

Likeverd, inkludering og konstruksjon av lederidentitet

Emmanuelle Bjerkem



Masteroppgave ILS

UNIVERSITETET I OSLO

November 2018

Likeverd, inkludering og konstruksjon av lederidentitet

© Emmanuelle Bjerkem

2018

Likeverd, inkludering og konstruksjon av lederidentitet

Emmanuelle Bjerkem

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Allkopi Parkveien, Oslo

Sammendrag

På en side virker utviklingen i den norske skolen mot økt målstyring og resultatorientering å sette verdiene som underbygger fellesskolens prinsipper under press (Langfeldt, 2006; Tolo & Lillejord, 2006). Samtidig ser vi at det finnes skoler i Norge som blir anerkjent og belønnet for deres systematiske arbeid for inkludering og likeverd. Denne masteroppgaven er forankret i denne konteksten preget av ulike retninger, og dens fokus er lederidentitet.

Formålet med min studie er å forstå hvilke dimensjoner skoleledere som gir arbeidet med inkludering og likeverd høy prioritet, vektlegger når de skaper sin lederidentitet. Tidligere norske studier (Vedøy, 2006; Vedøy & Møller, 2007; Møller & Vedøy, 2014) dokumenterer at rektorer med en sterk verdimestret identitet har en betydning i måten skoler arbeider for å implementere og ivareta verdiene som underbygger ideen om den norske fellesskolen.

En narrativ-biografisk tilnærming (Goodson, 2000; Kelchtermans, 2009) er utgangspunktet for denne studien, hvor det lyttes til fortellinger om arbeidsliv og meningen som ligger i det. Dataene ble innhentet gjennom kvalitative forskningsintervjuer med fire rektorer som jobber ved skoler tildelt Dronning Sonjas skolepris. De personlige fortellingene plasseres i sosial, politisk og kulturell kontekst, og Bourdieus (1990) perspektiv anvendes i analysen.

Studiens resultater viser at det er forholdsvis store likheter mellom skolelederne når det gjelder deres forståelse av inkludering og likeverd samt betydningen disse har i det daglige arbeidet. De finner seg også i stor grad igjen i måten de fremmer et inkluderende miljø ved å posisjonere seg i skolefeltet med en hovedprioritering av inkludering og likeverd som kapital, selv om handlinger og strategier kan være ulike. Studiens resultater viser et mangfold av karrierereiser. Samtidig viser alle fire fortellinger at verdiene som i dag ligger til grunn for deres arbeid, har sine røtter i tidligere personlige- og yrkeserfaringer. Ifølge studiens data ser ingen rektor en motsetning mellom arbeidet for et inkluderende skolemiljø og for elevresultater. De knytter et godt skolemiljø sammen med en positiv læringsutvikling, selv om de kan være bevisste på mulige utfordringer med å holde balansen mellom de to aspektene. Studiens resultater viser at rektorene har et forhold til styringsinstansene preget av konsensus og støtte. Opplevelse av gjenklang mellom egne overbevisninger og de skolepolitiske overbevisningene som gjelder i dagens norske skole, ser ut til å være en viktig faktor for trivselen og meningen de finner i sitt arbeid.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og berikende prosess som konkluderer et fireårig deltidsstudium i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo. Utgangspunktet for oppgaven er et pilotprosjekt gjennomført et år i forveien, hvor jeg, gjennom intervjuet av én rektor, ønsket å forstå hvilke dimensjoner informanten vektlegger i fortellingen om sitt arbeid samt om prioriteringen av tiltak relatert til inkludering og likeverd. Pilotprosjektet som ga meg anledning til å prøve ut forskningsspørsmål og intervjuguide, var et godt grunnlag for masteroppgaven.

Spørsmål relatert til identitet og menneskesyn har alltid vært av stor interesse for meg, og jeg har de siste årene videreutviklet min kunnskap på disse områdene gjennom studier, arbeidsgrupper og konferanser. Jeg fant dertil en avgjørende inspirasjonskilde for mitt valg av tema under studieturen¹ til Berkeley (California) i oktober 2016, organisert av UiO. Skoleobservasjonene og samtalene med de amerikanske skolelederne vekket min nysgjerrighet for skolelederidentitet i skolearbeidet.

Når jeg ser tilbake på mine fire år som student i utdanningsledelse og særlig de månedene hvor jeg har jobbet med min masteroppgave, opplever jeg takknemlighet for en fin og lærerik utviklingsprosess.

Jeg retter en stor takk til min hovedveileder av masteroppgaven, Jorunn Møller, for meget inspirerende veiledningsmøter og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Jeg er takknemlig for at hun inviterte studentkullet til å delta på studieturen i Berkeley. Deretter vil jeg takke mine fire informanter som avsatte tid i en hektisk hverdag for å svare på mine intervju spørsmål. Ikke bare fikk jeg tilgang til fyldige og betydningsfulle data for mitt arbeid, men jeg ble også meget inspirert av deres fortellinger.

Videre takker jeg mine to rektorer. Øivind Sørлие ved Lillestrøm Vgs ga meg mulighet til å tilpasse min arbeidstid i forhold til studieplanen i litt over to år, og sørget for økonomisk støtte til pensumlitteratur. Med Hege Haugland ved Blindern Vgs hadde jeg spennende samtaler og deling av lik erfaring som student i Utdanningsledelse. Også hun ga meg mulighet til å tilpasse min arbeidstid og tillot meg for øvrig å frigjøre en måned for skriving av masteroppgave.

¹ Rammene for denne studieturen er nærmere omtalt i oppgavens første kapittel

Jeg har de siste fire årene tilbrakt mange timer av min fritid ved skrivebordet og en hel måned borte fra min arbeidsplass. Gjennomføring av dette studiet hadde ikke vært mulig uten forståelse og støtte fra min ektefelle, Svenn J. Bjerkem, og mine kollegaer i IB-teamet ved Blindern Vgs, Michael Watters, Margaret Puntevold og Tove Irene Berg.

Til slutt takker jeg Utdanningsdirektoratet som vurderte temaet for min oppgave som relevant og nyttig, og som har støttet mitt arbeid med et masterstipend.

Emmanuelle Bjerkem

Innholdsfortegnelse

Likeverd, inkludering og konstruksjon av lederidentitet	III
Sammendrag.....	V
Forord	VII
Innholdsfortegnelse	X
1 Introduksjon	1
1.1 Studiens formål og bakgrunn for tema	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Inkludering og likeverd i en norsk skoletradisjon	2
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2 Hva vet vi om dannelse av lederidentitet	6
2.1 Kunnskap om lederidentitet gjennom narrative studier.....	8
2.2 Et forskningsprosjekt om lederidentitet.....	10
2.3 Den emosjonelle dimensjonen av lederidentitet.....	11
2.4 Dannelse av lederidentitet gjennom posisjonering.....	12
2.5 Studier gjennomført i norsk kontekst	15
2.6 Oppsummering	16
3 Teori og perspektiver	18
3.1 Identitetsbegrepet som analyseverktøy og yrkesidentitet som hovedfokus.....	18
3.1.1 Identitetsbegrepet	18
3.1.2 Identitetsbegrepet som analyseverktøy	19
3.1.3 Yrkesidentitet som hovedfokus.....	19
3.2 Bourdieus perspektiv på det sosiale rommet samt det sosiale mennesket.....	20
3.2.1 Det sosiale rommet og de sosiale feltene	21
3.2.2 Kapital	22
3.2.3 Habitus og sosial agent.....	22
3.3 Utfyllende perspektiver	24
3.3.1 Giddens' oppfatning av ontologiske trygghet	25
3.3.2 Wengers begrep av identitetsforhandling gjennom praksisfellesskap	26
3.4 Oppsummering	28

4	Metode.....	29
4.1	Forskningsdesign.....	29
4.2	Utvalg av informanter.....	30
4.3	Datainnsamling og transkripsjon.....	30
4.4	Analysearbeidet.....	31
4.5	Fremstilling av intervjudataene.....	32
4.6	Validitet og reliabilitet.....	33
4.7	Forskerrolle.....	34
4.8	Etiske betraktninger.....	35
5	Empiri.....	37
5.1	Hans ved Lilletun skole.....	38
5.1.1	Veien inn i lederyrket.....	38
5.1.2	En verdiforankret praksis.....	39
5.1.3	Forhold til styringsinstansene.....	40
5.2	Henning ved Lillefjell skole.....	41
5.2.1	Veien inn i lederyrket.....	41
5.2.2	En verdiforankret praksis.....	43
5.2.3	Forhold til styringsinstansene.....	44
5.3	Henrik ved Lilleblom skole.....	45
5.3.1	Veien inn i lederyrket.....	45
5.3.2	En verdiforankret praksis.....	47
5.3.3	Forhold til styringsinstansene.....	48
5.4	Håvard ved Lilleberg skole.....	49
5.4.1	Veien inn i lederyrket.....	49
5.4.2	En verdiforankret praksis.....	51
5.4.3	Forhold til styringsinstansene.....	53
5.5	Oppsummering.....	53
6	Analyse.....	55
6.1	Likeverd og inkludering som kulturell kapital.....	55
6.2	Posisjon i feltet, innvielse og anerkjennelse.....	58
6.3	Posisjonering i feltet, verdiforankret habitus.....	60
6.4	Ontologisk trygghet som fundament for handling.....	65
6.5	Meningsgivende praksisfellesskap.....	67

6.6	Oppsummering	69
7	Diskusjon.....	70
7.1	Sterke verdimeslige identiteter.....	70
7.2	Varierte og harmoniske karrierereiser	73
7.3	Et forhold til styringsinstansene preget av konsensus	76
7.4	Oppsummering av drøfting.....	78
8	Konklusjon	79
8.1	Hvordan forstår rektorene begrepene inkludering og likeverd?	79
8.2	Hvordan beskriver og karakteriserer rektorene sin egen karrierereise?	80
8.3	Hvordan rettferdiggjør og begrunner rektorene at de høyprioriterer arbeidet med inkludering og likeverd i en styringskontekst preget av målstyring og resultatorientering?	80
8.4	Til slutt.....	81
9	Litteraturliste	82
	Vedlegg 1: Likeverd, inkludering og konstruksjon av lederidentitet – Intervjuguide	87
	Vedlegg 2: Svar fra NSD	89

1 Introduksjon

1.1 Studiens formål og bakgrunn for tema

I min masteroppgave ønsker jeg å utforske relasjonen mellom lederidentitet og arbeid med inkludering og likeverd. Formålet er å undersøke og forstå hvordan rektorer skaper sin lederidentitet på skoler som jobber bevisst og eksplisitt med inkludering og likeverd. Forskning på fenomenet lederidentitet er særlig relevant når det relateres til ledergjerningen som ivaretar de to viktige verdiene som inngår i skolens samfunnsmandat, nemlig likeverd og inkludering, da dette handler om hvordan skoleledere skaper mening i jobben sin. En annen grunn er relatert til den norske konteksten. Utviklingen i den norske skolen mot økt målstyring og resultatorientering setter disse verdiene under press (Langfeldt, 2006; Tolo & Lillejord, 2006), og noen hevder at slike verdier blir nedprioritert (Foreldreopprør i Osloskolen, u.d.; Malkenes, 2014). Samtidig ser vi at det finnes skoler i Norge som blir anerkjent og belønnet for arbeid med inkludering og likeverd, f.eks. de som har fått tildelt Dronning Sonjas skolepris. En kan derfor stille spørsmål om det er en sammenheng mellom konstruksjon av skolelederidentitet og fokusert arbeid med disse verdiene ved de sistnevnte skolene.

Mitt ønske om å utforske relasjonen mellom lederidentitet og arbeid med inkludering og likeverd ble inspirert av skoleobservasjoner og samtaler med amerikanske skoleledere som fant sted i California i oktober 2016, som en del av PRELEAD-prosjektet². Ved disse skolene var inkludering og likeverd høyt prioritert, og skolelederne var i stor grad involvert i det daglige arbeidet. De uttrykte at de hadde ansvaret for dette arbeidet og ønsket å være rollemodeller for skolesamfunnet de ledet. Selv om skolekontekstene er annerledes, var disse rektorene opptatt av de samme verdiene som fremheves i vår nasjonale læreplan. Ifølge min observasjon kjennetegnes de av en sterk verdimessig identitet. Dette vekket min interesse for betydningen av lederidentitet og følgelig ønsket om å utforske dette fenomenet i den norske konteksten av fellesskolen.

Skoleledelse har vært gjenstand for mye forskning de siste tjuefem årene, og det virker som om det er enighet blant forskere om skolelederes innflytelse på skolens positive utviklingsarbeid (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Møller & Fuglestad, 2006; Printy, 2008).

² PRELEAD er et prosjekt som fikk støtte av Peder Sather Center i 2016/2017. Jorunn Møller og Tina Trujillo ledet prosjektet som bl.a. innebar at en gruppe norske og amerikanske skoleledere besøkte hverandres skoler.

Det kan vises til en del forskning om god skoleledelse som har funnet sted de siste ti årene (Day C. , 2005; Day & Leithwood, 2007). I Norge fremheves Møller og Vedøy (Vedøy, 2006; Vedøy & Møller, 2007). Deres bidrag dokumenterer at skoler som viser varighet i sin suksess som «anerkjente skoler», blir ledet av rektorer med en sterk verdimeslig identitet og som er dedikerte til verdier som underbygger ideen om fellesskolen (Møller & Vedøy, 2014). I «Framing research on school principal's identities» (Crow, Day, & Møller , 2017) nevnes behovet for mer forskning på skolelederidentitet, og gjennom min studie ønsker jeg å bidra til videre kunnskapsutvikling på dette feltet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for mitt masterprosjekt er: *«Hvordan skaper rektor sin forståelse av lederidentitet på skoler som gir arbeidet med inkludering og likeverd høy prioritet?»*

Formålet med min studie er å forstå hvilke dimensjoner skoleledere som gir arbeidet med inkludering og likeverd høy prioritet, vektlegger når de skaper sin lederidentitet. Mitt tema er i grenseland mellom feltet av utdanningsledelse og feltet av sosiologi. Jeg har valgt å fokusere på den sosiale dimensjonen hvor individet skaper sin identitet i et dynamisk og relasjonelt forhold til sine medmennesker og omgivelser. Jeg vil operasjonalisere rundt de tre følgende forskningsspørsmålene:

- 1) *Hvordan forstår rektorene begrepene inkludering og likeverd?*
- 2) *Hvordan beskriver og karakteriserer rektorene sin egen karrierereise?*
- 3) *Hvordan rettferdiggjør og begrunner rektorene at de høyprioriterer arbeidet med inkludering og likeverd i en styringskontekst preget av målstyring og resultatorientering?*

For å belyse forskningsspørsmålene valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign som inkluderer intervjuer av fire rektorer ved skoler som er blitt tildelt Dronning Sonjas skolepris.

1.3 Inkludering og likeverd i en norsk skoletradisjon

I følge den norske skoletradisjonen består skolens samfunnsmandat i en kvalifiseringsoppgave og en sosialiseringoppgave (Langfeldt, 2008). Disse oppgavene har lenge blitt forstått på bakgrunn av likhets- og integreringsprinsippene.

I følge Langfeldt (2006) har likhetsprinsippet stått sentralt i utdanningspolitikken fram til midten av 70-tallet. Likhet i skolen har lenge stått sammen med segregeringsprinsippet, hvor et likt tilbud for alle barn ble oppfattet som ivaretatt ved at man hadde parallelle systemer, ett for barna som kunne følge opplæringen i folkeskolen, og ett for dem som falt utenfor. Det vises til en ny fase i utdanningspolitikken betegnet som «den norske ny radikalismen», hvor «likeverd fremsto som det sentrale opplæringspolitiske målet» (Langfeldt, 2006, s. 251). Endringen av grunnskoleloven i 1975 lovfestet at ulike elever skulle få opplæring tilpasset ulike behov med lik verdi, og «likhetsmotivet ble reformulert som et likeverdmotiv» (Langfeldt, 2006, s.252).

Aarvik (2009) viser til en parallell utvikling i forhold til begrepet inkludering, som dukker opp i forbindelse med introduisering av Læreplan 97, og etterhvert erstatter begrepet integrering. Ifølge Aarvik (2009) forstås integreringsprosessen som et forsøk på å innlemme de elevene som ikke betraktes å tilhøre normaliteten i skolesamfunnet. I internasjonal forskning forstås inkludering som tanken om at alle elever, med deres særegenheter, hører til skolesamfunnet og defineres som en del av normaliteten (Ryan, 2006, s. 15-16).

Spørsmål om hvordan opplæringen kan nå alle elever uavhengig av bakgrunn er et naturlig ledd i en skolevirksomhet fundert på prinsippene av likeverd og inkludering. Begrepet tilpasset opplæring dukket opp i denne sammenhengen som et operativt virkemiddel i skolens arbeid for å sikre læringsutbytte for hver elev. Prinsippet av tilpasset opplæring ble lovfestet i norsk grunnskole i 1975 og i videregående opplæring i 1998. I en pedagogisk sammenheng vil tilpasset opplæring forstås som en opplæring hvor det tas hensyn til elevenes evner og forutsetninger i opplærings situasjoner. Jenssen og Lillejord (2009) viser imidlertid til hovedvekten av den politiske dimensjonen i definisjonen av begrepet tilpasset opplæring som har vært gjeldende i den norske skolen siden 1975. Som konsekvens av dette har tilpasset opplæring «skiftet meningsinnhold med skiftende regjeringer i perioden 1975 og frem til i dag» (Jenssen og Lillejord, 2009, s.1). Med utgangspunkt i de relevante politiske rammedokumentene tok Jenssen og Lillejord (2009) en historisk og innholdsmessig gjennomgang av begrepet tilpasset opplæring siden 1975 og viste til fire perspektiver på tilpasset opplæring. Disse perspektivene relateres til fire epoker som gjenspeiler ulike politiske verdibaserte oppfatninger.

I denne studiesammenheng har de innholdsmessige variasjonene av begrepet som Jenssen og Lillejord (2009) fremhever, relevans som indikator på hva norsk utdanningspolitikk har lagt vekt på når det gjelder inkludering og likeverd siden introduksjon av fellesskolen. Fra 1975 og

i de femten påfølgende år ble tilpasset opplæring oppfattet som et middel for å integrere elever med særskilte behov og elever som ikke hadde norsk som morsmål (Jenssen og Lillejord, 2009). Den politiske bakgrunnen er opphevelse av loven om spesialskoler og revisjon av skoleloven i 1975 samt endringen i det norske samfunnet påvirket av økt andel av nyankommede elever med et annet morsmål enn undervisningsspråket. Alle barn skulle inn i den norske fellesskolen og få et likeverdig opplæringstilbud. Tilpasset opplæring ble dermed betraktet som et verktøy for at grupper med spesielle behov skulle kunne integreres i skolefellesskapet. En operativ konsekvens av den gjeldende skolepolitiske oppfatningen kunne resymeres slik: alle elever er likeverdige, og alle har sin plass i fellesskolen. Alle skal ha et likeverdig opplæringstilbud, men fordi de ikke alle har likt utgangspunkt, skal de som er «annerledes» enn de «normale» tilbys en tilpasset opplæring.

Jenssen og Lillejord (2009) viser til en endring i oppfatningen av hvem tilpasset opplæring skal angå. Denne endringen baseres på stortingsmeldingene offentliggjort i de syv årene før publiseringen av læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97). Fra 1990 gjaldt tilpasset opplæring alle elever og alle typer behov skulle hensyntas. Fellesskapsdimensjon og likeverd var fremdeles viktige begreper, men det var ikke lenger tale om å integrere. Det var inkludering som sto i fokus, noe som ble bekreftet i læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) samt i opplæringsloven i 1998. Ifølge Jenssen og Lillejord (2009) samsvarte inkluderingsfokuset innenfor den norske skolepolitikken med den internasjonale trenden. I 1994 forpliktet Norge seg til, sammen med 91 andre land, å følge Salamanca-Erklæringens (1994) anbefalinger om tilpasset opplæring innenfor et inkluderende fellesskap. Inkluderingsstanken dukket opp for å bli frem til våre dager. Det sto fast ved at «differensiert og tilpasset opplæring skal fortrinnsvis skje innenfor klassens rammer» (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 8), selv om selve innholdet i definisjonen av tilpasset opplæring varierte noe i de neste periodene. Mellom 1997 og 2005 var behovet til den enkelte eleven fremhevet, samt behovet for lokale justeringer i måten tilpasset opplæring ble organisert på. Med introduksjonen av Kunnskapsløftet (K06) ble igjen fellesskapets dimensjon fremhevet, samtidig som kvaliteten av læringsarbeidet som skjer i klasserommet, ble tonet opp, jfr. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 76-77).

Ifølge de politiske overbevisningene som foreligger i dagens læreplaner for den norske skolen (K06) skal norske skoler være inkluderende fellesskap hvor elevenes læringsprosesser skal involvere samhandlinger mellom elev og lærer samt elever seg imellom. Dette forutsetter at et

godt skolemiljø fremmes, og at hver elev opplever respekt og anerkjennelse for den den er. Samtidig skal det tilrettelegges for at hver elev skal oppleve både høye læringsforventninger, realistiske mål og støtte. Tilpasset opplæring skal være et virkemiddel for at dette skal kunne skje.

Alle fire informantene i denne studien startet deres yrkesliv som lærer etter 1975 og ble skoleledere etter 1997. Verdiene av likeverd og inkludering, fellesskolen og læringsfellesskap har preget den norske utdanningspolitikken i alle de årene hvor de har vært skoleleder.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt i syv kapitler. Kapittel 1 er introduksjonen. I kapittel 2 legger jeg frem et utvalg av studier fra forskningsfeltet lederidentitet. I kapittel 3 presenterer jeg de teoretiske perspektivene som jeg har valgt å ta som utgangspunkt for mitt arbeid. Kapittel 4 er en metodebeskrivelse. Kapittel 5 gjengir oppgavens empiri i form av fortellinger, og det empiriske materialet blir analysert i kapittel 6. I kapittel 7 drøfter jeg mine resultater i lys av resultater fra studiene fremlagt i kapittel 2, og kapittel 8 er denne studiens konklusjon.

2 Hva vet vi om dannelse av lederidentitet

Skolelederes betydning for skolenes utviklingsarbeid har fra 90-tallet blitt tematisert av mange forskere, og det virker som om de ulike studienes funn bekrefter at skoleledere har en innflytelse på skolenes utvikling og elevenes læringsprosesser (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Møller & Fuglestad, 2006; Printy, 2008). Noen forskningsstudier antyder hvilke ledelsesformer som fremstår som mer egnet til positiv og langvarig utvikling (Spillane, Halverson, & Diamo, 2004; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Disse studiene om skolelederes betydning for skoler har ofte blitt gjennomført i sammenheng med nye trender i nasjonal og internasjonal skolepolitikk, hvor skolenes suksess ble definert snarere som produksjon av høye elevresultater enn utvikling av en variasjon av ferdigheter som utstyrrer elevene for voksenlivet. I denne sammenhengen er skolenes suksess oppfattet som lik skolenes effektivitet. Disse studiene hadde som formål å finne ut om det fantes trekk av ledelsesadferd som ville favorisere elevenes positive resultater. Ifølge en review av ulike studier som utforsket lederskap ved fremgangsrike skoler (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004), viste empiri at å gi retning, bidra til personlig utvikling og lede en omorganisering av skolen med tanke på å tillate og støtte læringsarbeidet, er de tre viktigste trekkene ved fremgangsrike skoleledere. Denne oversikten fremhever dertil at en skoleleders fleksibilitet for å tilpasse seg skolekontekst, elevbefolkningen samt den politiske konteksten, er en avgjørende faktor. Møller (Møller & Fuglestad, 2006) viser til konklusjoner av et oppdrag som American Educational Research Association (AERA) ga til forskerne Leithwood og Riehl, og som besto i å utarbeide en liknende review. Deres konklusjoner som ble publisert i 2003, er sammenliknbare (Møller & Fuglestad, 2006, s.34-36).

Når man fremhever betydning av kontekst og leders fleksibilitet, anerkjenner man samtidig at en type lederadferd ikke er en tilstrekkelig betingelse for skolenes suksess, og at leders personlighet kan være en innvirkende faktor. Man anerkjenner også at ulike skolekontekster vil kunne lede til ulik fremgang og elevresultater. «Indeed, impressive evidence suggests that individual leaders actually behave quite differently (and productively) depending on the circumstances they are facing and the people with whom they are working» (Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004, p.8). Dette leder til spørsmålet om hva suksess egentlig er og

hvordan en suksessrik skoleleder egentlig skal forstås. Day (2007) foreslår i denne sammenheng å skille mellom effektivitet og suksess.

Success includes, but is more than, effectiveness. Whereas the latter (associated with observable behaviors and outcomes which are quantifiable), is always part of the former, the former is not necessarily a part of the latter. In general, we may say that “effectiveness” is associated with instrumental outcomes of students (tests, examination results), whereas success is associated with these in addition to positive personal and social outcomes, well-being, and equity. (Day C. , 2007, s. 15)

Når suksess og effektivitet dekker to forskjellige sider ved skolens virkelighet, skapes det rom for å utforske hva annet enn gode elevresultater anerkjente skoleledere lykkes med, som gjør at deres skoler opplever en positiv utvikling. Det gis rom for å utforske skolelederens arbeidsliv og lytte til hva de forteller om seg selv.

“If we are to understand what being a successful principal really means, we must drill beneath the outer, visible, layer to uncover more detailed knowledge of their work in schools which are in different developmental phases and in different social contexts.” (Day C. , 2007, s. 15)

Relevant litteratur om skolelederidentitet er samlet inn gjennom søk på forskjellige nivåer. Jeg har først og fremst benyttet meg av ORIA. Jeg har også brukt søkemotorer som books.google.com og ERIC. En del review artikler, særlig *Framing research on school principal's identities* (Crow, Day, & Møller , 2017) har vært til god hjelp for å skaffe meg en oversikt over de forskjellige retningene i dagens forskningsfelt om lederidentitet. Ved hjelp av snowball metoden har jeg søkt opp en del artikler hentet fra ulike litteraturlister. Til slutt vil jeg også nevne litteraturforslag fra min veileder og medstudenter som hjalp meg på vei.

I de siste femten årene har en del studier om skoleledelse utforsket skolelederens arbeidsliv i kontekst, og i de senere år har man også rettet søkelyset mot hvordan ledere av fremgangsrike skoler skaper sin lederidentitet (Crow, Day, & Møller , 2017). I dette nye forskningsfeltet vises det til ulike perspektiver på konstruksjon av identitet som fremhever ulike dimensjoner. En utfyllende review artikkel (Crow, Day, & Møller , 2017) tilbyr en oversikt over eksisterende publikasjoner innen forskningsfeltet om lederidentitet, og artikkelen viser at det over tid har utviklet seg flere perspektiver som kan bidra til å belyse hvordan lederidentitet skapes. De ulike perspektivene fokuserer på ulike dimensjoner, og forfatterne foreslår at forskning om lederes yrkesidentitet kan organiseres rundt fem dimensjoner: den narrative, den epistemologiske, den emosjonelle, den kulturhistoriske og den politiske dimensjonen. Denne analysen dannet et viktig grunnlag for mitt valg av teoretisk perspektiv som er utdypet nærmere i kapittel 3.

Jeg vil nå legge frem noen studier som representerer hva vi vet om skolelederidentitet, med empirisk forskning som grunnlag. Jeg har bestemt meg for et lite utvalg av mer detaljerte fremlegg fremfor en mer generell presentasjon av flere studier.

2.1 Kunnskap om lederidentitet gjennom narrative studier

Det finnes et mangfold av studier som sikter på å gi en forståelse av lederidentitet gjennom den narrative tilnærmingen. Jeg har valgt å presentere Connellys & Clandinins (1999) og Clandinins et al. (2006) arbeid.

Connelly & Clandinin (1999) startet på 70-tallet med å tematisere læreres identitet. Deres hensikt var å forstå hvordan lærerne oppfattet seg selv, deres situasjoner, deres arbeid og elevene. Med livshistorier som tilnærming så de etter biografi og kontekst. De fant ut at gjennom deres fortellinger om den livsforståelse lærerne fortalte, formidlet de egentlig en forståelse av egen identitet. De skapte begrepet «story to live by»³ (Connelly & Clandinin, 1999, s. 4) som betegner fortellinger som formidler fortellerens forståelse av sitt liv og dermed noe om sin egen identitet. Det er altså fortellinger som sier noe om hvem fortelleren er. Denne fortellingen er også relatert til en arbeidskontekst, som forfatterne omtaler som «professional knowledge landscape» (Connelly & Clandinin, 1999, s. 2).

