



Å lykkes som rektor

En kvalitativ analyse av noen rektors fortellinger om hva som gir dem
opplevelsen av å lykkes i rektorfunksjonen

Trond Øistein Fjeld

Hovedfagsoppgave i pedagogikk
IKT-studiet
Våren 2005

Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultetet

Forord

Illustrasjonen på forsiden av oppgaven er kopi av et lysbildeark som statsråd Kristin Clemet benyttet ved presentasjon av ”Kunnskapsløftet” i Utdannings og forskningsdepartementets regionale informasjonsmøter for kommuner og fylkeskommuner våren 2005. I min forståelse er personen som har fått i oppdrag å male himmelen rektor i grunnskolen. Vil rektor lykkes med oppdraget? Det jeg er sikker på, er at rektor vil forsøke. Innimellom vil hun eller han oppleve å lykkes, men ikke hele tiden. Uansett vil rektor ta fram godviljen og gjøre sitt beste.

Jeg gikk i gang med denne oppgaven med stor respekt for rektorfunksjonen. Den har ikke blitt mindre underveis i arbeidet, der jeg har hatt rik anledning til å reflektere over rektors utfordringer og mestring. Jeg er imponert over motivasjonen og kunnskapen jeg opplevde hos de rektorene jeg snakket med, og jeg er dem stor takk skyldig når det gjelder deres åpenhet og velvilje i samtalen. Så håper jeg at de kan finne noe nytte og glede av denne framstillingen.

En stor takk retter jeg til min veileder Sølvi Lillejord ved Universitet i Bergen, for at du satte meg på riktig spor da jeg famlet med tankene om å skrive om rektors mestring, og for alltid tilpasset, motiverende og nærværende veiledning, om så fra internettkafé i Sør-Afrika. Takk også til Tore Kjærgård og de øvrige fagfolkene som har bidratt med organiseringen og veiledningen ved hovedfagstudiet via IKT. Uten denne muligheten hadde det aldri blitt noe av hovedfagstudiet mitt.

Brumunddal, april 2005

Trond Øistein Fjeld

Illustrasjon fra
Kristin Clemets
presentasjon av
”Kunnskapsløftet”
våren 2005.



Innholdsfortegnelse

Å lykkes som rektor

Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
Sammendrag	6
1. Innledning	9
1.1. Temavalg	9
1.2. Oppgavens problemstilling	14
1.3. Metodiske rammer	14
1.4. Avgrensinger	15
1.5. Oppbygningen av oppgaven	16
2. Metode	17
2.1. Kvalitativ metode	17
2.2. Det kvalitative forskningsintervjuet	18
2.3. Informantene	18
2.4. Intervjusituasjonen	19
2.5. Etikk	19
2.6. Konstruksjon av empiri	20
2.7. Bearbeiding av intervjumaterialet til tekst	21
2.8. Fortolkningsprosessen	22
2.9. Litteraturstudier	23
2.10. Verifisering	24
3. Perspektiv på rektorfunksjonen	25
3.1. Innledning	25
3.2. Forskning på rektorfunksjonen	26
3.3. Rektors funksjonsområder	27
3.4. Rektor som leder	30
3.5. Relasjonelt perspektiv på rektorfunksjonen	36
3.6. Kommunikativ ledelse og beslutningsfatning	38
3.7. Forvalter av et New Public Management- regime eller rektor i en lærende skole	41
3.8. Oppsummering	43
4. Perspektiv på ”opplevelsen av å lykkes”	44
4.1. Innledning	44
4.2. ”Opplevelse av ” er en subjektiv fantasi	44
4.3. ”Opplevelsen av å lykkes” er et eksistensielt fenomen	45
4.4. Behovstilfredsstillelse som element i opplevelsen av å lykkes	45
4.5. Ontologisk sikkerhet som element i opplevelsen av å lykkes	47
4.6. Kommunikasjon og språk som forutsetninger for opplevelsen av å lykkes	48
4.7. Habitus som element i opplevelsen av å lykkes	50
4.8. Deltakelse i praksisfellesskap som element i opplevelsen av å lykkes	52

4.9. Mestring av forventninger som element i opplevelsen av å lykkes	53
4.10. Følelsesarbeid som element i opplevelsen av å lykkes	55
4.11. Oppsummering	57
5. Kategorisering av mestringsområder	58
5.1. Innledning	58
5.2. Kategorisering av mestringsområder	58
5.3. Forhold til skoleeier og rammeverk	59
5.4. Læring og utvikling	64
5.5. Administrasjon og ledelse	65
5.6. Fellesskap og samhandling	70
5.7. Aktelse og anerkjennelse	71
5.8. Oppsummering	73
6. Rektorer forteller om sine opplevelser av å lykkes	73
6.1. Innledning	73
6.2. Om tolking av empiri	73
6.3. Koding av intervjuetekstene	74
6.4. ”Jeg opplever å lykkes når vi...”	74
6.5. Forhold til skoleeier og rammeverk: ...”når vi blir sett av overordnede”...	75
6.6. Læring og utvikling: ...”når vi opplever at vi utvikler oss positivt”...	77
6.7. Administrasjon og ledelse: ...”når vi jobber med glede og begeistring”...	79
6.8. Fellesskap og samhandling: ...”når vi får til noe sammen”...	83
6.9. Aktelse og anerkjennelse: ...”når jeg opplever tillit”...	84
6.10. Oppsummering	86
7. Hva er det som gir rektor opplevelsen av å lykkes?	87
7.1. Innledning	87
7.2. Hvordan virker omgivelsenes forventninger inn på opplevelsen av å lykkes?	87
7.3. Hvordan har opplevelsen av å lykkes sammenheng med relasjonelle forhold?	89
7.4. Hva er det som gir rektor opplevelsen av å lykkes?	91
7.5. Oppsummering	92
8. Hva kan denne kunnskapen brukes til?	92
8.1. Rektor i en lærende skole eller forvalter i et New Public Management- regime?	92
8.2. Rektor i en lærende skole	93
8.3. Hvordan kan rektor kvalifisere sin opplevelse av å lykkes som leder i en lærende skole?	94
8.4. Er det noen sammenheng mellom rektors opplevelse av å lykkes og skolens kvalitet?	98
Vedlegg 1: Litteraturliste	99
Vedlegg 2: Intervjuguide	107
Vedlegg 3: Forhold som kan bidra til å gi rektor en opplevelse av å lykkes	108

Sammendrag

Denne hovedoppgaven handler om hvordan rektorer i grunnskolen setter ord på sine opplevelser av å lykkes som rektor. Målet med oppgaven er å fremskaffe forskningsbasert kunnskap om forhold som gir skoleledere opplevelsen av å lykkes i arbeidet sitt, i perspektiv av dagens rammebetingelser i skolen. På grunnlag av kvalitative intervjuer med noen rektorer ved skoler som etter skoleeiers vurderinger lykkes spesielt godt, foretas det, i lys av noen etablerte teorier om generelle menneskelige funksjoner og pedagogisk ledelse, en analyse av innhold i og forståelse av informantenes fortellinger.

Troen på betydningen av ledelse som virkemiddel for utvikling av kvalitet i skolen er sterk i norske offentlige utredninger om skole. "Kvalitetsløftet" er en nasjonal reform som tar sikte på å forbedre kunnskapsnivået i norsk skole, blant annet gjennom ledelsesutvikling. I stortingsvedtak og rundskriv til kommunene sier staten at norsk skole skal utvikle seg som en lærende organisasjon. Denne hovedfagsoppgaven påstår at skolen som en lærende organisasjon må bygge på kommunikativ rasjonalitet. I en lærende skole må ledelse betraktes som en relasjonell prosess der alle skolens aktører er deltakere. Dette synet på skoleledelse kan stå i motsetning til de endringer som faktisk skjer i skolens rammebetingelser ved at stat og kommune tilrettelegger for en mer instrumentelt rettet styring av skolen i tråd med prinsippene i New Public Management. Innenfor rammer som skoleeier kaller større frihet, tillegges rektor større personlig ansvar for strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultat kvalitet. I hvilken grad rektor lykkes med å oppnå skoleeiers mål, kontrolleres og rapporteres tilbake til skoleeier gjennom nasjonale og lokale målinger. Denne samtidige bestillingen av kommunikativ rasjonalitet og instrumentelle virkemidler kan sette rektor i et krysspress mellom ulike ideologiske og metodiske forventninger og mestringsområder, der de pedagogiske oppgavene blir tilsidesatt av forvaltningsoppgavene.

Rektor er utstyrt med de samme menneskelige disposisjonene som alle andre med hensyn til behov, motivasjon og følelser. Det er rektors opplevelser av virkeligheten som bygger rektors identitet. Rektorfunksjonen utøves i kontinuerlig relasjonelle prosesser der omgivelsene stiller krav og forventer samhandling. At rektor opplever å lykkes i forhold til forventningene om kommunikativ handling og produksjon av resultater, har konsekvenser for rektors selvbilde,

og i neste omgang for kvaliteten på skolens totale tjenestetilbud. Rektors lederfunksjon er ikke en solist- eller dirigentrolle; det er et relasjonelt prosjekt der medaktørene er produsenter av kvaliteter og resultater.

Rektor opplever å lykkes når fellesskapet fungerer: Når ”vi” har positiv utvikling, jobber med glede og begeistring og får til noe sammen. Det er av betydning at rektors positive opplevelser blir bekreftet av omgivelsene; elever, foreldre, medarbeidere og oppdragsgiver. Rektor opplever dette som tillit. Opplevelse av tillit i relasjonelle forhold har stor verdi, dels fordi den skaper grunnlag for god samhandling, dels fordi den styrker den enkeltes sikkerhet og selvfølelse. Å oppleve å lykkes kan oppfattes som balanse mellom ideelt selvbilde og erfart selvbilde.

