaliteten på forskningen i oppgaven.

Som teorigrunnlag for det metodiske arbeidet har vi hovedsakelig benyttet; Holter & Kalleberg (1996), Kvale (2002) og Dalen (2002).

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjon er det Max Weber i Kalleberg (1996) sine tanker som har vært mest fremtredene. Våre studier baserer seg på grunntankene hans om at samfunnsforskning ikke vil være i stand til å etterkomme krav om å gjøre universelle funn, eller gjøre generaliseringer, slik som den positivistiske retningen

innenfor vitenskapsteorien bestreber. Denne er i større utstrekning benyttet i naturvitenskapelig forskning.

Forskningsmetodene må ta andre hensyn enn metodene i den naturvitenskapelige forskningen, siden den samfunnsvitenskapelige, erfaringsbaserte forskningen tar utgangspunkt i at samfunnet er i konstant forandring.

I vår oppgave er vi ute etter å forstå hvordan en nytilsatt rektor opplever sitt første år i skolen. Gjennom dybdeintervjuet med rektorene er vi ute etter deres historie og refleksjon. Slik vi ser det, er det derfor nærliggende knytte vår forskning opp mot den filosofiske tradisjonen, *fenomenologi*. Schutz i Dalen (2004) vektlegger hverdagsvirkeligheten, der forskeren prøver å forstå et annet menneske og søker å ”se det samme” som dette mennesket ser. Menneskets subjektive opplevelser står sentralt i fenomenologien.

Når vi velger en slik tilnærming, er det en rekke momenter vi må være bevisste på og ta med i vurderingen. Som forskere bør vi, slik Kjeldstadli (1999) hevder, være oss bevisst våre egne, subjektive oppfatninger innenfor det feltet vi skal forske på. Vår forforståelse i form av oppfatninger og holdninger, bevisste eller ubevisste, vil prege vår tolkning av teksten. Det blir, i følge Kjeldstadli (1999) nesten umulig innefor samfunnsforskning at ikke forskningen vil bære preg av forskerens verdier og meninger, samt sosialt, politisk og kulturelt miljø. For å sikre mest mulig objektivitet, valgt vi derfor å løfte opp våre tanker og oppfatninger med hverandre. I den vitenskapelige verden er idealet å være mest mulig objektiv. Det vil si at forskeren må være upartisk slik at ingen egeninteresser kan ligge til grunn for eventuelle konklusjoner, eller at den er partisk på noen måte (ibid).

Kalleberg (1996) deler forskningen inn i tre ulike perspektiver – konstaterende, vurderende og konstruktive forskningsopplegg. Et konstaterende forskningsopplegg legger vekt på at forskeren søker å være mest mulig nøytral i forhold til informantene

de skal studere. I et vurderende forskningsopplegg involverer forskeren seg i en normativ argumentasjon, mens forskeren i et konstruktivt forskningsopplegg bidrar både til å forstå, forklare, og forbedre studerte samfunnsforhold (ibid).

Vår oppgave baserer seg på det perspektivet Kalleberg kaller et konstaterende forskningsopplegg. Vi ønsker å *beskrive og analysere* empiri basert på informantens egne premisser. Vi ønsker å forstå verden fra intervjupersonenes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, avdekke deres livsverden, før det gis vitenskapelige forklaringer.

3.2 Forskningsdesign

Vårt valg av forskningsdesign er avhengig av den problemstilling vi har til hensikt å undersøke. Vi vil velge en kvalitativ tilnærming, siden vi er interessert i å studere et lite utvalg men et bredt mønster, der vi vil bruke teksten systematisk.

En kan benytte ulike tilnærminger innen forskning. En tilnæringsmåte er å ta utgangspunkt i et lite antall informanter og forsøke å finne mange felles kjennetegn på tvers av disse. Å se etter det generelle i det spesielle betegnes som en kvalitativ metode. En annen strategi er å ta utgangspunkt i et stort antall tilfeller for så å finne korrespondanser mellom et begrenset utvalg av egenskaper. Å se etter det spesielle i det generelle karakteriseres som en kvantitativ metode.

Siden vi er ute etter å få historien og erfaringene til informantene, er det derfor naturlig for oss å velge en kvalitativ tilnæringsmåte. Vi har et lite utvalg av informanter. Våre data kan ikke uttrykkes i tall eller andre mengdeenheter. De uttrykkes i ord, ord som beskriver, ord basert på vurderinger, erfaringer og observasjoner (Ask, 1998). Et overordnet mål ved en kvalitativ forskningstilnærming er å utvikle forståelse knyttet til personer i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2004). Dette er en metode som egner seg godt i dybdestudier og til vår forskning. I

oppgaven vår ønsker vi, slik Kvale (2005) beskriver, å avdekke aktørens livsverden og deres forståelse av virkeligheten. På grunnlag av dette ønsker vi å gi en vitenskapelig forklaring. Med andre ord, vil vi være opptatt av personens opplevelsesdimensjon.

I gjennomføringen av vårt forskningsopplegg, velger vi å bruke Kalleberg (1996, s.33) sin modell. Vi stiller oss spørsmål ved virkeligheten som vi deretter skaffer oss erfaringsmateriale om. Materialet må systematiseres, kategoriseres og analyseres, og relasjonene mellom elementene identifiseres. I tillegg må vi registrere relevant data for problemstillingen vår.

Innenfor den kvalitative forskningen er det et mangfold av metoder. De vanligste kvalitative datainnsamlingsmetoder er observasjon, intervju, intervensjon, dokumentanalyse og kildegransking. Intervju og observasjon er ofte brukt i narrativ forskning. Intervensjon i kombinasjon med observasjon brukes ofte i aksjonsforskning, mens en kombinasjon av alt brukes i det som kalles ”*Grounded teori*”.

Kjennetegnet for de fleste, er at forskeren som regel har en direkte og nær kontakt med informantene. Kalleberg (1996) viser til Skjervheim, som beskriver dette som at forskeren er subjekt, et selvbestemmende, begrunnende og handlende vesen, på samme måte som den som studeres. Disse er ikke objekter, uten vilje og bevissthet. Man snakker derfor om et subjekt – subjekt - forhold, i motsetning til naturvitenskapen subjekt - objekt - forhold.

Innenfor den kvalitativ forskning er det bearbeidelse av ord og erfaringer som blir avgjørende. Denne forskningen ble opprinnelig utviklet for å gjøre det mulig å forstå mennesker i deres sosiale og kulturelle kontekst. Forskeren vil interessere seg for relativt mange egenskaper og kjennetegn hos få personer. Målsettingen er, i følge Ragin i Dale (2002), å studere fellestrekk og karakteristiske kjennetegn ved

datamaterialet. Som forsker er man ute etter å studere mennesker i deres sosiale virkelighet, for derigjennom å utvikle forståelse.

Personene konstruerer sin egen virkelighet og gir mening til egne erfaringer.

Virkeligheten blir derfor mangfoldig og ikke entydig, den avhenger av den som ser.

Man finner felles erfaringer som påvirker virkelighetsforståelsen og fortolkningen til hver enkelt.

Ved å fortolke og analysere historier som informanten forteller, kan man skape mening og innsikt hos leseren. I den kvalitative metoden har man noen antakelser av hva man kan komme til å finne. Sannheter og objektive forhold eksisterer ikke. Når en som forsker skal analysere og fortolke datamaterialet må en ta utgangspunkt i konteksten som den fremkommer og har gyldighet i. Man baserer seg på at aktørene konstruerer sin virkelighetsoppfatning og gir denne mening ut fra sitt ståsted. Da blir ikke virkeligheten entydig og sann, men mangetydig og kompleks (Dalen 2004).

I følge Holter (1996), er kvalitative analyser like velegnet når det gjelder videreutvikling av teoretiske resonnementer. Innefor konstruktivismen benyttes hermeneutikk, som er en studie av hva forståelse er og hvordan en skal gå frem for å oppnå forståelse. Man er opptatt av å utvide vår forståelse gjennom fortolkning og gjennom å analysere samspillet mellom subjekt og kontekst. I tillegg er man opptatt av å se på hvilke verdier som ligger til grunn for handlingene (Kleven, 2002).

Det blir viktig at vi som forskere klargjør og er bevisst vårt eget forskningsmessige ståsted og vår egen forforståelse av forskningsproblemet. Forskningen må alltid tolkes i lys av dette (ibid).

3.3 Informasjonsinnhenting av data

3.3.1 Intervju som metode

I følge Kvale(2004), betyr intervju egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Formålet med våre intervju, er slik Dalen (2004) påpeker, er at vi skal fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan våre informanter opplever ulike sider ved sin livssituasjon, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet.

Dalen (2004) skiller mellom åpen og mer strukturerte intervju. I kvalitative studier benytter en seg ofte av halvstrukturert eller semistrukturert intervju, også kalt et kvalitativt intervju. I vår oppgave var det meste aktuelt å bruke et halvstrukturert intervju, siden vi var ute etter å få innsikt i informantenes egne tanker, erfaringer, følelser og opplevelser. Kvale (2001) beskriver kvalitativt eller halvstrukturert intervju som:

”Det har en rekke temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål. Samtidig er det åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform, slik at intervjueren kan følge opp svarene og historiene han eller hun får av intervjupersonen” (s.72).

Kvale (2001) fokuserer på 12 aspekter ved intervjuet: Livsverden, mening, det kvalitative, det deskriptive, spesifisitet, bevisst narrativt, fokus, tvetydighet, endring, følsomhet, mellommenneskelig situasjon og positiv opplevelse. Dette er viktige aspekter også i vår forskning.

I følge Dalen(2002) er det i alle prosjekter som anvender intervju som metode, behov for å utarbeide en *intervjuguide*. Særlig er dette påkrevd når en anvender et halvstrukturert intervju. Denne må omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. Alle temaer og

spørsmål skal dermed ha relevans i forhold til de problemstillinger og forskningsspørsmål en ønsker å belyse.

I utarbeidelse av *intervjuguiden* forsøkte vi å omsette den overordnede problemstilling ned til konkrete temaer med tilhørende spørsmål. Etter å ha fått noen konstruktive tilbakemeldinger og veiledning fra vår veileder, måtte vi reformulere en rekke av spørsmålene. Dette for de spørsmålene, slik vi hadde fremstilt de fra starten av, kunne være ledene på en slik måte at informantene ble bevisst eller påvirket til å svare slik vi ”ønsket”. Vi oppdaget i denne prosessen at vi hadde dannet oss noen hypoteser vi ønsket å få bekreftet. Det var ikke hensikten med oppgaven. Det ble derfor viktig å omformulere spørsmålene slik at de var så åpne som mulig. Vi fikk på den måten utarbeidet nye spørsmål som ikke var referert til begreper innenfor vår teori om makt og tillit, identitet, praksisfelleskap, etc. Hadde vi gjort det, kunne det ha ført til informantene ville tatt i bruk sin innsikt om fenomenet, og at de gjennom dette kunne endre sine fortolkninger, handlinger og forhold (Roald, 2002).

I følge Dalen (2004) bør en lage intervjuguiden med noen innledende spørsmål, som gjør at informanten slapper av. Vi valgte derfor ”traktprinsippet”, hvor vi i startfasen hadde spørsmål som ikke var følelsesladet og litt i ytterkant av tema. De var allikevel viktig informasjon for oss å få med, for at vi skulle danne oss et så helhetlig bilde som mulig av informantene. Her fikk vi også med deres yrkes og utdanningsbakgrunn, noe som kunne være viktige faktorer for oss å se på innefor dannelsen av deres lederidentitet. Deretter nærmet vi oss hovedtema gradvis, og avsluttet med å stille et mer generelt spørsmål. Her kunne informantene fortelle fritt om emner de ønsket å få mer frem, eller ønsket å dele med oss.

3.3.2 Utvalg

Vi har valgt å ta utgangspunkt i tre rektorer fra kommuner i Østlandsområdet. Vi henvendte oss til personer vi hadde kjennskap til som kun hadde vært rektor et år for første gang.

To av informantene kjente vi fra miljøet vi har fra praksisfeltet. Den siste hadde vi kjennskap til fra *Utdanningsledelse*. Alle de tre rektorene jobber ved middels store skoler på Østlandet.

Vi henvendte oss både muntlig og skriftlig til rektorene, og allerede ved første muntlige forespørsel tidlig i prosessen, fikk vi positiv respons fra alle tre. Her fikk de en kortfattet redegjørelse om studiet vårt og hva vi hadde tenkt å forske på. Før vi startet feltarbeidet, meldte vi prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Vi fikk positiv tilbakemelding på at vi kunne skrive oppgaven med anonymisering på en slik måte at leserne ikke hadde mulighet til gjenkjennelse.

Før vi gjorde siste avtale om tid og sted for intervjuene, sendte vi tema for oppgaven, problemstillingen og de fem hovedpunktene vi ville vektlegge under intervjuet. I tillegg fikk de en redegjørelse om hvordan vi ønsket å gjennomføre intervjuet, slik at de fikk muligheter for å tenke igjennom deres erfaringer rundt temaene vi ville belyse. Ingen av informantene kjente til intervjuguiden ut over dette. Vi ønsket i størst mulig grad å møte dem der de var, samt å få frem det de var opptatt av uten at intervjuguiden skulle styre dem inn i en tenkning eller en mal.

3.3.3 Pilotintervju

Intervjuguiden ble prøvd ut gjennom et prøveintervju i forkant av selve intervjuprosessen. Vi valgte en person som vi kjente godt fra før. Han hadde vært rektor tidligere, og hadde akkurat fått ny rektorstilling igjen. Dette var en god

gjennomgang for oss. Underveis i intervjuet, tillot vi oss å komme med ”metaspørsmål” om metoden, uten at det fikk negative konsekvenser, slik vi opplevde det, på informantens svar. Etter intervjuet gjennomgikk vi både spørsmålene og metoden vi hadde valgt å bruke. Vi fikk konstruktive tilbakemeldinger som gjorde at vi ble mer bevisst og trygg i rollen. Vi hadde på forhånd gått igjennom hvem som skulle si og gjøre hva. En fikk derfor hovedansvar for å gjennomføre intervjuet, og den andre hadde ansvar for teknikken og tiden vi hadde til rådighet. I tillegg var det fint å prøve igjennom intervjuet for å se om den estimerte tiden stemte i praksis. Det var greit å vite, slik at informantene på forhånd kunne sette av riktig tid til intervjuet. Hadde vi brukt mye lenger tid, kunne det ha vært en negativ påvirkningsfaktor og svarene mindre gjennomtenkt.

Vi valgte også å ta opp pilotintervjuet på bånd. Ikke for det vi ville bruke svarene, men for å høre hvordan vi stilte spørsmålene, og oppfølgingsspørsmålene vi kom med underveis. Samtidig var det greit for oss å se om ”forsøkspersonen” reagerte på bruk av opptak, og om det var noe vi måtte ta hensyn til i intervjusituasjonen senere.

Dette opptaket ble slettet, etter at vi hadde hørt igjennom det.

3.3.4 Hvordan gjennomførte vi intervjuene?

Vi ønsket at informantene skulle ha mest mulig tid og ro på seg slik at de var best mulig forberedt til intervjuet. I utgangspunktet hadde vi planlagt å ta intervjuene på vårparten, men av erfaring, og også tilbakemelding fra aktørene på at dette er en svært hektisk periode, valgte vi derfor å foreta intervjuene før skolestart i august. Da hadde de en sommerferie bak seg, hvor vi antok at det var naturlig for rektorene å reflektere over hvordan det første året som rektor hadde vært.

Alle de tre intervjuene ble foretatt i løpet av en uke. Vi brukte ca halv annen time på hvert intervju. Målsettingen med intervjusituasjonen var at objektet skulle føle seg

avslappet og få til en ledig samtale. Vi hadde laget intervjuguiden med åpne spørsmål, som kun var med på å gi retning for selve intervjuet. Dersom informanten ikke gav oss utfyllende nok opplysninger om emne, ville vi komme med tilleggsspørsmål, uten at det skulle påvirke flyten i fortelling nevneverdig. Våre intervjuobjekter fremsto som reflekterte personer som stort sett snakket lett og sammenhengende om de ulike temaene vi berørte. Informantene valgte å vektlegge ulike aspekter i svarene sine slik at de var inne på flere av spørsmålene når de fortalte. Derfor hoppet vi noe frem og tilbake mellom temaene underveis. Under selve intervjuet var det en av oss som hadde ansvaret for å føre intervjuet, og også komme med tilleggsspørsmål der det var hensiktsmessig. Allikevel var det rom og stemning for at den andre kunne komme med tilleggsspørsmål der det passet. Det var godt å være to under intervjuene, det tror vi også var med på å kvalitetssikre ved at alle de forhåndsoppsatte temaene ble belyst. Den som ikke hadde hovedansvaret for intervjuet hadde også i oppgave å styre teknikken.

Et ustrukturert intervju stiller store krav til intervjueren. For det første er det nødvendig med gode fagkunnskaper på det intervjuet skal handle om. Det er imidlertid like nødvendig og man kan få den som intervjues til å åpne seg og snakke. Man må kunne følge utviklingen i samtalen og fange opp interessante momenter som dukker opp underveis, og man må være i stand til å kunne stille på sparket de gode små tilleggsspørsmål som fører samtalen videre (Kleven, 2002, s.75).

Ingen av oss har vært rektorer før, men vi er nysgjerrige på hvordan det oppleves og erfares. Vi har med vår masterutdanning dannet oss et bilde av rektorrollen og studiet har gitt oss blant annet et språk og en forståelse (slik Dale refererer til) som vi føler vi er trygge på og vil beherske i møte med de tre rektorene. Dette mener vi kan veie opp mot manglende rektor erfaring og at vi derfor bør være i stand til å stille de rette tilleggsspørsmål underveis der det blir naturlig.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

For å lage en fortettet oppsummering av intervjuene, transkriberte vi intervjuene som helhet. Transkriberingen vår ble gjort nær opp til det talte ord som mulig, men vi ”oversatte” de mest tydelige innslagene av dialekt til normalisert bokmål, for slik å sikre anonymitet til informantene våre. Etter hvert intervju satt vi oss ned og snakket om hvilket hovdeinntrykk vi hadde fått, både når det gjaldt informantenes svar og deres vektlegging. Det ble derfor viktig å holde oppe hvorfor og hva vi ønsket å finne mer ut av knyttet opp mot formålet vårt og problemstillingen. Hadde de i sine fortellinger fortalt noe om hvordan de opplevde sitt første år som rektor? Ville vi gjennom deres refleksjoner og historier få innblikk deres forventinger, erfaringer og hvordan deres lederidentitet ble dannet?