Connelly & Clandinin (1999) gjengir fortellinger av flere lærere og tre skoleledere fra kanadiske skoler. Deres sammenlikning av læreres og skolelederes fortellinger viser en betydningsfull forskjell. Lærernes fortellinger avdekker sterke personligheter som finner mening i alt det som deres yrkesliv innebærer, dvs. møte med elevene og foresatte, involvering i skolens fellesskap, implementering av læreplaner, verdier, men også samhandling med skolens administrasjon og ledelse. Ifølge forskerne tilsvarer fortellinger det tradisjonelle og folkelige bilde av en lærers arbeidsliv. Skolelederes fortellinger derimot overrasker forskerne. De forventet at skoleledere skulle fortelle om hvordan de, i deres hverdag, formidler noe av den institusjonelle diskursen og videreformidler styringsinstansenes forventninger og retningslinjer, håndterer makt, påvirker lærernes arbeid og jobber med pedagogisk ledelse. Ut i fra forskernes funn fra lærernes beretninger har lærere samme forestilling som forskerne om hva en skolelederhistorie kunne innebære. Men det som skoleledere egentlig forteller, er historien om deres

³ Begrepet er nærmere utdypet i del 5

opposisjon til deres overordnede og den institusjonelle diskursen. De forteller om posisjonen de ikke har i skolemiljøet, om anerkjennelsen de ikke får, om de spørsmålene de stiller som provoserer styringsinstansene, om utviklingstiltak de utvikler, men som de tror ikke tilsvarer institusjonsforventninger. I følge Connelly og Clandinin (1999) forteller ledere lite om hvem de er; «surprisingly, at least to us, there is little in our administrator stories on which to construct administrator identities, their story to live by» (1999, p. 173). En annen fortolkning kunne være at skoleledernes konfronterende posisjonering egentlig er deres administrator story to live by. Gjennom deres fortelling om denne opposisjonen, deres handlinger og holdninger som stiller seg imot det som de opplever forventes av en skoleleder, formidler de nemlig hva som gir mening i deres arbeid, hvilke verdier de bygger sitt arbeid på og dermed noe om deres identitet. I denne sammenhengen kunne man omtale de tre skolelederes lederidentitet som antikonforme.

Sammenliknet med de engelske skoleledere beskrevet i *Passionate Leadership. Learning from the life histories of school leaders* (Sugrue, 2005), viser de en annen variant av identitetskonstruksjon i settinger hvor styringsinstansene kan anses å være av lik natur.

Syv år senere gjennomførte Clandinin et al. (2006) en studie ved to nord-amerikanske skoler. Dette var en omfattende undersøkelse som inkluderte lærere og ledere, elever og foreldre. De var denne gangen spesielt nysgjerrige på interaksjonene mellom de ulike medlemmene ved en skole samt på hvordan disse interaksjonene kunne påvirke de ulike story to live by og dermed de ulike identitetene. De introduserer metaforen «three-dimensional narrative inquiry space» (2006, s.22) for å illustrere hvor forskningen finner sted, dvs. et sted hvor personlige og sosiale interaksjoner, kontinuitet (fortid, nåtid og fremtid) og rom møtes.

Clandinin et al. (2006) rapporterer om skolelederen Jeanette's story to live by, en fortelling som illustrerer det ovenstående. Forskernes data belyser at Jeanette's story to live by reflekterer møter med skolens elever, og særlig eleven Amit. Møtet med denne elevens kulturelle bakgrunn, situasjon ved skolen og forhold til foreldre medførte en bestemt handlingsmåte hos Jeannette som viste seg å ha sine røtter i skolelederens overbevisning om at hvert barns unikhhet skal både anerkjennes og verdsettes. Konklusjonen av hendelsen som leder og elev delte, har påvirket lederens identitet og vil kunne ha ringvirkninger i møter med andre elever. Samtidig har denne hendelsen vært med å påvirke flere andre som står i en gjensidig relasjon til både eleven og lederen.

Clandinin et al. (2006) tilnærming og studier bidrar til ny kunnskap om lederidentitet ved å kaste lys på den interrelaterte dimensjonen i konstruksjonen av lederidentiteter. Gjensidige relasjoner mellom lærer, elev og foresatte kan lede til handlinger motivert av både bevisste og ubevisste årsaker som vil åpne for refleksjon hos lederen om hvordan vedkommende forstår seg selv som leder.

2.2 Et forskningsprosjekt om lederidentitet

Komparative analyser mellom skolelederes fortellinger på tvers av land gir anledning til å oppdage mulige sammenhenger mellom utdanningspolitikk og konstruksjon av lederidentitet. Resultater fra et internasjonalt forskningsprosjekt om denne tematikken ble publisert i 2005 (Sugrue, 2005). Dette prosjektet samlet forskere fra Danmark, England, Irland og Norge, og foregikk mellom 1999 og 2002.

Forskerne (Sugrue, 2005) har valgt livshistorier som tilnærming (life-history approach). Utgangspunktet var deres oppfatning om at biografi og livsbaner, dannelse og utvikling av lederidentitet, har betydning for arbeidet skoleledere utøver. Hensikten var å vinne forståelse for hvordan skoleledere lever sitt arbeidsliv og forteller om det. Med det teoretiske utgangspunktet at identitet dannes gjennom et dynamisk forhold mellom individ og kontekst gjennomførte forskerne kontekstualiserte analyser av funnene. Etersom dette handlet om et internasjonalt prosjekt har forskerne prioritert en komparativ analysemetode med fokus på riktig balanse mellom komparative og kontrastive dimensjoner.

Hva kan vi lære av deres resultater (Sugrue, 2015)? Felles trekk for alle skolelederne som deltok i dette prosjektet, er at de er engasjerte og betrakter egne livsbaner som preget av kontinuitet og transformasjon. De ønsker å være motivator for lærere. De er sterke personligheter som også kan vise en viss sårbarhet. Dette kommer frem når de nevner positive erfaringer i møte med velvillige mennesker, men særlig når de forteller om sitt forhold til styringsinstansene. De som opplever mer konfronterende skolepolitiske kontekster hvor forståelse og støtte er fraværende (som f.eks. engelske skoleledere), viser seg mer sårbare og desillusjonerte, mens de som opplever støtte og nok handlingsrom, ser ansvarliggjøring som ikke-problematisk (som f.eks. norske skoleledere), samtidig som de uttrykker at de trives i jobben. Funnene viser imidlertid at skoleleder er enige i at statlig ansvarliggjøring har sin plass i skolesystemet. Den fellesskapelige dimensjonen av arbeidet ved skolen samt betydning av tillit er fremhevet. Det

virker imidlertid mer utfordrende å få dette til for skoleledere i land som er mer preget av styringsstrategier i tråd med New Public Management, som fortellingene fra England viser.

Studien viser at skolelederens identitet er preget av en høy grad av lidenskap for arbeidet de gjør. Den emosjonelle siden gjør dem både sterke og sårbare i utfordrende sammenhenger. Å være involvert i nettverk av forskjellig art gir støtte som er nødvendig i tøffe tider, samt læringsmuligheter som vil kunne styrke prosessene av meningsforhandlinger som hører til slike tider.

Et internasjonalt forskningsprosjekt av denne art bidrar til ny kunnskap om lederidentitet i den forstand at den tillater en kontrastiv analyse som vil kunne bidra til å sette søkelyset på relevans av kulturell, sosial og politisk kontekst i konstruksjon av lederidentiteter, men samtidig på relasjonelle og emosjonelle dimensjoner som alle fremhever uavhengig av nasjonale og lokale kontekster.

2.3 Den emosjonelle dimensjonen av lederidentitet

Betydningen av den emosjonelle dimensjonen i læreres arbeid og måten den påvirker deres identitet, er godt dokumentert (Crow, Day, & Møller, 2017). Det er ikke blitt forsket like mye på hvordan denne dimensjonen kan virke inn i skolelederens identitetskonstruksjon. I likhet med lærere utøver skoleledere et yrke som består først og fremst i å være i relasjon og samhandling med andre. Derfor er det høyt sannsynlig at emosjoner påvirker på en liknende måte skolelederens forståelse av egen identitet når de er involvert i hverdagslige gjerninger.

En belgisk studie gjennomført ved flamske skoler (Kelchtermans, Piot, & Ballet, 2011) tematiserer den emosjonelle dimensjonen i skolelederens arbeid. Med utgangspunkt i et narrativ-biografisk og en mikro-politisk perspektiv, ønsket forskerne å utvikle kunnskap om hvordan skoleledere opplever det å være leder. Det emosjonelle aspektet dukket opp som en vesentlig del av lederes erfaringer, og emosjonelle samt relasjonelle problemstillinger ble hovedfokus for studiens analyse. Ettersom skolelederens profesjonalitet generelt sett er definert ut i fra verdiene av resultat og effektivitet, kan det ifølge denne studien, ofte være vanskelig for skoleledere å forstå og anerkjenne at den emosjonelle dimensjonen er en del av deres arbeid og preger dem som leder (Kelchtermans, Piot, & Ballet, 2011).

Ifølge forskerne er metaforen «gatekeeper» (dørvakt) (Kelchtermans, Piot, & Ballet, 2011, p. 96) godt egnet for å beskrive skolelederens arbeid og situasjon ved skolen de leder. Rektorer befinner seg i møtepunktet mellom inneverdenen (skolen) og uteverdenen (foreldre, lokalsamfunnet, politikere, media), og disse to verdener kan være formidlere av forskjellige oppfatninger, interesser eller forventninger. Som dørvakt må en skoleleder handle både reaktivt og proaktivt (Kelchtermans, Piot, & Ballet, 2011, s. 97-98). En skoleleder har en posisjon ved skolen som krever at mye energi mobiliseres, ikke minst emosjonell energi når det gjelder å forhandle mellom forskjellige mennesker eller grupper som representerer til dels motstridende interesser. Rektors posisjon som dørvakt innebærer likeså at vedkommende pendler mellom følelse av tilhørighet og ensomhet (Kelchtermans, Piot, & Ballet, 2011).

Denne studien bidrar til å rette søkelyset mot skolelederes emosjonalitet som er stadig mobilisert. Utviklingen av skoleledernes identitet vil dermed påvirkes av måten de anerkjenner og håndter egen samt de andres emosjonelle virkelighet.

In contexts of intensive and persistent changes in expectations, working conditions and practices, principals' emotional identities may be affected not only by challenges to these in the internal and external environments but also the ways, and extent to which, they enact (manage, mediate, adopt and adapt) these successfully. (Crow, Day, & Møller, 2017, p. 270).

2.4 Dannelse av lederidentitet gjennom posisjonering

Ved å nevne posisjonering fremheves betydningen av kontekster som preger måter identitet konstrueres på. Jeg legger frem her to studier som understreker betydningen av diverse kontekster, bl.a. lederes kjønn.

Den første (Smulyan, 2000), med utgangspunkt i livshistorier som metode, utforsker arbeidslivet til tre kvinnelige skoleledere. Studien fokuserer på interaksjonen mellom forskjellige kontekster: konteksten av deres personlige livsbaner, skolens kontekst samt den historiske og sosiale konteksten, hvor deres handlinger og samhandling utspiller seg. Smulyan (2000) fremhever også betydningen av den institusjonelle konteksten (både personer og struktur som utgjør en institusjon).

Ifølge Smulyan (2000) er kjønn en viktig faktor når man har som mål å studere kompleksiteten av interaksjoner mellom skolelederes personlig liv, deres yrkesliv og den sosio-kulturelle rammen de jobber i; «gender, race and class remain key variables in the tasks principals choose

to address, the role they play, and the strategies they use to carry out both» (Smulyan, 2000, s.14). Spenningene de kvinnelige skolelederne opplever kan forklares med eventuelle forventninger medlemmene av skolen/institusjonen har til vedkommende mht. kjønn. Smulayn (2000) referere til flere studier som understrekker forskjeller i lederstiler hvor kjønnsforskjell anses som den avgjørende faktoren for variasjonene.

This literature suggests that women principals tend to pay more attention to curriculum, interact more frequently and regularly with students and teachers, involve teachers in democratic decision making, and focus more on developing the school as a people-centered community than do male administrators. (Smulyan, 2000, p. 22).

Smulyans (2000) analyse av sine funn retter søkelyset mot fire interrelaterte hovedelementer som, ifølge deres fortellinger, spiller inn når de tre kvinnelige skoleledere utøver sitt arbeid. For det første virker deres individuelle kontekst inn i deres karrierevalg. For det andre definerer de lederskap innenfor en spesifikk skolekontekst og, for det tredje, i møtet med de institusjonelle forventninger. Til slutt viser fortellingene hvordan de i deres arbeid balanserer mellom utvikling og stabilitet. Ifølge Smulyan (2000) er det særlig i møtet med de institusjonelle forventningene at lederne opplever utfordringen med å være kvinne. Hun forklarer det slik: «because it is a culture that developed around historically and socially constructed, male-normed definition of leadership, power, hierarchy and interaction, women adapt to it in ways that influence how they play out their roles as middle managers» (Smulyan, 2000, p. 32).

Den andre studien ble gjennomført i England og befatter seg med erfaringene til tyve kvinnelige barneskoleledere som også er mødre (Bradbury & Gunter, 2006). Formålet med undersøkelsen var å utforske hvordan de, som rektor og mor, forstår deres identitet, og i hvilken grad lederidentitet og morsidentitet påvirker hverandre, samt hvordan de opplever ytre forventinger om hvordan en yrkeskvinne og en mor skal være.

De innsamlede dataene illustrerer begrepet dialogiske identiteter (Bradbury & Gunter, 2006). Morsidentitet og lederidentitet sameksisterer i et fleksibelt forhold, og kvinner med begge identiteter er trygge i rollen, samt på måten de internt forhandler mellom det å være leder og det å være mor. I noen situasjoner gis det forrang til lederidentitet mens morsidentiteten blir dominerende i andre situasjoner.

The identities of mother and headteacher (...) coexist in a flexible state, with one sometimes growing and encroaching on the territory of the other, at other times vice versa, and at yet other

times overlapping, underpinning or supporting each other, always balanced on their profile as a woman (Bradbury & Gunter, 2006, s. 498)

Identitetskonstruksjon sett som en dialog mellom flere aspekter av kvinneidentitet utelukker ikke spenninger og samvittighetens dilemmaer. Gjennom en intern dialog har kvinnene kommet til en beslutning som innebærer at et aspekt blir prioritert. De andre underprioriterte aspektene er imidlertid fremdeles virksomme hos henne. Dette kan være en kilde for spenninger, indre og ytre konflikter og dilemma av forskjellige art.

Forskerne (Bradbury & Gunter, 2006) anvender begrepet dialogisk identitet som er inspirert av Bourdieus teori om praksis, og de benytter seg av hans tankeverktøy i sin analyse. Informantene er involvert i det profesjonelle feltet av skoleledere og samtidig i feltet av foreldre i England. De forsøker å posisjonere seg i begge felt samtidig, og de vil sannsynligvis krysse det politiske feltet, hvor det å være mor og skoleleder generelt oppfattes som to inkompatible situasjoner. Funnene viser at kvinnene har en posisjon og posisjonere seg i begge felt. Når de posisjonere seg i et felt, drar de dessuten nytte av denne doble tilhørigheten. De føler seg hjemme i begge felt og ser ut til å klare overgangen fra det ene til det andre som hver konkret handlingssituasjon krever.

Their capital is to be caring mother in the field of parenting and effective headteacher in the field of professional, and capital can be exchanged through being members of both fields at the same time. In taking up a position the women do not subvert one identity but use one to enable the other: headship can be used to support motherhood and vice versa. (Bradbury & Gunter, 2006, p. 501)

Informantene posisjonere seg også i det sosio-politiske feltet som mødre og ledere, og det er i denne omgivelsen at de opplever utfordringer, fordi det sosio-politiske feltets doxa ikke støtter dem. Gjennom deres posisjonering i det sosio-politiske feltet, bl.a. gjennom deres suksess som rektor, argumenterer de for at fordi de har begge identiteter, er nettopp det et godt utgangspunkt for å gjøre en god jobb. Samtidig, når de opplever at de ikke klarer å holde balansen mellom begge identiteter og særlig da forrang gis til lederidentitet, utvikler de skyldfølelser fordi de ikke ivaretar morsrollen på måten de og deres omgivelse mener at de burde (Bradbury & Gunter, 2006).

Studier med fokus på posisjonering som i tillegg ivaretar kjønnsperspektivet, bidrar til ny kunnskap om lederidentitet i den forstand at de synliggjør betydningen av sosio-politiske kontekster i skolelederes private og i yrkeslivet.

2.5 Studier gjennomført i norsk kontekst

Det er få studier gjennomført i Norge som tematiserer konstruksjon av lederidentitet, og de er også koblet til internasjonale forskningsprosjekter. Jeg vil her presentere to eksempler.

Møller (2004) har produsert det største bidraget på feltet. Denne studien er en del av den komparative studien nevnt i 2.2, men den representerer en mer omfattende analyse av de norske dataene. Når det norske bidraget i det internasjonale prosjektet begrenset seg til dataene til to skoleledere, tar denne studien utgangspunkt i data samlet inn fra alle norske informanter som deltok i prosjektet.

Møllers (2004) konklusjoner belyser følgende hovedmomenter:

- a) De norske skoleledere danner sin lederidentitet i stor grad gjennom sin deltakelse i arbeidsfellesskap. De har lært lederyrket gjennom samhandling med andre ledere og ble oppfordret til å søke av andre ledere.
- b) De er alle lærere i bunn, og de fleste hadde ikke som plan å bli rektor. De betegner sin karriereutvikling som preget av opp og ned faser, men anser at dette har vært med å styrke dem i rollen. Både yrkesmessige og privatrelaterte utfordringer har påvirket deres opplevelse av jobben.
- c) De ser implementering av læreplanmål som deres viktigste oppgave som skoleledere og ser samarbeidet med lærere som avgjørende i dette implementeringsarbeidet.
- d) Tilhørighet til egen skole er en viktig del av deres lederidentitet, og de opplever at den eksisterer. Flere ønsker mer faglig fokus fra de kommunale myndighetene (skoleeier). Det vises til et visst skille mellom de kommunale instansenes og skolelederes ledelsesdiskurser. Mens ledelsesdiskursen på kommunalt nivå er preget av New Public Management (NPM) som styringsstrategi, er det profesjonsfellesskapet som dominerer skoleledernes ledelsesdiskurs.
- e) Til tross for at moderniseringen av den norske offentlige sektoren i form av NPM omtales mye, erfarer skoleledere at de fortsatt har stort handlingsrom og at styringsinstansene utøver lite kontroll. De kan dermed prioritere det pedagogiske arbeidet og gå raskere gjennom de pålagte rapportene.

- f) De opplever at de utøver et yrke hvor de er emosjonelt involvert. De har opplevd tillit og vil gjerne ha tillitsfulle relasjoner med sine ansatte, samtidig som de ser behovet for å holde balanse mellom makt og tillit.

Det siste eksemplet består av to studier sett i sammenheng med hverandre. Det interessante med dette eksemplet er at det relateres til to ulike datainnsamlinger av samme informant med fem års mellomrom. Den første datainnsamlingen ble gjennomført i forbindelse med en komparativ studie om to skoler med en stor andel av minoritetsspråklige elever (Vedøy & Møller, 2007), den andre ble gjennomført i forbindelse med et internasjonalt prosjekt (Day & Gurr, 2014) som munnet ut i en felles publikasjon (Møller & Vedøy, 2014).

I sammenlikningen av data fra begge intervju fremheves at skolelederen og skolen lykkes i like stor grad etter fem år, og at hovedgrunnen virket å være lederens evne til å fremme gode relasjoner. Det merkes også at denne skolelederen posisjonerer seg i skolens felt gjennom sine menneskelige verdier. Han er synlig på skolen, er tilstede for alle samtidig som han understreker at alle har et ansvar for skolens miljø og faglige arbeid. Han har tro på elevenes evner, og han jobber for at de skal lykkes i livet. «Another aspect is that there should be room for everyone, and that everyone can participate with their bit and receive respect and recognition for that» (Møller & Vedøy, 2014, p. 165).

Selv om det ikke kan generaliseres fra et tilfelle gir denne studien interessante opplysninger om relasjon mellom langvarig suksess og en leders identitet som konstrueres gjennom en verdibasert posisjonering i eget skolefelt.

Studier om lederidentitet gjennomført innenfor det norske skolefeltet gir tilgang til en kunnskap om lederidentitet som er særlig nyttig for min studie, da den relateres til den samme spesifikke nasjonale sosio-politiske konteksten.

2.6 Oppsummering

I kapittel 2 er det vist til resultater av noen sentrale empiriske studier om konstruksjon av lederidentiteter i skolen. Oversikten viser at ulike studier har valgt ulike perspektiver for å belyse dannelsen av lederidentitet, men noe er også felles. Gjennomgående for alle er betydningen av konteksten hvor lederne utøver sitt yrke og opplever profesjonell utvikling, og et mangfold av kontekster er skissert. Utdanningspolitiske, nasjonale, sosiale eller kulturelle,

personlige, relasjonelle eller emosjonelle kontekster har betydning for ledernes identitetsfortellinger. Noen studier viser også at flere av disse dimensjonene kan virke inn samtidig i fortellingene. Mer konfronterende skolepolitiske eller normative sosiale kontekster har f.eks. en innflytelse på ledernes emosjonelle kontekst og relasjonelle kontekster resonnerer med personlige samt emosjonelle kontekster og leder til nye forhandlinger av egen identitet. Videre har studiene vist at ledere med en sterk verdiforankring kan oppleve desillusjon eller trivsel på jobben, avhengig av den nasjonale, politiske og sosiale konteksten de lever i.

Studiene som utforsker fenomenet skolelederidentitet i norsk kontekst er basert på data samlet inn for snart tyve år siden. I de siste årene har det norske skolefeltet gjennomgått store endringer når det gjelder styring av skolen. Det blir lagt mer eksplisitt vekt på mål- og resultatstyring. Man kan dermed stille spørsmålet om denne nye konteksten kan bety at skoleledere som pleier verdier av fellesskolen, formidler en annen måte å forstå sin egen skolelederidentitet på.

Det er få studier som har tatt utgangspunkt i Bourdieus teori om praksis. Hans tankeverktøy ble anvendt for å belyse at kvinnelige rektorer, som også er mødre, opplever spesielle utfordringer i å posisjonere seg i to ulike sosiale felter og å holde balansegangen mellom mors- og lederidentitet.

I denne oppgaven ønsker jeg å belyse betydningen av sosiale kontekster i ledernes fortellinger om arbeidet i det norske skolefeltet, hvor de prioriterer inkludering og likeverd. Bourdieus teori om praksis er et relevant teoretisk rammeverk for denne oppgaven. Denne teorien er nemlig basert på oppfatningen om at mennesker, som sosiale vesener, utvikler sine livsbaner ved å posisjonere seg i de ulike sosiale feltene de er involvert i. Denne studien vil kunne bidra til å berike den begrensede kunnskapen ervervet gjennom en sosiologisk tilnærming, som foreligger i forskningsfeltet skolelederidentitet. Den vil således bidra til å utvikle kunnskapen om skolelederidentitet i dagens norske kontekst hvor det er behov for ytterligere studier. I neste kapittel utdypes Bourdieus perspektiv.

3 Teori og perspektiver

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som jeg har valgt å ta som utgangspunkt for mitt arbeid. Disse er relatert til begrepet identitetsdannelse. Etter en avklaring av identitetsbegrepet som analyseverktøy og yrkesidentitet som oppgavens hovedfokus, vil jeg presentere Bourdieus sosiale teori som er hoveddelen av mitt teoretiske rammeverk. Jeg vil spesielt redegjøre for Bourdieus begreper av felt, kapital og habitus (1990;1995; Bourdieu & Wacquant,1995). Jeg vil deretter legge frem Giddens' oppfatning av ontologisk trygghet (1991) og Wengers begrep av identitetsforhandling gjennom praksisfellesskap (2004) Disse to innfallsvinklene vil trekkes inn i oppgavens analysedel som supplerende perspektiver.

3.1 Identitetsbegrepet som analyseverktøy og yrkesidentitet som hovedfokus

3.1.1 Identitetsbegrepet

Identitet har sin opprinnelse i det latinske ordet *idem*, som betyr «den samme». Eriksen (2001, s. 36) illustrerer forbindelsen til ordets etymologi når han definerer identitet som det man ser når man ser seg i speilet. Et menneskes identitet kan dermed defineres som det dette mennesket er i verden, fra fysiske trekk, preferanser, overbevisninger, verdier, utdanning, sosial bakgrunn, personlig- og familiehistorie, etc.

Det finnes ulike teorier som utdyper denne definisjonen. Det skilles tradisjonelt mellom to grunnleggende oppfatninger representert av Kant og Hegel, og som fortsatt inspirer nåtidige teoretikere (Crow, Day, & Møller, 2017). Den ene betrakter menneskets identitet som medfødt, en kjerne i mennesket som vedvarer. Ifølge denne oppfatningen er identitetsdannelse et individuelt prosjekt som skjer i spenningsmomenter hvor mennesket agerer, tar beslutninger og reflekterer over det som skjer, samt hvordan det som skjer påvirker dets identitet. Mennesket har både frihet og ansvar i denne prosessen, og det individuelle perspektivet fremheves. Den andre oppfatningen understreker at mennesket er et sosialt vesen. Den betrakter menneskets identitet som kulturelt og historisk betinget. Identitetsdannelse er en sosialt betinget prosess som finner sted i relasjon med de sosiale gruppene individet hører til. Menneskets identitet utvikler seg over tid, menneskets ansvar og frihet er begrenset av omgivelsen det lever i.

Beauvoirs (1949, s. 285) kjente sitat «On ne nait pas femme, on le devient» (Man fødes ikke som kvinne, man blir det), er en illustrasjon av denne oppfatningen.

Jeg mener med flere (Bonnewitz, 1998; Baudry & Juchs, 2007) at Bourdieus teori byr på et alternativ hvor han forener de to oppfatningene ved å ivareta både den individuelle og den sosiale dimensjonen.

3.1.2 Identitetsbegrepet som analyseverktøy

Identitetsbegrepet velges fremfor rollebegrepet, som analyseverktøy for denne undersøkelsen. Identitetsbegrepet relateres til hva som gir mening i menneskets liv (Møller, 2004, s.62). Det er verdsettet som motiverer og rettferdiggjør handling for en selv. Identitet ble mer og mer anvendt som analytisk begrep på 80-tallet i motsetning til og som følge av en kritikk av begrepet rolle. I følge kritikere ligger begrensningen av rollebegrepet som analyseverktøy i den funksjonalistiske og statiske dimensjonen dette begrepet innebærer, samt i skillet mellom person og rolle hvor de to begrepene utelukker hverandre (Ryan, 2007). Identitetsbegrepet slik det er blitt beskrevet i de siste førti årene, ivaretar dimensjoner som virker å være mer tilpasset når det gjelder å belyse ledergjerningen. Det tenkes her på den meningsskapende dimensjonen, forsøket på å besvare hvorfor man gjør noe og ikke bare hvordan (Møller, 2004; Ryan, 2007). En annen dimensjon er relasjonen mellom flere komponenter i et menneskets liv (den intime, den personlige, den sosiale og den profesjonelle) som preger en leders gjerninger i hverdagen (Crow, Day, & Møller, 2017, s. 266). Identitetsbegrepet kan også bidra til å belyse lederens egenart i måten han/hun svarer på de hverdagslige utfordringene på (Jenkins,1996; Møller,2004). Identitetsbegrepet ivaretar også den relasjonelle (Jenkins, 1996) og den dynamiske dimensjonen (Giddens,1991; Wenger,2004). Et menneskes identitet forstås som en kontinuerlig dannelsesprosess som skjer i relasjon med andre, og spørsmålet ligger dermed i hvordan det dannes.