Rektorene som er intervjuet, ønsker å konsentrere seg om de pedagogiske oppgavene og menneskene i skolen. De opplever å lykkes når de anvender strategier som er tilpasset den lærende skolen, mens de på den annen side ofte opplever at forvaltningsoppgavene stjeler tid fra det som er viktigst. Spør man rektor om hva som skal til for at hun eller han skal bedre sine betingelser for å lykkes i rektorjobben, er svaret: ”Gi meg mer administrativ bistand, slik at jeg kan ivareta det viktigste; de pedagogiske prosessene!”

Som bidrag til å kvalitetssikre sin ledelse, bør rektor fortløpende sikte mot å utvikle egen lederkompetanse i tråd med ideologien for den lærende skolen. Ikke minst er det viktig å styrke atferd med betydning for tillitsforholdene. Rektor kan utvide sitt potensial for å lykkes gjennom å konsultere sine samhandlingsparter om sin egen funksjon. Slik kan rektor utvikle relasjonelle ferdigheter sammen med medarbeiderne. Dette innbefatter relasjonelt mot.

Å lykkes som rektor

En kvalitativ analyse av noen rektors fortellinger om hva som gir dem opplevelsen av å lykkes i rektorfunksjonen.

1 Innledning

1.1 Temavalg.

Denne hovedoppgaven handler om hvordan rektorer i grunnskolen setter ord på sin opplevelse av å lykkes som rektor. Målet med oppgaven er å fremskaffe forskningsbasert kunnskap om forhold som gir skoleledere opplevelsen av å lykkes i arbeidet sitt. Jeg har lagt til grunn at rektors arbeid er uløselig knyttet til omgivelsenes forventninger og behov. Å lykkes i forhold til forventningene tror jeg er den viktigste motivasjonen for engasjert arbeid over tid. Jeg oppfatter derfor opplevelsen av å lykkes som noe dypt personlig, samtidig som den alltid vil være relasjonell: Det dreier seg om følelsesarbeid i samhandling med omgivelsene. Rektorer i dagens skole arbeider i et krysspress mellom forventninger om at de skal innordne seg et New Public Management - regime, samtidig som de skal utvikle skolene til lærende organisasjoner. Jeg har vært interessert i å se hva som gir sterkest utslag i rektorenes opplevelse av å lykkes: Er det den pedagogiske siden av lederoppgaven som står sterkest i deres bevissthet, eller er det den forvaltningsmessige? Føler de at de lykkes best når de har orden på planverk, budsjett og rapporteringsrutiner, eller er det andre forhold som virker sterkere?

Opplæringslovens¹ § 9.1 sier at ”*Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar*”. Ledelse og lederegenskaper i norsk skole er et tema som drøftes omfattende i nyere norsk faglitteratur (f eks Fuglestad og Lillejord 1997; Møller 2004; Lillejord 2003; Dahl 2004). Staten har siden 1980-tallet rettet søkelyset på rektors sentrale funksjon i utviklingen av kvalitet i skolen, blant annet gjennom flere ledelsesutviklingsprogram som MOLIS (Miljø og ledelse i skolen), LIS (Ledelse i skolen) og

¹ Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæring av 17.07.98, sist endret 01.09.2004.

LUIS (Ledelse og utvikling i skolen). Rapporter fra undersøkelser i OECD²- regi om skolens faglige nivå i medlemslandene har i denne perioden ført til stadig sterkere fokus på målbar kvalitet i skolen sett i forhold til ressursbruk. Debatt om svake resultater i disse undersøkelsene har medvirket til flere offentlige skolepolitiske utredninger i form av stortingsmeldinger (St meld) og Norske offentlige utredninger (NOU) som drøfter tiltak for å forbedre læringskultur og faglige resultater i norsk skole. St meld nr 28 (1998-99) *Mot rikare mål*, NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*, NOU 2003:16 *I første rekke* og St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* er alle utredninger som peker ut *gode skoleledere* som en av de mest sentrale forutsetningene for at skolen skal lykkes med å forbedre de faglige kvalitetene. På grunnlag av disse utredningene kan det være lett å trekke den konklusjonen at rektor må lykkes, dersom skolen skal lykkes. (Utredningene omtales nærmere i kapitlene 3.2 og 3.4). Thomas Dahl (2004) setter i SINTEF³-utredningen ”Å ville utvikle skolen”, som er utarbeidet på bestilling fra Kommunenes Sentralforbund (KS), søkelyset på rektors funksjon i skoleutviklingen med blikk på skolen som *en lærende organisasjon*. Han sier at troen på betydningen av ledelse som virkemiddel for utvikling av kvalitet i skolen er sterk i offentlige dokumenter. Han hevder at i norsk skole forstås ledelse synonymt med rektor.

Ifølge Dahl var arbeidslivet i den industrielle tidsalderen preget av standardiserte løsninger som nøyde seg med standardisert ledelse. Da var det lett å beskrive hvilke lederegenskaper som førte til suksess. I det postindustrielle arbeidslivet er det mer flytende; det forventes større fleksibilitet og tilpasninger av organisering og oppgaver. I tråd med dette forventer skoleeier at rektor utvikler organisasjon og praksis i dynamisk samhandling med omgivelsene. På den annen side har *New Public Management*⁴ og *balansert målstyring*⁵ gjort sin entré som styringssystem i flertallet av norske kommuner de siste 10 årene. Rektor har gjennom utvidete fullmakter og lederavtaler fått et større personlig ansvar, kombinert med større forventninger og krav til dokumenterbare resultater på forvaltningsområdene.

2 OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development, grl. 1948 som OEEC, Organisasjon for europeisk, økonomisk samarbeid, som hadde til hovedformål å organisere Marshall-hjelpen til Europa og utvikle det økonomiske samarbeidet mellom deltakerlandene, blant dem Norge. Omorganisert 1961 til OECD med bl.a. USA, Canada og Japan som nye medl., i alt 30 land (2004). OECD utarbeider årlige rapporter om de enkelte medlemslands økonomi og produksjon. Disse benyttes ofte til komparativt måling av velstand og kvalitet.

³ Forskningsinstituttet SINTEF har som mål å drive anvendt forskning og utvikling på sentrale områder som bidrar til økt konkurransevne og verdiskaping i næringsliv og samfunn (www.sintef.no).

⁴ New Public Management er et styringssystem som vektlegger at offentlig sektor og forvaltningsapparatet må ha fokus på effektivitet, resultat, konkurranse, marked og brukere, og legge mindre vekt på regler, prosess og interne hensyn (Christensen og Lægred 2001).

⁵ Balansert målstyring er et styrings- og rapporteringssystem og en metodikk for organisasjonslæring og forbedring. Styrings- og rapporteringssystemet er basert på systematiske målinger og oppfølginger av resultater på organisasjonens viktigste områder (Kommunal- og regionaldepartementet 2001).

Som virkemiddel for å forbedre kvaliteten i norsk grunnskole har Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) gitt Utdanningsdirektoratet⁶ i oppdrag å besørge målinger av resultat kvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet ved hver enkelt skole i landet. Gjennom presentasjon av resultatene i den nettbaserte www.skoleporten.no skal omgivelsene kunne danne seg et bilde av hvordan den enkelte skolen, og dermed rektor, arbeider, produserer faglige resultater og lykkes i utviklingsarbeid og kvalitetsarbeid. Staten etterspør ”*et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål*” (St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* , s. 26-27).

Siden 2002 har UFD årlig premiert et antall skoler som etter departementets vurdering lykkes spesielt godt. Disse skolene får betegnelsen ”demonstrasjonsskoler” og ”bonusskoler ” og tildeles en rolle som besøksskoler, samtidig som de påskjønes med en pengesum og hederlig omtale. Dette er et tiltak som etter hensikten skal inspirere og påskynde motivasjonen for kvalitetsutvikling ved alle landets grunnskoler. I november 2004 kunngjorde UFD reformen *Kunnskapsløftet*⁷. Målet med reformen er ifølge UFD at det ”*beste i grunnopplæringen i Norge skal ivaretas og utvikles videre*” – slik at elever og lærlinger settes bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen bak Kunnskapsløftet er å skape en bedre kultur for læring gjennom et nasjonalt kunnskapsløft. I presentasjonen av Kunnskapsløftet gjør UFD og Utdanningsdirektoratet det klart at reformen i seg selv krever god ledelse, at ledelsesutvikling er et satsingsområde i reformen, og at det er behov for å revurdere lederrollen i skolen (www.kunnskapsloftet.no).

Gjennom iverksettelse av *New Public Management* som styringssystem i kommunene etableres gjerne skolene som *selvstendige resultatenheter* med rektor som resultatansvarlig (Kommunal- og regionaldepartementet 2001). For å kontrollere skolens kvalitet utvikles rutiner for tilfredshetsmålinger overfor kollegiet og hjemmene. Administrative og økonomiske forhold følges opp gjennom rutinemessige rapporteringer og tilbakemeldinger til

6 Opprettet 15.juni 2004 jf vedtak knyttet til St.prp. nr. 65 (2002-2003) og senere i St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 1 (2003-2004). Etableringen av direktoratet er et ledd i å forbedre den statlige utdanningsadministrasjonen og inngår i en samlet strategi for kvalitetsutvikling i grunnopplæringen.

⁷ Kunnskapsløftet lanseres i UFD -rundskriv F-14/04 som oppfølging av Stortingets behandling av St.meld. nr. 30 Kultur for læring, som er et ledd i Kvalitetsreformen. Her varsler departementet blant annet at det blir utarbeidet nye læreplaner hvor det blir lagt større vekt på utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter: Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne bruke digitale verktøy.

rådmannen. Slik kan skoleeier og brukere følge med på hvordan den enkelte skole og den enkelte rektor lykkes med forvaltningsoppgaver og produksjon av resultater.