Under forskningsprosessen benyttet vi logg, der vi nedtegnet feltnotater over analytiske refleksjoner og antakelser som vi gjorde oss underveis. Vi valgte å transkribere umiddelbart etter intervjuet, og vi skrev små stikkord i marginen på utskriftene, slik at egne følelser, tanker og refleksjoner ikke ble glemt.

Med utgangspunkt i datamaterialet vårt og de transkriberte utskriftene, vil vi forsøke å analysere ved å gå inn i en dialog med stoffet, der vi vil veksle mellom nærhet og distanse (Holter, 1996). Vi ønsker å se helheten i intervjuet, samtidig som det blir viktig å fokusere på sentrale detaljer, for deretter å se detaljene opp mot helheten. Den hermeneutiske sirkelen er en modell som viser hvordan forskeren fører en dialog med foreksempel en tekst, og der det veksles mellom å fokusere på helhet og del og mellom å se på forskerens forforståelse og forståelse (Kleven, 2002, s.41).

3.5 Oppgavens kvalitet

3.5.1 Validitet

Validering handler om å stille krav til kvaliteten i det innsamlede datamaterialet. Flere teoretikere har skrevet om validitet. Går vi inn og studerer litteraturen, ser vi at det blir benyttet til dels ulike termer og tilnærminger i behandlingen av begrepet. I det følgende, velger vi å benytte oss av Dalen (2004) sine perspektiv og tilnærming. Hun trekker frem flere former for validitet i kvalitative studie, som til sammen skal være med på sikre at graden av resultatene skal være troverdige og gyldige. Disse forholdene er:

- Forskerrollen
- Forskningsopplegget, med utvalg og metodisk tilnærming
- Datamaterialet
- Tolkninger og analytiske tilnærminger

Forskerrollen

Som Dalen (2004) påpeker, blir det at forskeren gjør rede for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som studeres, av betydning for oppgavens validitet. På den måten får leseren mulighet for å vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Vår spesielle tilknytning til fenomenet som skal studeres, er at vi begge to ønsker å finne mer ut av hvordan rektorene opplever sitt første år som skoleleder. Bakgrunnen for dette, er at vi er nå i ferd med å avslutte et fireårig utdanningsløp på Universitetet, med masterstudie i Utdanningsledelse. Ingen av oss har erfaring som rektor, men ønsker å gå inn i en skolelederstilling.

Videre hevder Dalen (2004) at det å jobbe to sammen sikrer validiteten. Hun mener det er med på å sikre egen subjektivitet i forskningsopplegget.

I den kvalitative intervjuformen er det menneskelige samspillet avgjørende. Som en metodisk forutsetning, må det skapes intersubjektivitet, mellom forsker og informant. Forskerens fortolkninger av uttalelsene fra informantene vil være preget av forholdet mellom forsker og informant. Det å legge forholdene for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av informantenes uttalelser (ibid, s.106)

Som tidligere beskrevet, kjente to av informanter til oss fra miljøet i praksisfeltet, den tredje fra studiet i utdanningsledelse. Vi fikk til tider en følelse av at den ene informanten satt med en forforståelse om at hun skulle gi oss ”gode råd”, siden vi begge ikke selv hadde vært i rektorrollen før. Det kan gjøre at noen områder blir mer vektlagt og andre mindre.

Vi må allikevel legge til at det var en god atmosfære mellom oss som forskere, og intervjuobjektene.

Forskningsopplegget

Under dette forholdet kommer utvalg og metodisk tilnærming.

I vår kvalitative intervjustudium har vi valgt et relativt lite, hensiktsmessige utvalg nært knyttet opp mot fokus for vårt aktuelle studium. Utvalget begrenset seg til rektorer som kun hadde erfaring ett år som skoleleder. Dalen (2004) stiller her spørsmålet hvorvidt resultatene fra intervjustudiet kan overføres til andre grupper enn de som er utforsket? I vår oppgave lar det seg vanskelig gjøre å generalisere funnene. I følge Andenæs i Dalen (2004) er det den som mottar informasjon fra forskningsresultater, som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner.

De datainnsamlingsmetodene som er valgt, må være tilpasset undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankringer. Dette danner grunnlaget for validitetsdrøftingen her. Dalen (2004) trekker frem flere momenter som må være til stede; den overordene problemstilling må fremgå i intervjuguiden og legges ved forskningsrapporten, intervjuene bør taes opp på bånd, redegjøring av prosessen fra

intervjusituasjonen via lydbåndopptak og transkripsjon frem til den endelige utskriften. Vi mener at vi vår oppgave har høy grad av validitet innenfor dette aspekten. Vi har valgt alle de datainnsamlingsmetodene som Dalen (2004) beskriver som viktige for å sikre validiteten.

Datamaterialet

”I en intervjustudie utgjør informantenes ord og fortellinger hovedtyngden av det materialet som skal danne grunnlaget for tolkning og analyse”(ibid, s. 107).

Videre påpeker Dalen(2004) at validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller gode spørsmål som gir informantene anledning til å komme med fyldige og innholdsrike uttalelser. Vi var opptatt av å få informantenes fortelling uten for mange avbrytelser fra oss. Vi valgte allikevel å komme med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Andre faktorer som sikrer validiteten av datamaterialet, er å gjennomføre prøveintervju, og at det blir gjort rede for at det tekniske utstyrer har blitt prøvd ut og holder høy kvalitet. Dette har vi beskrevet nærmere i kapitlet:

”Informasjonsinnhenting av data”, under punktet *”pilotintervju”*. Vi mener at validiteten i datamaterialet, er sikret på en god måte i oppgaven vår.

Tolkninger og analytiske tilnærminger

Dalen(2004) trekker her frem to ulike termer; *tolkningsvaliditet* og *teoretisk validitet*.

Innenfor *tolkningsvaliditet*, forsøker forskeren å finne indre sammenhenger i datamaterialet. En prøver å utvikle en dypere forståelse av det temaet som studeres, ut i fra informantens egen opplevelser og forståelse. For at man skal kunne fortolke, må informanten komme med fyldige og valide beskrivelser. Skal man tolke intervjumaterialet, må forskeren gå utover øyeblikksbildene og det sees ut fra en større helhetsforståelse.

Grønmo i Møller (2004) hevder at personer påvirkes av at de blir studert. Resultatene kan derfor aldri kunne gjengi et nøyaktig bilde av virkeligheten. Vi må allikevel gå ut i fra at de fortellinger informantene har delt med oss, er deres personlige sannheter og

deres opplevde virkelighet på det tidspunktet vi snakket med dem. Møller (2004) påpeker at hva som vektlegges påvirkes av hvem informanten forteller til. Videre hevder hun at det intervjuobjektene forteller er ofte nært knyttet opp mot tid og rom. Det vi si at tidligere hendelser samme dag el. uke kan være med på å prege det de forteller. Vi mener vi har unngått noe av disse ytre påvirkningsfaktorene, siden vi valgte å ta intervjuene god tid før skolestart. Da antok vi at rektorens arbeids - dager var roligere, uten for mange andre forstyrrelser. En annen fordel med å velge dette tidspunktet, var at de nylig hadde avviklet sommerferie. Rektorene hadde fått momentene vi ønsket å ta utgangspunkt i, før ferien, slik at de fikk god mulighet til å fordøye og reflektere over det første året som rektor i ”Ro og mak”.

Møller (2004) referer til Conelly og Clandinin som beskriver tre typer fortellinger en kan få: *den autoritative, den fortrolige og søndagsfortellingen*. Den autoritative fortellingen tar utgangspunkt i føringer, enten de er politiske, administrative eller kommer fra forskning. De omhandler hvordan en skole bør utvikle seg. Den sier ikke alltid det som er en realitet på skolene.

Hvis en informant føler trygghet i en intervjusituasjon og nærhet til dem som intervjuer, kommer ofte den fortrolige fortellingen fram.

Søndagsfortellingen er påvirket av det man vet er allment akseptert som god praksis. Det er lett i et intervju som er preget av søndagsfortellingen å fortelle mer det man ønsker å oppnå, enn det som faktisk er oppnådd.

I våre intervjuer er det stor sannsynlighet for at vi har fått noe av alle de tre type fortellinger, selv om vi sitter med inntrykk av de alle tre var åpne og samtalen bar preg av fortrolighet. Vi ser allikevel at enkelte av utsagnene kan bære preg av å være ”søndagsfortellinger”. Argyris og Schön i Møller (2004) beskriver dette fenomenet som uttrykt teori, altså den de forteller at de gjør, og at denne ikke nødvendigvis samsvarer med ”bruksteorien”, som vil si det de faktisk gjør.

Møller (2004) beskriver det på denne måten:

En mulig forklaring på dette kan være at rektorene har lært å bruke de riktige ordene når de skal fortelle om arbeidet sitt. Når man blir intervjuet, vil man gjerne bevisst eller ubevisst ha en forventning om hvem som er og kan være mottaker av fortellingen (s.179).

Det er viktig for rektorene å definere seg inn under det de selv mener er å være en "normal" skoleleder. Samtidig kan dette bety at de "glemmer" de problematiske erfaringene når de blir bedt om å fortelle om sitt liv som skoleleder. De beholder masken og fasaden (ibid, s.179).

Teoretisk validitet, dreier seg om i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene vi anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien omfatter (ibid). Vi har fortolket empirien opp mot teorien. En forutsetning for at studiet vårt skal være teoretisk valid, er at datamaterialet er bearbeidet, tolket og analysert på en egnet måte. Vi har beskrevet vår metode tidligere, som abduksjon. Ved abduksjon kombineres induksjon og deduksjon. Dalen (2004) beskriver metoden med: "Det vil si at forskeren tar utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, men tar dessuten i bruk teoretiske forestillinger og begreper." Vi mener her at studiet vårt har en teoretisk validitet.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsfunnenes konsistens, og viser til hvor pålitelig resultatene er. I følge Grønmo (2004) er reliabilitet definert som:

"Graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg" (ibid, s.222).

Han fremholder videre at det som regel ikke er mulig å teste og beregne reliabiliteten i kvalitative studier ved hjelp av standardiserte metoder, blant annet for de undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative undersøkelser.

Dalen (2004) påpeker videre; ”at i kvalitative studier er forskerens rolle en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen. Både det enkelte individet og omstendighetene endrer seg, noe som gjør det vanskelig å etterprøve resultatene”(ibid, s.103).

3.6 Analysestrategier

Først i prosessen dannet vi et overblikk over det teoretiske mangfoldet, og helheten. Deretter lagde vi en midlertidig problemstilling og formulerte hovedtema for intervju. Vi reflekterte sammen og skrev ned de moment og tanker vi gjorde oss, og hva vi oppfattet som særpreg på alle de tre intervjuene vi hadde. Med utgangspunkt i historiene sorterte vi inn kategorier som dannet grunnlag for våre forskningsspørsmål. Ved gjennomgang av det empiriske materiale valgte vi følgende analysekategorier til forskningsspørsmålene våre:

Forventninger

Forandring versus stabilitet, krysspress, spenningsfelt, dilemmaer og praksisfellesskap.

Handlingsrom

Desentralisering - handlingsrom versus pålagte oppgaver, hierarkisk styring versus selvstyring. Makt og tillit, legalitet, legitimitet, lojalitet og krav versus støtte.

Identitetsdanning

Ontologisk sikkerhet, språket, karrierefaser, felt, habitus, kapital og praksisfellesskap

Som Kalleberg (1996) påpeker, vil den vanligste presentasjonsformen i forbindelse med kvalitative data bestå i å illustrere ved hjelp av sitater. Det vil vi også gjøre i vårt analysekapittel. Vi vil velge ut relevante sitater fra datamaterialet og prøve å sette disse sammen på en mest mulig hensiktsmessig måte. Vi ønsker at de sitatene vi presenterer til sammen skal bidra til en beskrivelse av de fenomener som analyseres. Vi ønsker en så helhetlig beskrivelse som mulig (ibid).

Vi kan komme til å trekke frem enkelte sitater fra informantene flere ganger. Dette fordi noen sitater kan fremheve flere av analysebegrepene.

Vi gjør oppmerksom på at når vi omtaler begrepet ”virksomhetsleder” i dette kapitlet, kan det ha to betydninger. For Anne og Bjarne sine fortellinger er begrepet ensbetydende med rektor, mens i Cecilie sin fortelling er dette knyttet opp mot nivået over rektor.

3.6.1 Abduktiv metode

Vi har fått et relativt omfattende datamateriale, som inneholder mange interessante utsagn og funn. Etter transkriberingen satt vi igjen med nærmere 40 sider.

Når man velger å benytte en *induktiv metode*, tar en utgangspunkt i det empiriske materialet og drøfter funn i forhold til utvalgt teori.

Ved å velge en *deduktiv metode*, tar en utgangspunkt i de teoretiske perspektivene og analyserer tekstene i lys av disse.

Strategien vi har benyttet i vår oppgave ligger i skjæringspunktet mellom disse to metodene. Alvesson og Skjoldberg i Møller (2004), bruker begrepet *abduksjon* når man kombinerer en induktiv strategi med en deduktiv strategi. I lys av denne strategien, går vi inn og tolker fakta som vi allerede har en forforståelse av. På den måten blir det en evig fram- og tilbakevendende bevegelse mellom empirien og de teoretiske perspektivene (ibid, s.47).

Dalen (2004) peker på viktigheten av at forskeren har teoretisk sensitivitet. Med det mener hun at forskeren må inneha kvalifikasjoner til å ha innsikt i temaet, gi mening til data og kunne drøfte dem på et abstrakt nivå.

4. Analyse

Vi vil starte analysen med å presentere de tre informantene. Deretter vil vi samle viktige utsagn og informasjon fra aktørene i kategoriene:

- *Forventinger*, - *erfarte rom for handling* og - *dannelse av lederidentitet*.

Kategoriene ble valgt ut i fra informantenes fortelling om temaer som; forberedelse til jobben, forventinger, hvilke faktorer som var med på å påvirke de i det daglige arbeidet som skoleleder, overgangen fra "lærer" til rektor og erfaringer etter et år som skoleleder.

Jo mer stoff som underbygger kategoriene, jo mer oppnår vi tykke beskrivelser, jo større gyldighet får resultatene (Kleven, 2002, s.237).

Hensikten med oppgaven var å finne ut: *Hvordan opplever*

"førstegangsrektor"

sitt første år som leder i grunnskolen?

Problemstillingen skulle bli belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

* *Hva slags forventinger hadde rektorene til omgivelsene før de begynte, og hva forsto de var forventningene til dem?*

Her har vi til hensikt å finne mer ut av de forventninger til de ulike aktører som har en aksje i skolen. Vi har funnet det hensiktsmessig å trekke ut følgende analysebegreper; forandring versus stabilitet, krysspress, spenningsfelt og dilemmaer.

* *Hva er deres erfarte rom for handling?*

Her har vi til hensikt å finne mer ut av de rammer, både indre og ytre, som påvirker handlingsrommet som rektorene opplever. Vi har funnet det hensiktsmessig å trekke ut følgende analysebegreper; hierarkisk styring versus selvstyring, legitimitet, legalitet og lojalitet og begrepene krav versus støtte.

* *Hvordan har de dannet sin lederidentitet?*

Vi har vi valgt å lage tre kategoriseringer av analysebegrepene som former identitet:

* **Karrierefaser og utdanning**

Hubermann og Fessler og deres begrep karrierefaser.

* **Identitet som handling og sosial relasjon**

Bourdieu og begrepene hans; felt, habitus og kapital og *Wenger* og hans begrep praksisfelleskap.

* **Identitet som en verbal og refleksiv prosess.**

Giddens og hans begreper ontologisk sikkerhet og språket.

4.1 Informanter

Forutsetningen til informantene i oppgaven vår var at de hadde jobbet seg gjennom sitt første år som leder i grunnskolen. De hadde ulikt utgangspunkt, både i forhold til kommunestørrelse og erfaringsbakgrunn.

4.1.1 Anne

Anne har 26-års erfaring fra skolen hvor 25 av årene er på samme skole. Hun kom til den skolen som nyutdannet. Bakgrunnen hennes er grunnutdanning med allmenne fag, med engelsk og kroppsøving i tillegg. Hun forteller at hun tidlig "heiv" seg inn i arbeid med utviklingsarbeid og andre ekstraoppgaver. Hun har også underveis vært med på mange prosjekter i skolesammenheng.

Jeg husker det første prosjektet jeg var med på. Da hadde jeg bare vært på skolen i et år og det handlet om utvikling av skole-hjem samarbeid. Det var den gang revolusjonerende å tenke på at foreldrene skulle trekkes med i større grad. Det var en prosjektgruppe på en barneskole og en ungdomsskole som bestod av 4-5 pedagoger som fikk dette oppdraget. Det var bare begynnelsen og etter det har jeg etter hvert vært innom mange forskjellige sånne grupper da.

Hun trekker fram dette eksempelet for å belyse at; "det er ligget litt i meg at jeg også vil gjøre noe annet enn å bare gå inn og ut av klasserommet og holde på med

undervisningen.” Fra starten har hun vært klasserstyrer og har de siste årene også vært teamleder med nedsatt administrasjonstid. Hun kommer fra en annen jobb innenfor den samme kommunen.

Skolen hun nå jobber ved er en middels stor skole på Østlandet, med rundt 200 elever. Det er rundt 25 pedagoger ansatt ved skolen og de jobber sammen i team. Skolen har ansatt en miljøpedagog og det er også sivilarbeidere i tilknytning til skolen. Ved siden av rektor er det en inspektør i 100 % stilling i administrasjonen, samt sekretær.

Kommunen som informanten jobber i, har satset på en desentralisert skolestruktur og rektorene har fått tittel virksomhetsleder. I praksis vil dette si at kommunen ikke har et skolekontor, men rektorene er direkte underlagt sin kommunalsjef.