3.1.3 Yrkesidentitet som hovedfokus

I denne studien ligger fokuset på skolelederens identitet. Det relateres derfor mer til yrkesidentitet, altså til skolelederens sosiale identitet enn til dens individuelle. Skolelederens identitetsdannelse kan dermed defineres som skolelederens innramming av sin forståelse av egen yrkesutøvelse. Denne innfallsvinkelen hindrer allikevel ikke for at det finnes et samspill mellom

yrkesidentitet og andre sider av en leders identitet. Et menneskes yrkesidentitet forstås som en dannelsesprosess hvor dets personlige og sosiale identitet spiller inn i dannelsesprosessen av yrkesidentitet, som f.eks. kjønn, etnisk eller sosial bakgrunn (Crow, Day, & Møller, 2017, s. 266). Videre preges dannelsesprosessen av yrkesidentitet av et samspill mellom flere og av og til motstridene posisjoner en leder inntar i sin arbeidsomgivelse. Denne dannelsesprosessen preges også av lederens tidligere personlige og kollektive erfaringer og minner (Ryan, 2007).

Crow, Day og Møller (2017) har utformet et teoretisk rammeverk som kan anvendes når skolelederidentitet skal studeres, og dette rammeverket utgjør en syntese av ulike perspektiver. Jeg velger å legge hovedvekt på Bourdieus (1990) perspektiv som jeg mener egner seg for å belyse skolelederes fortellinger om hvem de er, hva som preger deres yrkesutøvelse og hvilken betydning det systematiske arbeidet for inkludering og likeverd har i deres arbeid. Bourdieus (1990) tankeverktøy vil kunne hjelpe å forstå skolelederes posisjon innenfor den sosiale konteksten av det norske skolefeltet hvor de utøver sin ledergjerning.

3.2 Bourdieus perspektiv på det sosiale rommet samt det sosiale mennesket.

Bourdies teoretiske rammeverk er lite brukt av forskere innenfor utdanningsledelse. De som har vist interesse for hans teori har vært mer opptatt av hans oppfatning av skolen som verktøy for sosial reproduksjon eller har brukt ham for å tolke diverse hendelser innenfor utdanningspolitikk (Lingard, Hayes, Mills, & Christie, 2003). Gunter (2001) og Bradbury & Gunter (2006) har imidlertid anvendt Bourdieus teori i forbindelse med forskning om skoleledelse og skolelederidentitet.

Identitetsbegrepet hører egentlig ikke til Bourdieus begrepsapparat. I *Le lexique socius* har Martens (u.d.) skrevet en artikkel hvor han redegjør for bruk av identitetsbegrepet i samfunnsfagene de siste tiårene. Han viser til en historisk og kontekstuell forklaring for fraværet av begrepet i Bourdieus litteratur. Da Bourdieu utviklet sin teori, var begrepet lite brukt av franske teoretikere, og mange av dem viste til kompleksiteten ved begrepets flertydighet. Mens bruken av identitet som analyseverktøy går tilbake til 50-tallet i USA, er det ikke før på 90-tallet at den får sin legitimitet i det franske samfunnsfaglige forskningsfeltet. Selv om identitetsbegrepet ikke er formalisert i Bourdieus teoretiske rammeverk, benytter han det av og

til i sin litteratur (Martens, u.d.). Hans teori, særlig habitus, sosial agent og posisjoneringsbegrepet, bidrar til å belyse forståelsen et menneske har av hvem det er, samt hva som gir mening i dets liv. Jeg mener derfor at denne teorien gir passende analyseverktøy for spørsmål relatert til identitet og eigner seg som bakgrunn for å analysere mine funn.

3.2.1 Det sosiale rommet og de sosiale feltene

Med utgangspunkt i at det observeres sosiale forskjeller mellom menneskene i et gitt samfunn, beskriver Bourdieu (1994; Bourdieu & Wacquant, 1995) den sosiale verden som et sosialt rom som kjennetegnes av systemiske relasjoner mellom forskjellige sosiale grupper. Bourdieu (1994, Bourdieu & Wacquant, 1995) observerer videre at hver og en av disse sosiale gruppene også kjennetegnes av hva individene, som hører til samme gruppe, har til felles og hva som skiller dem fra individene i de andre gruppene (helsepersonalet, teologistudenter, bymennesker, f.eks.).

Med utgangspunkt i denne andre observasjonen foreslår Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1995) en oppdeling av det sosiale rommet i sosiale felter. Disse feltene kan beskrives som et eget system hvor spesifikke egenskaper gjelder og bare individene som har dem, får tilhørighet i det spesifikke sosiale feltet (f.eks. en akademisk tittel vil gi tilgang til det akademiske feltet, og en lege som ikke respekterer Hippokrates ed, utelukker seg fra det medisinske feltet).

Bourdieu (1990, Bourdieu & Wacquant, 1995) slår fast at det finnes mange forskjellige sosiale felter i det sosiale rommet og at hvert individ kan høre til flere av dem. En rektor ved en norsk skole vil f.eks. kunne høre til det norske skolefeltet og samtidig til det norske politiske feltet eller feltet av humanitær hjelp, og kanskje også til det akademiske feltet av utdanningsledelsen. Hvert felt har en viss autonomi og følger en egen handlingslogikk (Bourdieu, 1990), samtidig som de forskjellige feltene overlapper hverandre og forholder seg til hverandre i relasjoner som kjennetegnes av maktforhold. F.eks. vil handlingslogikk som kjennetegner det økonomiske feltet, kunne «beleire» det norske offentlige skolefeltet når fritt skolevalgsordningen blir innført. Selv om hvert felt har sin egen logikk, blir det preget av interne splittelser og maktkamp. Man vil f.eks. kunne merke en intern splittelse innenfor det norske skolefeltet mellom private og offentlige skoler hvor et vitnemål utgitt av en offentlig skole, vil kunne anses av feltes representanter som mer verdifullt enn det utgitt av en privat skole (eller det kan være omvendt i visse miljøer).

3.2.2 Kapital

Bourdieu (1994, 1995; Bourdieu & Wacquant,1995) kaller de spesifikke egenskapene som gjelder innen hvert felt for kapital. Et menneskes kapital består i attributter som det disponerer både som resultat av arv eller egen investering og som gir vedkommende deltakelsesmulighet i feltet. De er økonomiske, sosiale, kulturelle og symbolske ressurser som gir en posisjon i feltet. Posisjonen et individ inntar i feltet, er avhengig av kapitalmengde og kapitaltype (Bourdieu,1994; Bonnewitz,1998). I det akademiske feltet vil en person med høy utdanning ha en annen posisjon enn en person med lav utdanning, samtidig vil kanskje en høyt utdannet jurist eller samfunnsøkonom i dag ha en annen posisjon enn en høyt utdannet lingvist eller historiker.

For å forklare hvordan deltakelse i feltet foregår viser Bourdieu til spillanalogien (Bourdieu & Wacquant,1995,s.83-85). Feltet er lik et spillebrett og deltakere lik en spiller som starter spillet med et visst antall trumfkort som, i analogien, tilsvarer deltakerens kapital. Spillerens suksess vil være avhengig av verdien av kortene vedkommende ble tildelt ved starten, evne til å sette sine kort på spill og i hvilken grad kortene han disponerer, er relevante for dette spillet. Suksessen vil også være avhengig av strategien spilleren velger for å ikke miste sine kort eller for å erverve seg flere andre. Spilleren har også muligheten til å påvirke spillet og kortenes verdiskala. Deltakelsesform i feltet følger samme prinsipp. Den som disponerer den type kapital som kan ha en innflytelse på et bestemt felt, vil kunne eksistere i feltet, og jo flere ressurser av forskjellige typer spilleren besitter, desto større vil dens påvirkningskraft være. Her også har deltakeren mulighet til å påvirke en endring av reglene som gjelder i feltet, og dette skjer gjennom maktposisjonen en kan ta i feltet. Økningen av kapital realfag i videreutdanningsfeltet er et eksempel på denne påvirkningsmuligheten. Gjennom strategier som «satsing på realfag» og innføring av realfagspoeng har visse aktører bidratt til å endre posisjon realfagene har i utdanningsfeltet og dermed innflytelse både realister og ikke realister har i samme felt.

3.2.3 Habitus og sosial agent

Ervervelse av kapital er en lang prosess som, ifølge Bourdieu (1994), definerer et individs sosialiseringssprosess. I løpet av sosialiseringssprosessen akkumuleres ressurser som bidrar til å bestemme tilhørighet i det sosiale miljøet en hører til og samtidig begrense dette miljøet fra andre (Bonnewitz,1998). I løpet av sosialiseringssprosessen formes det som Bourdieu kaller habitus (Bourdieu,1990;1994;1995; Bourdieu & Wacquant,1995). Habitus forstås som et

system av disposisjoner som et individ tilegner seg gjennom arv, kulturell læring og tilegnelse av sosiale strukturer som finner sted i møte med andre mennesker og sosiale relasjoner. To hovedmomenter fremheves i dannelsesprosessen av et menneskes habitus (Bonnewitz, 1998). Primær habitus dannes i familiegruppen gjennom oppdragelse og overføring av familiens posisjon i det sosiale rommet. Gjennom dannelse av primær habitus vil et barn formes som sosialt vesen, få en posisjon i det sosiale rommet og internalisere egenskapene og verdiene som ble formidlet gjennom oppdragelsen. Sekundær habitus formes gjennom alle andre former for kulturell læring som skjer senere i et menneskets liv. Hver ny ervervelse integreres til det eksisterende habitus som rekonstrueres og berikes i løpet av livet. Selv om primær habitus er avgjørende og betinger ytterligere læringsprosesser, er et individs habitus i stadig rekonstruksjon.

Habitus er ikkje ein slik lagnad som nokre har sett i det eg har skrive. Som produkt av historia er habitus eit ope system av disponisjonar , som utan stans står overfor nye røynsler og altså heile tida blir påverka av desse. Habitus er varig men ikkje uforanderleg. (Bourdieu & Wacquant,1995, s. 119)

Våre tanke-, adferds- og smaksmønstre er resultatet av internaliserte holdninger og verdier (Bourdieu & Wacquant,1995) som oppfattes som selvfølgelige. Habitus er individets utgangspunkt for måten det tilnærmer seg og bedømmer virkeligheten på, samtidig som måten det agerer i samfunnet på. De som hører til samme felt, har en liknende habitus, de deler samme livstil og at de handler likt, er for dem en selvfølge (Bonnewitz, 1998). Feltet de lever i, eksisterer for dem som en meningsfull og verdifull verden som det er verdt å engasjere seg i. Bourdieu (1990) viser til en korrespondanse mellom felt, individuell og kollektiv habitus.

Den sosiale realiteten eksisterer så å seie to gonger, i tinga og i hovuda, i felta og i habitus, utanfor og innafor agentene. Og når habitus går inn i ein relasjon med ei sosial verd som den er produkt av, så har habitus det som fisken i vatnet og verda blir oppfatta som noko som kjem av seg sjølv, som noko sjølvsgagt. (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 113)

Ifølge Bourdieu (1990; Bourdieu & Wacquant,1995) er mennesker sosiale agenter hvis praksis påvirkes av det sosiale feltet men som samtidig inntar egne og individuelle posisjoner innenfor feltet. Det som kjennetegner egenarten til et individs habitus relateres til dets livsbane preget av egne erfaringer.

I Bourdieus teori løses motsetningen mellom individuell og sosial identitet ved det han omtaler som «a relationship of homology» (1990, s. 60) som redegjør for at hvert individ virkeliggjør feltets habitus på en singular måte. «The principle of the differences between individual habitus

lies in the singularity of their social trajectories, to which there correspond series of chronologically ordered determinations that are mutually irreducible to one another» (1990, s. 60).

3.3 Utfyllende perspektiver

Bourdieu's teori vil kunne bidra til å belyse flere komponenter av funnene mine. Jeg ser imidlertid behovet for å supplere hans tankeverktøy med Wengers (2004) begrep praksisfellesskap og Giddens (1991) ontologisk trygghet for å belyse andre deler av funnene mine. Bakgrunnen for min anvendelse av supplerende teori vil være «plug-and-play» prinsippet som ble utviklet av Wenger-Trayner⁴ (2013, s.108) og som jeg vil kort redegjøre for i dette avsnittet. Wenger-Trayner (2013) deler oppfatningen om at sosial teori bidrar til ny kunnskap ved å produsere perspektiver som kan brukes for å skape mening om verden vi allerede kjenner gjennom egen erfaring. Ifølge Wenger-Trayner (2013) ligger det ikke i en sosial teoris natur å være riktig eller gal, men det er evnen til å skape mening om menneskets verden som gjør at et teoretisk rammeverk er verdifullt. Mål, perspektiv og sett av spesifikke begreper skiller teoretiske rammeverk fra hverandre. Mens naturvitenskaplige teoretikere kan bygge på hverandres teori, vil sosiale teorier gjerne eksistere ved siden av hverandre, i mer eller mindre fredfulle forhold. Wenger-Trayner (2013) foreslår at diversitet av sosiale teorier verdsettes og at man anerkjenner fordelene dette mangfoldet bringer inn for tolkning av den sosiale verdenen. Takket være plug- and-play teknologien, kan en koble opp kamera, eller ekstern harddisk til en datamaskin og bruke den eksterne komponenten uten å måtte gjennomføre noen tilpasningsprosedyrer. Det å føye til flere komponenter til hoveddelen av datamaskinen muliggjør en flerfunksjonell og mer effektiv bruk av datamaskinen. Wenger-Trayner (2013) foreslår, ut i fra samme prinsipp, at forskjellige teoretiske rammeverk kobles opp mot hverandre for en bredere, dypere og mer utfyllende tolkning av en forskers funn. Plug-and-play tilnærmingen gir forskeren mulighet til å berike sin tolkning av konkrete funn ved å supplere hovedteorien den baserer seg på, med perspektiver hentet fra andre teorier.

Med utgangspunkt i tankeverktøy jeg trenger for å belyse mine funn samt i plug-and-play tilnærmingen, vil jeg innhente Wengers (2004) perspektiv på identitetsdanning og deltakelse i praksisfellesskap som skaper mening gjennom læringsprosesser. Jeg vil også innhente Giddens

⁴ Etienne Wenger har endret etternavnet sitt

(1998) perspektiv på ontologisk trygghet som er fundamentet for handling og utvikling i samfunnet. Disse to perspektivene vil kunne hjelpe meg å belyse empiriske funn relatert til den fellesskaplige (Wenger) og den psyko-sosiologiske (Giddens) dimensjonen på en mer adekvat måte enn Bourdieus tankeverktøy ville gjort.

Når Bourdieu fremhever samspillet mellom individuell og feltets habitus samt den sosiale agentens bestrebelse for å posisjonere seg, altså markere sin identitet i feltet, legger han særlig vekt på interaksjonene som finner sted mellom individet og feltet (eller feltene den hører til), mens prosessen av identitetsdannelse utvikler seg. Han er mindre opptatt av konstruksjon av identitet sett som resultatet av interaksjoner som utvikler seg mellom flere sosiale agenter, engasjert i samme felt, og som samvirker innenfor det samme praksisfellesskapet, f. eks. en skoleledergruppe. Jeg mener at Wenger (1998) byr på tankeverktøy som ivaretar det.

Bourdieu virker ikke å legge mye vekt på trygghetsbegrepet i sin teori. Med utgangspunkt i hans tankeverktøy kunne trygghet betraktes som en komponent av menneskets kapital. I denne sammenhengen kunne trygghet relateres til det adekvate forholdet mellom eksiterende og forventet habitus hos en sosial agent. Girard og Roussel (2003) illustrerer dette med eksemplet av en mekaniker som møter til jobbintervju og skaper trygghet hos en potentiel arbeidsgiver fordi han gir et godt inntrykk, altså inntrykket av å ha en habitus som forventes av en mekaniker. Ifølge Girard og Roussel (2003, s.74-75) har trygghetsbegrepet imidlertid lite relevans i teorier som understreker en homologisk forbindelse mellom individuell og kollektiv habitus i en sosial verden, hvor handlinger og verdier blir oppfattet som selvfølgelige. Giddens (1991) begrep ontologisk trygghet sett i forhold til identitetsdannelse vil derfor være et aktuelt supplement til Bourdieu for å belyse betydningen mine informanter gir til tillit og trygghet i sin hverdag.

3.3.1 Giddens' oppfatning av ontologiske trygghet

Giddens (1991) definerer ontologiske trygghet som den vesentlige og primære form for trygghetsfølelsen. Den har sitt utgangspunkt i tidlige barndomsopplevelser hvor de fleste utvikler tillitsforhold med de som tar vare på dem og erfarer det Giddens kaller for grunnleggende tillit. Takket våre disse tidlige tillitsopplevelsene vil mennesket kunne utvikle tillit til medmennesker, men samtidig selvtilit og følelsen av å være tillitsverdig; «as developed through the loving attentions of early caretakers, basic trust links self-identity in a fateful way to the appraisals of others» (Giddens, 1991, s. 38). Disse tidlige tillitsopplevelsene vil også ha en strukturerende funksjon; «from the early days of life, habit and routine will play a

fundamental role in the forging of relations in the potential space between infant and caretakers» (Giddens, 1991, s. 39).

Tilliten et menneske har til sin egen identitet, sin omgivelse og sine daglige sosiale interaksjoner, relateres til ontologisk trygghet. Det er tryggheten som gjør at et menneske vil oppleve mening og motivasjon til å gjennomføre handlinger. Uten den vil et menneske bli fanget i eksistensiell angst og oppleve savnet av å ikke ha endelige svar på eksistensielle spørsmål. Den har sin opprinnelse i barndommen men er tilstede i voksenlivet.

The trust which the child, in normal circumstances, vests in its caretakers, I want to argue, can be seen a sort of emotional inoculation against existential anxieties – a protection against future threats and dangers which allows the individual to sustain hope and courage in the face of whatever debilitating circumstances she or he might later confront. (Giddens, 1991, s. 39)

Ifølge Giddens (1991) har en ontologisk trygg person en stabil væremåte, den har tillit til de etablerte diskursene som forklarer mening med eksistensen, den evner samtidig å ha et åpent sinn med tanke på mulig diskusjon av disse diskursene. Tryggheten gir denne personen grunnlaget for en kreativ innstilling til handling samt motet til å våge å gå nye veier. Redselen av å møte ukjente situasjoner blir balansert med håpet om å finne ut av situasjoner og lære det som trengs for å komme til en løsning.

En ontologisk trygg person lever altså i en dynamisk prosess; vedkommende handler ut i fra en posisjonering i omgivelsen men er samtidig åpen for å danne seg nye oppfatninger, en mulig re-posisjonering og dermed en fornyet fortelling om hvem vedkommende er.

3.3.2 Wengers begrep av identitetsforhandling gjennom praksisfellesskap

Wenger-Trayner (2013) viser til flere knutepunkter mellom Bourdieus teori og sin egen samt deres komplementaritet; «a learning theory and a theory of stratification have usefully complementary purposes—they need each other. Because both theories are anchored in a practice-oriented perspective, they are a natural pair» (2013, s. 113).

I likhet med Bourdieu (1990) anfører Wenger (2004) at den sosiale og kulturelle konteksten vi er engasjert i og samhandler med, er med å forme vår identitet. I likhet med Bourdieu

understreker Wenger (2004) at skillet mellom den individuelle og den sosiale dimensjonen hos mennesket ikke har noen relevans i prosessen av identitetsdannelse. For Wenger skjer imidlertid identitetsdanning primært gjennom deltakelse i praksisfellesskap (communities of practice) og læringsprosesser som finner sted i fellesskapet. Utgangspunkt for hans teori er påstanden om at læring skjer i relasjoner mellom personer seg imellom og omgivelsene, når de sammen løser problemer som de deler.

Wenger (2004) definerer praksis som handling i en historisk og sosial kontekst som leder til delt kompetanse og mening. Han viser til det som skiller hans definisjon av praksis fra Bourdieu: «I use it in the sense of a competence derived from a collective learning process that creates continuity across time and space, as in the expression “medical practice”. Bourdieu uses it to refer to moments of engagement of the habitus in a field» (2013, s.113-114). Wenger (2004, s.89-104) definerer praksisfellesskap som et fellesskap hvor medlemmene er knyttet sammen gjennom delt praksis og som innebærer de tre følgende dimensjonene: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar.

Gjennom samhandling *med* andre og *deltakelse* i de praksisfellesskapene vi lever i, lærer vi, og vi tilegner oss ny kompetanse. Kompetanse er, ifølge Wenger (2004), nye resurser en tilegner seg og deler med de andre medlemmene av fellesskapet som den har delt læringsprosessen med. Wenger-Trayner (2013) mener at det han omtaler som kompetanse kan minne på Bourdieus begrep kulturell kapital: «What I call “competence,” for instance, Bourdieu would call “cultural capital” because he is interested in the potential for stratification. As a learning theorist I am more interested in the content of learning as the ability to do something” (Wenger-Trayner, 2013, s. 113). En avgjørende forskjell mellom de to begrepene ligger i at Wenger oppfatter kompetanse som et resultat av en felles læringsprosess, mens Bourdieu anser kulturell kapital som et resultat av en sosialiseringprosess.

Gjennom samhandling *med* andre og *deltakelse* i de praksisfellesskapene vi lever i, utvikler vi vår identitet. Meningsforhandling er et nøkkelord hos Wenger. Ny kompetanse vil lede til ny mening, og vil sette nye spørsmåltegn ved måten vi opplever vår identitet på. Dette vil lede til en ny meningsforhandling og en ny oppfatning av hvem vi er.

Identitetsdannelse blir beskrevet av Wenger (2004) som en kompleks prosess som involverer handling, refleksjon og tale. Ifølge ham (2004) er vi involvert i flere praksisfellesskap samtidig, og hver deltakelse gir rom for utviklingen av en del av vår identitet. Meningsforhandlinger vil dermed kunne finne sted samtidig i flere praksisfellesskap vi deltar i, med mulighet for konkurranse mellom de forskjellige sider av vår identitet (Møller, 2009, s.76).

3.4 Oppsummering

De teoretiske perspektivene fremlagt ovenfor gir en bred og komplementær bakgrunn for analysedelen. Bourdieus teori byr på tankeverktøy som jeg mener har stor relevans når det gjelder å rette søkelyset mot hvordan rektorene jeg har intervjuet forstår sin lederidentitet. Rektorene legger vekt på arbeidet med inkludering og likeverd og viser dermed at samfunnsengasjement er en viktig del av deres identitet. De leder skoler og utøver følgelig innflytelse på virksomheten de har ansvaret for. Dette medfører at de må ta beslutninger og derfor innta posisjoner på flere nivåer i den norske skoleverden. Måten de posisjonerer seg på henger sammen med personlige og profesjonelle læringsbaner. Bourdieus perspektiv på mennesket sett som en sosial agent, som er involvert i feltet/feltene den hører til med utgangspunkt i sin individuelle habitus og ved å mobilisere sin kapital, vil kunne bidra til å belyse flere aspekter av min empiri.

Det er allikevel to dimensjoner i mine funn hvor jeg mener at andre teoretiske perspektiver byr på mer passende analyseverktøy. Informantene er involvert i forskjellige samarbeidsprosesser, og de betrakter dem som meningsfulle. Wengers fokus på identitetsdannelse som skjer gjennom læringsprosesser i praksisfellesskap vil kunne by på et passende analyseverktøy for dette aspektet av oppgavens empiri. Informantene fremhever også trygghet og tillit som en betydningsfull del av deres identitet. Giddens fokus på grunnleggende tillit og ontologiske trygghet som grunnlag for utvikling av egen identitet og handling i den sosiale verdenen vil være et passende utgangspunkt for å oppklare dette aspektet av oppgavens empiri.

4 Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for min metodiske tilnærming for arbeidet med denne studien. Jeg vil først legge frem og argumentere for mitt valg av forskningsdesign samt utvalget for undersøkelsen. Deretter vil jeg presentere de forskjellige stegene av min forskningsprosess.

4.1 Forskningsdesign

Formålet med denne studie er å tilegne seg kunnskap om hvordan fire rektorer som har høyt fokus på inkludering og likeverd ved egen skole forstår sin lederidentitet. Mitt forskningsdesign er forankret i tradisjonen av livshistorieforskning hvor man anvender en narrativt-biografisk tilnærming til forskning om et fenomen (Goodson, 2000; Kelchtermans, 2009), og hvor det kvalitative forskningsintervjuet tas i bruk i datainnsamlingen.

Ifølge Goodson (2000) er livsskildringer betydningsfulle kilder for studier om sosiale fenomener, men dataene de gir tilgang til vil bare kunne bidra til økt forståelse av den sosiale verden dersom de kontekstualiseres, altså blir sett i sammenheng med andre kilder. Livsskildringer må dermed bli til livshistorier. Livshistorien er en narrativ-biografisk konstruksjon av livsskildringen. Å ta et narrativt-biografisk perspektiv innebærer at man først lytter til informantenes fortellinger hvor personene formidler det som gir mening i deres liv; «storytelling is the natural way through which people make sense of the events, situations and encounters they find themselves in» (Kelchtermans, 2009, s. 260). Men i tillegg er det viktig at forskeren i samarbeid med informanten søker å forstå fortellingen i lys av den konteksten som fortellingen foregår i (Goodson, 2000).

Jeg ønsker å plassere den personlige fortellingen i en politisk og kulturell kontekst, og jeg anvender Bourdieus perspektiv i analysen.

En kvalitativ forskningsdesign basert på forskningsintervju er en passende metode for en slik studie, da en persons forståelse formidles gjennom menneskelig interaksjon i en naturlig omgivelse (Creswell, 2014, s. 185). Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale der det skapes kunnskap gjennom interaksjon mellom informanten og forskeren. Formålet med forskningsintervjuet er å tilegne seg kunnskap om informanten gjennom en samhandling som er mer eller mindre strukturert av forskeren (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s.409-412; Kvale & Brinkmann, 2017, s.22,42). Forskningsintervjuet har fordelen av å gi en umiddelbar

tilgang til informanten, og ifølge Oppenheim (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 412) kan det gi tilgang til mer informasjon enn andre metoder pga. motivasjonsfaktoren som det personlige møtet skaper.

Innsamlingen av data til denne studien er basert på semi-strukturerte intervjuer, og begrunnelsen er at et semi-strukturert intervju gir mer fleksibilitet samt rom for selvstendige og utdypede svar fra informantene, som får anledning til å la refleksjonsprosessen gå mens de snakker. Denne metoden kan sikre utdypet informasjon samtidig som den kan favorisere formidling av opplysninger som intervjueren ikke hadde regnet med å få, altså en merverdi av kunnskap. Den semi-strukturerte intervjumetoden er spesielt egnet til å belyse forskningsspørsmålene mine, da denne formen for intervju «søker å innhente (...) fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46).

4.2 Utvalg av informanter

Undersøkelsens utvalg består av fire rektorer valgt blant de tolv skolene som er blitt tildelt Dronning Sonjas skolepris. I følge Utdanningsdirektoratet går «Dronning Sonjas skolepris (...) kvart år til ein skole som merkjer seg ut ved å praktisere likeverd og inkludering på ein fullverdig måte» (Utdanningsdirektoratet, u.d.). Denne utmerkelsen kan derfor sees som et relevant kriterium for utvalget av undersøkelsesenheten.

Av skolene som er blitt tildelt prisen finnes det fem videregående skoler, to ungdomskoler, fire barneskoler og en 1-10-skole. Antallet kvinnelige rektorer er overveiende. Av anonymitetshensyn var det derfor ikke mulig å begrense seg til én skoletype og eller ikke å velge kjønnsforskjellen som faktor for undersøkelsen. Av samme grunn skiller jeg ikke mellom grunnskole og videregående skole i omtalen av rektorene. Å presisere ytterligere hvordan jeg har valgt ut disse fire ville være i strid med anonymitetsprinsippet. Jeg mener imidlertid at denne opplysningen ikke har relevans for denne studien.

4.3 Datainnsamling og transkripsjon

Planlegging av datainnsamlingsprosessen var basert på erfaringer jeg tilegnet meg gjennom et pilotprosjekt hvor jeg intervjuet én av informantene. Da fikk jeg anledning til å prøve ut

opptaksutstyret, vurdere kvaliteten av mine spørsmål samt min egen rolle som forsker. Med utgangspunkt i denne erfaring justerte jeg intervjuguiden (vedlegg 1).

De fire intervjuene ble gjennomført innenfor en periode på to måneder, og jeg startet med informanten jeg hadde intervjuet for pilotprosjektet. Jeg valgte å gjennomføre et nytt intervju med vedkommende. En grunn til det var at intervjuguiden hadde blitt endret noe, og den andre grunnen var anledning det ga meg til å sjekke validitet og reliabilitet (Creswell, 2014, s. 201) «Ga informanten liknende svar på spørsmålene som var de samme i begge intervju?», «Hvordan var forskerens holdning under begge intervju?»