Det faktum at rektor tillegges et større handlingsrom kombinert med sterkt fokus på resultatansvar endrer og utvider forventningene til rektor. Det forventes at rektor tilfredsstiller brukernes og skoleeiers krav om faglige resultater. Samtidig må rektor opptre som entreprenør, økonom og selvstendig arbeidsgiver. Det er grunnlag for å hevde at skolen og rektor i dagens skole må arbeide strategisk og markedsorientert (Dahl 2004).

Skolen er til for elevene og samfunnet. Den er et fundament for individuell og kollektiv læring og samfunnsbygging. Den er samtidig en arbeidsplass for mange. Som garanti for læring og trivsel trenger skolen en ledelse som lykkes. Men hva er det gode skoleledere gjør for å lykkes? Ut fra formuleringer i offentlige utredninger (se kapittel 3.2) kan det være fristende å trekke følgende slutning: *En dyktig rektor skaper en god skole i kraft av sin personlige kompetanse.* En metode for å finne ut mer om dette spørsmålet, kan være å spørre rektor selv, slik jeg vil gjøre i denne oppgaven.

Stephen Ball (1999) frykter at rektorrollen i for stor grad skal betraktes som en entreprenørskap der det legges overdreven vekt på overmenneskelig personlig kreativitet og mestring. Han sier at rektors rolle og oppgave ikke må vurderes i lys av å være deltaker i en konkurranse om å lage den beste skolen. Læring og utvikling skjer best i organisasjoner der kultur og miljø er basert på samhandling; ikke på konkurranse. Rektors oppgave handler ikke om å være ”best i klassen”. Rektors fokus skal være rettet mot læring i skolen som en lærende organisasjon.

Dette er et sentralt perspektiv i oppgaven min: Rektor har en nøkkelfunksjon når det gjelder utformingen av skolen som organisasjon og lærested. Oppdraget kan bare utføres i samhandling med de andre aktørene i skolen. Rektor kan ikke alene skape skolens læringskultur og – miljø. De som blir ledet, er deltakere som yter en innsats. Leder og medarbeidere har felles ansvar for måloppnåelse. Det betyr at de må ha en felles visjon og en felles kommunikasjon for å utvikle organisasjonen i visjonens retning (Senge 2001). Den lærende skolen kan vi se for oss som et praksisfellesskap, der rektors lederfunksjon baserer seg på refleksjon, kommunikasjon, prosesser og samhandling. Kan rektor klare å iverksette et slikt ledelsesregime samtidig som det ytre presset på forvaltningsstrategier øker?

Lærerpersonalet har forventninger om at rektor skal kunne presentere og representere skolen utad, kunne utvikle mål og pedagogisk kompetanse, være synlig og tydelig i skolens hverdag, være visjonær og inspirerende, ta initiativ og være dynamo, formidle budskap, lytte og være åpen (Høyrup og Kruchov 1991:184). I forhold til disse oppgavene har rektor ikke mange andre virkemidler å ty til enn kommunikasjon og relasjonsbygging. Jeg vurderer skolen som et praksisfellesskap som eksisterer gjennom relasjonelle handlinger, der kommunikasjon er verktøyet. Skolen har en kultur der mål og mening skapes gjennom forhandlinger mellom aktørene, der aktørenes faktiske roller og funksjoner formes gjennom forhandlinger dem imellom (Fuglestad 1997). Rektorfunksjonen er et nettverk av relasjoner snarere enn en posisjon som utøver instrumentell makt. *Å lykkes* er dermed et relasjonelt fenomen.

At rektor lykkes har konsekvenser for skolens læringsmiljø, arbeidsmiljø og resultater. Rektorer har ut fra min erfaring som grunnskolesjef forskjellige forutsetninger for å lykkes. Mange opplever at de arbeider under press: Eget forventningspress, omgivelsenes forventningspress, omstillingspress, tidspress, økonomipress og kompetansepress. Noen har en tydeligere helhetsopplevelse av å lykkes enn andre. Den enkelte kan stykkevis og tidvis oppleve å lykkes; oppleve mestring i rektorfunksjonen. I min førforståelse henger opplevelsen av å lykkes sammen med opplevelsen av å mestre og innfri forventninger fra omgivelsene: Skoleeier, medarbeidere, foreldre, elever, familie og venner. Rektor er i behov av et realistisk forventningsbilde og et realistisk bilde av eget potensial og funksjonsdyktighet. Dette forutsetter selvrefleksjon og selverkjennelse. Ifølge Habermas (1997) kan mennesker bare erkjenne seg selv, hvem man er, hva man bør være, og hva man kan være, gjennom språklig kommunikasjon med andre mennesker. Vi formes som subjekter og kan bare oppnå selvbevissthet via et språklig strukturert fellesskap.

Jeg har i min førforståelse gått ut fra at opplevelsen av å lykkes i rektorrollen henger nært sammen med opplevelsen av å mestre omgivelsenes forventninger og relasjonelle forhold gjennom kommunikasjon, dialog og språk, dvs. i hvilken grad det lykkes for rektor å etablere et språklig kommunikasjonsfellesskap med omgivelsene der ledelse baseres på kommunikativ handling, kommunikative prosesser og forståelsesorientert samhandling (jf Habermas 1997). Kommunikativ handling i denne forståelsen skjer i interaksjon og kan ikke reduseres til kun å være strategisk eller instrumentell forvaltning av mennesker og oppgaver.

1.2 Oppgavens problemstilling

De perspektivene jeg har beskrevet foran, benytter jeg som bakteppe for å frambringe mer kunnskap om fenomenet ”å lykkes som rektor”. Hovedfagsoppgaven forsøker å gi svar på problemstillingen:

- Hva er det som gir rektor opplevelsen av å lykkes?

For å finne svar på dette spørsmålet har jeg særlig undersøkt:

- Hvordan omgivelsenes forventninger virker inn på opplevelsen av å lykkes.
- Hvordan opplevelsen av å lykkes har sammenheng med relasjonelle forhold.

Mitt mål med oppgaven er å gi økt forståelse av relasjoner mellom aktører og strukturer og på denne måten fremskaffe forskningsbasert kunnskap om forhold som kan gi skoleledere en opplevelse av å lykkes i arbeidet sitt, og hvordan skoleledere kan utvikle et større potensial for å lykkes.

1.3 Metodiske rammer

Metodisk bygger denne hovedoppgaven på kvalitativ metode, hvor kunnskapsgrunnlaget innbefatter teoristudier, kvalitative forskningsintervjuer samt min førforståelse gjennom egen yrkeserfaring. Forskning som tar sikte på å dokumentere kunnskap gjennom fortolkninger av opplevde erfaringer, har en forankring i hermeneutikk (Befring 1998). Jeg legger vekt på å validere arbeidet gjennom nøyaktig og fortløpende beskrivelser av kildematerialet og arbeidsprosessene for at det skal være klart for leseren hvor alle elementer av kunnskap og forskningsfunn knyttet til denne oppgaven kommer fra.

Jeg har henvendt meg til rektorer ved 6 skoler som etter skoleeiers vurdering har et godt omdømme fra omgivelsene, i tillegg til at 4 av dem har fått et ”statlig kvalitetsstempel” ved at de i 2002 ble tildelt funksjon som demonstrasjonsskoler eller bonusskoler. Gjennom forskningsintervjuer har rektorene fortalt meg om sine opplevelser ut fra spørsmålet: ”*Kan du fortelle meg om siste gangen du hadde opplevelsen av å lykkes som rektor?*” Dette har vært utgangspunkt for halvstrukturerte forskningsintervju om temaet.

Ved å fokusere på opplevelsesdimensjonen har jeg henvendt meg til informantenes *livsverden*, som i denne sammenhengen betegner den personlige opplevelsen av deres

livssituasjon, og hvordan de forholder seg til denne (Habermas 1997). I følge Kvale (1997) forsøker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verden fra intervjupersonens synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, avdekke deres livsverden, før det gis vitenskaplige forklaringer. Det empiriske materialet har blitt hermeneutisk analysert og fortolket i perspektiv av oppgavens problemstillinger, relatert til et antall forventnings- og mestringsområder som jeg holder som sentrale (se kapittel 5). Her teller min førforståelse, samt ervervet forståelse under arbeidet med oppgaven, inn som kunnskapsproduserende element i tolkningen av informantenes fortellinger og uttalelser. Det betyr at de ulike kategoriene av empiriske funn er konstruert av informantene og meg som intervjuer i fellesskap. Min førforståelse bygger i hovedsak på egen erfaring fra grunnskolen i forskjellige funksjoner, som lærer, undervisningsinspektør, rektor og grunnskolesjef. Kunnskapen i prosjektet kommer jeg fram til gjennom å sammenholde min egen empiri med teori fra litteraturstudier innenfor problemstillingens område; dvs. analysere og tolke egne funn i lys av et teoretisk grunnlag.

1.4 Avgrensninger

Oppgaven handler om *opplevelsen av å lykkes*. Ingen lykkes med alt. Tilværelsen kan inneholde så vel opplevelser av suksess og mestring, som fiasko. Det er viktig å merke seg at denne oppgaven forholder seg til informantenes ”*opplevelse av*”, dvs. deres subjektive forståelse og følelser. Det er fullt mulig at omgivelsene oppfatter de samme situasjonene og omstendighetene forskjellig og har ulik realitetsoppfatning vedrørende graden av informantenes suksess eller fiasko; det være seg roller, atferd, beslutninger, prosesser, relasjoner, kommunikasjon, konflikter, makt, ære, resultatoppnåelse, osv. Selv om komparative studier kunne vært interessant nok, begrenser oppgavens tema en slik tilnærming. Derfor er det heller ikke gjengitt resultater fra skoleeiers eller skolens egne vurderinger av resultater, brukertilfredshet, medarbeitilfredshet osv. Det er rektor alene som er kilden for informasjonen.