4.1.2 Bjarne

Bjarne er utdannet fra høyskole og universitet med praktisk-pedagogisk seminar. Fagkretsen hans er sosialøkonomi, engelsk, idrett og friluftsliv. I ettertid har han også tatt sosialpedagogikk og rådgivning. Hans praksis fra skolen er knyttet opp mot ti år i videregående skole og ti år i ungdomsskole. Ved siden av dette har han også jobbet noen år innen media. På videregående skole har han hatt rådgiverstilling, og i ungdomsskolen var han teamleder med administrativt ansvar, men også ansvar for undervisning.

Skolen som han nå har blitt rektor på, er en middels stor skole med 300 elever. Det er ca. 30 pedagoger på skolen, en miljøpedagog og i tillegg sivilarbeidere. Ved siden av rektor er det en inspektør og sekretær, begge i 100 % stilling.

Kommunen som informanten jobber i, har satset på en desentralisert skolestruktur og rektorene har fått tittel som virksomhetsleder. I praksis vil dette si at kommunen ikke har et skolekontor, men rektorene er direkte underlagt sin kommunalsjef.

4.1.3 Cecilie

Cecilie har fireårig allmennlærerutdanning som hovedbakgrunn. Ved siden av dette har hun halvårsenhet med KRL og et år med økonomi fra distriktshøgskole. Hun har ti år med praksis før hun begynte som rektor. Denne informanten har litt ulik bakgrunn enn de to andre da det er flere år siden hun underviste og var ansatt ved en skole. De siste årene før hun ble ansatt som rektor jobbet hun i Utdanningsforbundet.

Har både vært team -lærer og kontaktlærer eller klassestyrer het det faktisk da jeg begynte og så ble jeg tillitsvalg og forsvant da mer og mer ut av skolene, egentlig. Det er vel tre fire år nå jeg har vært mer eller mindre hundre prosent leder av hovedtillitsvalgt i utdanningsforbundet. Noe mer rein lærerjobb har jeg ikke.

Skolen hun nå er rektor på, er en middels stor skole med over 300 elever. I tillegg til rektor er det inspektør og sekretær i 100 % stilling. Hun har ansvar for rundt 40 ansatte på skolen.

Kommunen er en liten kommune på Østlandet med få skoler. Kommunen har en desentralisert kommunestruktur hvor det ikke eksisterer skolekontor. Skolen som vår informant er ansatt ved har felles virksomhetsleder med en skole til. Denne har både rektor og virksomhetsansvar, og han fungerer som et bindeledd til kommunalsjefen i kommunen.

4.2 Forventninger

”Så forventningene i personalet var at de ønsket seg en leder som var forutsigbar” (Bjarne)

Rektor har ulike forventninger til seg fra mange hold. I teorikapittelet belyser vi dette med Møller (2004 og 1996) og Lillejord (2000). Et av forskningsspørsmålene vi

hadde i oppgaven vår, var å finne ut hvilke forventninger de nytilsatte rektorene opplever andre har til dem og hvilke forventninger de har til andre.

I styringen av en skole er det svært mange aktører som har en forventning til hvordan du skal gjøre jobben din. For oss var det derfor interessant å få kjennskap til, gjennom våre informanter, hvordan disse forventningene var før de startet i jobben. Det er interessant for oss å se om noen av rektorene opplever sprikende forventninger.

Vi vil i den forbindelse se på følgende analysebegrep; krysspress, dilemmaer og spenningsfelt. Vi vil også benytte Møller og hennes motpolar forandring versus stabilitet.

I teorikapittelet trakk vi frem Persson i Møller (2004) sin modell om ”skolelederskap i tre spenningsfelt”. Her fremhever hun de ulike spenningsfelt en skoleleder kan stå ovenfor. I analysen vår har vi valgt å drøfte det spenningsfeltet rektor står overfor mellom arbeidsgiver versus medarbeider, samt stabilitet versus forandring. Det er fortellingene som skal være styrende for vår analyse, og rektorene har kun sagt noe om det spenningsfeltet og de forventninger de står ovenfor knyttet opp mot disse dimensjonen.

De tre intervjuobjektene i oppgaven vår kom til skolen med ulike forutsetninger. Hvem som hadde vært leder der tidligere og hvordan det hadde fungert der da, ble synliggjort gjennom de forventninger rektor følte at lærerne stilte til dem. De tre rektorene opplevde starten på jobben og de ulike forventningene, svært ulikt.

På skolen, hvor Cecilie skulle begynne å jobbe, var den forrige rektoren gått av med pensjon etter mange års virke. Ut i fra historien hennes, fikk vi en oppfattelse av at det var en del innarbeidete og fastlagt arbeidsformer på skolen som lærerne ønsket å beholde videre. Cecilie uttrykker at dette skapte problemer for henne som ny rektor. Spesielt siden hun var opptatt av endring. Hun hadde et inntrykk av at lærerne på den ene siden ønsket å beholde ting slik de var, mens både inspektøren og den øvrige ledelsen i kommunen på den andre siden ønsket forandring. Hun trekker frem at en av grunnene til at kommunen ansatte henne, var at de ønsket en yngre person som kunne

være med å endre skolen. Cecilie oppfattet her at dette lå som en forventning fra kommuneledelsen.

Men ellers tror jeg nok inspektøren min forventet noe mer nytt og det tror jeg de forventet i kommunen generelt og derfor hadde de satset på en yngre rektor enn de kanskje ville ha gjort ellers. Kommunen var og er instituerende og de var interessert i ha noen som kunne være med å dra det lasset videre.

Hun tror derfor at hun ble ansatt mye på grunn av sin interesse for endringsarbeid. Hennes forventning til lærerne ved denne skolen, var at de skulle være med å evaluere og eventuelt endre skolen og dens praksis der det trengtes. Oppfatningen hennes var imidlertid at lærerne og deres forventinger ikke samsvarte med de forventningene hun selv og kommuneledelsen hadde.

Sånn i første omgang de som jeg jobbet tettest opp i mot, lærerne, de hadde nok store forventinger om at jeg skulle fortsette det samme løpet som den gamle rektoren hadde gjort. Men jeg tror nok lærerne hadde store forventinger om at de omtrent skulle få lov til å fortsette sånn de hadde gjort før.

Dilemmaet som Cecilie beskriver, med seg selv og kommunen på en side og store deler av personalet på andre siden, kan knyttes til Møllers teori, og de dilemmaer en kan møte i skolehverdagen. Slik vi opplevde Cecilie hadde dilemmaet vært med å påvirke henne i hennes første år i jobben. Hun sto her ovenfor spenningsfeltet og krysspisset mellom forandring (arbeidsgiver) og stabilitet (medarbeidere). Lærerne hadde et ønske om stabilitet, mens kommunen ville ha forandring. Møller (2004) skriver at rektor skal være forandringsleder, mens de også opplever et press fra organisasjonen internt om stabilitet, noe vi kan se ut i fra Cecilies historie at hun opplevde på sin skole.

Lillejord (2002) viser til at rektorer må balansere mellom ulike perspektiv som i dette tilfellet er overordnet myndighet på en side, og personalet på den andre. Cecilies opplevelse kan ytterligere underbygges med de resultater Møller (2004) refererer til fra en svensk undersøkelse. Kravet fra skolesjefen, i vårt tilfelle kommuneledelsen, er lojalitet og gjennomføring av beslutninger som rektor må følge. Dette står i Cecilies tilfelle i sterk kontrast til lærernes ønsker, noe vi får forståelse for i intervjuet.

”Hadde egentlig en forventning om at de skulle møte meg med et litt mer åpent sinn og at de faktisk også kunne respektere meg som ny leder og at mine avgjørelser var like tungtveiende som de hadde møtt til den som var leder før.”

Anne og Bjarne forteller om en lettere overgang til jobben som rektor på de skolene de kom til. De antydte begge at det kan skyldes at de kom til en skole hvor personalet ønsket endring, og var glad for å få en ny rektor inn.

Anne fortalte at; *”folk var veldig positive til en ny rektor”*. Rektoren som hadde vært på skolen tidligere, hadde søkt permisjon for å gå inn i en annen stilling.

personalet hadde nok forventninger til, jeg vet egentlig ikke hva de hadde forventninger til. At jeg skulle være en ryddig og grei person å snakke med. Jeg tror egentlig ikke jeg har hørt så mye om hvilke forventninger de har hatt. Jeg spurte dem vel og da fikk jeg bare at hvis jeg tok meg av mine oppgaver så var de litt fornøyd.

I historien gir Anne et inntrykk av at hun er opptatt av, og ønsker å drive pedagogisk utviklingsarbeid på sin skole. I intervjuet fikk Anne en forståelse av at dette også ble vektlagt av representantene fra kommunen. For å få til et pedagogisk utviklingsarbeid ved en skole er lederen den viktigste igangsetter. Der leder legger dagsorden og fokus får oftest også fokus blant lærere (Imsen, 2003 og Møller; veiledning, januar 2007). Ut fra det intervjuet vi hadde med Anne, satt vi igjen med et inntrykk av at Anne klarer å sette utviklingsarbeid på dagsorden, og at hun derfor med stor sannsynlighet maktet å gjennomføre det. *”Jeg er veldig interessert i pedagogisk utviklingsarbeid, det er der jeg har min sterkeste side”*. De forventninger hun har til seg selv, gjenspeiles også i de forventninger hun har til lærerne ved skolen.

Jeg forventer at lærerne ser dette som en jobb og at det er elevene som er vårt fokusområde og at det hele tiden er dem vi står på for og skal gjøre et best mulig innsats for. Jeg forventer at folk oppfører seg på en slik måte at alle føler seg velkommen hit.[...] Jeg forventer at folk skal yte maks i jobben sin, men at det er lov å ha perioder i livet eller året hvor man ikke klarer det. Man er bare mennesker så det må være lov, men da må man være litt åpne på det slik at man som lag kan tette best igjen der det er behov og sørge for at det

som skal skje skjer. Jeg har forventninger om at de som har funksjoner og oppgaver gjør de oppgavene. Jeg er opptatt av å si at en lærertime koster 17 000,- i året og hva får jeg for det. Der er jeg nok litt tøff, men det er for å bevisstgjøre at når du får en time redusert for å gjøre noe koster det 17 000,- i regnskapet. Jeg har forventninger til at folk er på jobb, gjør en god innsats, er gode på kommunikasjon og aldri er i tvil om hvem vi skal serve. Også forventer jeg at de skal bevege seg i et utviklingsarbeid – at alle blir med på det. Jeg må ha mine forventninger om ikke innfridd så i hvert fall se at dette skal vi klare å innfri. Også er vi jo forskjellige i et personale da. Så det handler om å få folk til å jobbe med noe de liker. Det synes jeg er utrolig viktig. At ikke vi gjør ting av gammel vane, men stoppe opp litt for å tenke om det er noen som kan gjøre det du alltid har gjort. Være litt åpne for nye løsninger. Ikke bare for å gjøre noe nytt, men for å stoppe opp og ikke gå i de gamle sporene. Det tar vi noen stopp-punkter på her.

Hargreaves(2003) trekker frem ulike krav som ligger til en lærer som skal undervise i kunnskapssamfunnet, og vi kan se at flere av disse punktene er representert i forventningene som denne rektoren lister opp.

Når vi oppsummerer og trekker ut den informasjonen vi opplever at Anne har vektlagt i forhold til hennes krav til lærene, kan vi skissere det i fire punkter under:

- Være bevisst på hvem vi skal serve (brukerne, elever og foreldre er viktigst)
- Pedagogisk utvikling (Input og output og krav om å bevege seg i utviklingsarbeid)
- Arbeid i team (laget må utføre en oppgave selv om en kan til tider være sliten og fraværende)
- Hensyn til mangfoldet i personalet (Få folk til å jobbe med det de liker)

Anne nevnte ikke krav til den kommunale ledelsen, men vektla at hun hadde forventninger til rektorgruppen og deres nettverk som ble fulgt opp av kommunalsjefen innenfor feltet.

På skolen, hvor Bjarne skulle ta over rektorjobben, hadde det vært en uavklart situasjon det siste halve året om hvem som skulle være leder. Rektoren følte her store forventninger til det å være forutsigbar.

Jeg tror slik som situasjonen var her ved skolen så var det litt uavklart siste halvåret, det siste året nesten, hvem som skulle være leder her i fortsettelsen. Så forventningene i personalet var at de ønsket seg en leder som var forutsigbar, som de visste skulle være der en periode og som hadde noen tanker om hvordan den personen ønsket at skolen skulle utvikle seg. Det tror jeg var forventningene her, og forventningene her var nok at de ville ha en litt mer tydelig ledelse. Litt klarer beskjed om hvilken retning, hvis vi har bestemt noe så går vi for den. Det var nok forventningene her på skolen, tror jeg. Jeg har vel fått litt tilbakemeldinger at det var det.

Kunnskapsløftet stiller krav om et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål og den ansvarsplikt som påhviler den enkelte skole (Aasen, 2006, s.22). Slik vi forstår av intervjuet med Bjarne, var det en forventning ved denne skolen på at han skulle komme og "ta tak". Det siste halve året, før Bjarne kom inn, satt den nåværende inspektøren i vikariatet for den tidligere rektoren, og personalet hadde som Bjarne sier, derfor et ønske og behov for noe stabilt. På bakgrunn av dette gikk Bjarne inn i en jobb hvor han var ønsket av de ansatte.

Han opplevde at han hadde stor tillit fra den kommunale ledelsen til å utvikle og lede skolen. Bjarne forteller også at han var blitt oppfordret til å søke, både av noen på samme nivå som han selv, men også av noen på kommunalt styringsnivå. Han illustrerer disse opplevde forventningene fra kommunen med: *"Jeg ville sette preg på skolen på noen områder som også den kommunale ledelsen synes var viktig å gjøre. [...] Forventningene var derfor at jeg skulle sette mitt preg på skolen. Hvis ikke hadde jeg vel ikke blitt ansatt."*

Bjarne er i likhet med Anne svært opptatt av hva han forventer av skolen og de som jobber der, og har også pedagogisk arbeid som en viktig sak.

Men forventningene til at skolen og de som jobber her var innstilt på å gjøre endringer og møte meg med åpent sinn. Gjerne med motargumenter eller motforestillinger mot det jeg har tro på, men at vi kunne gå inn i en prosess hvor vi diskuterte pedagogisk utvikling og skolen i en litt større sammenheng enn at vi skal gjøre det vi gjorde i fjor. Så forventningene mine går først og fremst på samspillet med de som jobber her, at de var mottakelig og klare for å komme i gang og kanskje gjøre litt mer enn det de hadde gjort de siste årene.

I intervjuet legger han vekt på det å arbeide sammen. Han har en forventning til at lærerne kan sette i gang arbeid selv eller utføre oppgaver og utviklingsarbeid som rektor initierer. Dette kan vi knytte opp mot Hargreaves og hans punkter til lærerne hvor det å arbeide sammen og lære i team blir sett på som viktig for utvikling.

I rektorens fortellinger opplever vi at det er Cecilie som står tydeligst og mest i spenningsfeltet mellom forandring og stabilitet, samt hierarkisk styring verso selvstyring. Dette er dilemmaer vi har fått en forståelse av at hun har som rektor.

Verken Bjarne eller Anne, slik vi tolker det, står i de samme dilemmaene.

4.2.1 Praksisfellesskap

”Så jeg synes jeg har hatt et nettverk jeg kan forholde meg til.”

(Anne)

Flere kommuner, også de kommunene som våre rektorer jobber i, har gått fra tre- til to - nivå kommuner. Som en følge av denne utflatningen, er skolekontoret som mellomledd, nå borte. Noe av den funksjonen skolekontoret hadde, var blant annet at det var en arena og et sted hvor rektorene kunne få faglig råd og veiledning. Etter nedleggelsen, har det oppstått et gap. Vi stiller oss derfor spørsmålet om rektorens praksisfellesskap med de andre rektorene i et rektornettverk, muligens kan ”fille noe av dette gapet”? Møller (2004) påpeker at et fellesskap opprettet med andre rektorer kan være et sted for å søke råd, diskutere og lære. Dette gjelder både de formelle fora som kommunene initierer, men vel så mye de som handler om bekjenskaper. Det er også en viktig arena for å drøfte spørsmål (Møller, 2004).

Som Cecilie beskriver i sin historie, kan rektorjobben til tider være ensom. Det er derfor viktig for rektorene å ha et forum der de kan drøfte sine problemer og søke råd og veiledning. Ut i fra de historier vi har fått fra rektorene, kan det se ut for at alle de

tre informantene vektla det å ha et nettverk, som svært viktig. De begrunnet blant annet det med at de hadde behov for et fora hvor de fikk mulighet til å drøftet både faglige, administrative og personelle emner. Spesielt nå når de var ”ferske” i jobben som rektor, mente de at det var godt å ha et nettverk hvor de kunne støtte seg til.

Det blir fortalt at rektornettverket og møtene der, har en formell form. Alle de tre rektorene forteller at de kom til en gruppe de hadde inntrykk av var velfungerende, og hvor medlemmene deltok aktivt.

Et praksisfellesskap oppstår, ifølge Wenger (1998) når mennesker med samme type utfordringer kommer sammen. Slik informantene våre beskriver, har kommunene et slikt fellesskap mellom rektorene. Det gir oss et inntrykk av at de tre dimensjonene som Wenger (1998) beskriver som vesentlige for at et praksisfellesskap skal fungere; gjensidig engasjement, felles oppgaver og delt repertoar, er gjennomgående i rektornettverket til våre informanter.

Cecilie som jobber i en liten kommune, sier at de har ukentlige møter:

Ja, vi barneskolerektorene møtes ukentlig og skole – leder gruppa med rektorer og inspektører møtes hver fjortende dag. Vi har ingen skolesjef, så vi styrer det meste selv, men vi har to virksomhetsledere som også er rektorer, Vi har jevnlig møter.[...] er veldig åpne både for ideer fra andre og det er heller ikke vanskelig å ta en telefon hvis noe er vanskelig eller du lurer på noe

Bjarne sier at han også hadde store forventninger til rektorkollegiet, og at han synes dette praksisfellesskapet er viktig for han. Det er ikke alle oppgaver en er godt kjent med, eller mestrer like godt, derfor er det viktig å ha noen å rådføre seg med.