Intervjuene ble transkribert i løpet av intervjuprosessen av to andre personer enn forskeren, på bakgrunn av tidshensyn. Disse to personene hadde erfaring med transkripsjonsprosesser og retningslinjer relatert til taushetsplikten. Forskeren sørget for at filene som skulle transkriberes var anonymiserte, og transkripsjonsarbeidet ble gjennomført under hensyntaken til rutinene relatert til sikring av konfidensialitet.

Som første steg av analysearbeidet gikk forskeren gjennom transkripsjonene og lyttet til tilsvarende lydopptak, noe som samtidig var reliabilitet-sjekk (Creswell, 2014, s. 203)

4.4 Analysearbeidet

Utgangspunkt for analysearbeidet i denne studien er Creswells oversikt over dataanalyse prosessen (2014, s.194-201). Jeg startet analyseprosessen med å lese intervjutekstene to ganger, først uten penn og deretter med penn for å skrive notater. Noen tema og kategorier dukket opp allerede gjennom den første tilnærmingen av dataene. Deretter fortsatte jeg med koding av intervjuuttalelsene. Metoden som passet best for meg, var å bruke post-it lapper av fire forskjellige farger (en farge for hvert intervju). Jeg startet med å gjennomgå den korteste intervjuteksten og noterte på forskjellige lapper de ulike ordene/temaene som jeg mente var verdt å trekke frem. Ved behov føyde jeg til et sitat fra teksten. På hver lapp noterte jeg stedet i intervjuteksten hvor man kunne finne opplysningen. Jeg gjentok samme prosess med de tre andre tekstene. Etter hvert ble lappene organisert i bunker, bunker av post-it lapper av forskjellige farger som konsentrerte på et sted opplysninger av samme art fra forskjellige tekster. Jeg fant da ut at noen av bunkene var relatert til hverandre, og jeg samlet dem sammen under et overordnet tema.

Proessen slik jeg beskriver den ovenfor var både datastyrt og begrepsstyrt. (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 227). Den var først og fremst datastyrt fordi jeg forsøkte å lytte åpent til tekstenes innhold, og jeg kodet ut i fra det jeg fant i tekstene. Samtidig var prosessen begrepsstyrt av to grunner. For det første fordi koding av de tre siste intervjuetekstene ble noenlunde påvirket av kodene som fremkom under arbeidet med den første teksten. For det andre var analyseprosessen også påvirket av teoretiske perspektiver om identitetsdannelse fra studiens teoretiske rammeverk. Datastyrte og begrepsstyrte prosesser foregikk som to utfyllende fremgangsmåter. Således skapte teorien en bevisstgjøring som kunne tillate en større oppmerksomhet på visse tema i tekstene. På den andre siden kunne mangel på forventede opplysninger eller tilstedeværelse av overraskende koder lede til en justering av det teoretiske rammeverket.

Da jeg var ferdig med dette arbeidet, fant jeg ut at min samling av post-it lapper var nyttig med tanke på hva som var fokus verdig i mitt materiale. Jeg så allikevel ikke hvordan en videre organisering av denne informasjonen i form av tabeller og kategorier kunne bidra ytterligere i prosessen. Min veileder åpnet en ny dør for meg da hun foreslo å vurdere en analyse i form av fortellinger i stedet for tabeller. Maxell (2013, s. 113-114) gjengir Barbara Miller's beretning av en datanalyse prosess hvor jeg kjente meg igjen, og jeg bestemte meg for å følge metoden hun beskriver.

To deal with the limitations of the matrices, and to capture the narrative quality of the data, I moved to what became the second phase of the analysis: the construction of narratives summaries. These summaries are narrative in that they seek to preserve the context and story of the relationship, yet they are summaries since they are my analytic abridgments of the narratives heard. (Maxwell, 2013, s. 114)

4.5 Fremstilling av intervjudataene

Oppgavens kapitler 5 og 6 er viet fremstillingen av denne undersøkelsens intervjudata. «Ifølge Polkinghorne (1995) beskrives resultater fra kvalitative undersøkelser både som *tilstandsbilder* og som *forståelsesmodeller*» (Dalen, 2013, s. 68). Ifølge Dalen er «*tilstandsbilder* basert på «tykke» beskrivelser med utgangspunkt i informantenes uttalelser (...). *Forståelsesmodellene* utvikles og videreføres i en stadig vekselvirkning mellom overordnede teoretiske perspektiver og det foreliggende datamaterialet» (2013, s.68). De to begrepene kan sees i sammenheng med steg 5 og 6 i dataanalyseprosessen beskrevet av Crewells (2014, s. 200) som det ble henvist til innledningsvis.

I kapittel 5 med utgangspunkt i det narrative begrepet *story to live by* utviklet av Connelly & Clandinin (1999), presenteres undersøkelsens empiri i form av fortellinger. Informantenes sitater blir valgt ut for den illustrasjons- og legitimasjonsstyrke de innebærer. De kan betraktes som «sitater som fanger opp det essensielle» (Dalen, 2013, s. 87). I kapittel 6 setter jeg søkelyset på seks temaer hentet fra datamaterialet, altså fortellingene, som jeg analyserer i lys av de teoretiske perspektivene nevnt i kapittel 3. De utvalgte sitatene er enten «sitater som fanger opp det essensielle» eller «sitater som kan stå som eksempel for mange» (Dalen, 2013, s. 87).

4.6 Validitet og reliabilitet

Det kvalitative forskningsdesignet jeg har valgt, har noen begrensninger. Det handler om forutinntattheten som kan påvirke analysen av data samt de spørsmål som blir stilt (Maxwell, 2013, 124-125). Maxwell (2013) beskriver to hovedtrusler, *researchers bias* og *reactivity*. Han deler synspunktet om at en forsker innenfor kvalitative studier bør bli bevisst eventuelle validitetstrusler og ta hensyn til dem fremfor å prøve å eliminere truslene, noe som ville være en tapt kamp (2013, 124-125).

Når det gjelder *researchers bias* ser jeg noen trusler. Først vil mine preferanser og forutinntattheter kunne påvirke min tolkning av resultatene og min konklusjon. Det vil også personlige erfaringer kunne gjøre, herunder skolebesøkene i California som jeg viste til innledningsvis. Deretter vil min bakgrunn som sosialt engasjert menneske som har tro på at en sterk verdimeslig personlighet har evne til å stå for sine overbevisninger, motstå politisk og sosial press, kunne gi preferanse til bestemte fortolkninger. Jeg forsøkte å redusere bias i min studie ved å intervensere minst mulig under intervjuene. I tillegg fikk jeg validert egen forståelse av intervjuenes innhold fra informantene (Creswell, 2014, s. 201). Et annet tiltak var å ha en åpen tilnærming ovenfor informantene i forhold til forskningsprosessen.

Når det gjelder *reactivity* trussel var det viktig for meg å reflektere i forkant over måten jeg ville innta intervjuerrollen, både med hensyn til valg av intervjuerposisjon (Kvale & Brinkmann, 2017, s.119-120) og valg av oppfølgingsspørsmål. Ved å ha lyttet i forveien til pilotintervjuet fikk jeg anledning til å reflektere over min intervjuerrolle.

Jeg har tidligere i denne metoddelen berørt reliabilitetstrussel som en problemstilling i min studie og fortalt gjennom hvilke tiltak jeg forsøkte å kvalitetssikre prosessene. Det er ingen tvil om at gjennomføring av et pilotprosjekt i forkant var av stor nytteverdi med hensyn til å sikre denne studies reliabilitet.

4.7 Forskerrolle

En del problemstillinger relatert til forskerrollen ble allerede behandlet i 4.6. Med utgangspunkt i Bourdieu & Wacquant (1992) vil jeg her utdype betydningen forskerens identitet og posisjonering kan ha i rollen som forsker. Da identitet et min undersøkelses forskningsfelt og Bourdieu hovedteoretikeren for min analyse, mener jeg at det har relevans å vie noen linjer til denne problemstillingen.

Bourdieu (Boudieu & Wacquant, 1992) problematiserer forholdet mellom forskeren og dens studieobjekt med utgangspunkt i sin egen teori og fremmer en «objectivation participante» (1992, s.224), en deltakende objektivisering som epistemologiske tilnærming. En forsker, lik menneskene han forsker på, er posisjonert i et felt (eller flere), og Bourdieu mener at en personlig bevisstgjøringsprosess om hvilke tankemønstre, internaliserte holdninger og verdier konstituerer forskeren både som forsker og menneske, utgjør forutsetningen for å kunne gjennomføre en valid forskning. Med andre ord er refleksivitet et sentralt poeng for en forsker. Som master student i utdanningsledelse angår min studie det norske skolefeltet jeg hører til, og jeg vil i korte trekk si noe om hvem jeg er og min interesse for temaet jeg har valgt.

Inkludering og likeverd er blant disposisjonene som har vært med å konstituere min primære habitus. Gjennom min families historiske og sosiale bakgrunn har jeg utviklet en livstil hvor sosialt engasjement, verdi av mangfold og solidaritet er av stor betydning. Mine senere erfaringer som ungdom, student og voksen har vært med å forsterke dette. I løpet av mitt liv har jeg møtt flere nye geografiske og kulturelle situasjoner. Jeg har besøkt flere sosiale felt og min habitus har vært nødt til å utvikle et mangfold av tilpasningsstrategier for å kunne posisjonere meg i de forskjellige feltene. Jeg har erfart at inkludering for et menneske er et spørsmål om sosialt liv eller sosial død, og at posisjoneringskamper krever at man er godt utstyrt.

Jeg har tilhørt det norske skolefeltet i 18 år, både som lærer og avdelingsleder. Som leder av IB-avdelingen er jeg samtidig engasjert i et internasjonalt skolefelt. Før jeg kom til Norge var jeg involvert i flere utenlandske skolefelt hvor det franske er det som har preget meg mest, ettersom jeg var involvert i det både som elev og som lærer.

Min første skoleerfaring som barn er fra den franske skolen i Alger, en skole med en internasjonal elevgruppe, engasjert lærerstab og foreldreråd som tok godt vare på både den sosiale og den faglige dimensjonen ved skolen. Min første skoleerfaring som lærer er en liten landsby i Alsace.

Hva er min posisjon i det norske skolefeltet, og hva er min interesse for denne studiens tema? Ifølge formålsparagrafen i opplæringsloven er inkludering og likeverd viktige komponenter i den norske skolens kulturelle kapital. Dette er altså en verdi som min habitus deler med feltets habitus. Samtidig har mål- og resultatstyring samt fokus på elevresultater, sett som kapital, økt sin verdi i det norske skolefeltet. Min skolebakgrunn tilsier at mål og resultat i skolesammenheng ikke er fremmed for min habitus. Jeg er vitne til at denne utviklingen skaper heftige diskusjoner i feltet. Det virker som om deltakerne i debatten som er sterkt knyttet til tradisjonen av den norske fellesskolen, er bekymret over at mål- og resultatstyring-trumpfet er i ferd med å fjerne inkludering og likeverd-trumpfet fra brettet, for å bruke Bourdieus spillmetafor. Denne situasjonen vekker følgende refleksjon hos meg: er en så lang skoletradisjon i fare fordi vi begynner å kartlegge elevenes kompetanse, hvilket er en inkludert del av skolearbeidet i andre land? Er det ingen skole som jobber for et godt inkluderende miljø lenger?

Denne refleksjonen var utgangspunktet for mitt studietema. Min posisjon i skolefeltet er et engasjement for inkludering og likeverd, og min interesse var å sette søkelyset på rektorer som fortsetter å sette inkludering og likeverd-trumpfet på spillebrettet og se om deres fortelling kunne bidra til økt kunnskap på skolefeltet.

4.8 Ethiske betraktninger

Gjennomføring av kvalitative studier byr også på etiske problemstillinger, særlig fordi hensikten med slike studier er å utforske fenomener relatert til mennesker. Noen av dem kan angå den private sfæren, og resultatet av kvalitative studier blir offentliggjort.

De etiske sidene ved planleggingen av intervjuene ble vel ivaretatt. Min formelle søknad til NSD ble godkjent (se vedlegg 2). Videre ble informantene kontaktet ved et individuelt brev som forklarte hensikten med studien samt hvorfor de ble valgt. De ble også fortalt hvordan anonymitetsprinsippet ville ivaretas og at de kunne trekke seg når som helst fra undersøkelsen. Alle informanter bekreftet skriftlig sin deltakelse.

En etisk utfordring for en forsker er informanternes velvære og eventuelle negative konsekvenser av intervjusituasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 97). I denne sammenhengen er den sosiale relasjonen mellom intervjuer og de som blir intervjuet avgjørende dersom intervjuer skal føre til ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22). Jeg ga mine informanter anledning til å velge både sted og tidspunkt for intervjuet. To rektorer ble intervjuet i sine kontorer og kunne derfor selv sørge for at forholdene var gode, mens de to andre valgte å møte meg på et offentlig sted. Ved ett av disse to tilfellene ble jeg nødt til å avbryte intervjuet og fortsette et annet sted, da informanten ikke følte seg trygg nok etter at en besøkende kom og satt seg litt for nær oss. Jeg understreket også hva deres bidrag betydde for studien samt takknemlighet over at de deltok, både med ord og kroppsspråk. Dessuten forsikret jeg meg om at jeg kom i tide og var kledd på en passende måte. Jeg var for øvrig bevisst på ikke å fortelle agenda for mitt møte til noen ved rektorenes arbeidsplass. Jeg tok også god tid til småprat ved starten av møtene og var gjerne litt personlig om de viste interesse for det. Selv om det ikke ble aktuelt, var jeg imidlertid bestemt på ikke å svare på eventuelle spørsmål relatert til min innstilling til tema for studien.

Når det gjelder spørsmålene stilt til informantene, har jeg forsøkt å stille åpne spørsmål som hverken kunne såre eller hemme. Jeg tok spesielt omhu når det gjaldt spørsmål relatert til personlige forhold som eksempelvis familiebakgrunn. Som nevnt tidligere i kapitlet, inntok jeg en tilbaketrukket intervjuerrolle, noe som skapte et stille rom for refleksjon og utdypelse av svar fra informanten. Jeg har for øvrig nevnt tidligere hvordan det ble tatt hensyn til konfidensialitet i transkriberingsprosessen.

I etterkant av intervjurunden ble de fire rektorene invitert til å ta kontakt dersom de hadde spørsmål eller ønsket å føye til, trekke eller endre noe i det de hadde sagt. Som nevnt tidligere ble de også involvert under analyseprosessen.

5 Empiri

Som nevnt i metodekapitlet har jeg valgt å gjengi dataenes innhold i form av en fortelling. Jeg har gjenfortalt i en tekst deler av fortellingen som hvert intervju besto av. Jeg har også gjennomført en utvelgelse av data og organisert dem ut i fra fokus for min studie. Jeg mener at fortelling er en rapporteringsform som passer til min studies tema relatert til forståelse av egen identitet.

Møller (2004) fremhever betydningen av narrativ tilnærming for å tilegne seg ny kunnskap om hvordan rektorer forstår sin identitet. «Utgangspunkt for valg av livshistorie som forskningsstrategi er at de lederidentiteter som skoleledere utvikler, vil komme til uttrykk i deres fortellinger om 'livet som rektor'» (2004, s.23). Connelly & Clandinin (1999) har utviklet det narrative begrepet *story to live by*, et begrep som fremhever forbindelsen mellom fortellingen og bekjennelsen av egen identitet denne fortellingen formidler. Begrepet kan knyttes til det engelske uttrykket «*word to live by*». Jeg foreslår å oversette med «fortelling å leve i», altså fortellingen som definerer meg. Connelly & Clandinin (1999) deler oppfatningen av at kvalitative studier om læreres og ledes liv på en skole egentlig utforsker identitetsforståelse, fordi informantene egentlig formidler sin forståelse av egen identitet, når de forteller sin historie. De mener at det narrative konseptet *story to live by* hjelper å forstå hvordan kunnskap, kontekst og identitet er knyttet sammen og kan forstås ut i fra et narrativt perspektiv. «*Teacher identity is understood as a unique embodiment of each teacher's stories to live by, stories shaped by knowledge composed on landscapes past and present in which a teacher lives and works*» (Clandinin, et al., 2006, s. 9).

Forskerne nevnt ovenfor har gjennomført studier i en stor skala og samlet flere fortellinger av samme informanter. Mine fortellinger er begrensede utgaver, ettersom jeg gjennomførte en times intervju med hver rektor og traff mine informanter bare én gang. Jeg mener allikevel at formidling av data gjennom fortelling tillater å gi forrang til informantens opplevelser og måten de uttrykker forståelse av sin identitet. Jeg som forfatter har forsøkt å trekke meg tilbake i fortellingene og illustrert med sitater. Fortellingene i denne empiridelen vil dermed kunne betraktes som informantens *stories to live by*. Ettersom mitt metodiske utgangspunkt er livshistorieforskning som anvender en narrativt-biografisk tilnærming, har konstruksjonen av fortellingene skjedd i et samarbeid mellom forsker og informant.

5.1 Hans ved Lilletun skole

5.1.1 Veien inn i lederyrket

Hans har hatt en lang og variert karriere. Med lærererfaring fra nord og sør i Norge samt fra forskjellige skoleslag i bunn inntok han sin første rektorstilling for tyve år siden ved en folkehøgskole. Han leder nå en skole i sitt nærmiljø hvor han selv var elev og hvor familien har sine røtter. Det lå ikke i kortene at Hans skulle bli rektor. Han ble oppmuntret av kolleger og så etter hvert muligheten for nye utfordringer. Han er et friluftsmenneske som liker utfordringer og muligheter som friluftsliv byr på. Det handler om «å prøve noe nytt, å kunne jobbe med et annet perspektiv, med et ønske om å kunne være med og bidra på litt andre felt». Dette var noe av bakgrunnen for å søke på den andre rektorstillingen. Når han tenker tilbake på det første rektoroppdraget setter han pris på autonomien samt muligheten han fikk til å prøve ut forskjellige tiltak og skape institusjonens egen profil. Han fikk anledning til å sette sitt preg på og utvikle skolen, til en skole med hovedfokus på friluftsliv og rom for å pleie viktige menneskelige verdier:

Og så er friluftsliv et fag som har en faglig bit, og en bit som er utviklende i forhold til meg som elev, som menneske og som person. Det handler om å jobbe i lag, det handler om å nå et mål i lag, det handler om å være underveis, det handler om å finne løsninger, det handler om å stå sammen, og det handler veldig mye om å støtte hverandre. Alle disse verdiene er veldig spennende å kunne jobbe med. Og det får du god mulighet til i folkehøgskolen og gjennom friluftslivet. Det handler om det hele mennesket.

Fra starten i rektorjobben han utøver nå husker han at han var «urolig og spent». Han, med utypisk bakgrunn for dette skoleslaget, skulle møte «en skole med lange fagtradisjoner, sterkt kollegium, mange erfarne lærere». Denne usikkerheten (utryggheten) forsvant raskt takket være den mottagelsen han fikk; «folk var åpne og var villige til å gi meg en sjanse». «Og jeg ble veldig godt tatt imot av elevene. Det var veldig stas. Jeg husker veldig godt første møte, solid applaus. Det var veldig kjekt».

Hans har tatt rektorutdanning, og mener at formell utdanning er betydningsfull. Den gir kunnskap, legitimitet og trygghet i rollen.

Hans kommer fra en liten landsby hvor bestefar «var en sentral mann i bygda». Han er nå skoleleder på samme sted, en posisjon som på mange måter har en sammenliknbar betydning

med den hans bestefar hadde i lokalsamfunnet. Han vokste opp i et miljø hvor ungdommene var engasjerte i samfunnslivet. Han fremhever tidlig arbeidserfaring, friluftsliv og speiderengasjementet hvor han tilegnet seg «mye gratis ledererfaring». De kristne verdiene han vokste opp med, preger hans menneskesyn og spesielt den plassen inkludering og likeverd har i hans liv.

Jeg tror det er ganske forankret. Vi var aktive i kristent arbeid, kanskje litt radikale. Verdiene fra den tiden er der ennå. Det handler om sosialt engasjement i forhold til ivaretagelse, i forhold til inkludering, i forhold til å bry seg, og være med å gjøre samfunnet til en god plass å være. Så jeg føler det ligger litt i oppveksten, i tradisjoner og kulturen.

Hans finner motivasjon for arbeidet hos ungdommene ved skolen. De har mye positivt å bidra med, «har sterke og flotte ønsker for seg selv, og for skolen og for medelever». Han vil være en tydelig leder som uttrykker omsorg og ikke er redd for å ta tak i ting. Han vil lede en skole hvor «vi gjensidig respekterer hverandre, og bryr oss om hverandre og vil hverandre vel». Han mener at skolens utvikling er et felles prosjekt. Han er selv engasjert i et mangfold av formelle og uformelle fellesskap, både private og yrkesrelaterte (rektornettverk, nettverket for den tidligere rektorskolens studenter, deltakelse i friluftslivsklubber osv.). Han har erfart at hvert fellesskap er en arena for læring og egen utvikling. Ledergruppen er et viktig fellesskap for Hans. Han har omorganisert gruppen for å gi rom til medeierskap og solidaritet. «Vi jobber på tvers og er kjent med hverandres oppgaver og kan på den måten påvirke løsningene i fellesskap». For Hans er ledergruppen et nettverk hvor han får videreutvikle sin kompetanse, sammen med de andre.

5.1.2 En verdiforankret praksis

Verdiene av inkludering og likeverd har sin plass som sentrale verdier i skolen Hans leder. Likeverd betyr for ham at «alle elevene våre skal oppleve at de blir sett og tatt vare på. At det her ikke er noen forskjell på om du er svak eller flink eller hva det enn måtte være». Inkludering betyr for ham at vi «skal la alle få en plass i vårt skolemiljø», at «alle får oppleve at dette er min skole». «En inkluderende skole er en skole der det er kultur for å ta vare på hverandre uavhengig av bakgrunn og hvem vi er. Du kjenner det på deg, atmosfæren på fellesmøter og atmosfæren ellers i hverdagen».

Hans har initiert konkrete tiltak som har sitt utgangspunkt i ønsket om å omsette disse verdiene i praksis: «Jeg er opptatt av at vi skal ha rom for at vi er ulike». Lilletun skole har f.eks. utviklet en modell for helsefagarbeiderutdanning for minoritetsspråklige voksne.

Skolen har og tilbud til minoritetsspråklige ungdommer. Her har vi særlig lagt til rette for inkludering ved at klasserommet er midt i skolen, ved at idrettselevne har ansvar for kroppsøvningsundervisning og at de andre elevene aktivt inviterer til ulike aktiviteter på skolen.

Det jobbes også målrettet for at elevene som bor på hybel (60% av elevene) blir fulgt opp og får anledning til å skape et sosialt nettverk. Gjennom det åpne skoletilbudet på kveldstid kan alle elevene uansett bakgrunn og bosituasjon møtes og skape bånd. Hans nevner dessuten tiltak som ivaretar funksjonshemmede elevers behov, andre som bidrar til å støtte elevene som synes at det er tungt å bo på hybel, langt fra far og mor. For ham er det viktig å ha fokus på inkludering for alle medlemmer i et samfunn, spesielt i skolesamfunnet: «Inkludering handler ikke bare om hudfarge. Det handler først og fremst om en grunntenkning som ligger i skolen vår, alle har sin plass her, sin verdi og hører til der».

Hans er opptatt av utvikling, han deltar i konferanser for å få inspirasjon og ideer for nye tiltak. Skolen planlegger nå å implementere «Drømmeskolen» ved Lilletun skole. Det er en modell opprettet av organisasjonen Voksne for Barn, der man arbeider systematisk med det psykososiale miljøet og med hovedfokus på det helsefremmende perspektivet. Han har også tro på rollemodell-effekten hvor alle kan være gode rollemodeller for alle.

5.1.3 Forhold til styringsinstansene

Hans har et positivt forhold til styringsinstansene. Han mener at utdanningsdirektøren er tydelig om forventninger og er engasjert i det som skjer på skolen. Når det gjelder styring på nasjonalt nivå, synes Hans formålsparagrafen er god og viktig. Han mener at «den har en veldig god retning i forhold til viktige verdier i skolen». Hans har imidlertid sine betenknings når det gjelder fraværgrensen som han mener er basert på «en slags mistillit». Han ser at fraværet går ned, men han kunne ønske at «vi kunne klart å oppnå samme resultat med andre måter, der vi ivaretok de verdiene vi ønsket skulle ligge til grunn for skolen».

Hans synes at han har det handlingsrommet han trenger for å drive en skole som han tror er det beste for elevene. Han er bevisst det ansvaret som ligger på ham og opplever at direktøren stoler på ham. Han opplever skolebesøkene som positive og direktøren som nysgjerrig og interessert.

På spørsmålet om hvordan det oppleves å jobbe systematisk med likeverd og inkludering i en styringskontekst som kjennetegnes av stort fokus på mål og resultat, svarer Hans at han ikke ser at det å bli etterspurt om resultat er et hinder for arbeidet med likeverd og inkludering.

Jeg synes ikke det er noen kollisjon mellom arbeidet med inkludering og resultat. Det er viktig at direktøren gir retning, viser engasjement og interesse.

Vi skal nå til med drømmeskolen. Den fremmer verdier som inkludering og likeverd, og vi har full støtte hos direktøren. Jeg har vært på kurs om Drømmeskole, og utdanningsadministrasjon var også representert. Det er flere skoler i dette fylket som nå er i gang med dette tiltaket. Våre regionale myndigheter har et fokus som samsvarer godt med det fokuset som vi ønsker for skolen.

Dronning Sonjas skolepris er en utmerkelse som betyr mye for Hans. Selv om skolen søkte, regnet han ikke med at skolen skulle få tildelt prisen. «Jeg ble overrasket. Veldig glad, og klart det var en fantastisk anerkjennelse å få, både for elever og tilsette og oss i ledelsen». Hans fremhever overrekkelsesseremonien som noe stort, spesielt møtet mellom Dronningen og de minoritetsspråklige helsefagselevne. «Dronningen var engasjert og interessert».

5.2 Henning ved Lillefjell skole

5.2.1 Veien inn i lederyrket

Henning avslutter en lang og unik karriere i skoleverket i sin andre rektorstilling. Han har vært yrkesaktiv i skolen på alle trinn; fra barneskolen, ungdomskolen og til videregående skole, både som lærer, rådgiver og som inspektør. Dessuten har han vært i utdanningsadministrasjon hvor han jobbet først som pedagogisk konsulent og deretter i overordnede stillinger. Han sitter igjen med en positiv erfaring fra arbeidstiden på overordnet og administrativt nivå hvor han også kunne påvirke som ansvarlig for etterutdanning av lærere ved innføring av Reform 94.

Å sitte på et så overordnet og administrativt nivå var veldig interessant, fordi du fikk alltid være med når det skjedde nye ting. Konferanser med departementet og Utdanningsdirektoratet. Jeg fikk alltid det nyeste først, stortingsmeldingene, planene. Jeg følte at jeg var med. Så må jeg si en ting. Det å jobbe i et politisk system var spennende. De ville jo selvsagt at skolen skulle orienteres i en viss retning, og det var aldri komplisert for meg. Dersom det hadde vært tilfellet vet jeg ikke hvor lenge jeg kunne ha sittet i stillingen. De overordnede målene var i samsvar med mine idealer, og derfor var det spesielt interessant å få jobbe med dette.

Da Henning var lærer fikk han anledning til å prøve seg i rådgivers og inspektørs vikariater og erfarte at han var glad i å lede og administrere samt «å kunne bestemme hva slags retning vi skal gå». Denne erfaringen ledet ham til forskjellige lederstillinger inkludert to rektorstillinger. Henning begrunner søknaden på første rektorstilling med ønsket om å kunne være med og implementere på lokalt nivå. «Jeg hadde jobbet veldig mye med mål og strategi og planer. Jeg så på det som interessant å komme ut i skolen og se hvordan man tenkte rundt dette der ute, hvor det virkelig foregikk».

Henning husker sitt første rektoroppdrag i et annet fylke som en positiv erfaring. Han hadde stått foran utfordringen av å lede sammenslåingen av to skoler, og bakgrunnen fra sentraladministrasjon ga både trygghet og legitimitet. Han opplevde at han ble godt tatt imot.