Opplevelsen av å lykkes er en integrert del av menneskers livsverden og inngår i et nettverk med deres totale opplevels- og følelsesregister. Denne oppgaven beskjefter seg bare i begrenset grad med de helhetlige psykologiske og psykiatriske perspektivene av dette forholdet. Fenomenet *å lykkes* blir behandlet som et utsnitt av livsverden og blir holdt i fokus i teori, empiri og drøftinger.

Rektor befinner seg i en helhetlig fysisk infrastrukturell tilværelse med arbeid, fritid, familie, helse osv. Denne oppgaven handler om rektors lederrolle i skolen som system. Dermed forsøker den å ”styre unna” psykologiske innfallsvinkler og individorienterte perspektiv knyttet til rektors mangfoldige livsforhold. Jeg avgrenser fokus til jobbrelevante spørsmål, så godt det lar seg gjøre. Arbeidet med oppgaven har skjedd parallelt med omstruktureringer i grunnskolen gjennom nasjonal og kommunal styring. Drøftingene av rektors skolelederfunksjon er forsøkt holdt i en pragmatisk ramme relatert til den pågående utviklingen i dagens skole. Oppgaven forsøker å representere et virkelighetsbeskrivende utsnitt her og nå, og den gir i liten grad historiske beskrivelser og drøftinger.

Det kunne tenkes at opplevelsen av å lykkes kunne være forskjellig ut fra faktorer som rektors kjønn, alder og ansiennitet. Dette er forhold jeg ikke vil drøfte i denne oppgaven, blant annet fordi det empiriske materialet er for snevert til å gi grunnlag for annet enn spekulasjoner på disse områdene.

Målet med oppgaven er å bidra til kunnskap om hva som kan gi rektor opplevelsen av å lykkes i arbeidet sitt. Med tanke på at det dreier seg om komplekse og dynamiske problemstillinger, tar oppgaven ikke mål av seg til å kunne postulere allmenngyldige sannheter, men kun presentere kunnskapsforslag og antyde sammenhenger.

1.5 Oppbygningen av oppgaven.

Etter en metodisk redegjørelse forsøker jeg å tegne et bilde av rektorfunksjonen basert på utvalgt teori. På denne måten legger jeg et grunnlag for en analyse av forhold som kan gi rektor opplevelsen av å lykkes. I kvalitativ metode foregår det i hele forskningsprosessen en dialog mellom teori og empiri (Wadel 1991). Derfor har jeg funnet det hensiktsmessig å introdusere fortellinger fra informantene som illustrasjon og bakteppe for de teoretiske drøftingene underveis. Slik blir analysen av teori og empiri integrert gjennom hele oppgaven.

Oppgaven har videre denne oppbygningen: Kapittel 2 er en redegjørelse for og en drøfting av den metodiske framgangsmåten. Det er min ambisjon at dette kapitlet skal gi leseren en oversikt over de arbeidsprosessene som denne hovedoppgaven har gjennomgått, og en forståelse for det kunnskapsgrunnlaget den bygger på. Kapittel 3 retter søkelyset mot rektors funksjonsområder og den konteksten disse utøves i. Jeg velger et relasjonelt perspektiv på rektors ledelsesfunksjon og forsøker å grunngi hva jeg mener med dette perspektivet, og

hvorfor det er relevant i denne sammenhengen. Her drøfter jeg også krysningpunktet som kan oppstå når New Public Management som styringssystem møter ideologien om den lærende skolen. Kapittel 4 er en drøfting av ”opplevelsen av å lykkes” med fokus på rektorfunksjonen. Kapitlet tar for seg individuelle, relasjonelle og kontekstuelle elementer som kan ha betydning for rektors mestringsopplevelser. Kapittel 5 foretar en kategorisering av forventninger og mestringsområder, dvs. de mest sentrale utfordringene som, etter min forståelse, ligger til grunn for rektors opplevelse av å lykkes. Kategoriene blir utformet basert på analyse av oppgavens empiri og teori. Kapittel 6 går dypere i denne analysen ved å sortere elementer i informantenes fortellinger inn under de valgte kategoriene og gi utdypende tolkninger av forekomster og sammenhenger. I kapittel 7 forsøker jeg å svare på oppgavens problemstilling og presentere kunnskapsforslag i forhold til hva som er overskridende forståelse og erkjennelse i denne oppgaven. Opplevelse av tillit holdes som et samlende element knyttet til opplevelsen av å lykkes som rektor. I kapittel 8 drøfter jeg hvordan denne kunnskapen kan anvendes med tanke på å forbedre rektors muligheter for å oppleve å lykkes i rektorfunksjonen.

2 Metode

2.1 Kvalitativ metode

Forskning skjer generelt for å skape ny kunnskap om fenomener og relasjoner mellom fenomener. Den kvalitative forskningstradisjonen har mer spesielt som mål å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004). Prosjektet mitt handler om å få en dypere innsikt i hvordan rektorer forholder seg i noen av deres opplevelser og handlinger knyttet til arbeidet som rektor. Ifølge Habermas (1981) går det et skille mellom rasjonalitetsformene livsverden og system. Systemet omfatter det økonomiske, politiske og administrative feltet, som er et uttrykk for instrumentell rasjonalitet. I livsverden er det kommunikativ rasjonalitet og kommunikativ handling som gjelder. Livsverden omfatter personens opplevelse av sin egen hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne. Samtaler som har som mål å innhente beskrivelser av samtalepartnerens livsverden med henblikk på fortolkning av beskrevne fenomener, definerer Kvale (2001) som kvalitative forskningsintervju.

2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Den sentrale problemstillingen i prosjektet er hva som kan gi skoleledere opplevelsen av å lykkes som rektor. Det er *positive opplevelser* hos *rektor selv* jeg er ute etter, formidlet som rektors egen beskrivelse av sin livsverden. Det er nærliggende å tenke seg at slike opplevelser henger sammen med *selvets velvære* når rektor i arbeidssituasjoner opplever personlig mestring og behovstilfredsstillelse. Jeg har gått ut fra at den nærmeste kilden for kunnskap om slike sammenhenger er rektor selv. Derfor har jeg hatt samtaler med et utvalg rektorer med sikte på å innhente informasjon som kan belyse problemstillingen min.

Kvalitative forskningsintervju er faglige samtaler om definerte tema, og de følger en viss struktur. Samtalen kan betraktes som et forskningsinstrument. Med tanke på at jeg er ute etter å få kjennskap til opplevelser som informantene tillegger positiv betydning i arbeidssituasjonen, har jeg valgt å benytte meg av en semistrukturert intervjuform (Dalen 2004). Med spørsmålet: ”*Kan du fortelle meg om siste gangen du hadde opplevelsen av å lykkes?*” har jeg ønsket å lede informantene inn i en narrativ svarform. Deretter har jeg fulgt opp med spørsmål til fortellingene deres, dels for å få mer detaljert kunnskap om elementer jeg fant særlig interessante, og dels for å validere gjennom å kontrollere min egen forståelse og tolkning av fortellingene (Kvale 2001).

2.3 Informantene

Som et forstudium har jeg hatt samtaler med to rektorer; en kvinne og en mann ved henholdsvis barne- og ungdomsskoler. På denne måten prøvde jeg ut intervjuformen og – spørsmålene. Dette gav meg også informasjon med reell verdi for prosjektets problemstilling. Hoveddelen av min empiri er hentet inn gjennom intervjuer med 4 rektorer i forskjellige kommuner: En mannlig og en kvinnelig rektor ved barneskoler, og to kvinnelige rektorer ved ungdomsskoler. To av skolene er demonstrasjonsskoler, to er bonusskoler (se kapittel 1.1.). Kontakt med disse rektorene fikk jeg gjennom henvendelse til skoleeier med forespørsel om å anbefale meg skoler og informanter som etter deres vurdering lykkes bra i rektorfunksjonen. Det er ikke hold for å si at de er representative for norsk skole eller norske rektorer, men de er valgt ut som representanter fra skoler som etter skoleeiers vurdering lykkes bra. Empirien disse informantene har hjulpet meg med å produsere, representerer et utsnitt fra norsk grunnskole, og det er min ambisjon at den skal bidra til å øke kunnskapen om hva som gir opplevelsen av å lykkes hos norske grunnskoleledere.

Et interessant fenomen kan være at rektorene har flere års erfaring i rektorfunksjonen ved skolen og på denne måten representerer en viss kontinuitet. Dette kan ha betydning for hvor de befinner seg i prosessen med å bygge kompetanse, relasjoner og rutiner. I hvilken grad kjønnsmessige forskjeller har betydning for yrkesutøvelse, rolleforståelse og opplevelse av å lykkes, kan være et interessant tema, men som tidligere nevnt, vurderer jeg det som en for omfattende problemstilling å drøfte i denne oppgaven. Mitt fokus er på forhold som gir skolelederne en opplevelse av å lykkes.