Jeg kjenner jo noen fra før litt løselig av de som er rektorer i andre skoler. Har hatt en sånn ingen tett kontakt eller pleiet noe venneforhold med noen av de, men kjenner en del av de. Forventningene var jo der til at dette var et rektorkollegiet hvor en kunne søke råd og bistand og både spørre hverandre om ting og også lære av hverandre. Så det var en forventning at man ikke holdt noe skjult for hverandre, men hjalp hverandre. Det var en forventning jeg hadde og som er oppfylt. Det er ikke vanskelig å be om hjelp og råd.

Et praksisfellesskap kan, ifølge Wenger (1998), fungere ulikt avhengig av situasjoner, og for Bjarne, i likhet med både Anne og Cecilie, var det å søke støtte og få hjelp, samt å kunne bidra aktivt, det viktigste.

Anne sier i intervjuet at det å vite at denne gruppen fantes, var en viktig motivasjon for henne da hun søkte jobben som rektor. ”Så hadde jeg jo forventninger til at, og det var faktisk en viktig del av motivasjonen min til å søke jobben, var det at jeg visste at det fantes en rektorgruppe i kommunen som hadde oppfølging av sin kommunalsjef.”

Anne forteller at da hun var inspektør savnet hun det å få delta på lederopplæringskurs og nettverkssamlinger, og hadde derfor store forventninger om dette da hun begynte i jobben som rektor.

Så dette at jeg blir en del av en rektorgruppe og der møtte jeg mye hjelp og støtte og kommunalsjefen har også vært en god støtte. Så jeg synes jeg har hatt et nettverk jeg kan forholde meg til. Men det handler også om at det er lett for meg å ta kontakt for jeg kjenner dem litt fra før. Ikke på det nivået jeg er på nå, men vi vet litt om hverandre.

Wenger (1998) legger stor vekt på viktigheten av å ha et praksisfellesskap, og sier at de oppstår når mennesker med samme type utfordringer kommer sammen. Alle de tre rektorene forteller, i intervjuene, at de hadde forventning til å bli en del av en velfungerende gruppe. Dette fellesskapet skal være en plass hvor den gode diskusjonen eksisterer og hvor det skapes læring.

Oppsummering av forventningene

Alle de tre rektorene i oppgaven vår er bevisst at det er flere aktører som påvirker og at det er mange hensyn som må tas. De opplever derfor spenningsfeltet mellom disse aktørene, men i større eller mindre grad. De kommer også med flere eksempler på ulike forventninger enten det er til dem selv eller det de har til andre. Verken Anne eller Bjarne føler at de til nå har opplevd sprikende forventninger fra ulike aktører i så stor grad at det kan kalles dilemmaer, og slik vi ser det kan det ha sammenheng med

at begge disse opplevde at et rektorbytte var ønskelig der de begynte å jobbe. Cecilie derimot, har erfart dette annerledes. Hun forteller om det krysspresset hun er i, mellom den kommunale ledelsen og lærerne i forbindelse med spørsmålet om forandring versus stabilitet. Som hun beskriver det, hadde lærerne en forventning om at tingenes tilstand skulle forbli som de var på skolen. På den andre siden var hun blitt ansatt for å skape en forandring ved skolen.

Alle de tre rektorene hadde store forventninger til rektornettverket i kommunen, og de så dette som en viktig arena for å søke støtte og bistand. Rektorkollegiet blir også trukket frem som en viktig motivasjon for å søke jobben.

4.2.2 Det erfarte rom for handling

*”Når det gjelder handlingsrom, synes jeg vi har det greit i kommunen”
(Cecilie)*

I intervjuene med rektorene stilte vi de spørsmålet om hvilket handlingsrom de oppfatter at de hadde. I teorikapittelet trekker vi frem NPM og hvordan den kommunale sektoren er blitt mer og mer desentralisert. Hver rektor har fått nye rammer å forholde seg til som påvirker jobben. Som analysebegrep har vi valgt desentralisering og hierarkisk styring versus selvstyring.

I drøftingen av det erfarte rom for handling vil vi også ta for oss analysebegreper knyttet opp mot makt og tillit. Der er analysebegrepene: Makt og tillit, legalitet og legitimitet, lojalitet og krav versus støtte.

Tonivå organiseringen, som kommunene til våre informanter har valgt som styringsform, har gitt andre premisser for rektorene enn tidligere. Det er flere krav som blir stilt til rektorene og flere oppgaver som skal utføres.

”Skolelederundersøkelsen” (2005) antyder at det er et flertall av rektorene som ønsker

å ha færre administrative rutineoppgaver enn det som er pålagt. Bjarne trekker frem noe av det samme, og sier: ”...men samtidig så er det en del sånne administrative rutiner og vedlikeholdsarbeid som en må gjøre hele tiden. Og som en må ha rutiner på hvem som har ansvar for hva og det går en del tradisjonelt kontorarbeid”

Anne underbygger igjen dette og sier at det kommer stadig flere oppgaver uten at andre oppgaver forsvinner. ”Det er mange oppgaver som en ikke har blitt kvitt for å si det sånn ut i den andre enden og da kan det vel, jeg skjønner de som sier at dette oppleves som veldig, veldig fullt.”

Cecilie på sin side synes det er mer jobb med økonomien og andre oppgaver som hun ikke hadde trodd på forhånd. ”Hadde kanskje ikke trodd at det skulle ta så mye tid, men det gjør det innimellom. Flere rapporteringer som rektorene må drive på med hver måned. Det synes jeg er bortkastet tid.”

Samtidig som de ser den økte mengden av oppgaver som skal utføres på den enkelte virksomhet, er de også opptatt å trekke frem det økte handlingsrommet som de mener denne type organisering fører med seg. Alle tre informanter sier at de føler at de har et bra handlingsrom, men de vektlegger ulike sider. Bjarne forteller om handlingsrommet hovedsaklig knyttet opp mot det å kunne stake ut en pedagogisk kurs for skolen. Et trekk ved NPM er å gi de ulike driftsenhetene økt handlingsrom (Roald, 2006).

... men har jo enormt handlingsrom hvis jeg vil. Jeg kan jo sette meg ned og planlegge å lage et oppsett for en pedagogisk utvikling f.eks. som jeg mener at vår skole skal drive med og kan jo jobbe med det og legge da føringer for hele skolen sammen med plangruppen eller noen team. Og gå mye inn på det. [...] for meg i hvert fall er det viktig å rydde av tidsflater til å jobbe med pedagogikk. (Bjarne)

Han sier videre at han har de ytre rammene som ligger der i form av *Kunnskapsløftet* og *Læringsplakaten*, men at det er det som gjøres på den enkelte skole som er interessant. Aasen (2006) sier at *Kunnskapsløftet* innebærer at styringen av

utdanningssystemet baserer seg på klare nasjonale mål og lokal handlefrihet (ibid). Bjarne er bevisst denne delingen og sier at de har et stort handlingsrom til å gjennomføre den pedagogikken de ønsker, så sant de oppfyller læreplanens krav.

Vi har jo nye læreplaner som vi må forholde oss til, men de rammene er jo gitt så det er handlingsrommet som er interessant. Det som du kan gjøre på hver skole er jo det som er interessant. Kunnskapsløftet og læringsplakaten er fine ord og gode mål, og noe vi må jobbe etter. Men hvordan vi skal vi gjøre det best her vi ligger med de forutsetningene og rammebetingelsene som vi har akkurat her. (Bjarne)

Anne trekker frem at hun synes det er positivt å få økt handlingsrom knyttet opp mot økonomi. Hun har en forståelse av at denne delen var mer styrt tidligere og at hun står friere til å disponere selv innenfor gitte rammer.

De fleste sier at det nye tonivå har gitt dem mer å gjøre og mer ansvar, og det har det helt klart. På den andre siden er det kanskje litt bra da at rektor skal ha litt forståelse for økonomi og, altså jeg vet ikke. Det hadde han vel før og men da var ting mer styrt. Nå har du litt mer handlingsrom ikke sant.

Cecilie beskriver at hun føler et greit handlingsrom i kommunen hvor hun jobber, og hun trekker dette hovedsakelig opp mot det økonomiske handlingsrommet:

Når det gjelder handlingsrom syns jeg vi har det greit i kommunen, alt etter at vi ble to hele virksomheter. Det har blitt helt annerledes. Vi styrer veldig mye selv, økonomiansvar for skolen min, samtidig som jeg har en leder over meg igjen, som hører til på ungdomsskolen. Vi har muligheten til å omdisponere veldig mye selv, men jeg skal ikke si at økonomien egentlig påvirker oss, vi har det egentlig veldig greit her. [...] Synes alle klager på økonomien, det skal ikke jeg gjøre denne gangen. Kanskje det som påvirker minst. Vi har det romslig egentlig, nokså romslig, selv om vi ikke kan gjøre absolutt alt vi har lyst til.

Det som imidlertid både Anne og Cecilie ser på som et problem knyttet opp mot økonomien, er blant annet det å få nye elever med spesielle behov midt i et skoleår. De forklarer at det er en begrensning da det tar timeressurser fra skolens budsjett som

de ikke får spesielle midler til. Dette kan vi knytte opp til Engeland (2000) hvor han sier at statens overføringer ikke lenger er øremerket.

Økonomi i form av penger, ressurser. Det påvirker selvfølgelig oss i forhold til mye vi gjerne skulle ha fått til. Jeg synes at det er timeressursen som er den alvorligste påvirkningen at den er for knapp i mange sammenhenger. Også kan det høres ut som vi har nok til å kjøpe stoler og bord. Det har vi ikke, men allikevel er det sekundært opp mot det å skape et undervisningstilbudet som vi trenger å ha. Spesielt når det dukker opp elever med spesielle behov rett før skolestart. Vi har rigget til et opplegg og så kommer det flere som trenger helt spesiell tilrettelegging og det tar fokus. (Anne)

Men det som kanskje påvirker jobben mest, og som utfordrer og som kan presse på økonomien, er at vi har veldig stor tilgang, tilførsel stadig vekk av nye elever. Sentrumsskolen virker nesten som et oppsamlingssted for både problem – elever og elever med andre spesielle behov. (Cecilie)

Engeland (2000) hevder videre at skolene må forholde seg til kommunen og deres prioriteringer. Dette oppfatter vi gjennom intervjuene med rektorene kan oppleves som et problem, eller i hvert fall noe som kommer oppå alt det andre. I timene før vi skulle intervjuer Bjarne, hadde han hatt opplæring i et nytt program fra lønns- og personalavdelingen i kommunen. Cecilie har akkurat fått et nytt prosjekt, initiert av kommunen, som påvirker henne ved at flere lærere blir tatt ut for å kurses uten at det følger med midler.

Og så påvirker det selvfølgelig at kommunen satte i gang med et stortilt prosjekt som overhode ikke var lagt inn i budsjettet og sånt som alle måtte være med på. Det kom et forvarsel en måned i forkant og det måtte vi alle bare få til og det måtte alle være med på og det skal pågå i de neste ni måneder. Det var snakk om å dra ut personell, ja tre, fire stykker hver uke og som vi måtte dekke opp som vi ikke får noe annet for, vikarmessig.(Cecilie)

Dette kan også knyttes opp mot det forrige avsnittet om kryssende forventninger (Møller 2004) som kan oppstå på en skole. På den ene siden har vi skoleeier som setter i gang prosjekt som skolene må følge. Skolene på sin side har ikke lagt inn dette i sine rammer og vil derfor få en økonomisk merbelastning som de ikke hadde

regnet med. Det kan igjen føre til at andre prioriteringen skolen hadde må settes til side. Cecilie trekker i denne sammenhengen også frem en ny rådmann i kommunen som setter i gang ulike prosesser. ”Og så er det ytre faktorer en ikke har styring på selvfølgelig, det er ikke så mange av de, men vi har en ny rådmann, en ny ung rådmann som har mange jern i ilden. Kanskje litt for mange av og til.”

Avslutningsvis kan vi oppsummere med at det er flere fellesnevnerne mellom de ulike informantene. Alle trekker frem at det er mange oppgaver som skal gjennomføres, men de velger å trekke frem det store handlingsrommet de opplever. Møller (1996) beskriver styringsdilemmaet mellom hierarkisk styring og selvstyring. Vårt inntrykk er at informantene er påvirket av den hierarkiske styringen både gjennom den kommunale og statlige styringen. Allikevel ser vi at de vektlegger og synes selvstyringen er stor, og de opplever å ha et stort handlingsrom.

4.2.3 Makt og tillit

”Du er lederen vår. Selv om du er ny, så er du lederen vår. Og det var en tillitserklæring samtidig og da var det ikke vanskelig å gå inn og mene noe.”
(Bjarne)

Det andre perspektivet vi ønsker drøfte, knyttet opp mot det erfarte rom for handling, er begrepene makt og tillit. Hvordan klarte rektorene å håndtere balansen mellom makt og tillit? Som Møller (2004) beskriver det, blir det interessant å se hvordan aktørene i skolen opptrer i forhold til hverandre og hvordan de kan påvirke og selv bli påvirket av strukturer og kulturer. Skoleleders maktposisjon kan ikke sees uavhengig av de tillitsrelasjoner de etablerer både på skolen og mellom nivåer i skoleverket. Etablering av tillit er en sentral kilde til utøvelse av makt.

Gjennom sin posisjon som rektor, har rektor makt til å handle i organisasjonen. Men denne blir på sikt svekket hvis tilliten er fraværende. Vi vil belyse tillit i lys av den ontologiske sikkerheten (Giddens) i neste kapittel, der vi skal se på ulike faktorer som er med på identitetsdanningen. Som vi beskrev i teorikapittelet, må en leder inneha troverdig mulighet for maktbruk, og at denne må baseres på tillit.

Cecilie har som leder av skolen, en posisjonsmakt. I Webers terminologi om herredømme, har hun derfor mulighet til å befale i kraft av sin autoritet.

Dette illustrerer hun blant annet når hun forteller om den tidligere jobben hun hadde som leder av utdanningsforbundet:

Jeg kjenner innimellom at jeg kanskje er litt uenig, men det er klart at man ser ting litt annerledes, men at det har hjulpet på, lover og regler kjenner jeg jo ut og inn. Ikke for at jeg skal misbruke det, men en kjenner i alle fall de smutthulla som ligger der, og har på en måte muligheten til å vri og vrenge på ting for å få det til å bli slik det skal. Det er klart den skoleringen jeg har hatt gjennom det har vært med på å påvirke og kanskje styrket den jobben jeg gjør [...] Den erfaringsbakgrunnen min som organisasjonsleder, har vel kanskje hjulpet meg til å være mer krigers kanskje.

”...når ting er bestemt, når jeg har tatt en avgjørelse, da er jeg nok ganske firkantet. Da er avgjørelsen på en måte tatt.”

Videre forteller hun om den makt og posisjon hun og resten av rektorgruppa har ovenfor rådmann. Vi forstår det som at hennes identitetsmakt ligger i fellesskapet med rektorene.

Det er vi som tar stort sett avgjørelsene og anbefaler de videre, så da blir det stort sett sånn. Virksomhetslederne diskuterer det de har med fra rådmann med oss, så vi står som felles gruppe i og med at vi er så få. Så de vi sier teller.

I Cecilies fortelling kommer det tydelig frem at hun sliter med tilliten. Slik vi forstår hennes fortelling, kan det virke som verken kollegaene eller hun har tillit til hverandre. I følge Giddens eksisterer tillit når vi har tro på noen eller tror på et

prinsipp. Sørhaug (1996) følger opp dette resonnementet når han sier at vi tror at resultatene av framtidige handlinger ikke er tilfeldige, og investerer dermed en tro på at personer vil opptre hederlig og ordentlig, eller har tro på kapasiteten til systemer når det gjelder å realisere mål.

Hun forteller videre om et personale som er negative til nytenkning og slik vi forstår er de dermed også negative til henne. Den tidligere rektoren lot lærerne styre mye av skolen selv, og når hun så kommer inn og prøver å endre, møter hun stor motstand. Hun beskriver en følelse av avmakt, hvor hun får lite gjennomslag for sine ideer og handlinger.

Det å jobbe med personalet sitt i det å få de med, å ikke få de mot seg hele tiden. Akkurat det som henger igjen med at de har vært vant med at de har gjort sånn og sånn, det må det jobbes litt med [...] Hadde egentlig forventet at de skulle møte meg med et litt mer åpent sinn og at de faktisk kunne respektere meg som ny leder og at mine avgjørelser var like tungtveiende som de hadde møtt til den som var leder før.

Mange av de som jobber der har faktisk jobbet der i nesten førti år og akkurat det er vel det som er, de har fått lov til å styre sin egen båt der nede. Og rektoren der har latt de få lov til det. Tror utfordringen er å få de til å kanskje se ting litt annerledes. Noen er med, noen er sånn på glid, og noen vil sikkert ikke bli med i det hele tatt før de går av med pensjonen. Den meste utfordringen der er, i tillegg til at de har jobbet der lenge, er at kona til rektor også jobber der. Det er klart de har sine meninger om hvordan ting skal være og ting som har fungert greit før.

Cecilie forteller her også om en opplevelse av å ikke mestre situasjonen, og at hun er ganske ensom i jobben. Møller (2004) forteller at dette kan være med på å bidra til mindre grad av selvtillit da ens bilde av seg selv i stor grad har sammenheng med andres vurdering av ens innsats. Denne forståelsen kommer også frem i sitatet: "På mange måter kan det være en ensom jobb og. [...] Hvis du ikke gjør noe får du i alle fall ikke noe kjeft. Da har du ikke gjort noe galt ennå. "

Weber snakker om tre former som herredømme, det tradisjonelle, det legale og det karismatiske. Videre sier han at når et herredømme anerkjennes som rimelig og rettmessig, er det legitimt.

Slik vi ser det, har Cecilie legal makt i jobben som rektor. Med det mener vi at hun har makt i kraft av lover og regler.