Starten i den andre rektorstillingen opplevde Henning som tøffere. Han var da tilbake i fylket hvor han hadde hatt nøkkelposisjoner i sentraladministrasjonen og ble oppfattet som en av dem som «jobbet der inne». Dessuten hadde han fått stillingen som en intern hadde søkt og som var ønsket som rektor av kollegiet. Selv om han ikke opplevde noe lojalitetssvik i kollegiet følte han at «de hadde egentlig ikke bruk for meg, eller en ny rektor» og at han måtte bruke «tid til å sette sitt preg på det som skjedde». Henning gikk inn i denne stillingen med følgende strategi; gi seg tid til å observere og sette seg inn i alt det som foregikk på skolen og deretter sette i gang et samlende prosjekt. Henning var opptatt av verdibasert ledelse og i den forbindelse bestemte han at det samlende prosjektet skulle være et verdiseminar. Hele skolen var involvert, fra elever, elevrådet, lærere og de andre ansatte, og prosessen munnet ut i skolens verdiplattform.

Selv om Henning har blandede synspunkter i forhold til betydningen av formell lederutdanning, mener han den var nyttig for han. Han satt pris på at den var erfaringsbasert, og anledningen han fikk til å bli kjent og samarbeide med de andre studentene.

Jeg synes det er veldig fint at det har blitt en rektorutdanning i Norge. Jeg tror det har stor betydning. Men jeg ønsker ikke at det kun er formell rektorutdanning som skal kvalifisere for å bli rektor. Jeg er litt redd for at det skal gå i den retningen (...) Men for meg var det veldig fint å ta rektorutdanning etter at jeg hadde praktisert som rektor i noen år (...) Og det viktigste med det var kanskje kontakten med de andre (...) Og at den var veldig nært knyttet til praksisfeltet. Det var kjempefint.

Henning vokste opp i en småborgerlig familie, og han mener at både skoletid og studier har hatt mer innflytelse på hans verdsett enn oppdragelse i familien.

For meg med min bakgrunn var det kanskje studiene. Jeg studerte sosialantropologi. Det kulturelle perspektivet, forståelsen av at det kan være like bra, at man vokser opp i en helt annen type kultur, tilegnet jeg meg gjennom studiet. Og det har nok ført til mye større toleranse fra min side.

Henning nevner at den politiske retningen som styrte Norge i de årene han var ung arbeidstaker, har vært med å forsterke hans verdiforankring.

Det er klart at det har vært en politisk vilje at skolene skal være inkluderende. Jeg som har en del av min erfaring fra utdanningsdirektørens kontor, har møtt disse holdningene. Jeg hadde holdningene fra før, men de ble forsterket i den tiden jeg var der med en utdanningsdirektør som mente at skolen er for alle (..) For meg som jobbet i disse stedene så tett i så mange år, var det en selvfølge at det ikke var slik at f.eks. de som gikk på gymnaset, var bedre enn de andre.

Henning blir motivert i sitt arbeid av å kunne påvirke, av å kunne skape liv og engasjement, av å kunne la folk blomstre.

Henning vil lede en skole preget av medvirkning og medeierskap i beslutningene som tas, hvor eleven er i fokus. Han mener at det er viktig med høyt faglig trykk, men at skolemiljøet er like viktig. Han vil lede en skole hvor elevene føler seg trygge, men hvor det også gis utfordringer til alle typer elever. «Jeg er veldig opptatt av likeverdighet. Alle skal behandles skikkelig og ut fra sine forutsetninger».

Henning vil være en leder som tar imot innspill fra de andre og ser den enkelte. Han inviterer alle de som jobber på skolen til en årlig samtale. Noe av det første han gjorde da han begynte på skolen var å omorganisere ledergruppen til en struktur som inkluderte alle ved skolen som hadde et lederansvar på et område. «Å skape forståelse for hvordan vi arbeider, synes jeg var viktig, og der ville jeg ha alle lederne i én gruppe».

Han er engasjert i fylkets rektornettverk, men mener nok at det beste forumet for å drøfte og videreutvikle det verdimeslige arbeidet er skolefelleskapet hvor ledergruppen, lærere, men også elevtjeneste med rådgiver, miljøarbeider, minoritetsrådgiver, NAV-rådgiver osv. bidrar aktivt.

5.2.2 En verdiforankret praksis

I intervjusamtalen kommer det frem at verdier inkludering og likeverd er det som gir Henning sin identitet som menneske og rektor, samtidig som de ligger til grunn for skolens virksomhet. For ham betyr inkludering at «alle skal med», «alle skal få muligheter». For å få til en

inkluderende skole må det gjøres noe med organiseringen og bevisstgjøringen ved skolen, mener Henning. Verdiseminaret bidro til en bevisstgjøring. Når det gjelder organiseringen, er det å ha et variert tilbud det som skal til.

Elevene som kommer til oss er så forskjellige, og da tenker jeg at man må ha forskjellige tilbud som kan vekke deres interesse. F. eks. flere yrkesfaglige utdanningsprogram og et tett samarbeid med næringslivet, en del bedrifter. Noen elever får sjansen til å være ute i praksis. Noen av elevene får faktisk sjansen til å ta hele den praktiske delen ute på bedrifter, og også på spesielt tilrettelagte bedrifter (...). Jeg tenkte at for at du skal klare å møte alle elever, så må du ha mange forskjellige tilbud.

Henning deler synspunktet om at en inkluderende skole er en skole som har en kultur for inkludering.

Mange har sagt, altså helt fremmede, at med en gang de satte benene på vår skole, følte de at det var inkluderende. Det var elever som hilste på dem, hjalp til å finne det de skulle finne. Traff de på en lærer, kunne de være sikre på at de fikk noen hyggelige ord eller hjelp underveis (...) Hva som karakteriserer en inkluderende skole, det er jo lærerne og deres måte å arbeide med elevene på. At de tenker at her kommer denne gruppen elever, og de har alle muligheter. Det er en veldig viktig tanke for oss, at alle har muligheter til å utvikle seg (...) Når det kommer en ny lærer, må vi ta oss spesielt av ham. Vi må snakke med ham, han må føle seg vel her.

5.2.3 Forhold til styringsinstansene

Henning opplever at det er samsvar mellom skolepolitikken og egne overbevisninger. «Det norske skolesystemet har vært bygget på fellesskolen og solidaritet, på at alle skal gå i samme klasse, alle skal kjenne hverandre, og bli kjent med hverandre. Sånn sett har jeg funnet meg til rette i den tenkningen». Han mener også at den generelle delen av læreplanen er skolens bakgrunn for arbeidet med inkludering og likeverd.

Selv om innføring av K06 har ført til mer fokus på det faglige, oppfølging, kartlegging og gjennomføring, mener han at det fortsatt er rom for å jobbe med skolemiljøet. «Våre tanker har alltid vært at de som trives på skolen, de gjør det også bedre». Samtidig fremhever han viktighet av å holde balansen mellom det faglige og det psykososiale: «Man holde fokus på dette, for ellers kan det gli over på at fokuset blir mer og mer på karakteroppfølging. Jeg er jo redd for det, at det kan vri skolen i en annen retning».

For Henning skal verdiene av inkludering og likeverd også være tilstede i det faglige arbeidet. Da er det viktig at lærerne har opplegg som gjør at alle blir inkludert, og forskjellige typer opplegg. Det er viktig at forskjellige læringsstiler ivaretas.

Henning mener at tildelingen av Dronning Sonja skolepris «fikk øynene opp for mange for det gode arbeidet som skolen gjør». Han betrakter denne utmerkelsen som en offisiell anerkjennelse for jobben som blir gjort av mange på skolen, en støtte for at det er verdt å satse på disse verdiene og en forpliktelse til å fortsette å jobbe slik.

Jeg tror det å få prisen på en måte fremhevet at de verdiene betydde mye. De som ønsket noe med skole-Norge hadde sagt at ja, det er flott å pleie de verdiene. Du vet at det har jo vært slik i norsk skole at man har forsøkt å kjøre disse tingene mot hverandre. At enten så jobber man med fag eller så jobber man med miljø. Men vi jobber jo selvfølgelig med begge deler. Og det tror jeg kanskje det ble større forståelse for, da vi fikk prisen.

Henning meddeler hvor rørt han ble av å oppleve møtet mellom Dronningen og skolens elever samt den genuine interesse Dronningen viste for Lillefjell skole.

5.3 Henrik ved Lilleblom skole

5.3.1 Veien inn i lederyrket

For Henrik har skolen han leder, så å si alltid vært en del av hans ungdoms- og voksne liv. Han var elev på skolen og husker at han tilhørte den første klassen som hadde minoritetspråklige elever. Etter studietiden og noen vikaroppdrag som assistent og lærer på en barneskole, ble han ansatt som lærer ved Lilleblom skole. For ni år siden fikk han sin første lederstilling, og derfra gikk det videre som assisterende rektor. Han ble rektor for tre år siden. Henrik forteller at hans karriere utviklet seg gradvis og at han ble gitt mange utviklingsmuligheter av sine ledere. Han opplever at han fra starten av i sin karriere ble sett, fikk gode tilbakemeldinger underveis, og han ble oppfordret til å ta ansvar som teamleder eller trinnkoordinator.

Da jeg begynte her kom jeg inn på et veldig godt lærerteam som samarbeidet om to klasser; hvor teamleder og de andre lærerne var veldig opptatt av å se helheten, se de to klassene under ett og tenke våre elever. Altså jeg fikk på en måte en god skolering i etterkant av lærerutdanningen; inn i et elevsyn og en måte å jobbe på. Jeg har hatt en veldig god start (...) Dette er en skole som hele veien har hatt en sammensatt elevgruppe. Her har de jobbet i mange år i forhold inkludering og med det elevsynet. Man er preget av måten man har jobbet på, ikke sant (...) Man blir også vant til den forskjelligheten, ikke sant ...

Han mener at denne positive oppfølgingen samt tilliten han ble vist, var avgjørende for beslutningen om å bli leder, og det påvirker prioriteringer han gjør i dag som leder. «Jeg har jobbet i team med den tidligere rektoren og jeg har opplevd at det var spennende å jobbe med disse elevene, å tilpasse, å tilrettelegge». Han ble innviet i skolelederyrket på en måte som kan minne om måten en svenn lærer av sin håndverkmester. Han tilegnet seg en realkompetanse som er resultatet av mye øvelse i et trygt og støttende miljø.

Jeg fikk muligheten til å ha en kombinert stilling som inspektør med femti prosent undervisning først. Det ga meg en mulighet til å prøve å være i ledelsen. Det hadde jeg veldig lyst til, jeg syntes at det var spennende og jeg trivdes veldig godt med de oppgavene jeg fikk. Grunnen til at jeg tok steget og søkte på rektorstillingen var at jeg ble konstituert til stillingen fordi min rektor ble konstituert på en annen skole som manglet rektor. Så jeg fikk prøve meg med veldig god støtte og veiledning i tre måneder. Og da stillingen ble ledig, så visste jeg hva jeg søkte på.

Til tross for en god og gradvis opplæring i jobben innrømmer Henrik at overgangen fra assisterende rektor til rektor var stor og utfordrende. Den største forskjellen mener han er at en rektor har hovedansvaret for alle områder ved skolen. Dette medfører en større arbeidsmengde. «Det er ikke noe vanskelig å jobbe seksti timer i uka».

Henrik har en master i skoleledelse og mener at denne utdanningen er viktig; den gir kompetanse innenfor viktige områder som arbeidsrett, elevrett, HRM samt mulighet til å reflektere over egne erfaringer i lys av medstudenters erfaringer og teori. Denne formelle kompetansen gir trygghet i rollen.

Henrik vokste opp med en mor som var lærer, sosiallærer og inspektør. Han husket at hun elsket sin jobb men anbefalte sitt barn å finne på noe annet. For Henrik var det klart siden han var syv år at han skulle bli lærer.

Henrik ble tidlig interessert i mangfold. Allerede som elev ved Lilleblom skole samhandlet han i et mangfoldig klassemiljø. Han mener at studietiden har hatt en innvirkning på hans interesser og nysgjerrighet for variasjon og forskjeller mellom mennesker, kulturer og vertsland. Som student i utviklingsstudier hadde han flere studieopphold i utlandet. Da han var student var han vikar i et hjem for funksjonshemmede. Han opplyser at han liker å reise, møte nye kulturer, og at han er glad i språk.

Henrik finner motivasjon i å arbeide med mennesker; både elevene og de voksne ved skolen. Han liker mangfoldet blant elevene og kollegene ved skolen. Han er stolt av skolen han leder,

hvor det er så stort engasjement hos de ansatte men også hos elevene for at skolen skal være et godt sted å være, et godt sted å lære for alle.

Han vil lede en skole som har elevene og aksept for mangfold i fokus.

Altså målet er at vi skal være en god skole for elevene, hvor elevene skal bli møtt med høye forventninger, de skal bli sett, de skal bli respektert, de skal lære om gode holdninger. Vi har en sammensatt elevgruppe, så elevene våre blir vant til forskjellighet, tror vi. Og det handler om langt mer enn kultur og språk og religion. Det handler også om at de kommer fra ulike miljøer sosioøkonomisk. [...] og vårt mål skal være å sikre godt læringsutbytte. Men de skal også lære sosialkompetanse, det er mye de skal lære. Holdninger og verdier.

Han vil være en leder som vet hva som skjer i klasserommet, som er oppmerksom på og sammen med lærerne om det viktige læringsarbeidet som finner sted i klasserommet. Han vil også være en leder som er trygg og tydelig på det han står for og som modellerer: «Man må modellere og stå inne for det man snakker om. De må se at man gjør det man sier».

Henrik er opptatt av utvikling, og han mener at det er sammen med lærerne han utvikler seg. Han er opptatt av medvirkning og mener at alle ved en skole har et ledelsesansvar og noe å bidra med. Ved Lilleblom skole er fellestiden som er reservert pedagogisk arbeid, organisert i temabaserte ressursgrupper som involverer alle lærere, og hvor hver av dem bidrar til kollegiets utvikling ved å dele egen læring.

Henrik deltar i flere «lærende nettverk» for ledere, noen samler alle skoleledere og har fokus på teori om pedagogiske ledelse sett i samsvar med erfaringer fra egen skolehverdag, andre er reservert rektorer.

5.3.2 En verdiforankret praksis

Når det gjelder ledelsesarbeid er inkludering og likeverd vesentlige begrep for Henrik fordi det handler om hvilken skole man vil ha og om elevsynet man står for. Det handler om hvilke elever man ønsker å utdanne, hva de skal lære og hvilke holdninger som skal pleies hos dem. Han deler oppfatningen om at «det er viktig at de lærer mye om forskjellighet, at de blir vant til at alle er like mye verdt, og at man kan få til like mye uavhengig av bakgrunn». Verden de vil møte når de blir voksne, er preget av mangfold, og det er viktig at skolen forbereder dem på det.

Ifølge Henrik betyr inkludering at alle er med, men også at alle får lov til å delta ut i fra egne evner og behov. Lilleblom skole har en sammensatt elevgruppe hvor 50 prosent er minoritetsspråklige. Noen elever med særskilte behov er plassert på baser med tilrettelegging og noen hører til en innføringsklasse. At alle skal være med basert på samme premisser, mener han, kan være ekskluderende.

Henrik definerer likeverd som en grunnleggende verdi som er relatert til menneskesyn. Det er overbevisningen om at hvert menneske har lik verdi uansett bakgrunn, kjønn, etnisitet.

For Henrik skal skolens daglige arbeid være forankret i likeverdsverdien. Dermed skal man bidra til at inkludering blir skolens daglige mål og grunnholdning. Inkludering er utgangspunktet for skolens virksomhetsplan, og preger måten man organiserer foresattemøtene på, måten man snakker om og involverer elevene på, måten man ivaretar behovet til den enkelte læreren på. Henrik vedsetter betydningen av at ord overføres til handling. Skolens organisering og rammedokumenter skal gjenspeile prioriteringen av inkludering og likeverd. Inkluderende og respektfulle holdninger skal prege skolens hverdag. Han mener imidlertid at det også ligger i hans rolle å fokusere på ordene, å snakke om inkludering, minne og øke elevenes og lærernes bevisstgjøring. Lilleblom skoles visjon er synlig i bygget.

Jeg pleier å si noe til elevene til jul, til sommeren og til påske. (...) Jeg snakker når hele skolen er samlet. Vi må vise hva vi står for og hva vi mener og hvilken skole vi vil ha. Men så er det lett å la anledningene gå forbi oss. Og det er jo viktig å huske på dem og bruke dem (...) Vi har en visjon. Hva betyr den for elevene? Hva betyr den i praksis? Hvorfor har vi disse ordene hengende over inngangspartiet, og i samlingssalen (..) Og da tenker jeg at vi må peke på vår visjon med jevne mellomrom.

Henrik mener at inkluderingsarbeidet er noe en skole må jobbe kontinuerlig med, og han benytter seg av hver nasjonal kampanje, hvert prosjektilbud og hver lovendring som er relatert til et inkluderende skolemiljø til å reaktivere refleksjonsprosessen ved skolen. Siste eksempel er endringen av Opplæringslovens paragraf 9 A-4.

5.3.3 Forhold til styringsinstansene

Det er en selvfølge for Henrik at arbeidet påvirkes av nasjonale og regionale føringer. Han mener samtidig at han har handlingsrom til «å gjøre prioriteringer og se hva dette betyr for oss. Hvordan kan vi følge opp det som vi forplikter å følge opp, men samtidig tilpasse det». Han har tillit til styringsinstansene, opplever at han får rådgivning og veiledning ved behov. Han mener også at det som forventes av ham som rektor tilsvarer egne arbeidsmål. «Det stilles krav til oss,

men på bakgrunn av at man ønsker å oppfylle målene om en god skole. Ikke sant, sikre læringsutbytte, oppfølging i forhold til elevundersøkelsen, nasjonale prøver, resultattall». Og han anfører videre at også på overordnet nivå det jobbes med prosjekter som handler om inkludering.

Henrik forteller at ved skolen han leder, jobbes det like systematisk med elevresultater som med inkludering, og han ser ingen motsetning i de to områdene. Han er overbevist om at et godt miljø og gode faglige resultater hører sammen. «Hvis eleven trives og opplever inkludering, da er det ikke vanskelig å prestere», «de lærer mer når de har det bra».

For Henrik var det betydningsfullt at Lilleblom skole ble tildelt Dronning Sonja skolepris, og han er stolt av å lede en skole som fikk denne prisen. Han mener imidlertid at en konferanse om deling av erfaring, som var organisert i forbindelse med prisens 10-årsjubileum, betydde like mye for skolen. Ved konferansen ble det synliggjort at selv flere år etter prisutdelingen, var skolen like involvert i dette arbeidet som før.

Henrik mener at hverdagen ikke ville vært annerledes om Lilleblom skole ikke hadde blitt tildelt prisen, men at det er hyggelig å bli anerkjent for jobben man gjør.

Prisen setter fokus på noe, den setter søkelyset på noe som er viktig å gjøre. (...) Jeg tenker at grunnlaget som vi fikk prisen var der uansett. Men jeg tenker en slik markering vil jo alltid gi en boost. Man tenker over hva man egentlig gjør.

5.4 Håvard ved Lilleberg skole

5.4.1 Veien inn i lederyrket

Håvard har en lang fartstid som skoleleder og han startet sin karriere som lærer. For 18 år siden ble han bedt av utdanningsdirektøren om å overta en inspektørstilling ved en ungdomsskole hvor han hadde vært lærer ni år tidligere. Som lærer var Håvard av den typen som alltid tok ansvar, som ble spurt og alltid sa ja til lederroller. Han var også interessert i de sosiale relasjonene mellom elever og lærere og jobbet mye sammen med helsesøsteren ved skolen.

Jeg var gjerne med på det selv om jeg ikke var sosiallærer. Egentlig har jeg alltid sett det som veldig viktig å bygge relasjoner med elever og prøve å finne ut hvordan vi skulle hjelpe dem som ikke helt fant seg til rette.

Da byggeprosjektet av skolen han nå leder ble satt i gang i 2003, søkte Håvard på nestlederstillingen, og han ble ansatt samtidig som den nye rektoren. I 2011 overtok han selv rektorjobben, da hans forgjenger gikk av med pensjon. Han satte stor pris på arbeidet de to gjennomførte da de inngikk i ledelsen av byggeprosjektet. Sammen hadde de mulighet til å skape skolen de ville ha, særlig med hensyn til de fysiske rammene. Det virket derfor logisk for ham å søke på rektorstillingen da den ble ledig.

Selv om det ikke var hans plan å bli rektor, oppdaget Håvard fort i sin lærerkarriere at han hadde lederegenskaper. Han trivdes og lyktes i lederroller som lærer. Anerkjennelsen han fikk av sine arbeidsgivere i de forskjellige stillingene, ikke minst det å bli «headhunted» av utdanningsdirektøren for å løse en vanskelig situasjon, bidro til å øke hans tillit og forsterke hans trygghet. Til tross for dette positive utgangspunktet og flere års erfaring som nestleder i den nye skolen, innrømmer Håvard at overgangen til rektorstillingen var stor. Den største forskjellen ligger i at rektor sitter igjen alene med hovedansvaret. I den forbindelse fremhever han betydningen av støtte han får fra flere kanter; fra overordnede, fra de andre rektorene, og fra skolens ledergruppe.

Som rektor står du alene. Selv om jeg har gode støttespillere må jeg ta de avgjørende avgjørelsene alene. Jeg merker at jeg ikke har den støtten i ryggen som før. Nå er det bare meg. Jeg får råd og kan drøfte med andre, men så må jeg bestemme. Det er en stor overgang. Da er det viktig å ha samarbeidspartnere som kan være med å gi deg gode råd. Jeg føler jeg har hatt det hele veien.

Håvard er glad for at han tok en formell lederutdanning og mener at det er viktig å ha det i bunn. Men like viktig for ham er utdanningen i administrativ databehandling han tok før det. Han mener også at alle uformelle faglige samtaler med andre ledere samt det å holde seg oppdatert gjennom lesing av ny forskning, er av betydning, fordi det er det som bidrar til en leders videreutvikling

Håvard var eldste barn i en familie hvor faren døde tidlig, og han mener at han tidlig utviklet en sans og en glede for å ta ansvar. «Jeg har vent meg til å ta ansvar (...) Å ta ansvar og være med å organisere har jeg alltid likt. Jeg har alltid likt det å få det til». Han tror at det var en selvfølge i det miljøet han vokste opp i, både familiemiljø og vennekrets, at han skulle ta universitetsutdannelse og studere realfag. Håvard hadde omsorgsfulle foreldre, og betydningen av inkludering og likeverd har alltid vært viktig. Som ungdom og småbarnsfar, var Håvard engasjert i idretts- og musikklag og tok lederansvar. I dag ser han jobben som sin største samfunnsengasjement.

Det er elevene som er Håvard's største motivasjonskilde: «Å se fornøyde elever, blide, høflige, fornøyde elever som går ut av skolen på en god måte, motiverer meg aller mest». Han blir oppmuntret av det gode samarbeidet med et initiativrikt elevråd.

Håvard vil ha en skole hvor elevene, lærere og de andre ansatte blir lyttet til og får anledning til å bidra. Han vil være en leder som har fokus på relasjonsbygging, tillit og raushet i alle ledd. For ham er medvirkning et nøkkelbegrep, særlig i arbeidet med elevene. «Nå er det veldig fokus på elever som endringsagenter i skoleledelse. Vi har jobbet mye med elever som endringsagenter hele veien, i hvert fall som medvirkende til at endring skjer». I forhold til lærerne er tillitsbygging en viktig forutsetning for et godt arbeid. «Det er én grunn til at vi har et sammensveiset personale. Ledelsen og personalet er sammen ... vi samarbeider godt og har tillit til hverandre». Dette henger sammen med de store forventningene han har om at lærerne skal ta ansvar, «alle får ta ansvar for det de skal».

Håvard er involvert i mange praksisfellesskap. Han deltar i et fast selvdrevende rektornettverk samt i rektornettverket ledet av utdanningsdirektøren med medvirkning av rektorgruppen. Han er også med i et lærende nettverk som samler alle skoleledere med andre aktører fire ganger i året, og hvor rektorene er bidragsansvarlige på omgang. Håvard mener at det skjer mye læring i disse nettverkene, som preges av en delingskultur. Han mener også at deltakelse i en fagforening er nyttig for ham: «det er en trygghet og det er utviklende».

5.4.2 En verdiforankret praksis

For Håvard betyr inkludering «å være åpen og å ta hensyn til og å lage tiltak for forskjellige typer mennesker». Han mener at det også hører til inkludering å lytte til alle.

Likeverd betyr for ham at «alle mennesker betyr like mye». Det er en verdi som han mener man «hele tiden må holde høyt», og han vil at man skal pleie kulturen ved skolen om at «vi ikke snakker negativt om elevene og om hverandre».

Ved Lilleberg skole er arbeidet med inkludering systematisk og strukturert. Det settes i gang tiltak, evalueres og fornyes tiltak der det er nødvendig. Lærerne som blir ansatt ved skolen, må være villige til å jobbe målrettet for å styrke inkludering og likeverd ved skolen. Det er et viktig kriterium i ansettelsesprosesser.

Da skolen ble bygget, ble det tatt hensyn til hvordan man best kunne organisere byggemassen på en måte som favoriserer inkludering. Skolen er organisert i fire aldersblandede baser av ca. 85 elever. Håvard mener at det er «viktig at elever viser omsorg for hverandre og inkluderer hverandre. Og da kan det ikke være tette skott i mellom trinnene». I disse basene blir elevene «blandet mest mulig», og det argumenterer Håvard for med at opplevelse av mangfold styrker skolesamfunnet og at det er viktig læring for elevenes fremtid.

Å ha varierte typer mennesker sammen tror jeg gir en styrke. Det kan by på utfordringer i starten, men så går det seg til. Og så finner man ut at det med veiledning stort sett går bra (...) De [elevene] skal jo være ansvarsbevisste mennesker resten av livet, og da mener jeg at de må de lære det tidlig.

Ved Lilleberg skole har man fokus på å ha en inkluderende prosess ved starten av hvert nytt skoleår som de eldre trinnene står ansvarlige for. De har et opplegg i en hel uke hvor de er sammen med de nye elevene «og skal vise omsorg for dem, de får oppgaver, de er faddere, de får også andre oppgaver. (...) De skal vise hvordan vi jobber på vår skole».

For å kvalitetssikre at de nye elevene har funnet sin plass på skolen, gjennomfører rektor en individuell samtale med hver og en av dem ca. en måned etter skolestart.

I sin personalbehandling er Håvard opptatt av at hver lærer skal møtes som et unikt menneske som kan berike med et eget bidrag til skolens arbeid. Et eksempel på det er fleksibiliteten han har for lærere som ønsker å ta videreutdanning eller å påta seg oppgaver på universitet.

De som har deler av stillingen sin på universitet eller høyskole er en ressurs. De bidrar mye innad, om det er fagsamarbeid eller om det er ledelsessamarbeid. De er ressurser og man må se på det som en mulighet, og ikke en ulempe.

Han opplever at å lytte til alle ansatte er et inkluderende tiltak. Han ønsker ikke at bare noen grupper skal få rom og dominere debattene ved skolen. «Alle kan ha gode meninger som det er verdt å lytte til. Og alle kan komme med sine meninger, grunner og verdier».

Ifølge Håvard er inkluderingsarbeidet ved Lilleberg skole snarere noe man gjør enn noe man snakker om. Det er ikke et diskusjonstema som alltid drøftes, men alle jobber stadig med følgende spørsmål i bakhodet: «Hvordan kan vi få med alle?» eller «Har vi husket alle?»

Man gjør det. Det er helt riktig. Man gjør det som en naturlig del i alt. Vi drøfter det f. eks. i faggruppene: hvordan kan vi få med alle? Nå må vi passe på dem som kanskje ikke kan klare å ta valg eller som kanskje ikke kan klare å komme seg dit på egen hånd. Vi må passe på dem som ikke forstår helt hva vi mener av forskjellige grunner.

5.4.3 Forhold til styringsinstansene

Håvard opplever tillit og støtte fra styringsinstansene, og det mener han gjør jobben enklere. Han mener samtidig at det er en utfordring å jobbe systematisk med likeverd og inkludering i en styringskontekst som kjennetegnes av stort fokus på resultat. Han synes at det er blitt for mye fokus på karakterene fra de overordnede, fra politikerne, fra media og fra de foresatte. Resultater går ut i offentligheten, de sammenlignes. Dessuten når det etterspørres resultater er det mer fokus på de teoretiske fagene enn på de praktisk-estetiske fagene og valgfagene. Han opplever et dilemma i det at «vi må prøve begge deler, å få resultatene høyest mulig samtidig som vi får med alle».