2.4 Intervjusituasjonen

Intervjuene har funnet sted på rektors kontor i arbeidstiden. Rektor ga medarbeiderne beskjed om at de ikke ville bli forstyrret i løpet av den drøye timen samtalen varte. Ved et par anledninger skjedde likevel avbrudd fordi elever ba rektor om krisehjelp. Begge gangene kommenterte rektorene med at det på en måte innebærer en opplevelse av å lykkes når elever søker rektors bistand i kriser. De tolket det som tillit. *”Å bli vist tillit fra elever og lærere, er noe som styrker selvfølelsen.”*

Alle informantene stilte seg positive til å delta i samtale, og de var opplagte, imøtekommende og fortalte lett. Dette er neppe overraskende siden informantene selv var i positivt fokus, og samtalen psykodynamisk sett var en enestående anledning til å utforske egen selvforståelse og styrke eget selvilde. Jeg hadde på forhånd per e-post gitt informasjon om hensikten med intervjuet og mitt prosjekt, og de fikk beskjed om at det ikke var nødvendig å forberede seg. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, noe alle syntes var greit. Etter en innledende samtale kom informantene lett i gang med fortellingene. Intervjuguiden gav meg de nødvendige rammene for oppfølgende samtale (se vedlegg 2).

I det kvalitative forskningsintervjuet skjer produksjon av empirisk kunnskap med samtalen som forskningsinstrument. Her er språket den konstituerende kraft. Det er en velkjent innsikt at språket ikke avbilder virkeligheten, men skaper den. Gjennom språket og samtalen konstrueres, opprettholdes og modifiseres de ulike opplevelsene innenfor vår livsverden.

2.5 Etikk

Intervjuet er ikke bare en prosess hvor det produseres et vitenskapelig produkt; det er et mellommenneskelig forhold som er *”regulert av riktig og forkert, af altruisme og egoisme, av afmagt og makt”* (Fog 1994: 26). Kort sagt, det er et moralsk forhold som stiller krav til

personvern, integritet, respekt og ærbødighet. ”Sandheten kan være ille hørt, og illusjoner kan være en livsbetingelse”, sier Fog (1994: 27). I behandlingen av informantene og innsamlet materiale har jeg bestrebet meg på å følge de tre etiske reglene for forskning på sosiale og mellommenneskelige forhold som omtales av Kvale (2001): *Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*.

Informert samtykke er ivaretatt ved at deltakerne har fått informasjon om hensikten med og anvendelsen av samtale og intervjuopptakene, og at de har godtatt betingelsene for å delta. Konfidensialitet er søkt ivaretatt ved å velge ut skoler og rektorer fra ulike kommuner og anonymisere materialet.

Samtalenes konsekvens er vurdert ut fra ansvaret for ikke å påføre intervjupersonene skade, basert på prinsippet som Fog (1994) beskriver som ”den trojanske hest”: Samtalens åpenhet kan bringe forskeren inn bak den andres grenser. Fordi det skapes en atmosfære av fortrolighet, ”utleverer” informanten seg til forskeren. Etter samtalen forsvinner imidlertid forskeren ut fra informantens liv. Forskningssamtalen må derfor oppfattes og behandles som en engangshendelse i et interpersonlig, asymmetrisk forhold.

2.6 Konstruksjon av empiri

Fortellingene som gis i intervjuene, er sosiale, subjektive og intersubjektive konstruksjoner. De gir informantens uttrykk for hva som skjedde, og de løpende kommentarene og assosiasjonene representerer den enkeltes behov for å skape fornuft og helhet i hendelsene, slik de presenteres og fortolkes i ettertid. Det informantene forteller, er deres framstilling av virkeligheten, slik de ser den, slik de makter å sette ord på den, og slik de får hjelp til det gjennom samtalen, – i lys av forskerens forståelse og opplevelser (Lillejord 2000). I en annen kontekst eller situasjon kunne fortellingene ha blitt vinklet annerledes. I et historisk perspektiv kan hendelser og opplevelser forandre karakter i lys av den aktuelle livssituasjonen. Opplevelser rekonstrueres med ”her og nå” som utsiktspunkt (Møller 2004). ”Mytene om meg selv i mitt eget liv” forandrer seg. På denne måten er intervjuets formål og forskerens opptreden med på å forme innholdet i den informasjonen og kunnskapen som konstrueres i intervjuene. Empirien har utspring i opplevelser i informantens livsverden, men intervjueren bidrar med økt forståelse av informantens virkelighetsoppfatning (Fog 1994, Kvale 2001). Samtalen og språket er påvirkende og handlingsskapende. Gjennom mine spørsmål og mitt språk, inkludert kroppsspråk, har jeg vært medprodusent til min empiri. Giddens (1997a) kaller dette *dobbel hermeneutikk*; når forskeren tolker informantens tolking av deres egen virkelighet.

Forskningssamtalen er en systematisk tolket samtale om et fenomen i den hensikt å frambringe ny forståelse av fenomenet (Lillejord 2000). Pierre Bourdieu hevder at bare den som selv har vært arbeidsløs, kan gjennomføre en sannferdig intervjustudie av arbeidsløse. Målet med forskningsintervjuer er *”ikke å gråte over, ikke le av, ikke avsky, men forstå menneskenes livsverden”* (Dalen 2004:24). Det faktum at jeg selv har erfaring som rektor og grunnskolesjef gir meg mulighet til å tolke på bakgrunn av egne erfaringer, og det preger dessuten min førforståelse. Jeg har forsøkt å være meg bevisst at min førforståelse, som jeg hele tiden drar med meg når jeg forsker i egen kultur, også virker inn på min forståelse og tolkning av empirien (jf Wadel 1991).

Det tilligger ikke denne oppgaven å behandle negative opplevelser og tilkortkomning, heller ikke å vurdere i hvilken grad informantenes fortellinger gir en entydig, sann framstilling av virkeligheten. Jeg forholder meg til informantenes fortellinger ut fra det perspektiv at de representerer deres livsverden og virkelighetsoppfatning, og at de dermed er sanne for dem som forteller dem. Ved å benytte informanter som lykkes ut fra omgivelsenes vurderinger, mener jeg å ha redusert faren for terapeutiske samtaler med funksjon av å reparere informantenes selvfølelse og selvbylde. Det er også mitt inntrykk fra samtalemøtene og ved vurdering av intervjuene at fortellingene er representative bilder fra skolens indre liv.

2.7 Bearbeiding av intervjumaterialet til tekst

I lydopptak er intervjuene levende samtaler. Gjennom transkripsjon til tekst skjer det en fiksering av språklige handlinger (Dalen 2004). Det talte ordet omdannes til en håndfast tekst som har en tendens til å fremmane hos leseren en forestilling om at tingene *er* i stedet for at de *skjer* (Lillejord 2000). Forskerens analyse og tolkning av intervjuet blir etter transkripsjonen en dialog mellom forskeren og teksten. Det betyr likevel ikke at teksten blir entydig; den kan leses om igjen med nye perspektiver og oppdagelser. Leseren spør om temaet i teksten ved å gå inn i den og forsøke å utvikle, klargjøre og utdype det som blir uttrykt. Leseren kan enten holde seg til direkte uttrykte meninger, eller, i tråd med dybdehermeneutikken, forsøke å avdekke tekstens skjulte meninger (Kvale 2001). I min transkripsjon har jeg redigert samtalene med tanke på datareduksjon, fortetting og tematisering. Hver samtale utgjør 8-10 sider tekst. I prosessen med tekstlig bearbeiding ligger det et betydelig analyse- og tolkningsarbeid: Det er sannsynlig at skriftliggjøringen er farget av min forståelse og motivasjon. Også i dette leddet av arbeidet har jeg vært medprodusent av

prosjektets empiri. Jeg har kvalitetssikret tekstutgaven av hvert intervju gjennom å gi den til informanten med mulighet for tilbakemeldinger.

2.8 Fortolkningsprosessen

I fortolkningsprosessen betraktes empiriske data og teori i sammenheng. Analyse av intervjumateriellet innebærer å "løfte" det fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. Tolkning vil si å avdekke og uttrykke forståelse (Gudmundsdottir 1997). En hermeneutisk tilnærming til tolkning innebærer at forskeren aksepterer at det kan ligge et mangfold av betydninger i informantens uttalelser (Kvale 2001). Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, noe som skjer gjennom å tolke informantens fortellinger og sette dem inn i teoretiske og kontekstuelle rammer. Jeg har valgt å undersøke oppgavens problemstilling i en relasjonell teoriramme; det dreier seg om opplevelsen av å lykkes i samspillet mellom aktører og strukturer. Dermed ble det viktig for meg å kunne identifisere og konkretisere visse forhold eller fenomener som peker seg ut som områder der rektor har sine sterkeste opplevelser av å lykkes, slik jeg forstår fortellingene fra intervjuene. Disse områdene har jeg kalt *mestringsområder* og *forventningsområder*. Ut fra en vurdering av tekstene, sammenholdt med teoristudier, har jeg etablert 5 kategorier av slike mestringsområder og forventningsområder som jeg har ønsket å studere nærmere. Dette er i tråd med Kvales (2001) anbefalinger om at tematiseringen bør utvikles kvalitativt på grunnlag av teoristudier og intervjuene selv. Disse kategoriene har jeg brukt til å kode tekstene for å finne hovedtyngden i materialet i form av forekomst, hyppighet, omfang og fravær av de valgte elementene. Jeg har utformet følgende kategorier:

1. Forhold til skoleeier og rammeverk
2. Læring og utvikling
3. Administrasjon og ledelse
4. Fellesskap og samhandling
5. Aktelse og anerkjennelse

Tilknytningen til empiri og etablert teori redegjør jeg nærmere for i kapittel 5.2, men her vil jeg kortfattet nevne følgende:

Tilknytningen til teori baserer seg på en teoretisk analyse av rektors funksjonsområder, slik de omtales i kapittel 3.3. Der omtales bl a disse funksjonene: Administrasjon, økonomisk planlegging og styring, arbeidsgiveroppgaver, personalledelse, pedagogisk ledelse, integrasjon, entreprenørskap, produksjon og utviklingsarbeid. Tilknytningen til empiri baserer seg på en analyse av innholdet i intervjutekstene hvor jeg har forsøkt å fange og forstå

tekstenes egne budskap, dvs. oppdage tekstenes egne områder, i min forståelse. Jeg finner at tekstene inneholder særlig mange elementer av begreper og handlinger som har å gjøre med fellesskap, samhandling, selvfølelse, tillit, aktelse og anerkjennelse. Gjennom en syntese av disse teoretisk og empirisk baserte elementene har jeg gjort utvalget av de overfor nevnte kategoriene. Kategoriene handler om relasjoner mellom aktører og strukturer, og om rektors forhold til seg selv. Dette siste temaet pekte seg tydelig ut i intervjuene gjennom at rektor ofte snakket om egenskaper ved seg selv som forutsetning for å lykkes, og ofte viste til opplevelser hvor rektor ble gitt personlig positive tilbakemeldinger.