Vi opplever at Cecilie mangler legitimitet i jobben som rektor. Legitim makt er, i følge Weber, når aktørene har en gjensidig forståelse av normer som binder handlingene. Som Cecilie beskriver det, har hun og lærerne svært ulike oppfatninger og normer på hvordan skolen skal drives. Skolen hennes bærer preg av en tradisjon for ”skjult” eller ”taus” kontrakt for arbeidsfordeling og makt mellom lærer og lederen. Den skjulte kontrakten her er at lærerne selv bestemmer hvordan de vil ha skolen, og at de ønsker en konserverende pedagogikk. Cecilie bryter denne kontrakten, og mister derfor tillit. Videre beskriver Cecilie i fortellingen sin at hun følger de kommunale føringer og de forventinger som ligger til henne fra kommunalsjef. Det er grunn til å tro at hun derfor utøver legitim makt sett fra nivået over, men mister denne i personalet.

Både Bjarne og Anne forteller om stor grad av tillit i sitt personale. I tillegg beskriver de gjennomgående om deres tillit til personalet. Innledningsvis i kapittelet stilte vi spørsmålet om rektorene ”våres” klare å balansere mellom spenningsfeltet makt og tillit. Som Bjarne beskriver det:

Den viktigste erfaringen er vel at jeg har stor påvirkningskraft- større enn jeg trodde i utgangspunktet. Det jeg sier, gjør og legger opp til, hvis det er fornuftig og godt forberedt, har stor gjennomslagskraft i personalet på skolen. Større enn jeg hadde forventet. Det er ikke bare at det er lure tanker, men det ligger til rollen. Når rektor har gjort et forarbeid og presentert noe, så nikker folk.

Bjarne har vært flink til å bygge opp gode relasjoner i organisasjonen, og har på den måten opparbeidet seg en legitimitet i jobben som rektor. Han gir mye av seg selv, og

er svært opptatt av å bygge gode relasjoner og å få hele skolen til å trives. Da han startet som rektor, valgte han å gjennomføre medarbeidersamtale med alle lærerne for å bli litt kjent.

Det viktigste er å være seg selv. [...] Du må gi og ta. [...] Jeg vil gjerne markedsføre eller bli sett på som en omgjengelig person. En person som er hyggelig å prate med og som vil noe.[...] Jeg trives med mennesker og få de til å trives med meg, er de viktigste egenskapene mine som rektor. Være med å skape miljøer som er hyggelige.

Personalet gir ham aksept og tillit. Dette gjenspeiles i fortellingen hans både gjennom de rådende normene og handlingene. I tillegg har han legal makt, gjennom rektors styring av det formelle oppdraget. Han forteller at kommunalsjefen har gitt ham armslag og tillit i utførelsen av jobben som rektor. ”Jeg følte at jeg hadde godt armslag til å gjøre det jeg synes var viktig med skolen og hadde full tillit til at jeg ville sette preg på skolen på noen områder som også den kommunale ledelsen synes var viktig å gjøre.”

I motsetning til det Cecilie forteller, får Bjarne positiv respons både fra overordnet og fra personalet. Det er med på å øke selvtilliten og en opplevelse av å mestre. Han forteller at han må tørre å lede: ”En må ha vilje til å lede og handlekraft til å foreta noen beslutninger og det kan jo av og til være upopulære beslutninger.”

Anne gir lignende beskrivelser i sin fortelling. En rekke av hennes sitater kan være med på illustrere at hun i sin fortelling er dyktig på å balansere mellom makt og tillit, og har stor grad av legitimitet i personalet.

Folk var veldig positive til en ny rektor. Jeg hadde alle mine med meg. Så det var et godt møte mellom personale og meg. Også elever og foreldre. [...] Og jeg har erfart at om ikke alle, så i hvert fall ganske mange blir med på ”galskapen” eller hva det nå er. Så det var nok det jeg greip fatt i først for er har jeg en del erfaring og det gløder jeg veldig for. Det er smart å starte med det en er sterk på og det en har veldig hjerte for.

Videre skinner det igjennom at hun også har god tillit til personalet, og at hun gir lærerne stort handlingsrom uten at hun skal overstyre, eller ha detaljkontroll.

Så kan jeg ikke bli god på alt det jeg ikke kan. [...] Det er masse jeg ikke kan som sosiallæreren håndterer og jeg er trygg på det. Det er masse jeg ikke kan som spes.ped. ansvarlig håndterer, kan det, vet det. Bare skriv der liksom, og så må jeg stole på det og det er veldig bra altså. Jeg føler meg veldig trygg på det. [...] Da behøver jeg jo ikke jeg å vite alt om det. Det er andre som ivaretar.

Anne er her veldig tydelig og reflektert på at hennes bakgrunn som pedagog har vært med på å styrke hennes legitimitet inn i personalet. Samtidig har vi et inntrykk av at hun er bevisst på å bruke den kunnskapen hun føler seg tryggest på for å bygge tillit i personalet.

Det har jeg fått veldig tilbakemeldinger på er at jeg er pedagog i bunn. Det syns jeg er viktig. Det gir meg tydeligvis en posisjon til å være fullverdig diskusjonspartner altså. For jeg tror kanskje lærerne er veldig kritisk til det at hvis du ikke har den bakgrunnen så skjønner du ingenting av det nær sagt. Det er jeg jo selv med på tenke noen ganger. Så det gjør nok til at det blir troverdig på en måte. [...].. men jeg syns jo det er mye som har overføringsverdi til en lederrolle fra en pedagogutdanning.

Både Bjarne og Anne føler at de har stor mulighet til å styre skolen slik de vil og de kan begge legge vekt på utvikle skolen i den retningen de ønsker. Begge var opptatt av pedagogisk arbeid og hadde i nær fortid jobbet som lærere. Dette fikk de gehør for i personale og opparbeidet gjennom dette legitimitet. Noe som har gjort det lett for disse er at de også har hatt en tillit fra det kommunale nivået.

Oppsummering av det erfarte rom for handling

De tre rektorene vi intervjuet, var bevisst det store oppgavemangfoldet de til enhver tid skulle løse, men de fokuserte også på at de opplevde handlingsrommet som bra i de kommunene de jobbet. Ved å bruke Møllers begrep, kan vi si at de opplever en stor grad av selvstyring. Som en av rektorene sa: ”Kan det skyldes at jeg ikke har

opplevd noe annet". Det ble også fortalt at de ikke har noe å sammenlikne med, og at det derfor er naturlig for dem å se en rektorstilling som en jobb som inneholder mange oppgaver.

Cecilie har ikke jobbet som lærer på mange år, og vi fikk en opplevelse gjennom intervjuet, at hun distanserte seg noe fra lærerrollen. Hun har i motsetning til de to andre rektorene, ikke fått opparbeidet seg en legitimitet i personalet som pedagog. Det kan være en av årsakene til at hun har følt det vanskelig å få gjennomslag for sine tanker og ideer i personalet. Hun forteller at kommunen ansatte henne blant annet på grunn av alder og hennes tanker om pedagogisk utviklingsarbeid. Hun ønsket å jobbe med utviklingsarbeid og endring på skolen, men erfarte at hun fikk liten gjennomslagskraft for de ideer og tanker hun kom med.

Både Bjarne og Anne har både jobbet som lærere og inspektører i mange år før de gikk inn i stillingen som rektor. De forteller i intervjuet at de gir og får mye tillit, både i personalet og fra kommunalsjefen. Gjennom deres fortellinger kan det virke som de har en fin balanse mellom makt og tillit, og begge innehar både legal og legitim makt. Ut i fra dette, opplever de at de har store muligheter til å forme og utvikle skolen slik de ønsker.

4.3 Dannelse av lederidentitet

“Det er viktig at rollen som rektor ikke er satt som et ideal etter 1975. Det opplever jeg når perifere venner får vite at jeg har blitt rektor”.

(Bjarne)

I teorigapittelet har vi beskrevet de ulike teoretikernes innfallsvinkler og ståsted når det gjelder dannelse av lederidentitet. Der redegjør vi for de valgte teoretikerne hver for seg. Det har vi valgt for å få en tydelig og grei oversikt over mangfoldet.

I Analysedelen ser vi at det er uhensiktsmessig å lage skarpe skiller mellom disse aspektene. Analysebegrepene bringer hver på sin måte frem de ulike perspektivene fra teorien, noe som igjen vil være med på hjelpe oss med å forstå viktige sider ved dannelsen av lederidentitet.

Vi har vi valgt å lage tre kategoriseringer av analysebegrepene som former identitet:

- * **Karrierefaser og utdanning**
- * **Identitet som handling og sosial relasjon**
- * **Identitet som en verbal og refleksiv prosess.**

For å drøfte oss frem til hvordan rektorene danner sin lederidentitet, er det er det en rekke momenter vi kan ta tak i fra historiene de forteller. Blant annet vil deres vektlegging og beskrivelse av utdanning og deres tidligere yrkeskarriere, spille inn. Disse faktorene vil, slik Møller hevder det, ha en gjensidig påvirkning og relasjon til hverandre hele tiden. Videre sier Møller at man utvikler seg hele tiden, og utvikling av lederidentitet er et dynamisk samspill mellom det personlige livsløp, karrierefaser og skoleledelse som yrkesprofesjon. Hun påpeker derfor at lederidentitet er temporært og noe som hele tiden forandrer seg.

Wenger og Bourdieu vektlegger at identitet skapes gjennom samhandling med andre og i relasjon til dem. I tillegg påpeker Giddens den refleksive prosessen og språket som grunnlag for identitetsdanningen og utvikling.

Vi valgte å ikke bruke lederidentitets- begrepet når vi intervjuet de tre rektorene. Isteden tok vi tak i det underliggende. - Hva formidler egentlig informantene når de forteller sine historier?

4.3.1 Karrierefaser og utdanning

Møller har en grundig innføring i biografisk og narrativ forskningstilnærming i boka si:” *Lederidentiteter i skolen.*” To sentrale begrep i den narrative forskningstilnærmingen er livsskildring og livshistorie. Livsskildring er, i følge

Møller; ” en subjektiv fremstilling om ens liv, mens en livshistorie er som en fortelling som forankres eller lokaliseres innenfor en historisk, kulturell og politisk kontekst” (ibid, s.25).

Huberman i Møller(2004) har forsket på hvordan lærere gjennomlevde ulike stadier av sin yrkeskarriere, og kom frem til at de første tre årene ofte bærer preg av **overlevelse og oppdaging**.

Da jeg fikk tilbudet så begynte jeg å lure på hva i all verden jeg hadde gjort, for da var jeg litt skremt. - Da jeg kom litt inn i det, og ble litt kjent med flere, det tar jo noen måneder før du kan navnene på alle og du vet hvem de er. - Det kan hende jeg hadde gjort ting litt annerledes, men med en så stor masse av folk tar det jo så lang tid før en blir kjent og.

På en måte bekrefter Cecilie med sitt utsagn, Hubermanns teori. Hun forteller om en periode som har fortonet seg med det Hubermann beskriver som **overlevelse**. Man skal, i følge Huberman, bli kjent med ny arbeidsplasskultur, man er fullt ut ansvarlig for undervisningen og utviklingen av relasjoner til elevene, og man strever med å finne sin personlige tilnærming til yrket (ibid, s.27).

Hans studie om karrierestadier kan ha relevans og overføringsverdi til det å være rektor for første gang. Der Hubermann forteller om lærerens undervisning, kan vi trekke vekslers med rektorens ulike oppgaver. Cecilie er den av de tre som ikke har hatt noen form for ledererfaring i skolen fra før, verken teamleder eller inspektør, slik Bjarne og Anne har vært. For Cecilie sin del bærer nok perioden mer preg av overlevelse, sett i forhold til de to andre informantene.

Anne forteller om et år som stort sett har gått greit, hun forklarer blant annet dette med at hun ikke hadde forutsetninger nok til å se alle oppgavene som krevdes av en rektor. Når hun nå går i gang med å forberede skoleår to som rektor, er hun i fase med det Hubermann forklarer med **oppdaging**.

Så det er mange oppgaver i denne rektorrollen jeg ikke hadde forutsetninger for, egentlig. Da må man være villig til å lære og å ta inn nytt og ikke få

panikk når en ikke har kontroll. Så den overgangen kunne ha vært heftig, og kan nok være det for en del. Har også vært for meg, men jeg har prøvd å jobbe med at vi tar en ting av gangen. [...] Da tenker jeg at rutine blir nok ikke dette for meg på mange, mange år. - Så når jeg satt her i begynnelsen av august i år så var jeg faktisk mer, jeg liker ikke ordet stressa for det er jeg ikke, men jeg hadde nok mer panikk, eller ikke panikk men jeg så mer alt som skulle vært gjort enn jeg gjorde for et år siden. For da var jeg helt uviten om hva jeg egentlig skulle vært stressa for.

Anne sine tanker samsvarer med Haaland og Dale (2005) sine synspunkter. Her peker de på at man som nybakt leder i utgangspunktet er ikke-kompetent på en rekke områder, rett og slett fordi man ennå ikke har fått anledning til å lære alt som behøves. Cecilie forteller også om en slik erfaring, da hun skulle gjøre seg kjent med skolen før hun startet:

Du blir veldig alene egentlig, for du vet ikke fullt og helt hva oppgavene dine går ut på. – Så visste jeg ikke alltid hvilke spørsmål jeg skulle stille heller. Han gamle rektoren følte sikkert at jeg burde spurt ennå mer, men som jeg sa, visste jeg egentlig ikke hvor jeg skulle begynne eller hva jeg skulle spørre etter.

Bjarne beskriver overgangen som forholdsvis enkel. Historien hans bærer liten preg av det de to andre beskriver. Dette kan, mener han, ha sin forklaring i at han har vært mellomleder i mange år på den tidligere skolen han jobbet på og han fungerte også som rektor sin stedfortreder. ”Jeg har hatt et godt mellomsteg på veien i flere år som teamleder med en tredjedels administrasjonsressurs.”

Men han peker allikevel på noe av det samme Cecilie og Anne var inne på med å ikke ha helt oversikt over alle oppgaver som ligger til jobben: ”Og så er jeg jo fersk da – ett år som rektor og jeg har jo knapt hvert igjennom alle rutiner.”

Fessler i Møller (2004) mener det er for snevert å kun tenke karrieresyklusen isolert, uten å se denne i sammenheng med det personlige livsløpet og til det som skjer i omgivelsene. Møller (2004) påpeker at disse perspektivene er med på å danne

utvikling av lederidentitet, men at det ikke er snakk om en lineær prosess, men heller en "flo og fjære" bevegelse. Med en forankring i rektorenes fortellinger, kan man se på prosessen som et dynamisk samspill mellom det personlige livsløp, karrierefaser og skoleledelse som yrkesprofesjon. Ingen av våre informanter har lagt vekt på å fortelle om sitt livsløp, men de kommer gjentatte ganger inn på betydningen av den utdanningen de har tatt og deres tidligere yrkeskarriere.

Anne legger vekt på at lærerutdanningens betydning og det at hun har vært lærer i mange år har vært med på å forme hennes identitet. I tillegg fokuserer hun i sin fortelling om viktigheten av arbeidet hun har gjort innefor det pedagogiske utviklingsarbeidet, og at det sannsynligvis er det som har vært den største "bidragsyter" til utforming av den lederidentiteten hun besitter i dag:

Jeg hadde flere tre års bolker med egne klasser og var lærer på fulltid, men heiv meg veldig fort inn i utviklingsarbeid og andre oppgaver og ekstraoppgaver. Jeg har vært med å dra og finne ut av ting. Grunnen til at jeg trekker det frem er nok at det har ligget litt i meg at jeg også vil gjøre noe annet enn å bare gå inn og ut av klasserommet og holde på med undervisningen.[...] Jeg er veldig interessert i pedagogisk utviklingsarbeid, det er der jeg har min sterkeste side. Det var begynnelsen av historien min også. Det er det jeg har holdt på med og det er det jeg synes er moro. [...] Jeg er jo utdannet allmennfag – lærer i utgangspunktet så akkurat det med undervisning har jeg likt kjempegodt, men det har jeg ikke nå. – Jeg savner den vel ikke her og nå, men jeg vil gjerne være litt med.

Bjarne bruker lang tid på å fortelle om hva slags utdanning han har, og hvor vesentlig den har vært for ham:

Det første faget jeg tok på universitetet var sosialøkonomi. Skulle egentlig bli sosialøkonom hadde jeg planer om en gang i tiden og da fordyper jeg meg i den store strukturen og det er det som gjør at jeg får fort oversikt og ser helheten i store strukturer. Samtidig som et av visdomsordene fra sosialøkonomien er at alt avhenger av alt – enkelt og greit. Det er ikke nødvendigvis slik at en del av helheten som er mye mer betydningsfullt enn noe annet. Viktig. Fortsettelsen på min utdanning var idrett og friluftsliv og der går det mye på veiledningspedagogikk. – Nærheten til både mennesket og naturen som jeg lærte på friluftslivsstudiet det har nok preget meg mye som lærer og rektor. Samtidig som jeg også har språk og kultur. Hva som er viktig

for menneskene. Da har jeg altså språk, natur, og samfunn i utdannelsen min og litt sånn videre fordypning i sosialpedagogikk og rådgivning som gjør at kanskje mine egenskaper til å jobbe med mennesker og få mennesker til å trives sammen med meg, er de viktigste egenskapene mine som rektor.

Bjarne forteller i sin historie om den yrkeserfaringen han fikk da han jobbet i lokalradioen og hvor lærerik denne har vært for jobben han utfører i dag.

Jeg fikk et bein til å stå på og innsyn i en del ting. Og dette var en glimrende måte å komme inn igjen i det lokalsamfunnet som jeg har vært mer eller mindre borte fra i ti, femten år. Så da fikk jeg satt noen brikker på plass igjen som jeg hadde mistet da jeg bodde andre steder i landet [...] Det har vært en viktig lærdom å være ute i såkalt privat næringsliv, en annen sektor enn den offentlige forutsigbare, nokså forutsigbare, i hvert fall økonomien.

Når det gjelder yrkeserfaring legger han vekt på at teamlederansvaret han hadde har vært med på å forme ham og påvirke ham i jobben han har i dag. : ”*Jeg har hatt drivkraft for å være med å lede – det har jeg nok hatt. Det har jeg hatt også i min forrige stilling hvor jeg var med i ledergruppa på skolen. Så jeg vil nok gjerne være med å påvirke og være med å lede*”.