Han illustrer dette dilemmaet med et konkret eksempel fra sin skole hvor snittet i et fag gikk betydelig ned på grunn av fire elever med individuell opplæringsplan. Samtidig hadde disse elevene et sterkt ønske om å gjennomføre faget og få en karakter. I dette tilfellet gjaldt det å velge mellom å få et bedre snitt og å utelukke noen elever eller å få et lavere snitt og inkludere disse elevene samtidig som deres mestringsfølelse ble ivaretatt. «Vi prøver å ha med alle og bare se over sammenligningen på karakterer. Men det er ikke alltid helt greit».

Håvard setter pris på at skolen fikk Dronning Sonja skolepris, og han er særlig opptatt av at det skal jobbes videre for gode inkluderende tiltak. Det å ha fått prisen forplikter til etterlevelse og å følge opp.

Man må også tenke videre. Prisen er noe man helst skal fortjene. Så vi minner hverandre på det av og til. (...) Jeg vet ikke hva jeg skal si ... Det betydde veldig mye å få den anerkjennelsen, og det har betydning mye etterpå også fordi vi tenker at dette er noe vi må leve opp til, og det gir jo legitimitet når vi sier det.

5.5 Oppsummering

De fire fortellingene viser til flere likhetstrekk mellom rektorene. De har alle lang arbeidserfaring i skoleverket, noen har en mer variert erfaring enn andre. Møtet med mennesker, og særlig elever, gir dem motivasjon i hverdagen.

For dem er inkludering og likeverd sentrale verdier i skolen de leder. Betydningen av disse verdiene er forankret i tidligere livserfaringer. To nevner tidlige leveår i familieomgivelsen, andre nevner nærmiljøet, ungdomsbevegelser eller studietiden. Inkludering i en skolekontekst betyr for dem medvirkning, å vise respekt og å lytte til alle. Alle fire ser behovet for å strukturere

inkluderingsarbeidet samtidig som de ser betydningen av å ha en inkluderende holdning i alle situasjoner på skolen. To fremhever viktighet av å ha rollemodeller på skolen som inspirerer til inkluderende holdninger og tre nevner betydningen av å ha en kultur for inkludering. Èn mener at ord er like viktige som handlinger, og at bevisstgjøringsprosesser hvor det også snakkes om og argumenteres for inkludering bidrar til å oppdra bevisste inkluderende mennesker. Noen påpeker at inkludering blir ivaretatt når man har varierte tilbud som gir elevene mulighet til å delta ut i fra egen evne og behov. For to rektorer har arbeidet med inkludering også å gjøre med hvilke ferdigheter de anser viktige for elevenes senere liv som voksne. Mangfold kjennetegner verden de vil leve i, og anledning til å delta i en inkluderende skole vil kunne gi dem et godt grunnlag for å delta i samfunnet de vil leve i og fremme inkluderende holdninger.

Alle uttrykker et positivt forhold til styringsinstansene som de mener viser tillit, støtte, og er like opptatte av inkludering som de selv er. Alle fire mener at et godt skolemiljø er en forutsetning for at elevene skal yte bra på skolen, og at fokus på elevenes resultater er like viktig som fokuset på at skolen skal være et godt sted å være. Selv om de alle mener at skolemiljø og elevresultater går hånd i hånd i en skolevirksomhet, viser to rektorer til at hverdagen kan by på utfordringer som kan true denne balansen. For den ene kan økende fokus på resultater utfordre rektorer, og det vil da være viktig å jobbe bevisst for at resultatfokuset ikke tar over. Den andre setter søkelyset på dilemmaet en rektor kan befinne seg i når inkluderingsiltak kan ha en påvirkning på skolens resultatsnitt.

6 Analyse

I dette kapitlet blir studiens tematiske analyse fremlagt. Fem hovedtema fremheves, som blir behandlet i lys av studiens teoretiske rammeverk, hvor Bourdieus teori har hovedvekt.

Noen vil kunne stille det metodologiske spørsmålet ved å anvende Bourdieus teori, som ble utformet med utgangspunkt i observasjoner av spesifikke samfunnsforhold i et spesifikt land, for å belyse måten norske lærere skaper sin lederidentitet gjennom deres fortelling om seg selv. I følge Bourdieu (1994) er det vesentligste kjennetegnet av hans teori akkurat det som tillater overføringen til andre sosiale settinger. Han sier at de teoretiske begrepene han operer med har relevans når de er tatt i bruk og prøvd ut i løpet av en forskningsprosess som forbinder teori og empiri. Analysen av et konkret fenomen -betinget av rom og tid - bidrar til å rette søkelyset på universelle kategorier og strukturer i den konkrete varianten som blir observert. Han fremhever at i forskningsprosesser om sosiale fenomener kan det universelle utelukkende fornemmes gjennom analyse av det partikulære. Å anvende en teoretisk modell utformet på bakgrunn av et spesifikt sosialt rom i en studie om et annet sosialt rom (den norske konteksten) medfører at det universelle belyses gjennom analyse av en annen partikulær kontekst. «Det hele vitenskapelige prosjektet mitt inspireres nemlig av overbevisningen av at den dypeste rasjonaliteten av den sosiale verden bare kan fornemmes på betingelsen at man fordyper seg inn i et partikulært empirisk fenomen som er historisk situert og datert» (Bourdieu, 1994, s.16). Hensikten er dermed å bygge ny kunnskap om universelle strukturer og mønstre ved å fremstille en variant av dem og studere denne varianten i lys av de samme analyseverktøyene. Jeg slutter meg til Bourdieus oppfatning og mener at min anvendelse av hans teori i denne studien er berettiget.

6.1 Likeverd og inkludering som kulturell kapital

Studios tematiske analyse vil først angå begrepene inkludering og likeverd. Inkludering og likeverd er sentrale verdier for alle fire rektorer. Deres forståelse av likeverd og inkludering stemmer overens og kan sammenfattes som følger: likeverd betyr at alle har lik verdi og opplever at de blir sett for den de er. De fremhever sammenhengen mellom likeverd og det som Henrik kaller for «forskjellighet». Å anerkjenne at hvert menneske har lik verdi betyr altså å anerkjenne det som er spesielt ved hver person og dermed det som skiller den enkelte fra de andre. Det er mangfold som egentlig karakteriserer den sosiale virkeligheten. Inkludering betyr lik tilhørighet og lik deltakelse. De fremhever den dynamiske dimensjonen av begrepet. Aktiv

tilstedeværelse, eierskap i prosesser, synergi hører til deres definisjon av inkludering. Henrik påpeker at inkludering betyr at alle er med, men også at alle får lov til å delta ut i fra egne evner og behov. Han illustrerer dermed koblingen mellom inkludering og likeverd. I lys av Bourdieus (1990, 1995; Bourdieu & Wacquant, 1995; Bonnewitz, 1998) teori kan inkludering og likeverd forstås som komponenter i rektorenes kulturelle kapital. De spiller en betydningsfull og konstituerende rolle i dannelsen av deres identitet som kommer frem i fortellingene deres, i den forstand at rektorene identifiserer seg selv med å være rektorer og samtidig eie denne kapitalen. Inkludering og likeverd er verdier i deres liv som gir mening, som de vil dele og se øke i skolen de leder. Inkludering og likeverd sier noe om hvem de er.

Håvard sier: «man snakker ikke negativt om elevene og om hverandre», ved Lilleberg skole. På Lilleblom skole er inkludering utgangspunktet for virksomhetsplanen. Inkludering er skolens daglige mål og grunnholdning. Hans, Håvard og Henning snakker om betydningen av å ha en «kultur for inkludering» ved deres skole. Hans nevner «en kultur hvor man tar vare på hverandre uavhengig av bakgrunn og hvem vi er», og Henning omtaler en skole hvor lærere ser at alle elever har muligheter til å utvikle seg. I eksemplene nevnt ovenfor ligger en vurdering til grunn av hva rektorene mener er inkluderende og likeverdige handlinger og hva som ikke er det. Dette illustrerer den andre siden ved kulturell kapital, ifølge Bourdieu (1995). I tillegg til å være en konstituerende ressurs for den som eier den, gir en kapital ressursen til å kunne skille mellom det som er innenfor, og det som er utenfor. Kulturell kapital er verdisettet som gir retning for beslutninger og gir utgangspunkt for å bedømme sin omgivelse (Bourdieu, 1995). Inkludering og likeverd er altså både noe som konstituerer rektorene som person, men også noe som kjennetegner det de vil ha med å gjøre og se skje i livet deres. Inkludering og likeverd er relatert til både identitet og etos (Bonnewitz, 1998).

For noen informanter representerer inkludering og likeverd en kapital arvet fra familien. For andre har senere erfaringer i livet spilt en viktig rolle. Henrik vokste opp med en mor som var lærer og sosiallærer. Han mener at også studier og tidlig arbeidserfaring har hatt en innvirkning i hans interesse for disse verdiene. Håvard hadde omsorgsfulle foreldre, og for dem har inkludering og likeverd alltid vært viktige, mens for Henning har studier og yrke preget hans verdisett mer enn familie. For Hans er de kristne verdiene han vokste opp med, og særlig hans engasjement som speider av avgjørende betydning. Med utgangspunkt i Bourdieus (1990) begrep av habitus kan vi forstå at rektorenes kapital er blitt til en del av hvem de er i dag gjennom deres sosiale samhandling. Den kan sees som en disposisjon som hører til deres

primære og sekundære habitus, som er arvet og ervervet gjennom ungdomsengasjement eller studier. Når informantene blir spurt om hvorfor inkludering og likeverd er viktig for dem, svarer de gjerne at det er en selvfølge. Denne selvfølgeligheten kjennetegner kapital og habitus som internaliseres i løpet av sosialiseringprosessen. Man inntar tanke- og handlingsmønstre uten at man kan forklare hva som ligger til grunn og uten å stille spørsmålstegn ved tankene og handlingene (Bourdieu, 1990).

Det er bemerkelsesverdig at bare den yngste informanten nevner egen elevtid som en periode som har bidratt til å utvikle sansen for inkludering og likeverd. Jeg mener at Bourdieus (1990) teori kan bidra til å tolke dette. Den norske skolen før 1975 var kjennetegnet av segregeringsprinsippet og en eksistens av parallelle systemer (Langfeldt, 2006). Inkludering og likeverd var ikke en eksplisitt verdsatt kapital i feltet på denne tiden, og det kan forklare hvorfor Hans, Henning og Håvard ikke forteller at de lærte om inkludering og likeverd da de var elev selv. Henrik derimot startet sitt skoleløp etter 1975, i et norsk skolefelt hvor likeverd var fremhevet som eksplisitt kapitalkomponent.

Henning viser til den skolepolitiske retningen som styrte Norge de årene han var ung arbeidstaker som en faktor som har forsterket den plassen som inkludering og likeverd hadde i hans menneskesyn. Det virker som om de eldre informantene har lært som unge lærere det de ikke lærte av skolen som elev. Her vil samme forklaringsmodell som ovenfor kunne anvendes. Jeg har i studiens innledning vist til to viktige datoer i den norske skolepolitikken når det gjelder likeverd og inkludering. Endringen av grunnskoleloven i 1975 satte likeverdsprinsippet i forgrunnen og som grunnlag for en tilpasset opplæring (Langfeldt, 2006). Begrepet inkludering dukket opp på 90-tallet, i forbindelse med introduksjonen av Læreplan 97 (Jensen & Lillejord, 2009; Aarvik, 2009). I 2006 blir Dronning Sonjas skolepris innført med det formål å belønne eksemplariske skoler. I lys av Bourdieu kan det anføres at likeverd de siste 40 årene og inkludering de siste 25 årene har vært betydningsfulle komponenter i det skolepolitiske feltets kapital. Rektorene som alle startet deres yrkeskarriere etter 1975 og deres lederkarriere etter 1997 kan ha gjenfunnet i skolefeltet en kulturell kapital som de selv eier, og som samtidig har høy verdi i feltet hvor de utøver sitt yrke. De vil dermed kunne oppleve et samsvar mellom individuell habitus og det skolepolitiske feltets habitus. Dette sammentreffet kan bidra til å styrke deres selvfølelse, deres følelse av å være «som fisken i vatnet» (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 113) i deres arbeidsomgivelse, og dermed deres posisjon i feltet. Dette sammentreffet vil kunne gjøre dem også spesielt godt utstyrt til å agere i skolefeltet i samsvar med det som

forventes av dem som rektorer. Dessuten vil rektorenes kulturelle kapital kunne forsterkes av nye erfaringer og arbeidstiltak preget av verdier som allerede har en stor betydning for dem.

6.2 Posisjon i feltet, innvielse og anerkjennelse

Som rektor tilhører informantene det norske skolefeltet. Deres fortellinger formidler hvordan de er blitt innviet i feltet. Alle rektorer har lang erfaring i skoleverket og alle har vært lærer, selv om deres livsbaner er forskjellige. To av dem er rektorer for andre gang, og de andre har vært skoleledere i flere år. Alle fremhever betydningen av andre agenter i feltet som har vært med å påvirke deres bestemmelse av å bli rektor.

Henrik og Håvard forteller at de tidlig i læreryrket fikk anledning til å prøve seg i andre stillinger, som rådgiver, fagleder eller inspektør. De forteller også at de fikk anledning til å prøve ut andre roller fordi de ble sett og lagt merke til av overordnede som tok initiativ til å hente dem inn i nye stillinger. De fikk mulighet til å prøve og feile, de fikk veiledning og ble dermed innviet i lederarbeidet. Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1995) viser til den pedagogiske handlingen et felt utøver ovenfor nye deltakere med tanke på ervervelse av nødvendig kunnskap for å sikre en effektiv samhandling i feltet. Gjennom denne prosessen utvikler den nye deltakeren en spesifikk habitus, altså nye disposisjoner, som kan gi dem innpass i feltet. I lys av Bourdieu (1990) kan vi forstå at rektorene ble introdusert i feltet hvor de ble tildelt en posisjon, og de fikk anledning til å tilegne seg litt etter litt disposisjoner og kapital som forventes av en leder i den norske skolen, altså utvikle det man kan omtale som en skoleleder-habitus. Denne prosessen gjorde dem klare for en lederjobb og ga dem alle sjanser til å bli valgt ut, dersom de søkte på en rektorjobb.

Før deres overgang til skolelederfeltet hadde de allerede blitt anerkjent av feltets representanter som gode potensielle ledere, sannsynligvis fordi det ble lagt merke til at de var i besittelse av en type kulturell kapital som forventes at en leder, så som ansvarsfølelse, lederevne og relasjonsevne samt kanskje også deres verdisett. Allerede før de var agenter i lederfeltet, ble de gjennom oppfølgingen de fikk, fortalt at de hadde forutsetninger for å utvikle en habitus som forventes av en leder. Det å få tilgang til feltet gjennom innvielse er noe annet enn å erverve den etter en kamp med et felt som ikke vil ha en. Rektorenes fortellinger viser til en harmonisk overgang til lederyrke hvor deres posisjon kan karakteriseres som en insiders.

Hans' og Hennings livsbaner er preget av ulike yrkeserfaringer. De har jobbet i forskjellige deler av Norge og har vært involvert i forskjellige deler av utdanningsverdenen. Begge forteller at de har lært mye i stillingene de har innehatt tidligere, og at de har tatt med denne erfaringen i den nye jobben. Som rektor i den forrige skolen har Hans opplevd å kunne påvirke og skape institusjonens egen profil. Som medlem av skoleadministrasjonen ble Henning mer bevisst over den politiske dimensjonen av skolen. Begge opplevde at det som ble forventet av dem på de tidligere arbeidsplassene, var i samsvar med deres idealer. Selv om Hans og Henning ikke fikk den nåtidige lederstillingen etter samme type innvielse i lederfeltet som Henning og Håvard, er det sannsynlig at de ble tildelt posisjonen i feltet på bakgrunn av tidligere ledererfaring og en passende individuell habitus Bourdieu (1990). De forteller at deres overordnedes forventninger til dem samsvarer med forventningene de har til seg selv. Sammenliknet med Henrik og Håvard kunne vi si at Hans og Hennings posisjon er en outsider i skolelederfeltet. Disposisjonene ervervet på andre arbeidsplasser og kulturell kapital, tillot dem derimot å tilegne seg med tiden en insiders posisjon. Ifølge Bourdieu (1994) er nemlig en sosial agents posisjon i et felt avhengig av antall og type kapital de besitter samt grad av samsvar mellom individuell habitus og feltets habitus.

De fire fortellingene skildrer varierte livsbaner som alle har ledet til en posisjon i det norske offentlige skolelederfeltet. Alle har på en eller en annen måte fått en anerkjennelse for at de passer inn i feltet, at de har habitus og kapital som trengs for å posisjonere seg videre i feltet. De fire fortellingene viser til et positivt forhold mellom rektorer og deres overordnede. De opplever støtte, interesse, anerkjennelse og engasjement for det som skjer i deres skole samtidig som et engasjement for verdiene av inkludering og likeverd. Med utgangspunkt i Bourdieu (1990) kan dette bekrefte at både rektorer og overordnede har tilhørighet i samme felt samt en liknende individuell habitus som korresponderer med skolefeltets habitus.

Dronning Sonjas skolepris er en spesiell form for anerkjennelse tildelt. Utdanningsdirektoratet administrerer prisen og Fylkesmannen nominerer skoler i sitt fylke. Denne utmerkelsen kan betraktes som en offisiell anerkjennelse fra det norske samfunnet representert ved Dronningen. Dronningen deler ut prisen og overrekker en personlig gave i tillegg til Diplom og en pengepremie. På bakgrunn av Bourdieu (1990, 1994) kan Dronning Sonjas skolepris betraktes som symbolsk kapital, i det den belønner en sosial agent/en skole for en form for kapital. Prisen anerkjenner skolens virke for inkludering og likeverd og signaliserer samtidig den høye verdien denne kapitalen har for rektor og skolen. Ifølge Bourdieu (1995) er livet i det sosiale rommet

basert på viljen til å ha en egen sosial identitet som tillater egen eksistens i det sosiale rommet. Å eksistere i de andres øyne er av betydning og utmerkelsen en symbolsk anerkjennelse av høyt verdsatt spesifikk kapital. Utmerkelsen sier dermed noe om betydningen av denne kapitalen i skolefeltets habitus samt i det sosiale rommets habitus. Den bekrefter at en kapital som en skole og en rektor eier, har høy verdi i feltet de hører til, noe som kan være med å styrke den belønnedes posisjon i feltet.

Alle fire informanter viser til den store gleden utdelingen av prisen ga dem. Hans sier at han var overrasket og glad. Henning betrakter prisen som en støtte for at det er verdt å satse på likeverd og inkludering og samtidig som en forpliktelse til å fortsette. Henrik er stolt av å lede en skole som fikk prisen og sier at det er hyggelig å bli anerkjent for jobben man gjør. Håvard verdsetter at skolen har fått prisen og mener at det forplikter.

Det er imidlertid interessant å bemerke at Hans og Henning opplevde Dronningens engasjement og interesse på utdelingsdagen som like gledelig som å få selve prisen. Det virker som om anerkjennelsen gjennom det å bli sett og verdsatt gjennom samhandling, er like viktig i deres øyne som den symbolske anerkjennelsen som prisen representerer. En forklaring kan være at rektorene har en viss selvstendighet i forhold til distinksjoner og at jakten på disse hverken er primus motor eller det som gir mening i deres verdierarbeid. Det å oppleve å bli sett, verdsatt og anerkjent av et menneske som de opplever deler samme verdi, gir dermed mer mening enn et artefakt. En annen faktor som kan ha kunnet virket inn, er den betydningsfulle sosiale posisjonen av personen som delte ut prisen.

6.3 Posisjonering i feltet, verdiforankret habitus

I 6.1 og 6.2 ble det belyst at inkludering og likeverd som kulturell kapital er viktige komponenter av informantenes identitet. Informantene har en anerkjent posisjon i skolefeltet og føler at de hører til. I dette kapitlet ønsker jeg å dvele ved deres praksis.

Bourdieu's (1990;1994) teori fremhever den fundamentale relasjonelle dimensjonen av sosial praksis. I praksisfeltet er rektorene i stadig møte og samhandling med representanter for så vel samme som andre felt. Deres posisjon i feltet er ikke noe vedvarende og statisk. Man kunne si det slik at hver handling, hvert nytt prosjekt som en rektor gjennomfører, bærer i seg enten en bekreftelse eller en justering av egen posisjon i feltet. Måten en rektor posisjonerer seg på vil være avhengig av vedkommendes kapital, disposisjoner, bakgrunn samt egen handlingslogikk.

Gjennom observasjon av en persons praksis vil man kunne si noe om grad av koherens mellom posisjonering og habitus. Bourdieu (2006) illustrerer dette når han påstår en lav grad av koherens mellom habitus og posisjonering hos den franske sosialistiske politikeren, Ségolène Royale. «Ifølge min oppfatning (...) har hun det jeg kaller en habitus, en væremåte, en måte å snakke på som viser at hun er å plassere til høyre, selv om hun uttrykker meninger som sammenfaller med venstresiden» (2006, 09:15). Dette eksemplet viser hvordan forholdet mellom posisjonering og habitus leder direkte til et identitetsspørsmål.

Med utgangspunkt i forrige avsnitt vil jeg nå analysere hva rektorenes fortellinger sier om deres praksis. Hva legger de vekt på i arbeidet sitt? Hvordan posisjonerer de seg gjennom valgene de tar eller ikke tar? Når rektorene blir spurt om hva det konkret betyr å lede systematisk arbeid for inkludering og likeverd, svarer de med ord og setninger, beskrivelser og vurderinger, som formidler et menneskesyn og et elevsyn, en struktur og en organisering ved skolen, en fremgangsmåte og et utviklingsfokus som kan betraktes som koherent med verdiene inkludering og likeverd. Hans omorganiserte ledergruppen for å gi rom til medeierskap og solidaritet. Henning omorganiserte ledergruppen til en struktur som inkluderte alle ved skolen som hadde et lederansvar på et område. Han inviterer dertil alle ansatte ved skolen til en årlig samtale for å kunne ta imot innspill fra hver enkelt. Fordi Henrik mener at inkluderingsarbeidet er noe en skole må kontinuerlig jobbe med, benytter han seg av hver inkluderingsrelatert anledning (nasjonal kampanje, prosjektilbud, lovendring) for å reaktivere refleksjonsprosessen ved skolen. Da skolen ble bygget, sørget Håvard for at det ble tatt hensyn til hvordan man best kunne organisere byggemassen på en måte som favoriserer inkludering, f.eks. ved å få til fire aldersblandede baser. Håvard sier også at ved Lilleberg skole jobbes det stadig med to spørsmål i bakhodet: «Hvordan kan vi få med alle?» og «Har vi husket alle?». Ut ifra hva rektorene forteller om seg selv gjennom disse eksemplene, kan vi konkludere at inkludering og likeverd er en kulturell kapital som både konstituerer dem som person og determinerer deres måte å fremstå og lede arbeidet ved skole på. Vi kunne si at de posisjonerer seg som ledere med en verdiforankret habitus.

Med utgangspunkt i Bourdieus spillanalogi (Bourdieu & Wacquant, 1995), vil jeg nå legge frem fire posisjoneringsvarianter hentet fra studiens funn, én for hver rektor. Hver illustrasjon vil kunne si noe om i hvilken grad rektorenes posisjonering bekrefter deres overbevisninger.

Henning- jeg er den nye rektoren

Henning forteller om en utfordrende start i den andre rektorstillingen. De ansatte hadde håpet på at den interne søkeren ville fått stillingen. Dessuten var Henning kjent for sin fortid i utdanningsadministrasjon, en bakgrunn som sjelden er verdsatt av et lærerkollegium. De ansatte hadde det bra sammen, og de hadde ikke behov for en outsider som nå skulle lede dem. Å ta og få sin plass som rektor var det som sto på spill for Henning. Hennings strategi utviklet seg i to steg; observere og spørre først, og deretter sette i gang et verdiseminar som involverte hele skolen. Hennings hovedfokus var å motta fra dem som allerede hadde en posisjon ved Lillefjell skole, og deretter samle alle rundt en aktivitet hvor alle hadde lik mulighet til deltakelse, uansett antall uker tilbrakt ved skolen. Hennings trumfkort i dette spillet var inkludering og likeverd. Henning posisjonerte seg gjennom et prosjekt som inkluderer alle – inklusive den nye rektoren – men som også åpnet for refleksjon om verdier ved skolen.

I følge Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1995), velger man trumfkort og strategi som man tror vil kunne lede til suksess. Valget kan variere, avhengig av hva man mener er å vinne, og hvilke risikoer man er villig til å ta for å vinne. Hennings valg opplyser om hans overbevisninger. Han formidler gjennom handling og samhandling hvem han er, og hvilken leder han vil være. Det kan sies at Hennings spill i det nye feltet viser til en koherens mellom prioritert kapital, individuell habitus og posisjonering i feltet.

Henrik- jeg leder gjennom ord og modellering

Henrik har en posisjon i sitt skolefelt, han er kjent som en rektor som legger vekt på inkludering og likeverd, og Lilleblom skole er kjent for sin tradisjon på dette området. I hans tilfelle vil det å posisjonere seg i feltet bestå i å sikre seg at spillet skal kunne fortsette, at posisjonen videreføres. Spørsmålet er dermed: «hvilken strategi velge for at trumfkortet beholder sin plass på spillbrettet?» Henrik har valgt ord og modellering, altså en eksplisitt tilnærming av posisjonering. Å modellere betyr for ham at handlinger samsvarer med det han sier. Å være eksplisitt betyr for ham at verdier er noe man snakker om ved passende anledninger. Verdiene som hører til skolens visjon er også synlige i skolens omgivelse.

Henrik er altså opptatt av koherens mellom ord og handling, mellom handling og bevisstgjøring. Gjennom sin posisjonering sier han at han er en rektor som står for verdiene som gjelder på

skolen og vil argumentere for dem. Han er eksplisitt om sine verdier i samhandling med de ansatte og elevene.

Hans- for alle og alle med

Å være en rektor som ivaretar alle og sørger for at alle ivaretar alle ved skolen, er det som står på spill for Hans. Hans' strategi består i å lede utvikling av forskjellige tiltak for å kunne imøtekomme forskjellige behov. Et tiltak er modellen for helsefagarbeiderutdanning for minoritetsspråklige voksne, et annet tiltak en oppfølgingsmodell for elevene som bor på hybel, et tredje tiltak ivaretar funksjonshemmede elevers behov. Gjennom det åpne skoletilbudet på kveldstid kan alle elevene uansett bakgrunn og bosituasjon møtes og skape bånd.

Hans' posisjonering formidler overbevisning om at inkludering handler om «en grunntenkning som ligger i skolen vår, alle har sin plass her, sin verdi og hører til der». Trumfkortet han legger på spillbrettet er inkludering og likeverd, posisjonering virker å samsvare med habitus.

Håvard- alltid inkludering først

Håvards eksempel er relatert til det dilemma han opplever med hensyn til å jobbe for å inkludere alle elevene og samtidig jobbe for å nå de beste elevresultatene. Hvordan Håvard løser dette dilemmaet vil si noe om sin posisjonering. Spillet utvikler seg på et større spillbrett enn skolen, nemlig det regionale feltet hvor skolestyringsinstansene, foresatte, politikere og media har lagt ut sine trumfkort.

Dagens høye fokus på karakterer og skolesnitt kan være med å friste skoler til å veilede de foresatte til å velge karakterfritak for elever med en individuell opplæringsplan (IOP). Ved Håvards skole har noen elever med IOP et sterkt ønske om å gjennomføre faget og få en karakter. Det blir en lav karakter, men deres stolthet ligger i at de kan stå og har jobbet hardt for det. I denne konkrete situasjonen står Håvard ovenfor et valg: hvilket trumfkort skal prioriteres, inkludering eller gode skolerresultater? Håvards beslutning er å inkludere disse elevenes resultater og dermed ivareta deres mestringsfølelse.

Gjennom posisjonering for å løse dette dilemmaet sier Håvard at inkludering definitivt er prioritering til tross for eventuell press han måtte oppleve utad. Han gir uttrykk for å ha en sterk verdibasert lederidentitet, noe som kommer spesielt godt frem i situasjoner hvor en vil måtte tape noe for å vinne noe annet.