Kvale (2001) sier at det er vanskelig å kategorisere temaer på en entydig måte. Jeg ser at det er sterke overlappinger og forbindelseslinjer i kategoriene ovenfor, men jeg finner ikke at dette er negativt eller uhensiktsmessig i forhold til analyse av mine data. Det videre arbeidet med analyse og tolkning skjer i sammenheng med alle de påfølgende kapitlene, dvs. også integrert i teorien fra litteraturstudiene. Det skjer blant annet ved at jeg presenterer utsnitt fra intervjuene som illustrasjon til teorien jeg velger ut.

2.9 Litteraturstudier

Gjennom den kvalitative analyseprosessen omformer forskeren empiriske data til teoretiske drøftinger, dvs. nyskapt teori. Slik teoriutvikling skjer ved at man sammenholder og drøfter egen empiri opp mot etablert teori. Mitt mål i forhold til drøfting av problemstillingen *å lykkes som rektor* er å bidra til utdypet forståelse av hva som kjennetegner positive opplevelser i rektors lederfunksjon. I faglitteraturen finnes det omfattende etablert teori om ledelse i norsk skole. Innenfor dette fagområdet har jeg orientert meg i litteratur som i hovedsak har et relasjonelt perspektiv på skole og skoleledelse. Særlig har jeg benyttet meg av teorigrunnet i følgende av oppføringene i den vedlagte litteraturlisten: Dahl (2004), Dalin (1994, 1995), Dysthe (2001), Eriksen (2000), Fuglestad (1997, 2001), Fuglestad og Lillejord (1997), Fuglestad og Mørkseth (1996), Lillejord (2003), Monsen & Tiller (1991), Møller (1995, 1996, 2004), Skivik (2004), Spurkeland (2004), Tiller (1989) og Wadel (1991, 1999, 2002a og b, 2003). Av utenlandsk litteratur som omhandler temaet, har jeg særlig benyttet O'Hagan (1999) og Senge (2001). Et kriterium for utvalg av litteratur er at den er forholdsvis oppdatert i forhold til dagens samfunns-, skole- og ledelsesdiskurs. Jeg opplever at litteratur som er eldre enn ca 10 år på mange områder forholder seg til en annen kontekst enn den dagsaktuelle. Det betyr likevel at det er interessant forskningsmaterieell i eldre litteratur, men mye er ikke anvendelig som referanse til den dagsaktuelle virkeligheten i skolen når det

gjelder min problemstilling. Av kulturelle og kontekstuelle årsaker oppfatter jeg også at norsk skoleforskning gir best teoretisk bakgrunn for oppgavens problemstilling.

Bruken av etablert faglitteratur innebærer å forholde seg til tekster gjennom personlige analyser og tolkninger. Også ved litteraturstudier er leseren prisgitt Immanuel Kants allmenngyldige prinsipp om forståelse og opplevelse: "*Das Ding an sich; das Ding für mich*". Jeg tolker tekstene ut fra mine erfaringer og min livsverden. Dermed bidrar jeg til å konstruere min forståelse av innholdet i litteraturen. Dette farger den sammenholdende analysen av egne og andres data.

2.10 Verifisering

Validering handler om å verifisere prosjektets gyldighet, dvs. at jeg har undersøkt det jeg ønsker å undersøke. Innenfor kvalitativ metode må valideringen ha oppmerksomhet i alle stadier av prosjektet. Den må integreres i forskningsarbeidet som en håndverksmessig kvalitet. I kvalitativ metode er valideringen kommunikativ og deskriptiv: Den synliggjøres gjennom beskrivelser og drøftinger av metoder, kilder, redskaper, prosesser og resultater (Kvale 2001). Kvale kaller dette for håndverkskvalitet. Dalen (2004) omtaler noen utfordringer for forskere som tolker og teoretiserer rundt eget intervjumateriale: Forskeren kan kjenne seg så familiær med fagfeltet at vedkommende overser interessant informasjon. Forskeren kan legge for stor vekt på sin førforståelse, slik at avvik fra denne førforståelsen ikke blir ivaretatt. Det kan også være fare for at forskeren legger for stor vekt på uttalelser fra enkelte personer som vedkommende vurderer som nøkkelinformanter.

Oppgavens validitet har jeg forsøkt å ivareta bl.a. på denne måten:

- Jeg søker å kontrollere meg selv gjennom å stille spørsmål, reflektere og teoretisere, bl.a. om min egen forutinntatthet.
- Jeg søker å synliggjøre hva som er mine synspunkter og påstander versus det jeg henter fra andre kilder, og hvor dette kommer fra.
- Jeg synliggjør hvor jeg finner oppgavens kunnskap: empiri, litteraturhenvisninger, teori. Dette innbefatter temaene som benyttes i analyse og tolkning av intervjumaterialet.
- Empirien er kvalitetssikret gjennom validering sammen med informantene i intervjuene og ved informantenes gjennomlesing av transkriberte intervjuer.
- Gjennom å beskrive arbeid, prosesser og metoder forsøker jeg å tilrettelegge for vurdering av validitet og reliabilitet fra lesernes side.

- Jeg benytter utdrag fra intervjuene for å synliggjøre og eksemplifisere teorien.

Kvale (2001) snakker om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet som en treenighet. Reliabiliteten i mitt prosjekt avhenger av etterretteligheten i det forskningsmessige håndverket, slik som spørsmålsstillinger, analyse, tolkninger og rapporteringer. Med hensyn til generaliserbarhet tar jeg ikke mål av meg til å postulere allmenngyldige sannheter innenfor et slikt komplekst område. Det handler snarere om å vinne overskridende erkjennelse i form av utdypet forståelse (Repstad 1987). Oppgavens "sannhet" må vurderes som en sosial virkelighetskonstruksjon, et utsnitt av virkeligheten der og da ut fra prosjektets forutsetninger og informantenes opplevelser av sin livsverden, i min forståelse. Noen vil stille seg kritiske til spørsmålet hvorvidt empiri som er hentet fra informantenes opplevelsesverden kan utgi seg for å være valid. Til dette vil jeg si at materialet jeg har samlet inn og presenterer, uansett vil være et grunnlag for interessante refleksjoner rundt en problemstilling som har generell interesse.

3. Perspektiv på rektorfunksjonen

3.1 Innledning

Denne oppgaven har som mål å utvikle kunnskap om hva som kan gi rektor opplevelsen av å lykkes i arbeidet sitt. Problemstillingen kan ved første øyekast virke som et individsentrert perspektiv, der rektor får være seg selv nok. Men intet menneske er en isolert øy. Enhver som innehar en rektorstilling, inngår i et større sosialt spill. Rektor utøver et oppdrag for fellesskapet i samhandling med medaktører i forskjellig roller og funksjoner. Oppdraget innebærer krav og forventninger; aktørene forventer handling og samhandling. Rektors lederfunksjon er ikke bare en dirigentrolle; det er et relasjonelt prosjekt.

Målet med dette kapitlet er å kartlegge rektors mestringsarena. Med utgangpunkt i forskning om rektorfunksjonen retter jeg søkelyset mot de forventninger som stilles til rektor, samt rektors funksjonsområder og lederskap. Jeg forsøker å grunngi hvorfor jeg velger å se rektorfunksjonen i et relasjonelt perspektiv, og hva jeg mener med dette. Sentralt i all ledelse står beslutningsfatning som har konsekvenser for den enkelte og for organisasjonen. Jeg hevder at et relasjonelt perspektiv på rektorfunksjonen innebærer at ledelsesbeslutninger må skje gjennom kommunikativ samhandling. Jeg berører også krysspisset rektor kan oppleve ved å skulle tilpasse sin ledelse til motstridende forventninger. Det meste av teorien som

ligger til grunn for drøftingene, er hentet fra skoleforskning. En del av teorien er hentet fra generell forskning om ledelse, der jeg mener at denne har høy grad av anvendelse også for rektors lederfunksjon.