Cecilie forteller om den perioden hun jobbet i utdanningsforbundet og at den har vært med på å påvirke henne og gi henne styrke i jobben som rektor. ”*lover og regler kjenner jeg jo ut og inn. Ikke for at jeg skal misbruke det, men en kjenner i alle fall de smutthulla som ligger der, og har på en måte muligheten til å vri og vrenge på ting for å få det til å bli slik det skal.*”

Hun vektlegger først og fremst henne bakgrunn i jobben i utdanningsforbundet, i tillegg til at hun er opptatt av å ha gått på lærerskolen og jobbet som lærer. Hennes formelle ledelsesutdanning har først og fremst medført at hun har blitt så pass trygg på seg selv at hun torde gå til det skrittet og søke en rektorstilling.

Videreutdannelsen i skoleledelse gjorde at jeg tok det steget og søke rektorjobben. Det hadde jeg ikke gjort hvis jeg ikke hadde startet på ledelses -

studiet. Terskelen for å søke en skoleleder jobb hadde vært atskillig høyere. Tror nok ikke selve jobben har blitt påvirket av lederutdanningen, men at jeg tok det valget og tok den sjansen. Hadde sikkert ventet på en inspektør –jobb, tenker jeg. Kanskje jeg hadde syns det var litt mer ufarlig.

4.3.2 Identitet som handling og sosial relasjon

I følge Wenger i Møller (2004) forhandles lederidentiteten gjennom ulike praksisfelleskap. Å utvikle en praksis krever, i følge Møller (2004), at det dannes felleskap der medlemmene gjensidig engasjerer seg i praksishandlinger, de forhandler om mening, deler oppgaver og gjenkjenner hverandre som likeverdige deltakere. En forutsetning blir derfor at det må være et gjensidig engasjement. Får vi en erfaring med at handlingene og meningene våre oppfattes som betydningsfulle i de praksisfelleskap vi deltar i, vil det styrke vår identitet.

Alle de tre informantene våre fremhever betydningen av rektornettverket de har i kommunen.

Cecilie nevner gjentatte ganger hvor viktig hun syns hennes deltakelse i rektornettverket er og hvor mye det betyr for henne i utøvelse av rektorjobben. For henne blir dette nettverket det viktigst praksisfelleskapet hun har og dermed også den som er med på å påvirke hennes lederidentitet mest. Det helhetlige inntrykket er at hun kun identifiserer seg med de andre rektorene i kommunen, og ingen andre steder. Det er der hun finner ”trøst og hjelp”:

Jeg har blitt positivt overrasket over det nettverket vi har her mellom barneskolerektorene, og skoleleder gruppa med rektorene og inspektørene. Vi samarbeider veldig tett og er veldig åpne både for ideer fra andre og det er heller ikke vanskelig å ta en telefon hvis noe er vanskelig eller du lurer på noe. Så det må jeg si jeg setter pris på som ny. Nå er vi faktisk tre rektorer her under førti år, så vi har veldig tett og greit samarbeid, syns jeg. Det har nok gjort jobben her i kommunen litt enklere, tror jeg. – Får jeg ikke til noe ting - man får positive tilbakemeldinger fra både de nivåene over og i hver fall fra noen av de på din egen skole som anerkjenner noe av det en har foreslått og fått til. Men det er klart det er en ”urias post” og. En får ikke mye ros, en må

nesten passe på det selv. Det får en kanskje mer i rektorgruppa. Der backer man opp hverandre lite grann og der kan man få en klapp på skuldra.

Oppfatningen av en selv i yrkesrollen, påvirkes av psykologiske og sosiologiske forhold. Oppfatningen påvirkes av de fellesskapene man deltar i, og den endrer seg hele tiden. I tillegg påvirker vår selvoppfatning av hvilke posisjon man oppnår i fellesskapet, og hvordan man forhandler frem et bilde av seg selv i samvær med andre (Wenger i Møller, 2004).

Opplever man at en mestrer en situasjon, vil dette gi økt selvtillit. Tilsvarende vil en opplevelse av isolasjon i jobben sannsynligvis bidra til mindre grad av selvtillit. Noen grupper sin vurdering vil være mer avgjørende enn andre, og ens bilde av seg selv har også i stor grad sammenheng med andres vurdering av ens innsats (Giddens i Møller 2004).

Slik vi oppfatter Cecilie, definerte hun stor tilhørighet med nettverket hun hadde blant de andre rektorkolleagaene, samtidig som hun tok avstand til det øvrige personalet. Hun viste gjennom sin fortelling at hun ikke identifiserte seg med gruppen, men inntok en posisjon hvor hun distanserte seg fra de andre på skolen. Hun var konsekvent i å omtale personalet som de (enkeltord uthevet av oss):

*”Mange av **de** som jobber der har faktisk jobbet der i nesten førti år. [...] Akkurat det som henger igjen med at **de** har vært vant med at de har gjort det sånn og sånn..[...].. og **de** må få veldig klare beskjeder.”*

Når hun derimot omtalte rektornettverket uttrykte hun dette i ”vi – vendinger”:

*”**Vi** barneskolerektorene møtes ukentlig [...] **Vi** har jevnlig møter. **Vi** har veldig korte veier mellom oss. [...] **vi** samarbeider veldig tett. Nå er **vi** faktisk tre nye rektorer her undr førti år, så **vi** har veldig tett og greit samarbeid, syns jeg.”*

Dette er med på å illustrere det Wenger hevder er identitet som medlem i felleskap. Cecilie ønsker å definere hvem hun er ved det kjente og det ukjente.

I følge Bordieu skaper man sin identitet gjennom samhandling mellom dem man møter i den sosiale strukturen som omgir oss, og hvordan man selv samhandler i denne strukturen.

Ser vi på noen av de sitatene vi har trukket frem ovenfor, er det tydelig at Cecilie strever med å posisjonere seg i feltet. Bourdieu sitt perspektiv er at den enkelte skoleleder utvikler sin identitet i relasjon til både egen og feltets historie. Hvilke kamper om verdier og posisjoneringer som har pågått og pågår innefor feltet har betydning:

”Den meste utfordringen der er i tillegg til at de har jobbet der lenge, er at kona til den forrige rektoren også jobber der. Det er klart de har sine meninger om hvordan ting skal være og ting som har fungert greit før”..

Bjarne velger i sin beskrivelse å trekke frem både de uformelle nettverk han har med noen av de andre rektorene i kommunen, samtidig som han også understreker betydningen av det formelle nettverket av sammensatt av alle rektorene i kommunen. Han påpeker også at de sosiale settingene han har utenfor jobben sammen med gode venner er med på å påvirke ham. *”Dette var et rektorkollegiet i vår kommune og det var et godt kollegium hvor en kunne søke råd og bistand.[...] Det er ikke vanskelig å søke hjelp og råd”*

I tillegg ser vi at han, slik Wenger forklarer det, skaper sin identitet ved blant annet å definere hvem han er ved hvor han har vært og hvor han skal. Bjarne legger vekt på i sin fortelling å trekke frem jobben han hadde før han ble rektor, og hva den har betydd for hans identitetsdanning i dag. Jobben han hadde i lokalradioen etter å ha jobbet som lærer et annet sted i landet, var også med på forme han.

Egentlig var det en god erfaring som gjorde at jeg fikk et bein til å stå på og innsyn i en del ting. Og dette gjorde jeg samtidig som jeg flyttet tilbake til mitt oppvekstområde og det var en glimrende måte å komme inn i lokalsamfunnet som jeg hadde vært mer eller mindre borte fra i ti, femten år. Så da fikk jeg satt noen brikker på plass igjen som jeg hadde mistet da jeg bodde andre steder i landet.

En rekke andre sitater kan fremheves fra hans historie som illustrerer dette momentet.

Jeg har hatt drivkraft for å være med å lede – det har jeg nok hatt, og det har jeg hatt også i min forrige stilling hvor jeg var med i ledergruppa på skolen. Så jeg vil nok gjerne være med å påvirke og være med å lede...[...] ..her må du gå inn og synliggjøre et signal om hvilken retning vi skal gå.

Han kommer inn på hva han ønsker for skolen sin i framtid, hvilke visjoner han ønsker å strekke seg etter.

”Jeg vil gjerne markedsføre eller bli sett på som en omgjengelig person. En person som er hyggelig å prate med og som vil noe.”

Dette kan også illustreres med hva han svarer på spørsmålet vårt om hvordan han presenterer seg selv:

Jeg er rektor på en ungdomsskole. Har sterk forkjærlighet for friluftsliv, være ute og drive skole eller utvide arenaen for læring i forhold til tradisjonell tenkning. Legge til rette for at lærerne ved skolen kan bruke de sterke sidene de har. De som har lyst til å være ute og ha uteskole kan få lov til det, og de som vil ha tradisjonell forelesning kan ha det. Jeg vil skape mangfold. Jeg håper folk oppfatter meg som hyggelig. Jeg er opptatt av enkle ting...

I følge Wenger, kan vi være med på å påvirke omgivelsene gjennom vår deltakelse og vårt engasjement i det sosiale fellesskapet. I Bjarne sin historie trekker han frem hva han har gjort og hva han står for blant annet i forhold personalet og hos elevene:

Jeg har vært med å sette sammen en ballbinge med elevene på dugnad og det mener jeg er viktig for da signaliserer jeg noe ved å være med på denne dugnaden.[...] Jeg satte meg selv opp på en klasse i fjor helt bevisst for jeg ville vite hva som skjedde i klasserommet og på teamet og få tette kontakt opp mot det. Men det er såpass mange møter og ting som skjer hvor du må ut av huset og er borte på kurs og lignende og jeg følte at det le for dårlig kontinuitet. I år har jeg heller ambisjon om å være vikar rundt om i de forskjellige klasser. Jeg tror det er viktig at jeg er mye ute for å se både lærere og elevene, ute der det foregår.

For meg i hvert fall er det viktig å rydde av tidsflater til å jobbe med pedagogikk. Prøve, istedenfor å sette meg ned i dagevis, å finne de rette knappene å trykke på hos de forskjellige teamene for å sette i gang prosesser der for å se hva de egentlig vil. Hvor er det egentlig den enkelte lærer og de enkelte team ønsker å gå og være heller en diskusjonspartner og premissleverandør til teamene sånn i starten i alle fall.

Her beskriver han også at han ønsker å identifisere seg i de praksisfelleskap som er på skolen. I tillegg ser vi at dette kan knyttes opp mot Bourdieu sine tanker.

I følge Bourdieu i Møller (2004) skaper man sin identitet gjennom samhandling mellom dem vi møter og i den sosiale strukturen som omgir oss, og hvordan man samhandler i denne strukturen. Strukturens verdikamper og posisjoneringer er viktige for identitetsdanningen. Bjarne sier ikke noe om innholdet i slike diskusjoner, uten at han ønsker å posisjonere seg i feltet.

Etter å ha intervjuet Anne, ser vi at mange av hennes identitetsdannings - faktorer samsvarer med Bjarne sine. Hun forteller også viktigheten av å være en del av rektor gruppa i kommunen.

Så hadde jeg en forventning til at, og det var faktisk en viktig del av motivasjonen min til å søke jobben, var at jeg visste at det fantes en rektorgruppe i kommunen som hadde oppfølging av sin kommunalsjef. Og også stadige faglige dager og seanser som førte til at vi fikk innputt. [...] Så det at jeg blir en del av rektorgruppa og der møtte jeg mye hjelp. [...] Denne virksomhetskolen har vært kjempestas.

Anne forteller at hun som inspektør, følte seg mye overlatt til seg selv, og fikk lite faglig påfyll. Hun har tatt tak i dette nå som rektor, og har valgt, sammen med inspektør, å begynne på studier i "coaching". I tillegg har hun lagt frem for kommunen viktigheten av å tenke lederteam, og hun forteller at kommunen kommer til å starte opp mellomleder – program.

Hvis ledelsen skal være rektor og inspektør / teamleder så må man gjøre denne

ledelsen i stand til å lede og da er det ikke bare rektor. Det var jeg fullstendig sultefôret på som inspektør. Det har vi gjort noe med det og inspektør og jeg har meldt oss på coaching.

På slutten på den forrige skolen hadde jeg mange roller som å dekke vikartimer og å få dagene til å gå, hvordan skal jeg få enkeltelever til å sitte stille i engelsktimen i dag? Jeg var innom spes.ped, jeg hadde elevråd. Jeg hadde alt for masse hatter og altfor masse arbeid som sugde all energi ut av meg og jeg var sliten før jeg kom til startstreken. Det var nok kanskje med på å motivere eller kjenne etter behovet at her må noe annet inn. Kanskje de opplevelsene gjorde at jeg måtte hoppe litt. Jeg vet ikke, kanskje?

I hennes identitetsdanningsprosess finner vi sitatene ovenfor, slik Wenger benevner som fremforhandlet erfaring og læringsforløp i den kulturelle praksis rektor er del av.

Det som påvirker Anne, kan gjennom hennes fortelling, sees i lys av Bourdieu:

Det er selvfølgelig hvordan dette laget handler sammen og klarer å drive denne virksomheten sammen. Det påvirker meg. Hadde det vært mye motbakke er ville det påvirke meg sterkt. Da hadde jeg nok jobbet tyngre og gjort en dårligere jobb. Det må jeg si er en viktig faktor. Jeg føler at vi er et lag om ikke alle flyr i samme retning så er vi i hvert fall et lag – det er det ingen tvil om. Vi tar et krafttak sammen.

Bourdieu vektlegger at identitetsdanningen ikke kun er et individuelt prosjekt, men noe som skjer som en forhandling med andre. Anne har klart å spille riktige kort, for å bruke metaforen til teoretikeren.

Det er tydelig at Anne gjennom sine praksisfelleskap med de andre rektorene, og med lærerne på skolen, danner sin identitet. Anne viser, i tråd med Møller sine tanker, hvordan hun danner sin yrkesidentitet gjennom å kontinuerlig forhandle frem mening for seg selv innefor historiske og kulturelle felleskap. Det er avgjørende for identitetsdanningen at man deltar i slike sosiale prosesser.

Foruten å være deltaker i rektornettverket i kommunen, har Anne og rektor på barneskolen like ved dannet sitt eget nettverk:

Nettverker påvirker positivt for du kan få støtte og hjelp. Vi er også to skoler som jobber tett og har et kjempegodt samarbeid med Barneskolen. Ikke gode nok på faglig samarbeid, men på ledernivå så er jeg godt fornøyd. Jeg føler meg ikke alene og relativt trygg for jeg har mange å spørre.

Som Bjarne beskriver i sin fortelling, deltar også Anne i fellesskapet med de andre lærerne på skolen. Hun definerer tydelig sin tilhørighet til personalet med følgende sitater:

Så da har jeg blitt enig med meg selv og de andre at jeg går inn som støttelærer, tar litt vikartimer eller et eller annet slik at jeg ikke mister kontakten. Og er stadig i posisjon til å bli med på diskusjoner og komme med noen innspill og ideer og kanskje til og med ha noen opplegg de kan få.

4.3.3 Identitet som verbal og refleksiv prosess

Lederidentitet er ikke noe en leder har, men noe som blir tatt i bruk for å skape mening, og den skapes først når man blir bedt om å fortelle om sitt liv som leder. Giddens sier at fortelling er identitetens kjerne. Språket er den måten en uttrykker identitet på, den måten lederen ønsker å framstå på og presentere seg for andre.

Alle tre forteller gjennom samtalen, med sin språkbruk og valg av uttrykk noe om seg selv og hvordan de former og konstruerer sin rolle. Rektorene både speiler og skaper virkelighet gjennom språkbruken deres.

Fortellingen til Cecilie bærer preg av at hun sliter med egen lederidentitet. Språkbruken hennes har ofte negative uttrykk. (Eksemplene på slike uttrykk er uthevet):

*Noe jeg lett **glemmer** siden det er så lenge siden, ... var egentlig ikke så **skremt** av resten av den administrative delen av jobben, ... jeg gjorde egentlig ikke så*

fryktelig mye...det har jeg nok overhode ikke oppfylt,...veien dit har kanskje vært litt tyngre å,..massive, trauste gjengen på jobben,...har på en måte mulighet for å vri og vrenge på ting,...selvfølgelig er det skikkelig drit og, å ha med gjengen,...de har fått lov til å styre sin egen båt der nede,...selv om noen er litt tungstartet,...det syns jeg er bortkastet tid,..jeg overvåker dem,...så er det jo en katastrofe når det kommer en ny person.

Slik vi oppfatter Cecilies historie, bærer den preg av tvetydighet. Gjentatte ganger sier hun mot seg selv og de ytringer hun kommer med i fortellingen sin. Hun prøver å være positiv, men det ender stort sett med beskrivelser av negativ art. Sitatet nedenfor kan også være med på å illustrere at hun sliter på mange områder. ”Jeg er ikke akkurat en firkantet person. Er nok mer den runde diplomaten, tenker jeg. Men samtidig og, når ting er bestemt, når jeg har tatt en avgjørelse, da er jeg nok ganske firkantet.”

Vektskåla med de positive tingen har vært mye større enn de negative. [...] Av de negative, er det mer sånn ting jeg blir passe irritert over i løpet av et halvt års tid. Sånn: ”Vi har alltid gjort det sånn, så da gjør vi det fortsatt. Selv om du syns noe annet, syns vi det er best å gjøre det sånn.” Det hadde jeg kanskje ikke trodd jeg skulle få oppleve.

I følge Giddens er den ontologiske sikkerheten avgjørende for ens persons identitetsutvikling. Vi stilles ovenfor valg som innebærer en risiko for å velge feil, og dette kan true den ontologiske sikkerheten. Cecilie illustrerer denne usikkerheten både med det sitatet hun kommer med ovenfor, og også med følgende sitat: ”Hvis du ikke gjør noe får du i alle fall ikke kjeft. Da har du ikke gjort noe galt ennå.”

De sa jo her i kommunen at det ikke var så farlig om noen sluttet etter prøvetiden, for det var mange som søkte skoleleder jobber. Det er ikke akkurat sant det. Det er ikke akkurat overfylte søkere til skoleleder jobber her i kommunen.