De fire eksemplene viser til fire forskjellige posisjoningsstrategier i fire ulike settinger. I alle tilfeller har rektor lagt ut trumfkortet inkludering og likeverd. I lys av Bourdieu (1994, Bourdieu & Wacquant, 1995) kan dette tolkes som en illustrasjon av forholdet mellom habitus og livsbane. Måten rektorer posisjonerer seg på er påvirket av egen livshistorie og de sosiale feltene de har besøkt i sitt liv. Dessuten kommer den individuelle kreativiteten et menneske utviser med hensyn til å finne en løsning i en konkret sammenheng. Rektorenes individuelle habitus er altså en variant av habitus som gjelder i det sosiale feltet, i vårt tilfelle den offentlige norske skolen, og variasjonen forklares med den individuelle livsbanen.

Håvard's eksempel på posisjonering er det eneste tilfellet i mine funn som viser til en posisjonering som bærer preg av et dilemma i forhold til ytre forventninger en rektor kan oppleve. Han påpeker samtidig at han får tillit og støtte fra styringsinstansene, og at det gjør jobben enklere. Med unntak for tilfellet nevnt ovenfor er konfrontasjon med lærere, foresatte, media, styringsinstansene ikke nevnt i fortellingene. Rektorene opplever forholdet til styringsinstansene som positivt. Hans mener at formålsparagrafen «har en veldig god retning i forhold til mine verdier», og at styringsinstansene fremmer de samme verdiene av inkludering og likeverd. Han opplever at han har det handlingsrommet han trenger og sier at det å bli etterspurt om resultater ikke er et hinder for arbeidet med likeverd og inkludering. Henning opplever samsvar mellom skolepolitikken og egne overbevisninger. Han mener at den generelle læreplanen er bakgrunnen for arbeidet med inkludering og likeverd. Selv om innføring av K06 har ført til mer fokus på det faglige, oppfølging og resultater er det fortsatt rom for å jobbe med skolemiljø, påstår han. Henrik mener at han har handlingsrom til å velge prioriteringer innenfor de nasjonale og regionale føringer. Han opplever å ha tillit hos styringsinstansene samt å få veiledning ved behov. Han mener at det som forventes av ham, tilsvarer egne arbeidsmål, og at styringsinstansene er like opptatt av inkludering som han. Han ser ingen motsetning i å jobbe systematisk med elevresultater og inkludering, da han mener at et godt miljø og gode faglige resultater hører sammen, «de lærer mer når de har det bra».

Med utgangspunkt i Bourdieu (1990, Bourdieu & Wacquant, 1995) kan harmonien som preger forholdene mellom rektorene og styringsinstansene forklares med homologiforholdet som eksisterer mellom feltets habitus og individuell habitus. Dataene nevnt ovenfor, viser at elevresultater også er en betydningsfull kulturell kapital som virker inn i rektorenes arbeid. Både inkludering og likeverd og elevresultater er kapital av høy verdi i skolefeltet samtidig som de er rektorenes prioriteringer. Rektorene vil dermed kunne nyte en høy posisjon i feltet og

fortelle at de trives på jobben, at de er «som fisken i vatnet» (Bourdieu & Wacquant, 1995, s. 113).

Spørsmålet i rektorenes hverdag ligger i hvordan balansen skal opprettholdes mellom miljøarbeidet og det faglige arbeidet. Utfordringen ligger både på nivået til skolefeltets habitus og til den individuelle habitus. Håvard er bevisst på trusselen en kursvariasjon av kapital elevresultater kan representere for kursvariasjon av kapital inkludering og likeverd. Henning er bevisst på at man må holde fokus på miljøarbeidet og det faglige arbeidet samtidig. Selv om funnene viser at rektorenes prioriteringer samsvarer med styringsinstansenes prioriteringer, viser de også at rektorene posisjonerer seg i et selvstendig forhold, og at de er årvåke. Anførselen at de har handlingsrom indikerer gjerne at de også bruker det. Det kan antas at dette ville kunne gi plass for utøvelse av sunn kritikk dersom rektorene skulle konstatere et misforhold mellom begge kapitaler som ville true deres arbeid med inkludering og likeverd.

6.4 Ontologisk trygghet som fundament for handling

I 6.3 ble søkelyset satt på hvordan forståelse av egen identitet påvirkes av sosiale prosesser. Med utgangspunkt i Giddens (1991) vil jeg nå belyse at den også påvirkes av psykologiske prosesser.

Et gjennomgående tema i informantenes fortellinger er de tillitsfulle menneskene som har krysset deres vei og bidratt til å styrke deres selvtillit. Håvard nevner omsorgsfulle foreldre og Hans nevner oppvekst og ungdomsengasjement hvor han opplevde at man brydde seg. I tidlige leveår har de utviklet en ontologisk trygghet (Giddens, 1991) som virker å ha bidratt til at de tok nye utfordringer og møtte livet med et åpent sinn tidlig i voksen alder (Giddens 1991). Henrik velger læreryrket til tross for at moren frarådet ham det, og Henning velger å studere fag som i sin tid gjerne var oppfattet som ukonvensjonelle.

Også i yrkeslivet møtte de positive mennesker som påvirket deres yrkesløp. De tenkte ikke på en skolelederkarriere da de startet som lærer, men det var andre som oppdaget deres lederpotensial og oppmuntret dem til å gå den veien. Henning, Henrik og Håvard forteller at å få anledning, som lærer, til å prøve seg på forskjellige type lederstillinger og oppleve at man lyktes med det, var avgjørende yrkeserfaringer. Henrik forteller at han fra starten av karrieren ble oppfordret til å ta ansvar. Han opplevde at han ble sett og godt tatt vare på av sine ledere. Han mener at dette var avgjørende i valget om å bli rektor. Håvard forteller at den tilliten

utdanningsdirektøren viste ham da han ble bedt om å ta en inspektørstilling, bidro til å forsterke hans selvtillit. I lys av Giddens (1991), kan det sies at disse nye tegn på tillit erfart i arbeidslivet, gjerne vil ha en forsterkende virkning på deres ontologiske trygghet og dermed deres selvbylde. Dette vil kunne gi dem grunnlaget for en kreativ innstilling til handling samt mot til å våge å gå nye veier.

Rektorene nevner at tegn på tillit fortsatt er viktige i deres yrkeshverdag. Hans som tok sjansen på å søke på en rektorstilling innenfor et skoleslag han ikke kjente så godt var litt urolig i starten, men ble beroliget og oppmuntret av støtten han mottok. Rektorene nevner også tilliten og støtten de får av styringsinstansene som betydningsfulle.

Ifølge Giddens (1991) gir ontologisk trygghet fundamentet for at et individ skal kunne møte livets trusler og farer med håp og mot. Hennings start på Lillefjell skole belyser det. I en emosjonelt sterk situasjon hvor hans plass i feltet var truet, mobiliserte han alle sine optimistiske krefter, sin kreativitet samt sine livsholdninger for å få til en positiv løsning.

Studiens informanter er alle opptatt av utvikling og er bevisst på at man alltid må tenke nye tiltak. De viser ellers til et systematisk arbeid som innebærer gjennomføring, evaluering og utforming av nye tiltak. Hans drar på konferanser for å hente inspirasjon til nye tiltak, Henning og Håvard mener at tildelingen av Dronning Sonjas skolepris forplikter til å fortsette å jobbe slik, Henrik mener at inkluderingsarbeid er noe en skole må jobbe kontinuerlig med. Med utgangspunkt i Giddens (1991) kan rektorenes dynamiske forhold til sine omgivelser og sine sosiale interaksjoner fremheves. De inntar en posisjon i deres omgivelser men er samtidig åpne for å tenke nye muligheter, nye perspektiver. De er ikke redde for å tenke nytt fordi de har en grunnleggende tillit til at det nye vil kunne bidra til en positiv utvikling.

Et annet gjennomgående trekk i rektorenes fortellinger er deres positive menneskesyn preget av tillit til medmennesker, og særlig til elevene. Henrik ser mangfold som et positivt trekk i skolen og i samfunnet, han vil at elevene skal bli møtt med store forventninger. Henning vil ha en skole preget av medvirkning og medeierskap hvor det gis utfordringer til alle typer elever. Håvard har tro på elever som endringsagenter, og han er opptatt av at hver lærer skal møtes som et unikt menneske som kan berike skolen med sitt eget bidrag. Hans finner motivasjon for arbeidet i de ungdommene ved skolen som har «sterke og flotte ønsker for seg selv, og for skolen og for medelever». Informantenes fortellinger viser ikke tegn på mistillit til samfunnets verdier eller til skolen som system. I lys av Giddens (1991) kan man forklare at tilliten rektorene

har fått erfare selv og som har bidratt til å styrke deres eget selvtillit, vil kunne være utgangspunkt for at de utvikler et tillitsfullt forhold til sine omgivelser og sine medmennesker. Det kunne konkluderes med at alle former for tillitsfulle erfaringer som rektorene har, har vært med på å strukturere deres identitet og kan være en del av forklaringen for høy prioritering av inkludering og likeverd i deres hverdag. Ønsket om å skape et inkluderende miljø hvor alle betraktes som likeverdige forutsetter nemlig en grunnleggende tillit til at alle mennesker har lik verdi samt evne til å delta på en måte som vil bidra til skolens utvikling og berikelse.

6.5 Meningsgivende praksisfellesskap

I dette kapitlet dveler ved den fellesskapelige dimensjonen av identitetsdannelse. I deres fortellinger viser informantene ved flere anledninger til denne dimensjonen, som de relaterer til skolens utvikling. Det virker altså opplagt for dem at handling i fellesskap er forutsetningen for at utviklingen på en arbeidsplass skal finne sted. Når de ble spurt om hvilken skole de vil ha, er begrepet medvirkning gjennomgående. Hans omskriver begrepet når han sier at skolens utvikling er et felles prosjekt. Medvirkning kan defineres som en produktiv handling som skjer gjennom en aktivitet som flere er involvert i. Hovedtyngden i begrepet er verbet som viser til en praktisk dimensjon. Resultatet av medvirkning er et medeiet produkt. Medvirkning kan relateres til praksisfellesskap i Wengers (2004) terminologi, et fellesskap hvor medlemmene er knyttet sammen (*med*) gjennom delt praksis (*virke*).

I følge Wenger (2004, s.89-104) innebærer praksisfellesskap følgende tre dimensjoner: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Slik beskriver Hans ledergruppen ved sin skole. Slik beskriver Henrik det kollegiale arbeidet når han sier at det er sammen man lærer og utvikler seg, og at alle ved en skole har et ledelsesansvar og noe å bidra med. Han forteller også at det pedagogiske arbeidet er organisert i temabaserte ressursgrupper som involverer alle lærere og hvor hver av dem bidrar til kollegiets utvikling ved å dele egen læring.

Det virker som om begrepet praksisfellesskap dekker måten rektorene anser at arbeidet ved deres skole skal foregå på, og de viser til tilstedeværelse av flere praksisfellesskap på forskjellige nivåer ved skolen. Ledergruppen virker å fungere slik ved alle skoler. Det kan også nevnes lærerressurs grupper, lærerteam samt samarbeidsgruppen ledelse-elevrådet. I lys av Wenger (2004) kan det føyes til at deltakelse i de praksisfellesskapene rektorene viser til leder til delt kompetanse og mening. Det illustrer Hans når han sier at ledergruppen er et nettverk

hvor han får videreutvikle sin kompetanse, sammen med de andre. Den nye kompetansen som gruppen sammen er kommet frem til, er et resultat av samarbeid og en delt ressurs. Den gir mening for gruppen samtidig som den gir mening for én selv. Ifølge Wenger (2004) har denne meningsfulle utviklingen av kompetanse som skjer gjennom involvering i praksisfellesskap, en innflytelse på forståelse av egen identitet.

Betydningsfulle praksisfellesskap som alle rektorer fremhever, er de profesjonelle nettverkene på overordnet nivå. Henrik omtaler dem som «lærende nettverk» og uttrykker dermed at han oppfatter dem som arena for læring og utvikling. Han beskriver skoleledernetverket som et nettverk hvor teori om pedagogisk ledelse er drøftet i relasjon med erfaringer fra egen hverdag. Håvard mener at delingskulturen i disse nettverkene gjør at det skjer mye læring. Han mener for øvrig at deltakelse i en fagforening «er både en trygghet og utviklende».

Informantene opplyser også om andre praksisfellesskap som har betydning for dem. Selv om få av dem i dag er involvert i private praksisfellesskap, har flere vært involvert tidligere, for eks. i et idretts- eller musikklag, eller i foreldrerådets arbeidsutvalg. Hans var og er fremdeles engasjert i flere friluftslivsklubber. Ifølge ham er friluftsliv en arena for mye læring i fellesskap. En kompetanse han ervervet seg gjennom friluftsliv er å våge «å prøve noe nytt, å kunne jobbe med et annet perspektiv, med et ønske om å kunne være med og bidra på litt andre felt», og han mener at dette var noe av bakgrunnen for å søke på den andre rektorstillingen i hans karriere. Hans forteller dermed at hans involvering i friluftslivs praksisfellesskap har bidratt til å påvirke personen han var da han søkte på rektorjobb. Hans erfaring samsvarer med Wengers teori (2004).

Alle fire rektorene har formell utdanning i skoleledelse. Gjennomgående i alle fortellinger er at de har oppfattet dette studiet som en form for praksisfellesskap. Hans mener at rektorutdanningen har gitt ham både kunnskap, legitimitet og trygghet i rollen. Henning anfører at det viktigste med denne utdanningen var det erfaringsbaserte samarbeidet med de andre studentene. Henrik deler Hans' oppfatning om at formell utdanning gir trygghet i rollen. Han mener at gjennom den har han tilegnet seg kompetanse samt anledning til å reflektere over egne erfaringer i lys av medstudenters erfaringer og teori. Håvard mener at det er viktig å ha formell lederutdanning i bunn, men han understreker at også alle uformelle faglige samtaler med lederkollegaer er av betydning i hans faglige utvikling.

Ifølge informantenes fortellinger, er de og har de vært deltakere i flere praksisfellesskap, noen private og noen profesjonelle. Selv om det er sannsynlig at ikke alle typer praksisfellesskap har eller har hatt samme betydning for dem, kan det sies med Wenger (2004) at alle vil kunne ha vært med å påvirke deres forståelse av egen identitet. De er involvert i flere praksisfellesskap samtidig, og hver deltakelse vil gi rom for ny læring og dermed en ny mening med ting og livet. Deltakelse i flere praksisfellesskap vil kunne lede til interne forhandlinger om mening samt til en rekonstruksjon av egen identitet (Wenger, 2004). Henning illustrerer dette når han påstår at, for å videreutvikle det verdimessige arbeidet, vil praksisfellesskapet ved skolen bringe mer enn rektornettverkets praksisfellesskap. Praksisfellesskapet han deltar i på skolen gir flere anledninger til utvikling og dermed mer mening for den han ønsker å være, nemlig en rektor med en verdibasert ledelse. Egen utvikling som skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskap er altså en dynamisk prosess som utformes gjennom meningsforhandlinger. Denne prosessen kan påvirke rektorenes forståelse av egen identitet som kommer frem i fortellinger.

6.6 Oppsummering

Som nevnt tidligere er det ulike dimensjoner som virker inn i konstruksjonen av en lederidentitet (Crow, Day, & Møller, 2017). Med utgangspunkt i de utvalgte teoretiske perspektivene har jeg i studiens sjette kapittel belyst hvordan tre dimensjoner spiller inn i informantenes fortellinger av hvem de er. Hans, Henning, Henrik og Håvard skaper sin lederidentitet gjennom posisjoneringer (Bourdieu, 1990) i feltet av egen skole samt i feltet av den offentlige norske skolen. Deres posisjoneringer viser en forankring i egne overbevisninger, som tilsvarer verdiene som gjelder i den offentlige norske skolen. De virker trygge (Giddens, 1990) og viser tillit til både styringsinstansene og menneskene de samhandler med på skolen. Denne tilliten gjør at de tror på at hver elev uansett bakgrunn har et utviklingspotensial samt at hver ansatt er en ressurs for skolens utvikling. Deres fortellinger viser skoleledere som er overbevist om at skolens utvikling skal skje gjennom fellesskapelige arbeidsprosesser (Wenger, 2004). Dette arbeidet i fellesskap vil samtidig by på anledninger for ny læring og dermed en utvikling av egen identitet. Analysen av skolelederes fortellinger viser at deres arbeidsliv består i dynamiske prosesser preget av samhandling og tilpasning. Hver ny prosess de vil lede, vil være med å si noe nytt om hvem de er, og hva de står for.

7 Diskusjon

I denne siste delen vil jeg drøfte mine resultater i lys av resultater fra studiene fremlagt i kapittel 2 og dermed drøfte oppgavens resultater i lys av tidligere funn fra forskning om skolelederidentitet. Drøftingsdelen organiseres rundt tre hovedmomenter og vil gi anledning til å besvare oppgavens tre forskningsspørsmål. Hensikten med oppgaven var å utforske betydningen som inkludering og likeverd har for informantene og hvilken plass disse tar i deres fortelling av hvem de er. Et annet utforskningsområde for å utvikle kunnskap om informantenes oppfatning av egen identitet var skolelederens fortelling om egen karrierereise. Forskerens oppmerksomhet ble også rettet mot spørsmålet i hvilken grad de og deres arbeid ble preget av den norske skolens politiske kontekst hvor målstyring og resultatorientering i våre dager eksisterer som mer eksplisitte overordnede styringskrav.

7.1 Sterke verdimeslige identiteter

Ifølge ledernes fortellinger er inkludering og likeverd essensielle verdier som ligger til grunn for deres ledergjerning. Når de blir spurt om hvilken skole de vil lede og hvilken leder de vil være, peker deres svar tilbake på disse verdiene. Når de forteller om hvordan de organiserer arbeidet ved deres skole eller hva de mener er viktig i personalledelse, peker deres utsagn tilbake på disse verdiene. En så klar tydelighet kunne forklares med at informantenes visste på forhånd at de ble valgt ut blant skoler som er kjent og anerkjent for å jobbe systematisk for et inkluderende skolemiljø hvor likeverd er ivaretatt. De tenderte dermed til å svare det som de kanskje forventet at forskeren ville høre. Samtidig forteller deres biografiske beretninger at disse verdiene er forankret i tidlige livserfaringer enten det er barndoms- eller studieopplevelser. Dertil har inkludering og likeverd tilhørt den norske skolens kapital i mange tiår. Det kan derfor ansees som normalt at norske rektorer ønsker å lede deres skoler ut i fra prinsippene av fellesskolen.

Informantenes verdiprioritering finner sin gjenklang i flere av studiene fremlagt i kapittel 2. I en norsk kontekst er Møllers og Vedøys (2007; 2014) funn, men også det norske bidraget i det internasjonale forskningsprosjektet (Sugrue, 2005) illustrasjoner av at flere norske skoleledere bygger skolens arbeid på de samme verdiene. Også i mer konfronterende politiske kontekster hvor, ifølge informantenes fortellinger, disse verdiene i mindre grad er en del av det skolepolitiske feltets kapital som i Canada (Connelly & Clandinin, 1999) eller i England

(Sugrue, 2005), gir de mening i ledernes arbeidsliv. Det virker altså som om, uavhengig av skolepolitiske kontekster, flere skoleledere verdsetter høyt betydningen av menneskelige verdier, når de forteller om hvem de er som leder. Det kan antas at i disse studienes nasjonale kontekster har et mangfold av personer som velger skoleledelse, en arbeidsetikk hvor de menneskelige verdier har forrang. De er kanskje i større grad opptatt av å påvirke sitt arbeidsmiljø til å være en skole hvor det gjøres en forskjell i de andres liv og hvor det bidras til alle elevenes utvikling.

Oppgavens resultater viser at informantene i stor grad konstruerer sin lederidentitet ved å posisjonere seg gjennom promotering av verdiene inkludering og likeverd som de identifiserer seg med. Deres handlinger bidrar til å definere dem som *inkluderende rektorer som anerkjenner likeverd*. Inkludering og likeverd er ressurser som gir mening i deres liv, men de er også trumfkortene som de ønsker å fremme og se at de opprettholder eller øker sin verdi på feltets «marked». Å oppleve at det norske skolefeltet pleier de samme verdiene, gir dem motivasjon og trivsel samt en følelse av tilhørighet, noe som styrker deres selvfølelse.

Bradbury & Gunter (2006) viser i sin studie til en liknende prosess av identitetskonstruksjon. Deres informanter, som alle er mødre og ledere, konstruerer sin lederidentitet ved å posisjonere seg gjennom promotering av omsorg og effektivitet som kapital, hvor hver ressurs er relatert til et aspekt av deres dobbelidentitet. Gjennom deres suksess som effektive og omsorgsfulle rektorer posisjonerer de seg i skolefeltet som et bevis på at kombinasjon av kapital fra begge felt leder til gode utviklingsprosesser.

Til tross for likheter mellom disse to liknende prosesser av identitetskonstruksjon er to forskjeller verd å nevne. Ulikhetene ligger i det som promoterer gjennom posisjonering samt i den sosiale konteksten. For det første består mødrenes posisjonering i skolefeltet i en selvpromotering samt i en promotering av kvinnelige rektorer som også er mødre. Gjennom arbeid og suksess argumenterer de for at de kan være både gode rektorer og gode mødre. Denne oppgavens informanter derimot er mer opptatt av å promotere verdiene de har tro på og berører ikke kjønn som identitetsmarkør. Gjennom arbeid og gjennom handling som rollemodeller, argumenterer de for at en skole kan ha fokus på inkludering og likeverd og samtidig sikre elevenes gode læringsresultater. Den andre forskjellen ligger i omgivelsen de ulike informantene lever i. I en konfronterende kontekst hvor de britiske rektorer, som også er mødre, opplever at man ikke tror på at de kan lykkes som både mor og skoleleder, er deres posisjon utsatt. Deres identitetskonstruksjon blir dermed påvirket av denne trusselen mot deres plass i

feltet. Fortellingene som denne oppgavens informanter formidler, peker derimot på en identitetskonstruksjon i en støttende omgivelse hvor deres verdiprioritering anerkjennes av feltet. Det kan antas at de derfor kan holde fokus på promotering av verdiene fremfor egen prioritering. To studier omtalt i kapittel 2 kan støtte denne antagelsen (Connelly & Clandinin, 1999; Sugrue, 2005). I de mer konfronterende styringskontekstene hvor rektorene opplever at de verdiene de identifiserer seg med, ikke oppfattes som like betydningsfulle av det nasjonale skolefeltet, virker skoleledere å oppleve at deres egen identitet trues, og noen vurderer til og med å melde seg ut av feltet (Sugrue, 2005, s. 32). Sammenlikning av de ulike eksemplene viser i hvor stor grad personlig og yrkesidentitet konstrueres hånd i hånd og samtidig i hvor stor grad omgivelsene påvirker denne konstruksjonen.

Denne oppgavens informanter formidler at den fellesskapelige dimensjonen spiller en avgjørende rolle i skolearbeidet de leder. Dette kan ansees som en direkte konsekvens av deres prioritering av inkludering og likeverd. Å handle i fellesskap antyder nemlig prosesser hvor medvirkning og likeverdig deltakelse er tilstede. Ifølge deres utsagn hører rektorene til et mangfold av praksisfellesskap. De utvikler seg som person gjennom aktivitetene som foregår samt samvirke som disse tillater.

Av studiene som det blir referert til i kapittel 2, fremhever særlig de skandinaviske skoleledere betydningen av den fellesskapelige dimensjonen. Disse beskriver i stor grad dannelse av egen lederidentitet gjennom deltakelse i arbeidsfellesskap (Møller, 2004; Sugrue, 2005). Det kan antas at den fellesskapelige dimensjonen enklere kan ivaretas av skandinaviske ledere da den er en del av den kulturelle kapitalen i de skandinaviske samfunnene. Denne dimensjonen er imidlertid ikke helt fraværende i andre studier. Når en av de tre skoleledere intervjuet av Connelly & Clandinin (1999) forteller om sine bestrebelser for å utvikle en arbeidsprosess fra en administrativ kontrollfunksjon til å være en meningsfull del av et pedagogisk prosjekt, viser hun til et arbeid hvor veiledergruppen medvirker og sammen med henne skaper en ny måte å veilede og følge opp lærere på. De skaper en ny mening sammen, som er med å påvirke henne som leder og som person, men også hennes posisjon i det kanadiske skolefeltet. Man kan altså trekke slutningen at selv om visse sosiale kontekster favoriserer arbeidet i fellesskap, også i mindre imøtekommende skolesamfunn, kan verdimeslige sterke personligheter tilrettelegge for fellesskapelige prosesser ved sin skole. Det kan allikevel fornemmes at gjennomføring av aktiviteter av samme art i ulike kontekster vil kunne påvirke ledernes forståelse av sin identitet annerledes. Connelly & Clandinin (1999) understreker at deres informant skaper en ny form for

utviklingsarbeid som hun mener posisjonerer henne imot det som forventes av styringsinstansene. Hun betrakter seg som en outsider når de skandinaviske skoleledere (Møller, 2004; Sugrue, 2005) i større grad opplever tilhørighet. Denne oppgavens informanter oppfatter arbeidet i fellesskap som en naturlig arbeidsform. De mener at de får støtte av overordnede som selv organiserer en del av arbeidet med rektorkollegiet ut i fra den samme arbeidsformen.

7.2 Varierte og harmoniske karrierereiser

Alle informantene i denne studien forteller om en karriere som er forankret i læreryrket. Ingen hadde som plan å være leder, men alle kom på et tidspunkt i karrieren hvor de selv tok initiativ til å søke på en lederstilling. Karriereutviklingen har vært forskjellig for hver av dem. For to av dem har den vært nesten lineær, da de ble forfremmet i samme skole. Det betyr allikevel ikke at de ikke har opplevd utfordringer, som har vært med å styrke dem som leder. De to andre har hatt en mer variert karrierereise, hvor erfaringene i andre arbeidskontekster fra utdanningssektoren gjennom flere år har gitt dem et godt utgangspunkt for å håndtere situasjoner. Studiene om lederidentiteter gjennomført i norsk kontekst for snart tyve år siden (Møller, 2004; Sugrue, 2005) men også i andre nasjonale kontekster (Connelly & Clandinin, 1999; Sugrue, 2005) viser til liknende beskrivelser av karrierereiser som starter i klasserommet. Det kan antas at skoleledere som har sine røtter i lærergjerningen, vil være mer opptatt av faglig og pedagogisk utvikling, samt skolemiljø enn den administrative delen av jobben, altså av oppgaver som er mer i tråd med det som de opplever som meningsfylt i deres liv og i deres yrke.

Input fra andre personer har vært avgjørende i karrieren til denne studiens informanter. De forteller at de ble lagt merke til og ble oppfordret til å ta ansvar tidlig i læreryrket, og at denne anerkjennelsen fra feltet har påvirket deres ønske om å bli skoleleder. Denne opplysningen er også formidlet i andre studiers resultater (Møller, 2004; Sugrue, 2005). I likhet med Møllers (2004) informanter har tidlige opplevelser av tillit og anerkjennelse i arbeidsomgivelser vært med å forsterke deres ontologiske trygghet og gitt dem styrke og mot til å møte senere utfordringer.

Den emosjonelle dimensjonen kommer frem i denne studiens resultater, noen ganger mellom linjene, når informantene forteller om egen arbeidshistorie. Alle nevner overgangen til

rektorstillingen som tøff og krevende. Selv de som har vært assisterende rektorer eller fungerende rektorer før de ble rektor, mener at det er noe helt annet å være rektor. Fra deres fortellinger kan det tolkes at å sitte med hovedansvaret for skolen og å være sjef bringer med seg følelser av ensomhet. Selv om de kan be om råd, anfører de at det i siste instans er de selv som må ta avgjørelsen og stå for den. Måten alle påpeker betydningen som støtte og anerkjennelse fra sine overordnede, men også fra elever og ansatte har, sier noe om i hvilken grad deres følelser og behov for trygghet er involvert. Kelchtermans, Piot, & Balle (2011) belyser den emosjonelle dimensjonen i deres studie og viser til samme ensomhetsfølelse.