3.2 Forskning på rektorfunksjonen

Det ser ut til å være en utbredt oppfatning at rektor spiller en nøkkelrolle for skolens kvalitet. Det framkommer i forskningsrapporten *Kommunene og kvalitetsutvikling i skolen* fra Nordlandsforskning (2000) at skoleeier i kommunene vurderer rektors ledelse som den viktigste enkeltfaktoren i forhold til kvalitetsnivået ved den enkelte skole. En forskningsrapport utgitt av SINTEF i 2004 setter søkelyset på skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle (Dahl 2004). Et av funnene i dette prosjektet uttrykkes slik (s. v): *”Ledelse står sentralt i kommunenes tiltak i skolen og tillegges stor betydning for å utvikle skolen. Kommunene satses bredt på ledelse; de kompetanseområdene for ledelsen som tillegges størst betydning, er kompetanse innen utviklingsarbeid, pedagogikk og undervisning.”*

Staten har en tilsvarende oppfatning av skoleleders betydning. Det framkommer klart blant annet i utredningene NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*, NOU 2003:16 *I første rekke* og St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Utredningene sier med klare ord at god ledelse er en avgjørende forutsetning for utviklingen av gode skoler. *Røynsler viser at skoleleiaren er ein nøkkelperson både med tanke på kvaliteten i læringsmiljøet for barn og unge og for utviklinga av den enkelte skolen som lærande organisasjon*” (St meld nr 28 (1998-99) s 37). Utredningene sier også en god del om hva slags atferd og egenskaper som er ønskelig hos dyktige skoleledere. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.4.

Ettersom rektors lederskap tillegges en så stor betydning for kvalitet i skolen, blir det viktig å forsøke å forstå hvordan rektor kan lykkes i utøvelsen av ledelsesfunksjonen. Forskning på ledelse i skolen er i hovedsak opptatt av å identifisere hva som karakteriserer effektive og gode skoler, og hvordan ledelse og administrasjon kan forbedres i skolen som organisasjon (Møller 2004). Søkelyset rettes mot hva ledere kan og bør gjøre for å utvikle organisasjonen. Forskning om skoleledelse er gjerne studier med forankring i hermeneutikk. Man er opptatt av hvordan aktørene fortolker sin livsverden. Forskningen spør aktørene om deres opplevelse av relasjoner og strukturer, og hva som ligger til grunn for ulike handlinger.

Beskrivelse og analyse av rektorfunksjonen er avhengig av kulturelle og kontekstuelle

forhold. Jeg antar at skoleforskning fra kontekst preget av andre kulturelle og historiske tradisjoner enn i Norge, kan være vanskelig å anvende som direkte gyldige for skoleledelse i norsk grunnskole. Derfor forholder jeg meg i hovedsak til *norsk skoleforskning* i drøftingen av rektors lederskap. Rammene for rektors lederutøvelse i norsk skole har også endret seg så sterkt de siste 10-15 årene at studier av tidligere forskning får et historisk preg og har begrenset verdi som referanse for mine fokusområder, som er de dagsaktuelle. Forskningens profil har også endret seg. Som hovedsaklig utviklingstrekk kan man si at tidligere forskning hadde et instrumentalistisk syn og gikk ut på å identifisere ønskede atferdstrekk og generelle strategiske aspekter for god ledelse. Målet var å komme fram til generelle lover for god ledelse, slik at ledere kunne ta disse i bruk som strategiske verktøy. I dag er forskningen preget av mange perspektiver og dilemmaer (Møller 2004). Det ser ut som om dagens forskningsarbeider i Norge i hovedsak velger å legge sosiokulturelle og relasjonelle perspektiver som basis. Jeg vil her nevne noen nyere faglitteraturutgivelser som følger disse perspektivene, og som særlig har motivert meg til å velge et relasjonelt perspektiv:

- Jorunn Møllers utgivelser i 1996 og 2004, *"Lære og/å lede – dilemmaer i skolehverdagen"* og *"Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet"*.
- Otto Laurits Fuglestad og Sølvi Lillejord var redaktører og forfattere for en utgivelse i 1997: *"Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv"*. Denne inneholder flere artikler der hovedperspektivet er relasjonelt, sosiokulturelt og prosessuelt syn på ledelse, blant annet av Olga Dysthe, Dag Øivind Lotsberg og Cato Wadel.
- Sølvi Lillejord ga i 2003 ut boka *"Ledelse i en lærende skole"* som bærer sosiokulturelle, relasjonelle og konstruktivistiske perspektiv på ledelse og læring.

Flere utgivelser av Olga Dysthe; Otto Laurits Fuglestad og Cato Wadel som har mer generell fokus mot pedagogiske prosesser, har jeg også funnet særlig nyttige. Jeg viser i denne sammenhengen til den vedlagte litteraturlisten. Av nyere utenlandsk forskning som har et relasjonelt syn på skoleledelse, har jeg særlig benyttet bøkene som er redigert av Bob O'Hagan: *"Modern Educational Myths – The future of democratic comprehensive education"* og Peter Senge: *"Schools that learn"*. Begge disse prosjektene har artikler skrevet av fremtredende henholdsvis britiske og amerikanske pedagogiske forskere som stiller seg kritiske til ensidig fokus på effektivitet og management som mål for skoleledelse.

3.3 Rektors funksjonsområder

Følgende fortelling fra min egen undersøkelse kan stå som en innledende illustrasjon til rektors opplevde arbeidssituasjon. Det er rektor ved en barneskole som snakker: *”Jeg skulle gjerne ha brukt mye mer tid til pedagogisk tenkning og arbeid, og ikke minst vært ute og sett i virkelighetens verden, i klasserommene her, for å observere hvordan det pedagogiske arbeidet foregår i praksis. Det blir for lite tid, for jeg føler at jeg blir spist av det administrative arbeidet, og mer og mer blir det. For meg er dette et veldig dilemma. Jeg sitter med økonomi og all verdens brev og svar og telefoner. Særlig er økonomien krevende. Men jeg er veldig opptatt av pedagogisk utvikling; dette å våge noe, tørre å stikke fram hodet uten å få det kappet av, å være trygg, selv om vi gjør noe som vi ikke lykkes med”*.

Møller (1996 og 2004) sier at rektors hverdag er preget av ulike forventninger, akuttoppgaver og stadige avbrudd, og at betingelsene for å utøve pedagogisk ledelse oppleves som problematisk. Rektor leder i et spenningsfelt mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. Det er lett å komme i klemme mellom krav og forventninger fra overordnet nivå, som står i motsetning til forventningene og behovene lokalt på den enkelte skole. Lillejord (2003: 116) gir i en beskrivelse av rektors mange oppgaver i forhold til administrasjon og ledelse denne kommentaren: *”Man kan bli matt av mindre, og det blir dessuten noe kunstig over en slik oppsplitting av lederfunksjonen i mange deloppgaver”*. Dahl (2004) bekrefter denne situasjonen. Et flertall av rektorene i norske grunnskoler synes de må bruke altfor mye tid på forvaltningsoppgaver, slik at de ikke får tatt seg av de pedagogiske prosessene, som de betrakter som det viktigste arbeidet, på den måten de egentlig ønsker.

Hvordan kan man karakterisere og kategorisere rektors arbeidsoppgaver og funksjoner? Nedenfor presenterer jeg noen eksempler fra nyere forskning som jeg finner relevant for drøftingene av min egen empiri. Dette dreier seg om en mer teknisk inndeling i kategorier, der *ledelsesoppgavene* er integrert i alle kategoriene.

Det finnes en tradisjonell inndeling i funksjonsområder for rektors arbeid som ble benyttet i de statlige initierte skolelederopplæringsprosjektene MOLIS, LIS og LUIS fra 1980- og 1990-tallet. Her opererer man med de fire funksjonsområdene *administrasjon, økonomi, personalledelse og pedagogisk ledelse*. De senere årene har kommunene hatt en klar bevegelse i retning av å delegerer flere forvaltningsoppgaver og større ansvar til de tjenesteytende leddene. I mange kommuner har skolene blitt *resultatenheter*, der rektor er tildelt et selvstendig

produksjons- og resultatansvar. Dette innbefatter blant annet økt fokus på rektors arbeidsgiverrolle og evne til å organisere en effektiv ressursutnyttelse; som kan betegnes som *entreprenørskap*. Det har blitt vanlig å operere med skriftlige lederavtaler der rektor personlig stilles til ansvar for resultatkrav og produksjonskrav. Graden av resultatoppnåelse er i neste omgang arbeidsgivers argument i lokale lønnsforhandlinger. Et slikt styringsregime samsvarer med prinsippene for balansert målstyring og New Public Management.

Dag Øivind Lotsberg (1997) beskriver rektors ledelsesoppgaver som ivaretagelse av ulike organisasjonsfunksjoner som er sentrale for at organisasjonen skal kunne tilpasse seg omverdenen og utvikle seg videre. Dette dreier seg om funksjoner som kan kategoriseres med hensyn til i hvilken grad de er rettet mot indre forhold, og ut i fra om de er rettet mot stabilitet eller endring av organisasjonen. Lotsberg bygger på ledelsesteorien til Ichak Adizes når han opererer med 4 grunnleggende ledelsesfunksjoner for rektor:

	INDRE FORHOLD	YTRE FORHOLD
ENDRING	Integrasjon	Entreprenørskap
STABILITET	Administrasjon	Produksjon

Fig 1: Rektors viktigste ledelsesfunksjoner. Kilde: Dag Øivind Lotsberg (1997).

Integrasjon vil si å skape oppslutning blant medarbeiderne om felles mål, støtte og inspirere dem og tilrettelegge for samarbeid og arbeidsmiljø. Her inngår følelsesarbeid og konflikttarbeid i skolehverdagen. Entreprenørskap går på forholdet mellom organisasjonen og omgivelsene. Det handler om å tilpasse organisasjonen etter endringer og forventninger i rammer og omgivelsene. Helhetlig tenkning, nyskaping og strategiarbeid er stikkord her. Administrasjonsfunksjonen har fokus på kontroll. Det innebærer tilrettelegging og utvikling av interne regler og rutiner, f eks budsjett, arbeidsplaner og samarbeidsrutiner. Produksjonsfunksjonen er rettet inn mot de primære mål og oppgaver som organisasjonen skal arbeide med. Fastsettelse av skolens mål samt diskusjon og utvikling av standarder for disse er hovedoppgavene her. Det innbefatter skolens faglige kvaliteter og resultater, pedagogisk utviklingsarbeid og veiledning av lærerne.