Hvis ikke det sosiale nettverket man tilhører oppleves som nyttig for den enkelte, oppløses nettverksrelasjonen. For Cecilie sin har dette ført til at hun posisjonerer seg annerledes i feltet. Det vil si at hun distanserer seg fra personalet og lærerne der.

Møller peker på at når andre forholder seg annerledes til deg, påvirker det gjerne de oppfatningene en har av seg selv. Særlig viktig er signaler en får fra personer en definerer som betydningsfulle andre for seg.

Cecilie trekker frem betydningen av det nettverket hun har med de andre rektorkolleagaene, som betydningsfulle. Samtidig påpeker hun at den anerkjennelsen hun får fra kommunalsjefen er viktig for henne.

Får jeg ikke til noen ting, - man får positive tilbakemeldinger fra de nivåene over og i hvert fall fra noen av de på egen skole som anerkjenner noe av det du har foreslått og fått til. [...] En får ikke mye ros, en må nesten passe på det selv. Det får en kanskje mest i rektorgruppa. [...] Du får ikke det så ofte fra hun som er kommunalsjef eller rådmann sier noe.

Ser vi på Bjarne og Anne, har de en helt annen måte å snakke på. I deres fortellinger kommer det tydelig frem at de blant annet benytter språket som medium for hvordan de skaper sin virkelighet. På den måten har de et reflektert fornemmelse av hvem de er. De benytter et uttrykk i språket som på mange måter viser energiske og handlingskraftige ledere.

Det er det jeg har holdt på med og det er det jeg syns er moro. Og jeg har erfart at om ikke alle så i alle fall ganske mange blir med på galskapen eller hva det nå er. Så det var nok det jeg greip fatt i først for der har jeg en del erfaring og det gløder jeg veldig for. Det er smart å starte med det en er strek på og det en har veldig hjerte for. [...] Jeg syns jeg har fått mange gode tilbakemeldinger, jeg syns det. Enten for de det er helt spesielt uttrykt eller for de du merker det. Og så er det sikkert ikke alle som syns alt er like stas, men jeg tror ikke jeg har noen fiender. Slike antenner har jeg og jeg har ikke merket det. Jeg tror folk opplever meg som en som ikke har noen skjult agenda. Jeg er veldig åpen og kaller en spade for en spade (Anne).

Det lå en forventning om at her kan du ikke bare sitte og gå i ett med tapetet, her må du gå in og synliggjøre et signal om hvilken retning vi skal gå. Du er lederen vår. Selv om du er ny, så er du lederen vår. Og det var en tillitserklæring samtidig og da var det ikke vanskelig å gå inn og mene noe tidligere enn jeg hadde tenkt. [...] Jeg føler jeg hadde godt armslag til å gjøre det jeg syns er viktig med en skole og hadde full tillit følte jeg. Det førte til at

jeg ville sette preg på skolen på noen områder som også den kommunale ledelsen synes var viktig å gjøre. [...] Men igjen det viktigste er å være seg selv og kjøre på det en mener er sine styrker og kanskje skjule sine svakheter. Ikke nødvendigvis skjule, men være åpne på de.[...] En må ha vilje til å lede og handlekraft til å foreta noen beslutninger og det kan jo av og til være upopulære beslutninger (Bjarne).

Giddens beskriver identitetsdanning som en refleksiv prosess hvor man ser tilbake og reflekterer over hendelser. Alle de tre rektorene vi intervjuet viser en refleksjon i sin fortelling. De gir oss mange eksempler på at de har en refleksiv holdning og praksis. I tillegg de sitat som er trukket frem ovenfor fra Anne og Bjarne, viser Cecilie blant annet at hun har en klar refleksjon om at hennes funksjon som rektor muligens ville ha vært enklere å komme inn i hvis hun hadde vært undervisningsinspektør på forhånd. Både Bjarne og Anne bekrefter hennes utsagn med nettopp det å være i en mellomlederfunksjon før de gikk inn i jobben som skoleleder, har vært med på å gjøre de tryggere i rollen som rektor.

Cecilie uttrykker det på denne måten: *”Han siste som ble ansatt av de nye rektorene hadde inspektør – bakgrunn så han hadde mer styring og tanker på hva jobben kunne gå ut på. Det kan vel hende at, ja, jeg vet ikke, men at det hadde vært en fordel å være inspektør først.”*

Både Bjarne og Anne tror at det har vært lurt å bli rektor på annen skole enn der de var undervisningsinspektør. Bjarne sier det på denne måten:

Det som jeg tror kanskje kan være vanskelig er at man bærer med seg en historie, i hvert fall hvis man har vært lenge på egen skole, og går fra å være lærer til å være rektor. Så jeg for min del har sett det som utpreget fordel å være rektor på en annen skole enn den jeg har jobbet på i ti år.”[...] ”Og det er jo utrolig viktig at alle har et tillitsforhold om at du opptreer lojalt, nøytralt og objektivt i forhold til kollegaer.

Slik vi forstår Bjarne og Anne når de beskriver sine historier, opplever vi at de begge to har en viss rad av mestring og sikkerhet i jobben og. I følge Møller (2004) er:

De erfaringer en skoleleder skaffer seg i ulike situasjoner, og hvordan han eller hun i et retrospektivt lys velger å fremheve noen situasjoner på bekostning av andre i sin fortelling om livet som leder, er med på å danne et fundament for det man konstruerer og rekonstruerer som sin lederidentitet (ibid, s.69).

Oppsummering av identitetsdanning

Cecilie beskriver sin ensomhet i rollen som rektor, hun får lite tilbakemeldinger fra de andre kollegaene eller fra de nivåene over henne. Hun sliter med å finne sin plass, og gir uttrykk for at hun vil bli i rektor- rollen nærmest fordi hun ikke ønsker å gi opp.

Slik vi hører hennes fortelling, får vi et inntrykk av at hun distanserer seg til de andre på skolen, og at hennes identitetskonstruksjon ikke foregår på skolen i personalet, men i praksisfellesskapet hos rektorkollegiet. Hun strever med å posisjonere seg, samtidig som hun blir posisjonert av andre og må derfor forhandle frem sin identitet som leder for seg selv og andre.

Bjarne og Anne har begge et godt fundament å bygge sin lederidentitet på. Det er en god relasjon til personalet, rektorkollegiet, samt til kommunalsjefen. Fortellingene deres bærer preg av at de opplever at det er et gjensidig tillitsforhold i de ulike praksisfellesskapene rektorene er en del av. Både Bjarne og Anne ble bedt om å søke på stillingen som rektor, og de har gjennom tilbakemeldinger fra overordnet, rektorkollegiet samt kollegaer en opplevelse av å ha lyktes. I tillegg har deres yrkeserfaring bidratt til å gi økt selvtillit, De har begge blitt oppfordret til å ta på seg lederansvar. De har et bevisst forhold til de valg de har gjort. De forteller entusiastisk om jobben sin og gir mye av seg selv. Vi ser to rektorer som gjennom refleksjon og sin fortelling om utdanning og tidligere yrkeskarriere er med på å forme deres lederidentitet. Gjennom legitim deltakelse i ulike praksisfellesskap framforhandler de sin identitet.

4.4 Oppsummering av analyse

De tre forskningsspørsmålene våre gav oss utgangspunkt for hvordan vi bygget opp analysekapittelet og presenterte funnene våre.

Forskningsspørsmålene ble analysert i hvert sitt underkapittel.

Materialet vårt bygger på subjektive fortellinger og kan derfor ikke tas som en gitt sannhet, men vi mener at den inneholder interessante funn. En svakhet ved slike intervjuer er at informantene har mulighet til å konstruere et innhold, gjerne for å fremstå som en god leder.

På det første forskningsspørsmålet var kartlegging av de tre informantenes forventninger, vesentlig. Som ventet fortalte alle rektorene om de ulike forventningene som lå til rollen deres som rektor. De nevnte alle krav, både til og fra dem selv, men de vektla det ulikt.

Det som var mest spennende knyttet opp mot funn, var at det var bare en av disse som fortalte oss situasjoner som kunne knyttes opp mot dilemmaer i skolehverdagen. Cecilie fortalte om et krysspress (Møller, 1996) av ulike forventninger. Hun hadde, siden hun startet i jobben, opplevd to grupperingers sprikende forventninger til henne. På den ene siden stod skoleledelsen og kommunen som ville gjennomføre en endringsprosess, mens lærerne på den andre siden ville bevare ”status quo”. Dette fant vi naturlig å trekke opp mot Lillejord og Møllers to figurer hvor rektor er plassert i spenningsfeltet mellom ulike aktørers forventninger.

Vi legger også merke til at våre informanter trekker frem nettverk som svært viktig for dem. De la vekt på at det var et felleskap hvor de kunne søke støtte og at det var rom for å gi hverandre råd og innspill. To av rektorene sier at de hadde en forventning til rektornettverket som de kjente til på forhånd, siden de tidligere var ansatt i samme kommune hvor de ble rektorer.

Forskningsspørsmålet vårt som omhandlet det erfarte rom for handling, ble drøftet ut i fra informantens fortelling om de statlige og kommunale føringene opp mot

selvstyring. Hovedfunnet vårt, er at forteller om mange pålagte oppgaver som til dels preger deres hverdag, men at de allikevel opplever at de har et stort handlingsrom.

I historiene deres, får vi en forståelse av at deres balanse mellom makt og tillit kan ha en innvirkning på det erfarte handlingsrommet. To av rektorene kom til en skole som ønsket en ny leder, og de fortalte at de opplevde tillit fra sitt personale fra starten. Det gav dem større mulighet til å påvirke i personale, blant annet i arbeid med pedagogikk. Slik vi opplevde disse to, håndterte de balansen godt. Den tredje rektoren vi intervjuet, fortalte at hun kom til en skole hvor lærerne ga tydelig uttrykk for at de ikke ønsket noen forandring, og at de helst ville styre skolen selv. Hun slet med å få legitim makt og tillit i personalet, og benyttet derfor seg av den legale makten hun har som overordnet leder for å få gjennomslag for sine ønsker.

Det tredje forskningsspørsmålet vårt, var å finne ut hvilke faktorer som er med på danne rektorenes lederidentitet. Alle tre vektla deltakelse i praksisfellesskapet i rektorkollegiet som identitetsdannende. Ellers så vi at de tre historiene de fortalte varierte med henhold til hvordan deres lederidentitet ble skapt. Både Bjarne og Anne fortalte om betydningen av det å ha vært lærer og inspektør før de gikk inn i rollen som rektor. I tillegg så vi at deres valg av utdanning og det at de fortalte og reflekterte rundt betydningen av denne, var viktig.

5. Avslutning

Vår oppgave har bestått i å se nærmere på hvordan våre tre informanter opplevde sitt første år som rektor. Vi var spesielt nysgjerrig på å få vite noe om hvordan de håndterte de ulike forventningene, hvordan de opplevde handlingsrommet, samt hvordan de dannet sin lederidentitet.

Med utgangspunkt i datamaterialet vårt og analysen, ønsker vi i avslutningskapittelet å svare på problemstillingen vår:

Hvordan opplever ”førstegangsrektor” sitt første år som leder i grunnskolen?

Gjennom våre informanters historiefortelling, vil vi forsøke å gi svar på spørsmålet.

Vi har valgt å la informantene komme med sine subjektive opplevelser og perspektiv. For at denne skal ha noe mening utover det narrative, må disse fortellingene knyttes opp mot forståelse i lys av kulturelle, politiske og sosiale forhold. Personene konstruerer sin egen virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Virkeligheten blir derfor mangfoldig og ikke entydig, den avhenger av den som ser.

Vi har fått tre ulike historier fra informantene våre. Det å være rektor erfares ulikt. Selv om en som rektor ønsker og prøver å ta styringen selv, vil det alltid være i sammenheng med den konteksten de står i og arbeider innenfor.

Først i avslutningskapittelet vil vi gi en oppsummering av de tre informantenes historier knyttet opp mot problemstillingen vår. Når vi kommer til konklusjon, vil vi forsøke å formidle noe om, og i hvilken grad det finnes noen fellestrekk mellom disse historiene. I tillegg blir det interessant å se om noe av vår forforståelse innenfor emnet stemte overens med det vi har funnet. Avslutningsvis vil vi komme med noen betraktninger om mulige oppfølgingsstudier.

Gjennom rektorenes fortellinger viser de hva som gjør jobben meningsfull, spennende og utfordrende og hva som har betydning for hvordan de opplever seg selv som leder. (Møller, 2004)

5.1 Cecilie sin historie

Cecilie var den yngste av informantene våre, og den som hadde minst praksiserfaring fra tidligere. Vi opplever en rektor som er svært ærlig og åpen i sine betraktninger. Hun kommer til tider i fortellingen med tvetydige svar.

Det helhetlige inntrykket vi sitter igjen med, er en rektor som til tider opplever jobben som strevsom. Hun forteller at forventinger hun hadde før hun begynte, samsvarte i liten grad med realiteten hun møtte i hverdagen. Gjentatte ganger kommer hun inn på savnet av en ivaretagelse fra skoleeier. Hun har følt seg alene og blitt overlatt mye til seg selv. Blant annet illustrerer hun det med å fortelle om sitt behov for et opplæringsprogram for nytilsatte ledere. Hun hadde lite ledererfaring fra tidligere, og hun slet med å finne sin plass i feltet. Slik vi opplever Cecilies historie, har hun fått lite gjennomslagsraft for ideer og meninger, og opplevde at personalet jobbet imot.

Hun forteller lite om sin relasjon til elevene eller om hun deltar i team – møter sammen med lærerne. Selv om hun sier på en måte at hun synes det er viktig at hun er til stede blant elevene, oppleves det litt som det Argyris og Schön(1999) kaller forfektede verdier. Hun uttaler at hun synes det er viktig, men handler på en annen måte. Hun hadde ikke hatt noen undervisningstimer i løpet av en perioden hun hadde vært rektor.

Jeg har bestemt meg for å prøve å sette av tid til å være til stede i klasserommet. Jeg fikk det til en periode i fjor. [...] Man prøver jo, men det er klart en ikke alltid klarer å komme seg rundt. Det oppstår gjerne noe som gjør at det ikke gikk denne dagen heller. [...] Det har jeg også sagt, at i de verste sykdomsperiodene kan jeg være vikar, men jeg har faktisk ennå ikke hatt en undervisningstime ennå [...] Det å få være litt ute blant elevene synes jeg er viktig, være litt synlig blant de. Det tror jeg faktisk lærerne setter pris på. Det er ikke noen som blir veldig engstelige for at jeg overvåker dem heller, men

jeg har prøvd i forkant av medarbeidersamtalene og gjerne være litt ute og observere litt.

I lys av Bourdieus teori, kan det virke som om Cecilie strever med å posisjonere seg, samtidig som hun blir posisjonert av andre. Hun må derfor forhandle frem sin identitet som leder for seg selv og andre. Hun har ikke i samme grad som Bjarne og Anne et bevisst forhold til språket, men det er grunn til å anta at når hun gjennom å fortelle sin historie kan skape mening.

Hun utvikler ulike mestringsstrategier for å leve og ”overleve” som ny i rektorrollen med et kollegium som er svært skeptiske til henne og hennes ideer. Gjennomgående snakker Cecilie om *de* når hun omtaler personalet, og *vi* når hun forteller om rektornettverket i kommunen. Vår oppfattelse er, at hun betegner praksisfellesskapet med de andre rektorene i kommunen som svært viktig for sin identitetsdanning. Her kan hun få lov til komme med sine frustrasjoner og det er rom for å lufte frustrasjoner.

5.2 Bjarne sin historie

Bjarne virket komfortabel i møte med oss, og trygg i intervjusituasjonen. Gjennom intervjuet stoppet han opp flere ganger, og tok seg god tid før han svarte. På den måten fikk vi et inntrykk av at han ønsket å komme med gjennomtenkte svar og refleksjoner. Vi opplevde en rektor som var ærlig og ønsket å ”by” på seg selv. Han var opptatt av å få frem helheten, og trakk linjer mellom sin erfaringsbakgrunn og utdanning, sine visjoner og filosofier, samt overordnede rammer.

I sin fortelling kommer det frem at han gir mye tillit til lærerne, og han får mye tilbake. Han var opptatt av å bygge relasjoner til lærerne, og valgte blant annet å gjennomføre ”bli kjent ” samtale med hver enkelt rett etter at han begynte i jobben. Pedagogisk arbeid og skoleutvikling var viktig for Bjarne, noe som han viser

gjennom handling og språk. Vi tror han på den måten opparbeider seg stor legitimitet i personalet.

Slik vi opplever Bjarne, dannet han sin lederidentitet på en rekke områder. Han forteller om de felleskap han synes er viktig å være en del av, og trekker de store linjer fra sin historie og hvordan det har vært med på å påvirke ham til den han er i dag. Han gir uttrykk for stor trivsel i jobben, og er seg bevisst den rollen han har som rektor. Selv om han er opptatt av å bli likt og bli sett på som ”en likendes kar”, understreker han viktigheten av å være tydelig.

Han uttrykker at han som rektor har stor handlingsfrihet, og at det er rom for å utvikle skolen dit han ønsker.

5.3 Anne sin historie

Anne virket trygg i intervjusituasjonen med oss. Vi opplevde at hennes fortelling til tider bar preg av at hun ville legge frem sine tanker og historie på den rette måten. I intervjuet hadde hun et publikum som hun presenterte seg for, og hun ønsker å fremstå i et godt lys.

I intervjusituasjonen var hun svært ivrig når hun fortalte, og flere ganger svarte hun før vi fikk fullført et spørsmål. Hun hadde mye hun ville dele med oss, og virket ærlig opptatt av å fortelle om en jobb hun syntes var morsom. Hun reflekterte verbalt når hun pratet, og kom ved flere anledninger tilbake til elementer for å utfylle, poengtere eller fortelle på en annen måte.

I Anne sin fortelling, kommer det tydelig frem at hun identifiserer seg med lærerne og som pedagog. Hun beskriver hvordan hun har jobbet med pedagogisk utviklingsarbeid og at hun ønsker å være med når lærerne legger planer for å eventuelt kunne bistå med sin kompetanse. Hun gir uttrykk for at hun har stort tillit i personalet, og er opptatt av å gi tillit for på den måten å få tillit. Hun har legitim makt og har også fått bekreftelse på at skolens ansatte og kommunalsjefen er fornøyd med

hennes innsats som rektor. Hun beskriver en jobb som har mange oppgaver, men at hun har et stort handlingsrom til å forme skolen slik hun ønsker.