Hennings beretning om sine bestrebelser for å bli anerkjent som rektor av skolens ansatte illustrerer motet man får, når man har fått styrket sin identitet gjennom ulike tidligere livserfaringer, hvor den emosjonelle dimensjonen var involvert. Den illustrerer også betydningen av den interrelaterte dimensjonen i konstruksjonen av lederidentiteter som fremheves i en studie presentert i del 2 (Clandinin, et al., 2006). Arten av relasjonen som Henning opplevde med sine ansatte, da han begynte som rektor, ledet til handling fra hans side. Denne handlingen kan defineres som et utviklende, inkluderende og meningspreget tiltak med stor betydning i skolens historie som nå går videre med en ny ledelse. Det kan imidlertid også til en viss grad anses som en reaksjon av en person som føler seg truet i sin emosjonelle stabilitet når vedkommende ikke blir inkludert av sine ansatte. Gjensidige relasjoner mellom rektor og lærere var utgangspunkt for et tiltak som kan antas å ha blitt motivert av både bevisste og ubevisste årsaker. Disse relasjonene og tiltaket som fulgte, var samtidig et utgangspunkt for en re-konstruksjon av Hennings lederidentitet.

To studier omtalt i kapittel 2 (Smulyan, 2000; Bradbury & Gunter, 2006) fremhever betydningen av kjønn i identitetskonstruksjon av skoleledere. Som nevnt i metodekapitlet ble kjønn ikke valgt som et kriterium for utvelgelse av denne studiens informanter. Hensyn til anonymitetsprinsippet tillot ikke å nevne antall kvinnelige og mannlige rektorer som ble intervjuet. Det kan allikevel nevnes at begge kjønn er representert i utvalget. I denne studie ble informantene ikke stilt kjønnsrelaterte spørsmål, og det finnes derfor ingen data som eksplisitt tematiserer kjønnsaspektet. Samtidig har informantene ikke nevnt kjønn som en relevant dimensjon i sine svar. To aspekter relatert til kjønn som understrekes i studiene (Smulyan, 2000; Bradbury & Gunter, 2006), kan allikevel være interessante å diskutere i lys av denne oppgavens resultater. Det første gjelder lederstilen og det andre forholdet mellom kjønn og sosial kontekst.

Utgangspunkt for diskusjonen her er egentlig fravær av kjønnsaspektet i funnene, noe som på indirekte vis faktisk tematiserer kjønn.

Smulyan (2000) viser til noen studier som fremhever kjønn som avgjørende faktor i lederstilforskjeller blant skoleledere. I følge disse studiene er kvinnelige rektorer mer opptatt av det faglige arbeidet, samhandling med både elever og ansatte, medierskap av utviklingsprosesser samt fokus på det menneskelige i skolens utviklingsarbeid (Smulyan, 2000, p. 22). I 7.1 vises til noen trekk i lederstilen av denne oppgavens informanter. Disse gjelder alle rektorer og samsvarer med beskrivelsen som, ifølge studiene Smulyan viser til, er med å karakterisere en kvinnelig lederstil. Da de deltakende rektorene ble bedt om å kommentere konstruksjonen av fortellingene basert på intervjuene, jfr. kap. 5 (respondentvalidering), var kjønn et ikke-tema. Derfor er det vanskelig å trekke noen konklusjoner knyttet til kjønn. Det er mer rimelig å tolke rektorenes beskrivelse av egen ledelse som en konsekvens av deres verdiprioritering. Det kan allikevel være interessant å dvele ved hvorfor alle oppgavens rektorer velger en lederstil som i andre nasjonale kontekster kjennetegnes som mer typisk for kvinnelige rektorer. Plassen likestilling har i det norske samfunnet er sannsynlig en stor del av forklaringen. Norsk kvinnesaksforening ble stiftet i 1884 og likestillingsloven ble vedtatt i 1978. Dette har medført at kvinneandelen i løpet av de siste førti årene har økt innen ledende og sentrale posisjoner i det norske sosiale feltet. Menn og kvinner, gutter og jenter, blir likt behandlet, selv om noen nok ville si at likestillingen ikke ennå gjelder alle områder av det norske sosiale feltet. Når menn og kvinner er likestilte arbeidspartnere som samhandler på forskjellige nivåer, kan det forventes at de også påvirker hverandre. Det kan dermed antas at lederstilen som gjerne betraktes i andre sosio-kulturelle kontekster som typisk for kvinner (Smulyan, 2000), i Norge er blitt til en type lederstil hvor både menn og kvinner kan kjenne seg igjen. På samme måte vil en lederstil som i andre sosio-kulturelle kontekster kan ansees som typisk for menn, kunne påvirke kvinnelige rektorer. I konteksten av denne studien kan det derfor tenkes at valg av lederstil er mer betinget av rektorens prioriteringer enn av kjønn. Om kjønn har en innflytelse i lederidentitetskonstruksjon i Norge er det sannsynligvis mer i den forstand at menn og kvinner påvirker hverandre i de forskjellige samhandlingsformer som finner sted i arbeidsplassen men også i samfunnet generelt.

Det andre aspektet relatert til kjønn som understrekes i studiene (Smulyan, 2000; Bradbury & Gunter, 2006), er forholdet mellom kjønn og sosial kontekst. Ifølge begge studier forteller de kvinnelige rektorene at de opplever det som utfordrende å være kvinnelige rektorer når de

samhandler med de institusjonelle myndighetene. De kvinnelige rektorene som også er mødre opplever at utfordringen er enda større, fordi de sosiale forventninger om hva en god mor bør gjøre, kommer i tillegg til de institusjonelle forventninger om hva en effektiv skoleleder bør være. Denne problematikken er fraværende i denne oppgavens data. I sin studie beskriver Smulyan (2000) den sosiale omgivelsen som de kvinnelige rektorene lever i, som et felt hvor lederskap, makt, hierarki og sosiale samhandlinger blir definert ut i fra mannlige normer. Det forventes dermed at kvinnelige rektorer tilpasser seg mannlige normer og gir avkall på det kvinnelige aspektet i sine identiteter. Dette vil dermed påvirke konstruksjonen av deres lederidentitet på en annen måte enn mannlige rektorer. Av grunnene nevnt i forrige avsnitt kan det tenkes at i det norske skolefeltet vil lederskap, makt, hierarki og sosiale samhandlinger i liten grad bli definert ut ifra utelukkende mannlige normer, særlig når vi vet at kvinner utgjør den største andelen av ledere i offentlig forvaltning (Statistisk sentralbyrå, 2018), og den største andelen av ungdomsskolerektorer (Utdanningsforbundet, 2018). Det er derfor grunn til å konkludere at den type utfordringer en norsk rektor måtte møte i samhandling med de institusjonelle myndighetene, i større grad vil avhenge av individuelle livsbaner eller skolepolitiske kontekster enn av kjønnsfaktoren.

7.3 Et forhold til styringsinstansene preget av konsensus

Svarene oppgavens informanter formidler om sitt forhold til deres styringskontekst, er de som overrasker mest. Det blir ofte fremhevet at utviklingen i den norske skolen mot økt målstyring og resultatorientering, setter verdiene som legger prinsippet om fellesskolen til grunn, under press (Langfeldt, 2006; Tolo & Lillejord, 2006). Det hevdes at slike verdier i dag blir nedprioritert (Foreldreopprør i Osloskolen, u.d.; Malkenes, 2014). Med utgangspunkt i dette kunne man anta at rektorene som høyprioriterer arbeidet med inkludering og likeverd, måtte bruke mye tid og energi på å rettferdiggjøre og begrunne sine prioriteringer i en skolepolitisk kontekst hvor det først og fremst etterlyses elevresultater og effektivitetsbevis.

Alle informantene understreker at de ikke trenger å rettferdiggjøre og begrunne sine prioriteringer ovenfor overordnede. De blir til og med anerkjent og verdsatt for jobben de gjør. Ifølge deres opplysninger er de overordnede like mye opptatt av å fremme et godt arbeidsmiljø. Dessuten oppfatter de det som en selvfølge at styringsinstansene stiller dem til ansvar og at de må jobbe for at elevene opplever en positiv faglig utvikling. Dertil forteller de at de ikke ser noen motsetning mellom det å jobbe for et godt skolemiljø og det å jobbe for at elevene skal ha

gode resultater. Selv om to informanter anfører utfordringen det kan innebære i en skolehverdag å holde balansen mellom miljøarbeid og fagarbeid, fremhever alle at et godt skolemiljø hvor alle føler at de hører til, er forutsetningen for gode faglige resultater. De mener at arbeidet som forventes av dem av styringsinstansene samsvarer med egne arbeidsmål.

En mulig forklaring på denne enigheten mellom rektorene og deres overordnede kan være at rektorene som ble intervjuet, jobber i omgivelser hvor utdanningsdirektører er støttende og like mye opptatt av inkludering og likeverd som rektorene selv. Henriks og Hans' opplysninger om at også deres utdanningsdirektør setter i gang inkluderingsfremmende prosjekter med ønske om å at alle skoler skal involveres, forsterker denne forklaringen. I denne sammenhengen kan det antas at potensielle informanter fra kommuner eller fylkeskommuner hvor utdanningsdirektører har mindre fokus på miljøarbeidet og større fokus på elevresultater, ville ha svart annerledes.

Man kunne også bli fristet til å forklare disse resultatene som om informantene fremla en søndagshistorie. Forskningsintervjuet er en offisiell setting, og det kunne tenkes at de helst vil unngå å fortelle om uenigheter. Det som gir rom for en slik fristelse er debattene som i våre dager opptar det norske sosiale feltet, og som viser til en mye mer konfronterende skolekontekst. Samtidig virker denne debatten først og fremst å gjelde Osloskolen. Oppgavens informanter, som ikke jobber i Osloskolen, opplever antakelig en styringskontekst som er mindre konfronterende enn den som hevdes å gjelde i hovedstaden. En annen grunn som kan avkrefte at man står overfor forskjønnende søndagshistorier, er retningen i den norske utdanningspolitikken samt innholdet i de ulike skolepolitiske styringsdokumentene som er blitt publisert de siste tyve årene⁵ og som nettopp fremhever inkludering og likeverd. Om alle skoleledere og alle kommunale og fylkeskommunale styringsinstansene i praksis ivaretar disse verdiene og dermed arbeidet for et godt skolemiljø, kan sikkert diskuteres. Det er allikevel slik at de skolepolitiske føringene kan anses som årsaken til at denne studiens informanter anfører at arbeidet som forventes av dem av styringsinstansene, samsvarer med egne arbeidsmål.

Rektorenes ytringer i Møllers (2004) studie virker til en viss grad mer kritiske til sine overordnede enn denne oppgavens informanter. De mener at ledelsesdiskursen til de kommunale instansene preges av NPM som styringsstrategi. I samme studie (Møller, 2004) fremhever informantene at de faktisk fortsatt har mye handlingsrom og at lite kontroll utøves. Det kan antas at variasjonen mellom dataene som ble samlet inn i forbindelse med studien

⁵ Se 1.3

Møller viser til og denne oppgavens data, har med tidsforskjellen å gjøre. Dataene i Møllers studie ble samlet inn mellom 1999 og 2002 (2004, s.13). Denne perioden tilsvarer en fase hvor mange kommuner var opptatt av modernisering av offentlig sektor i form av NPM, og det kan tenkes at rektorene i denne tiden betraktet denne utviklingen med bekymring og redsel for å miste muligheter til å påvirke arbeidet på egen skole. De opplever imidlertid at de beholder et stort handlingsrom, og at det utøves mindre kontroll enn de først antok. I løpet av de nesten tyve årene som er gått siden den gang, har nok flere norske skoleledere fått bekreftet det som Møllers informanter allerede hadde erfart, nemlig at de beholder et stort handlingsrom. Det kan tenkes at denne oppgavens informanter er blant disse. Dessuten har Norge innført nye læreplaner i 2006 som angår både grunnskolen og den videregående skolen. Ifølge Kunnskapsløftets intensjoner skal norske skoler arbeide for et inkluderende fellesskap hvor det tilrettelegges for at elevene opplever mestringfølelse og positive læringsprosesser. Et godt skolemiljø og en positiv læringsutvikling er dermed knyttet sammen, og det virker som om overbevisningene til denne studiens informanter samsvarer med de skolepolitiske overbevisningene som gjelder i dagens norske skole.

7.4 Oppsummering av drøfting

I kapittel 7 er studiens resultater blitt drøftet i lys av andre studier fra forskningsfeltet lederidentitet og med utgangspunkt i oppgavens tre forskningsspørsmål. Denne studien bidrar til å bekrefte resultater fra andre studier gjennomført i norsk kontekst hva gjelder betydningen av verdiforankring samt den fellesskapelige dimensjonen i rektorenes fortellinger om hva som gir mening i deres yrkesliv. Sett i sammenheng med internasjonale studier viser disse resultatene at den emosjonelle dimensjonen har lik relevans, men at kjønnsfaktoren virker å spille en mindre rolle enn det som f.eks. britiske og amerikanske studier viser.

Når man i starten av forskningsprosessen hadde en tendens til å tro at rektorene som i dag høyprioriterer inkludering og likeverd i sitt arbeid, var blant de få rebellene som - i en styringskontekst preget av målstyring og resultatorientering - har kjempet for å redde en skute i havsnød, har denne studien bidratt til å vise at rektorer er svært lojale overfor sentrale myndigheter. Man kunne si at de muligens tar politiske føringer og gjeldende læreplaner på ordet og bidrar til å skape den skolen som er forventet. At disse rektorene dertil leder en skole som har fått Dronning Sonjas skolepris, kan kanskje anses som en bekreftelse på det.

8 Konklusjon

Formålet med min studie er å forstå hvilke dimensjoner skoleledere som gir arbeidet med inkludering og likeverd høy prioritet, vektlegger når de skaper sin lederidentitet. Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg i dette kapitlet trekke noen konklusjoner i lys av funn, analyse og drøfting.

8.1 Hvordan forstår rektorene begrepene inkludering og likeverd?

De intervjuede rektorene forstår inkludering og likeverd som to vesentlige verdier, som både gir mening i deres liv og gir retning for deres arbeid ved skolen. Tidligere livserfaringer, barndoms- eller studieopplevelser, har vært med å påvirke betydningen disse verdiene har i definisjonen av hvem de er i dag som person og skoleleder. Tidligere yrkeserfaringer har også bidratt til å forsterke deres overbevisninger. De mener at inkludering og likeverd er de to grunnleggende verdiene som legger fellesskolens prinsipp til grunn, og at det dermed er en selvfølge at disse verdiene blir høyprioritert ved skolen de leder. Et inkluderende skolemiljø er forutsetningen for god læring.

Men inkludering og likeverd er ikke bare betydningsfulle verdier som gir mening i deres personlige- og yrkesliv. Dette er også verdier som rektorene ønsker å fremme. De understreker nemlig at det er en del av deres og skolens ansvar å oppdra elevene til selv å handle inkluderende. Dagens norske samfunn kjennetegnes av mangfold, og rektorene deler oppfatningen om at skolen må lære elevene de sosiale ferdighetene som vil tillate gode samhandlinger i et slikt samfunn.

Rektorene danner sin identitet som skoleledere ved å posisjonere seg gjennom promotering av verdiene inkludering og likeverd. De forskjellige aktivitetene, prosjektene og tiltakene som de leder, og som skolen er involvert i, bidrar til å forsterke betydningen av disse verdiene for deres egen identitet, men også for elevenes og skolens identitet.

At de prioriterer inkludering og likeverd synes å gi forrang til den fellesskapelige dimensjonen i konstruksjon av egen lederidentitet. Gjennom arbeid i fellesskap, sammen med ansatte og elever, skaper de ny mening, og de utvikler seg som person. De konstruerer også sin identitet gjennom deltakelse i praksisfellesskap som samler rektorkollegiet rundt utdanningsdirektøren.

8.2 Hvordan beskriver og karakteriserer rektorene sin egen karrierereise?

Rektorene beskriver sin egen karrierereise som lite preget av konflikt og kriser. De utfordringene de har møtt, har de greid å løse, og disse har bidratt til å forsterke deres identitet. Selv om de ikke hadde som plan å bli skoleleder da de begynte sin karriere som lærer, har de oppfattet overgangen som relativt smertefri.

Deres fortellinger viser at inkludering og likeverd allerede var en del av deres identitet da de begynte i skoleyrket. Rektorenes tidligere erfaringer, så vel personlige som yrkesmessige, preger deres forståelse av den skolelederen de er og det som betyr noe i deres ledergjerning. Eksempelvis forteller Hans at erfaringen med problemløsningsmønstre som kjennetegner friluftslivet, har gitt ham ryggrad for å takle utfordrende situasjoner på skolen.

Møte med velvillige personer og tillitsfulle opplevelser i arbeidssammenheng har vært med på å styrke den emosjonelle siden hos dem og bidratt til å videreutvikle deres selvtillit i yrkessammenheng. Dette har hjulpet dem og gitt dem mot til å overkomme vanskelige tider. De legger ikke skjul på at rektorjobben byr på utfordringer og at de jobber mye. Selv om de trives på skolen og opplever tilhørighet, føler de seg av og til alene når de må ta beslutninger som bare de kan ta. Rektorene viser at de er emosjonelt involvert i samhandlinger som finner sted på arbeidsplassen. De setter pris på å bli sett og anerkjent for jobben de gjør, men også for den de er. Rektorene er dessuten opptatte av å pleie den emosjonelle dimensjonen i relasjon med elever og ansatte, noe som forutsetter at de er åpne for å la seg påvirke emosjonelt og vise en viss sårbarhet.

8.3 Hvordan rettferdiggjør og begrunner rektorene at de høyprioriterer arbeidet med inkludering og likeverd i en styringskontekst preget av målstyring og resultatorientering?

Rektorene forteller at de ikke må rettferdiggjøre og begrunne sin prioritering ovenfor egne styringsinstanser. De ser heller ikke behovet for argumentasjon overfor de ansatte, elevene og de foresatte. For dem er et inkluderende skolemiljø forutsetningen for at elevene skal lære og utvikle seg faglig. De mener det følgelig er opplagt at inkludering og likeverd skal prioriteres,

og at nettopp det forventes av skoleledere i den norske skolen som ønsker å fremme gode læringsprosesser.

Rektorene opplever at de i dagens styringskontekst har tilstrekkelig handlingsrom, og at deres overordnede er like opptatte av inkluderende skolemiljø som dem. De opplever at deres overordnede stoler på dem, og at de selv har tillit til at styringsinstansene ønsker å fremme en god skole. De anser at de har et stort ansvar, og at det er en selvfølge at de blir stilt til ansvar.

Denne studiens rektorer anser at når de jobber systematisk med inkludering og likeverd og prioriterer høyt disse verdiene, gjør de ikke annet enn det som forventes av en norsk skoleleder. De følger gjeldende skolepolitiske føringer.

8.4 Til slutt

Ved å anvende Bourdieus tankeverktøy som analytisk tilnærming har denne studien bidratt til å synliggjøre betydningen av posisjonering i konstruksjonen av lederidentitet. Ved å tilegne seg en egen handlingslogikk som innebærer en personlig verdiprioritering, inntar rektorene posisjoner i skolefeltet som skaper mening og bidrar til å formidle noe om hvem de er og hva deres arbeid betyr for dem. Bourdieus tankeverktøy som analytisk tilnærming har også tillatt å forklare hvorfor rektorene opplever egen verdiprioritering som en selvfølge. Gjennom anvendelse av begrepet habitus har denne oppgaven gitt anledning til å rette søkelyset mot relasjonen mellom personlig- og yrkesidentitet, samt betydningen av den dynamiske dimensjonen i de sosiale samhandlingene. Rektorene har vært involvert i slike sosiale samhandlinger siden tidlige leveår og gjennom hele karrieren, og samhandlingene har bidratt til å danne den personen de er i dag.

Denne studien baseres på data fra fire rektorer og resultatene kan ikke generaliseres. De er imidlertid en inspirasjon til å tenke videre på dimensjonene verdiorienterte rektorer legger vekt på når de forteller om hva som gir mening i deres arbeid. Det er for øvrig interessant å se i hvilken grad disse resultater sammenfaller med resultatene av tidligere studier om lederidentitet i norsk kontekst.

9 Litteraturliste

- Aarvik, M-M. (2009). *Likeverd og verdien av likhet (Masteroppgave)*. Oslo: UiO.
- Baudry, R., & Juchs, J.-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses 10:1*, 155-167.
doi:10.3917/hyp.061.0155.
- Beauvoir, S. d. (1949). *Le Deuxième sexe I*. Paris: Gallimard.
- Bonnewitz, P. (1998). *Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. (R. Nice, Overs.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris: Les Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. (A. Prieur, Overs.). Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2006). Gauche-Droite vue par Pierre Bourdieu. (G. Reich, & P. Carles, Intervjuere) Zaléa TV. Hentet fra <https://www.dailymotion.com/video/xgnbi> (31. oktober 2018)
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une Anthropologie réflexive*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Den kritiske ettertanke*. (B. N. Kvalsvik, Overs.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bradbury, L., & Gunter, H. (2006). Dialogic identities: the experiences of women who are headteachers and mothers in English primary schools. *School Leadership & Management*, 26:5, 489-504.
- Clandinin, D., Huber, J., Huber, M., Murphy, M., Murray Orr, A., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing Diverse Identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education (7.utg.)*. New York: Routledge.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1999). *Shaping a professional identity. Stories of Educational Practice*. New York London: Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4.utg.)*. Los Angeles: SAGE.

- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principal's identities. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*, 20:3, 265-277.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode (2. utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8, 273-290.
- Day, C. (2007). What Being a Successful Principal Really Means: An International Perspective. *Educational Leadership and Administration*, 19, 13-24.
- Day, C., & Gurr, D. (Red.). (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. London: Routledge.
- Day, C., & Leithwood, K. (Red.). (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change*. Dordrecht: Springer.
- Eriksen, T. H. (2001). Identitet. I T. H. Eriksen, *Flerkulturell forståelse (3. utg.)* (s. 36-56). Oslo: Universitetsforlag.
- Foreldreopprør i Osloskolen. (u.d.). Oslo. Hentet fra <https://www.facebook.com/pages/category/Community/Foreldreoppr%C3%B8r-i-Osloskolen-420548688118979/> (31. oktober 2018)
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Girard, A., & Roussel, V. (2003). Une question de confiance. *Raisons politiques* 10:2, 171-186. doi:10.3917/rai.010.0171
- Goodson, I. F. (2000). *Livshistorier-kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunter, H.M. (2001). *Leaders and Leadership in Education*. London: Paul Chapman.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London: Routledge.
- Jenssen, E., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3:1, 1-15. doi:10.5617/adno.1040
- Kelchtermans, G. (2009). Who am I in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15:2, 257-272.
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37, 93-108.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld.nr.16 (2006-2007)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/> (31. oktober 2018)

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Oslo: Gyldendals Akademisk.
- Langfeldt, G. (2006). Likeverd som ledelsesutfordring. I K. Sivesind, G. Landfeldt, & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse* (s. 247-268). Oslo: Cappelen.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet – strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement. Hentet fra <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/how-leadership-influences-student-learning.aspx> (31. oktober 2018)
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2003). *Leading Learning : making hope practical school*. Philadelphia: Open University Press.
- Malkenes, S. (2014). *Bak fasaden i Osloskolen*. Oslo: Res publica.
- Martens, D. (u.d.). Identité. I A. Glinoyer, & D. Saint-Amand, *Le lexique socius*. Hentet fra <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/200-identite> (31. oktober 2018)
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design:an interactive approach (3.utg.)*. SAGE.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Fuglestad, O. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., & Vedøy, G. (2014). Norway: Leadership for Social Justice: Educating Students as Active Citizens in a Democratic Society. I C. Day, & D. Gurr (Red.), *Leading Schools Successfully: Stories from the field*. (s. 163-173). London: Routledge.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for Teacher Learning: A Community of Practice Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44:2, 187-226.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, J. (2007). Dialogue, Identity, and Inclusion: Administrators as Mediators in Diverse School Contexts. *Journal of School Leadership*, 17:3, 340-370.
- Smulyan, L. (2000). *Balancing acts. Women principals at work*. Albany: State University of New York Press.

- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamo, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36:1, 3-34.
doi:10.1080/0022027032000106726
- Statistisk sentralbyrå. Fakta om likestilling. Oslo. Hentet fra
<https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/likestilling> (31. oktober 2018)
- Sugrue, C. (Red.). (2005). *Passionate Leadership. Learning from the life histories of school leaders*. London: Routledge Falmer.
- . (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: adopted by the world conference on special needs education: access and quality*. Paris: Unesco.
- Tolo, A., & Lillejord, S. (2006). Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 120-132.
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Dronning Sonja skolepris*. Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/skolepriser/dronning-sonjas-skolepris/> (31. oktober 2018)
- Utdanningsforbundet. (u.d.). *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra
<https://www.utedanningsnytt.no/nyheter/2016/juni/kvinner-tar-over-rektorkontorene>
(31. oktober 2018)
- Vedøy, G. (2006). Skoleledelse i flerkulturelle skoler. I J. Møller, & O. Fuglestad, *Ledelse i anerkjente skoler* (s. 199-213). Oslo: Universitetsforlag.
- Vedøy, G., & Møller, J. (2007). Successful School Leadership for Diversity? Examining Two Contrasting Examples of Working for Democracy in Norway. *International Studies in Educational Administration* 35:3, 58-67.
- Wenger, E. (2004). *Praksis-fællesskaber*. (B. Nake, Overs.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger-Trayner, E. (2013). The practice of theory: confessions of a social learning theorist. I V. Farnsworth, & Y. Solomon (Red.), *Reframing Educational Research. Resisting the "What Works" Agenda* (s. 105-118). Oxon: Routledge.

Vedlegg 1: Likeverd, inkludering og konstruksjon av lederidentitet – Intervjuguide

Innledningsvis

Hvor lenge har du vært leder? Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?

Hvilke refleksjoner kommer frem når du ser tilbake på karrieren din? Var det din plan å bli rektor en gang? Hva ledet deg til det? etc.

Har du hatt en smertefri karriereutvikling eller har du opplevd brudd og plataer i egen karriereutvikling?

Når har utviklingen vært preget av kontinuitet? Hvorfor?

1) Egen karriereutvikling

- Starten som leder (overgang fra en posisjon til en annen).
- Hvordan begrunner du valgene du tar som leder?
- Hva er du mest opptatt av som leder? (Hva preger ledelsesgjerningen din?)
- Hva motiverer deg for innsats?
- Hva gir deg legitimitet som leder?
- Deltakelse i formelle og uformelle fellesskap knyttet til jobben som leder.
- Viktige praksisfellesskap og læringsarenaer utenfor jobben.
- Viktige hendelser i din karriere som leder som mulig påvirkning av karriereutvikling.
- Sosial og kulturell bakgrunn som mulig påvirkning av karriereutvikling.

2) Skoleledelse som yrkesprofesjon

- Betydning av formell lederutdanning.
- Skolelederkollegiets funksjon.
- Hvilke muligheter benytter du deg av for å videreutvikle din kompetanse som leder?
- Tanker om fagforeningstilhørighet.

3) Inkludering og likeverd som sentrale verdier i skolen

- Hvordan forstår du inkludering og hva betyr inkludering for deg?

- Hvordan forstår du likeverd og hva betyr likeverd for deg?
- Hvilken rolle spiller disse to verdiene i ditt liv som person og som rektor? Kan du gi noen eksempler?
- Tror du at spesielle hendelser i ditt livs historie kan ha påvirket plassen disse to verdiene har fått i ditt arbeid som leder? Hvis ja kan du fortelle kort om dem/noen av dem?
- Hvilken betydning har det hatt for deg som skoleleder at skolen har blitt tildelt Dronning Sonjas skolepris?
- Hva betyr det konkret for deg, i din hverdag som leder, å lede systematisk arbeid for inkludering og likeverd?
- Hva ville du sagt kjennetegner en inkluderende skole? En inkluderende leder?

4) Styring av skolen nasjonalt og lokalt

- På hvilken måte påvirkes ditt arbeid av forventninger fra nasjonalt og regionalt nivå?
- Opplevelse av arbeidsbetingelser lokalt.
- Opplevelse av lokal autonomi i arbeidet.
- Ansvarliggjøring av deg som skoleleder (hva, hvordan, hvorfor).
- Hvordan er det å jobbe systematisk med likeverd og inkludering i en styringskontekst som kjennetegnes av stort fokus på mål og resultat?
- Opplevelse av støtte fra regionalt nivå (hva og hvorfor)

Vedlegg 2: Svar fra NSD



Jorunn Møller
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 05.03.2018

Vår ref: 59398 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.02.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

59398	<i>Likeverd, inkludering og konstruksjon av skolelederidentitet</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorunn Møller</i>
Student	<i>Emmanuelle Bjerkem</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.11.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Anne-Mette Somby