Hun er glad i jobben og angrer ikke på at hun tok det skrittet og valgte å bli rektor.

Som hun uttrykker det så passende:

”Jeg tenkte det var en krevende jobb, men det kan ikke være så voldsomt med de menneskene som er rektor i dag, da må jeg klare det også.”

Hun er opptatt av å stoppe opp og reflektere sammen med de ansatte. Hun ser på skolen som et lag hvor de er avhengig av hverandre, og tilfører hverandre kunnskap og kompetanse.

Slik vi oppfatter Anne, skaper hun sin lederidentitet ut fra flere ulike perspektiver. Gjennom deltakelse i praksisfelleskap danner hun sin identitet, men på lik linje med Bjarne, benytter hun språket til å forme mening. Som MacLure i Møller (2004) hevder, er lederidentitet ikke en stabil enhet som rektor har, men noe som man tar i bruk for å rettferdiggjøre, begrunne og skape mening i sine relasjoner til andre. Dette kan trekkes opp mot Anne sin fortelling.

5.4 Konklusjon

Vi har fått mange spennende og interessante funn og de tre rektorene har fortalt om sine opplevelser og erfaringer med oss. Noen av de svarene vi fikk, samsvarte med de tanker og forforståelse vi hadde på forhånd og det ble også lett å knytte teori mot deres empiri. Andre steder kom det svar vi ikke hadde ventet og antatt på forhånd.

Det som overrasket oss mest, var at de ikke la så stor vekt i deres fortelling på den økte arbeidsmengden og oppgaver rektorene har fått blant annet som følge av NPM og desentraliseringen. Her hadde vi en forforståelse, både gjennom tidligere arbeid, litteratur og forelesninger, om at dette ville være et område rektorene var opptatt av og ville fortelle mye om. Alle tre var bevisst på og fortalte om de mange oppgaver som skal gjøres og at det ofte ikke er nok tid. Anne sier det på den måten: *”Så har jeg*

en del tekniske rammer som påvirker meg. Har jeg nok tid? Nei det har jeg ikke. Men det handler da om å disponere tiden fornuftig..”

Men de så på det å være rektor som positivt utfordrene og at de klarte å styre sin hverdag og tidsbruk på en brukbar måte. En forklaring kan være at rektorene faktisk ikke har fått full oversikt over alle oppgavene som ligger til lederjobben. En annen årsak kan være den at de alle har søkt en jobb som de visste var tillagt mange oppgaver, og var derfor forberedt til en viss grad. Ingen av de rektorene vi snakket med har erfart den gradvise økningen i antall oppgaver som blir pålagt rektoren, og har ikke opplevd en annen hverdag en den de kommer inn i.

Det de imidlertid var mer opptatt av å trekke frem, var det store handlingsrommet de opplevde de hadde som rektor. De fortalte om det å ha store valgmuligheter knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid og på prioritering av økonomi. Slik de så det, var ikke sentrale og lokale føringer til hinder i deres arbeid på området.

Alle de tre rektorene trekker frem nettverket med de andre rektorene i kommunen som viktig, både de formelle og uformelle møtene. Der kan de søke støtte, få råd og komme med innspill. En av rektorene sier at det kan være en ensom jobb, men at hun i nettverket får opplevelse av å jobbe sammen med andre.

Vi hadde en forestilling om at mye av den første tiden i den nye jobben ville gå med til å bli kjent med strukturer, systemer og administrative oppgaver. Slik vi tenkte, er det naturlig i en uoversiktlig verden, å ta fatt på det som er enklest og tryggest å begynne med, slik at en får kontroll. Ingen av de tre informantene våre beskriver i sine fortellinger om slike oppgaver. To av rektorene forteller at de har dyktige medarbeidere som tar ansvaret for mange av de administrative oppgavene. På den måten kan de konsentrere seg om andre oppgaver, blant annet knyttet til skoleutvikling og ledelse.

Bare en av informantene våre fortalte noe om de dilemmaer hun står i som rektor. Hun opplevde å komme i klemme når hun måtte være lojal mot beslutninger som hadde blitt foretatt vedrørende ressursbruk fra kommuneieiers side, opp mot skolens

prioriteringer av personalressursen. I tillegg var det også hun som opplevde å ha minst støtte fra skoleeier. Det lå en forventning til at hun skulle starte et endrings- og utviklingsarbeid på skolen, men fikk lite støtte når hun møtte motbør i personalet. Hun kom til en skole som ikke ønsket innblanding og endring. Også her kan vi se at hun står i krysspresset mellom ønske om forandring hos skoleeier, mot lærernes behov og ønske om stabilitet. Hun hadde derfor en legitim makt oppover, men kun legal makt blant lærerne.

To av rektorene forteller at de opplever å ha mye makt, og ønsket at lærerne innimellom kunne forholdt seg mer kritisk til de forslag de kom med. De hadde en nærhet til klasserommet som gav dem en større legitimitet i personalet. Slik Persson mfl. (i Møller 2004) viser til, er det viktig for lærerne at lederen har en forankring i skolehverdagen. Vi opplever at begge våre informanter hadde forankring i skolehverdagen og trekker blant annet den slutningen at de begge kom fra mellomlederstillinger og at de hadde undervist før de ble rektorer. Den tredje informanten stiller seg også spørsmålet om hun ville ha opplevd sitt første år som rektor enklere hvis hun hadde vært inspektør først.

Denne rektoren hadde vært borte fra klasserommet i mange år, og vi har en formening om at det kan være en av årsakene til at hun opplevde å ha lite legitimitet i personalet.

To av rektorene har et godt fundament å bygge sin lederidentitet på. Gjennom deres fortellinger, ser vi at flere aspekter har bidratt til å forme deres identitet som leder. De har erfart at både kollegiet og overordene har gitt de tillit og rom for å lede slik de ønsket. Vi ser at to av rektorene former sin lederidentitet gjennom refleksjon og sin fortelling om utdanning og tidligere yrkeskarriere.

Den tredje rektoren distanserer seg til de andre på skolen, og hennes identitetskonstruksjon foregår i liten grad på skolen i personalet. Hun strever med å posisjonere seg, samtidig som hun blir posisjonert av andre og må derfor forhandle frem sin identitet som leder for seg selv og andre.

Felles for de alle tre, er at de i skaper seg selv som ledere gjennom sin deltakelse i praksisfelleskapet med de andre rektorene i kommunen. Gjennom legitim deltakelse i ulike praksisfelleskap framforhandler de sin identitet.

Avslutningsvis blir det viktig å presisere at vi har skrevet en oppgave basert på dybdeintervju med tre rektorer, kvalitativ metode. Nedslagsfeltet er derfor lite og vi har ikke mulighet for å generalisere, men forskningen vår kan gi interessante funn. Blant annet fordi alle rektorene vi intervjuet har jobbet kort tid, er ansatt i en to-nivå kommune uten å ha opplevd den økende arbeidsmengden, mange rektorer nevner som en følge av desentraliseringen.

5.5 Veien videre

Vi hadde valgt et stort emne og så derfor nødvendigheten av en stram avgrensning. Det var derfor flere aspekter vi unnlot å se nærmere på, men som hadde vært mulig å forme som forskningsspørsmål. Blant annet emner knyttet opp mot læring og læringskultur.

Vårt utvalg av informanter, jobbet alle i en to-nivå kommune. Ville resultatene blitt annerledes hvis de hadde et skolekontor å forholde seg til. Det kunne vært interessant å intervju også nye rektorer i tre-nivå organisering, og gjort et komparativt studie.

Vår forskning baserer seg på førstegangsrektorene. Det hadde vært interessant å gjøre en komparativ undersøkelse med rektorer i begynnelsen av sin karriere, rektorer midtveis og noen sent i karrieren sin. De tre rektorene i oppgaven vår hadde ikke erfart den gradvise økningen i oppgavemangfoldet. Derfor ville det vært interessant å finne mer ut av hvordan en rektor som har jobbet under tidligere styringsmodeller opplever det nå.

For å ha mulighet til å generalisere funn, kunne vi gjennomført en kvantitativ undersøkelse blant ”førstgangsrektorer” med et større utvalg. Her ville det vært naturlig å benytte blant annet spørreundersøkelse som metode.

Kildeliste

- Bak, Ivar, Hansen, Lasse Iversen og Okholm, Marianne (2002): Hjælp jeg er blevet skoleleder. En grunnbok i skoleledelse. Vejle: Krogs forlag.
- Dahler-Larsen, Peter (2001) : den rituelle refleksjon. Om evaluering i organisasjoner. Odense: Odense universitetsforlag.
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge(2003): Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Dalen, Monica (2004): Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, Erik Oddvar (1999) : Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner. Oslo: Fagbokforlaget.
- Grønmo, Sigurd (2004): Samfunnsvitenskapelige metoder. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, Andy (2003): Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hill, Linda (2003): Becoming a manager. How new managers master the challenge of leadership. Boston: Harvard business school publishing corporation.
- Haaland, Frode Hubertz og Dale, Frode (2005): På randen av ledelse. En veiviser i førstegangsledelse. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2002): Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse. Oslo: Fagbokforlaget.
- Karlsen, Gustav E. (2002): Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv. Oslo: Universitetsforlage.
- Kjeldstadlie, K. (1999): *Fortida er ikke hva den engang var: En innføring i historiefaget.* Oslo: Universitetsforlaget

Kleven, Thor Arnfinn (2002) : Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Oslo: Unipubforlag.

Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn(2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn(1996): *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto Laurits (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn, Sivesind, Kirsten, Skedsmo, Guri, Aas, Marit (2005). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Sivesind, Kirsten, Langfeld, Gjert og Skedsmo, Guri (red) (2006): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Sørhaug, Tian (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wadel, Cato (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek a/s.

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

UFD, (2003) St.meld.nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

Opplæringsloven (2003, nr.69)

Kopisamling:

UTLED 4060(2006): Utdanningsvitenskap som forskningsdisipin. Oslo. ILS

UTLED 4012(2003): Styring av utdanning. Oslo: ILS

UTLED 4011(2004): organisasjonskunnskap og ledelse.

Masteroppgaver i Utdanningsledelse:

Lassen, Tom (2006). Det er relasjoner det går på. Masteroppgave i utdanningsledelse.

Gøytil, Arnhild og Strupstad, Anne Brit (2006). Ledelse i relasjonelt perspektiv.

Aspekter av makt og tillit. Masteroppgave i utdanningsledelse.

Schille, Ann Katrin og Steig, Tove (2005). Identitet – makt og tillit – endring.

Masteroppgave i utdanningsledelse.

VEDLEGG

1. Samtykkeerklæring
2. Brev til informanter
3. Intervjuguide

Stein Thomas

Mari Lunde

Tusvik

Hubrovegen 16

Solvangveien 3

20. mai 2007

3940 Porsgrunn

3944 Porsgrunn

99 25 03 89

97 52 89 12

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSE

Vi er to studenter som tar masterprogrammet Utdanningsledelse ved UiO, Utdanningsvitenskaplig Fakultet, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. I inneværende år arbeider vi med masteroppgaven. Oppgavens tema er ”førstegangsrektor”.

Formålet med undersøkelsen er å forsøke å forstå hvordan en nytilsatt rektor opplever sitt første år i grunnskolen. Vi ønsker, gjennom rektorenes historie og refleksjon, å kunne være med på å gi innblikk i prosesser og utfordringer en ”førstegangsrektor” kan møte.

For å kunne belyse problemstillingene vil vi innhente informasjon gjennom intervjuer/samtaler, og dette er en henvendelse for å spørre om du ønsker å delta i en slik undersøkelse. Etter planen skal vi levere masteroppgaven november 2007.

Vår hovedveileder er universitetslektor Kirsten F. Vennebo ved ILS. Hun står også ansvarlig for undersøkelsen.

Gjennom flere litteratursøk har vi funnet lite informasjon om hvordan nytilsatte ledere i skolen opplever jobben. ”Skolelederundersøkelsen” fra 2005 skisserer flere sider av rektorjobben, men ingen spørsmål er rettet mot de som er ledere for første gang. Vi fant det derfor interessant å finne mer ut av hvordan det er å være skoleleder

for første gang, og vi ser at dette tema kan ha relevans for flere som er involvert i skole. Først og fremst ønsker vi å nå de som vil/ er i ferd med å bli rektor for første gang.

Når vi henter inn informasjon vil vi gjøre dette gjennom et intervju. Intervjuet er lagt opp som en samtale hvor vi er opptatt å høre dine tanker og oppfatninger innen emner som vi skisserer. I intervjuguiden som du får tilsendt i forkant, vil du få en liste over emner vi ønsker å snakke om. Vi vil være to personer til stede under intervjuene som vil ta fra 1 – 1,5 timer. For at vi skal få med oss mest mulig nøyaktig informasjon av det som blir sagt, ønsker vi å benytte lydbånd. Det kan være mulig at vi må ta kontakt med deg også når vi arbeider med redigeringen. Dette kun hvis det er noe vi finner uklart etter intervjuet.

De innsamlede data vil selvsagt bli behandlet konfidensielt og tilintetgjort etter at studien er avsluttet. Vi vil bestrebe størst mulig grad av anonymisering, og du har rett til innsyn i egne opplysninger så lenge studien foregår.

Denne forespørselen rettes til totalt tre rektorer i grunnskolen fra to ulike kommuner. To av rektorene jobber i samme kommune og begge er ansatt ved ungdomsskoler. Den tredje rektoren er leder for en barneskole i en annen kommune på østlandet.

Deltagelsen er selvsagt frivillig. Du kan til enhver tid trekke dere fra prosjektet uten at det får konsekvenser for deg på noen som helst måte. Vi tillater oss likevel å håpe på at vi kan få den hjelp vi trenger av deg til å gjennomføre undersøkelsen. Vi kan kontaktes for mer informasjon på følgende telefonnummer: 97528912 (Mari Lunde) eller 99250389 (Stein Thomas Tusvik).

Samtykkeerklæringen må sendes i posten til en av de nevnte personer så fort som mulig.

Vi håper å kunne gjennomføre intervjuet i slutten av uke 32 eller begynnelsen av uke 33. Vi ringer for å avtale nærmere.

På forhånd takk.

Vennlig hilsen Stein Thomas Tusvik og Mari Lunde

Vedlegg: Informert samtykke

INFORMERT SAMTYKKE

- Jeg er informert om masteroppgaven og samtykker i at opplysninger som kommer fram under intervjuet kan brukes i oppgaven
- Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg uten at det får noen konsekvenser
- Jeg er også informert om at min identitet ikke på noen måte skal fremgå av denne oppgaven og at intervjuopptak vil bli tilintetgjort så snart de er skrevet ut

-
- Jeg er informert om at jeg ikke får noen form for godtgjørelse for deltakelse

Ja, jeg ønsker å delta på intervju

Dato:

Navn:

Adresse:

Porsgrunn 20. mai 2007

Mari Lunde

Stein Thomas Tusvik

Vi, Mari Lunde og Stein Thomas Tusvik, forsikrer om at det er bare jeg som får vite om informantenes identitet. Persondata vil bli endret slik at ingen skal kunne gjenkjenne informantene. Båndene vil bli oppbevart nedlåst og slettet så snart utskriftene er ferdig.

Porsgrunn, 05.07.2007

Intervju i forbindelse med masterstudiet i utdanningsledelse.

Vi takker for positiv tilbakemelding, og ser frem til å treffe deg igjen i august.

Intervjuet / samtalen ønsker vi å gjennomføre før elevene kommer i august, og har satt av mandag 13. kl. 12.30. Håper dette tidspunktet passer for deg og at du kan gi oss en tilbakemelding på mailadr: mari.lunde@porsgrunn.kommune.no

Vi ønsker å gjennomføre en samtale hvor du som førstegangsrektor forteller hvordan du har opplevd ditt første år som rektor.

Hensikten med samtalen er å høre dine erfaringer og refleksjon / tanker om jobben.

Belyste temaer vil være:

- Bakgrunnsinformasjon
- Forberedelser til jobben
- Forventninger
- Hvilke faktorer er med å påvirke deg i ditt arbeid som skoleleder
- Overgangen fra ”lærer” til rektor
- Erfaringer etter et år som skoleleder

Vennlig hilsen

Stein Thomas Tusvik og Mari Lunde

Intervjuguide - 27.07. 2007

Vi ønsker å gjennomføre en samtale hvor førstegangsrektor forteller hvordan han har opplevd sitt første år som rektor.

Hensikten med samtalen er å høre erfaringer og refleksjon /tanker om jobben. Belyste temaer vil være:

- Bakgrunnsinformasjon
- Forberedelser til jobben
- Forventninger
- Hvilke faktorer er med å påvirke deg i ditt arbeid som skoleleder
- Overgangen fra ”lærer” til rektor
- Erfaringer etter et år som skoleleder

1. Bakgrunnsinformasjon

Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Hvilke ulike funksjoner har du hatt i skolen?

Hvilken utdanning har du?

Har du jobbet utenfor skolen – i så fall med hva?

Hva var din drivkraft for å bli rektor?

Hvordan ble du kjent med at stillingen var ledig og hva fikk deg til å søke?

Ble du oppfordret til å søke? (rekruttering)

2. Forberedelser til jobben

Hvilke forberedelser gjorde du før du gikk inn i stillingen?

Karriereutvikling / ambisjonsnivå?

3. Forventninger

Hvilke antakelser har du til andre (skoleeier, kollegiet, foreldre, nettverk etc.) sine forventninger til deg som rektor?

Når du takket ja til stillingen, hvilke forventninger hadde du til deg selv som aktør – og til omgivelsene?

4. Påvirkningsfaktorer (handlingsrom)

Hva påvirker deg i jobben som rektor?

Hvordan opplever du jobben din i praksis? (hvordan møter de utfordringer)

5. Overgang fra lærer til rektor

Hvordan opplever du overgangen fra din tidligere stilling?

6. Erfaringer

Hvis du ser deg tilbake, hvilke viktige erfaringer har du gjort?

Hva får deg til å fortsette / ikke fortsette som rektor?

Er det andre erfaringer du vil dele med oss?