En forskningsrapport fra SINTEF (Dahl 2004) foretar en analyse av kommunens satsing på ledelse. Rapporten opererer med disse kategoriene av ledelsesområder i skolen:

- Personalledelse/arbeidsgiveroppgaver
- Utviklingsarbeid
- Pedagogikk og undervisning
- Økonomisk planlegging og styring

Dahl (2004, s. v) oppsummerer noen av funnene i rapporten på denne måten: ”*Rapporten viser at ledelsen har beveget seg fra en profesjonell - byråkratisk ledelse, via en styrings- og omstillingsorientert ledelse til en utviklingsorientert ledelse. Mens de faglige kvalifikasjonene hos ledelsen og det å kunne styre skolen godt tidligere var det viktigste, ser vi i dag tydeligere en ledelse som arbeider med å utvikle skolen*”

Modellene for ledelsesfunksjoner som er vist ovenfor, har store likheter, og jeg betrakter dem i utgangspunkt som hensiktsmessige kategoriseringer av forventningsområder og mestringsområder i rektors arbeidshverdag. Disse innbefatter de forventningsområdene skoleeier, foresatte, elever og lærere vil måle skolens og rektors mestring i forhold til, uformelt og formelt. Det ligger innenfor denne oppgavens interesse å sammenholde omgivelsenes forventninger til rektor med rektors egen opplevelse av mestring. I kapittel 5 gjør jeg nærmere rede for hvordan jeg vil kategorisere disse mestringsområdene; ut fra de teoretiske modellene jeg omtaler ovenfor, sammenholdt med mitt empiriske materiale.

3.4 Rektor som leder

Opplæringslovens § 9.1 etterspør ”*pedagogisk kompetanse*” og ”*nødvendige lederegenskaper*” hos rektor. Som jeg har omtalt ovenfor, forteller staten gjennom reformen Kvalitetsløftet (se kapittel 1.1) at det forventes kvalitetsutvikling i skolen forstått som bedre faglige resultater. Det er tatt i bruk nasjonale måleredskap for å kontrollere og synliggjøre resultatene ved den enkelte skole. Grunnlaget for kvalitet er god ledelse og dyktige skoleledere, sier flere statlige utredninger (St meld nr 28 (1998-99), St.meld. nr 30 (2003-2004), NOU 2002:10, og NOU 2003:16). Kommunene utvikler seg på sin side i tråd med strategiene i New Public Management (se kapittel 1.1) og delegerer større handlingsrom og ansvar til den enkelte rektor. Det etterspørres entreprenørskapsferdigheter og forventes resultater, som skal dokumenteres og synliggjøres.

Hva er så ”*nødvendige lederegenskaper*” og ”*god skoleledelse*”? Det er neppe mulig å gi et klart, entydig og fullstendig svar på dette. Uansett hvordan man definerer ledelse, risikerer man å miste av syne visse sider av hva ledelse kan være (Wadel 1997). Formuleringen ”*nødvendige lederegenskaper*”, slik den brukes i Opplæringsloven, kan tyde på at det dreier

seg om et sett instrumentelle ferdigheter. Det må nok innrømmes at ønskelisten kunne bli omfattende dersom man på rektors vegne skulle ramse opp alle de personlige egenskapene man kunne ønske seg for å mestre ledelse; tilpasset ulike kulturer, strukturer, kontekster og samhandlingsparter. Jeg vil likevel foreta en kortfattet oppsummering av forventninger som eksplisitt uttrykkes i de statlige utredningene St meld nr 28 (1998-99) *Mot rikare mål*, NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*, NOU 2003:16 *I første rekke* og St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*:

- God ledelse og dyktige skoleledere er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering.
- God ledelse kommer til uttrykk gjennom mot til å korrigere kursen og evnen til å samle oppslutning om nye veivalg.
- Rektor må være tydelig og synlig som inspirator, innovatør og veileder.
- Rektor skal praktisere sin skoles verdier og være et aktivt forbilde.
- Rektor må våge å fronte sin skoles standarder og sin skoles grenser.
- Rektor skal vise et tydelig og kraftfullt lederskap, som er seg bevisst skolens kunnskapsmål.
- Rektor må uttrykke tydelige forventninger og gi tydelige tilbakemeldinger.
- Rektor må etterspørre og stimulere læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksarbeid og teamarbeid.

Utredningene sier at rektor har ansvaret for å utvikle skolen som en lærende organisasjon og et godt lærested, og punktene ovenfor er virkemidlene som omtales. Et kraftfullt lederskap etterspørres. Dette kan oppfattes som ”utlysning” etter en lederfigur med de rette heroiske egenskapene. Det leder tankene i retning av en vanlig definisjon av ledelse: ”*Ledelse er å oppnå resultater gjennom andre*”. Etter min oppfatning er denne definisjonen preget av et instrumentalistisk syn på ledelse som gir et bilde av en sjef som dirigerer og tar æren når noe lykkes, og mannskapet arbeider på tildelt oppdrag. Denne ledertypen er imidlertid, som Lillejord (2003) viser, slett ikke den typen som trengs i lærende organisasjoner, som staten også vil at skolene skal utvikles til.

I vurderingen ovenfor vedrørende ”nødvendige lederegenskaper” og ”god skoleledelse” rettes fokus mot rektors atferd. Forklaring på menneskers atferd kan, ifølge Wadel (1999), hovedsakelig skje ut fra tre perspektiver, som konkurrerer med hverandre:

Forklaring ut fra egenskaper ved personen kan betegnes som en indre forklaring: Den enkeltes personlighet er årsaken til atferd og handlinger. Forklaring ut fra system er en ytre forklaring: Samfunnssystemet og - utviklingen er bestemmende for vår atferd. Relasjonelle forklaringer setter gjensidigheten i menneskelig atferd i fokus: Vår atferd dannes i prosesser av samspill med andre. Enheten i en relasjon er samhandling mellom to eller flere mennesker.

Disse tre forklaringsmodellene bruker vi om hverandre i dagliglivet. Wadel (1999) sier at humanistisk orienterte sosiologer konsekvent etterstreber å benytte relasjonelle forklaringer på menneskers atferd. Han hevder videre at forklaringer ut fra egenskaper eller system egentlig har relasjonell opprinnelse (Wadel 2003). Alle egenskaper oppstår og utøves i relasjonelle forhold, og alle systemforhold er skapt av og består av mennesker.

I kapittel 1 gjorde jeg det klart at jeg velger å ta utgangspunkt i en relasjonell forklaringsmodell for rektors forutsetninger for mestring i rektorrollen. Det betyr at jeg betrakter rektor i samhandling med de andre aktørene i skolefellesskapet. Jeg vil i det videre drøfte visse relasjonelle aspekter ved ledelse i skolen ut fra dagens situasjon, slik jeg oppfatter den, og de forutsetningene som etterspørres i de nevnte offentlige utredningene. Jeg konstaterer i utgangspunkt at mange tankemodeller om ledelse lever side ved side. Dahl (2004:7-17) viser at variasjonsbredden er stor når det gjelder forventningene til skoleledelse og rektors funksjon. Han skisserer 3 idealtypiske ledelsesregimer i dagens skole, samtidig som han mener at det skjer en utvikling fra det først omtalte til det sist omtalte regimet:

Den byråkratisk- profesjonelle skolelederen representerer den tradisjonelle skolelederen som er leder i kraft av sin fagkunnskap og ansiennitet. Denne lederen er "først blant like", har samme utdanningsbakgrunn, samme kulturbakgrunn og kan snakke samme språk som lærerne, som blir instrumentelt ledet. Dette er et stabilt regime som ikke regner med utvikling. Det rektor gjør, bortsett fra å være fagperson, er å administrere det som allerede er.

Den nye, offentlige skolelederen er tilpasset New Public Management - tenkningen. Denne typen regime kan sees som et resultat av "Kvalitetsrevolusjonen"⁸ og har som mål å fremme effektiviteten og kvaliteten i offentlig sektor. I dette regimet gjør rektor de nødvendige grep

⁸ "Kvalitetsrevolusjonen" er i denne sammenhengen en betegnelse på det vestlige initiativet for å ta igjen det japanske effektivitetsforspranget. Ronald Reagan og Margareth Thatcher regnes som viktige igangsettere og pådrivere.

for at skolens tjenesteytelse skal bli mer resultatorientert, mer kostnadseffektiv, mer dynamisk, mer entreprenørorientert og mer tilpasset brukernes behov. Ledelse blir da i første omgang en iverksetterfunksjon og en kontrollfunksjon. Dette regimet kan føre til at rektorene føler seg tvunget til å fokusere på administrasjonsoppgavene, og de får lite tid til annet, siden mange av dagens skoleledere primært ikke har kompetanse på administrasjonsarbeid, ifølge Dahl.

Eriksen (2000:138) sier, med henvisning til Christopher Hood, at New Public Management - modellen baserer seg på delvis overlappende og motstridende ledelsesdoktriner:

- Lederskap sees på som en profesjon. Det skal være synlig og aktivt og ha rom for skjønn. Klare ansvarsforhold og sentralisering av makt skaper tillit og pålitelighet.
- Klare, operative målsettinger og kvantitative suksessindikatorer blir sett på som et middel til å øke effektiviteten i organisasjonen.
- Ved å øke vekten på resultatkontroll og målbare prestasjoner gis grunnlag for en ny form for ressursfordeling og for bruk av individuelle belønninger/insentiver.
- Ved å delegere resultatansvaret nedover til underavdelinger, gis enhetene håndterlige rammebetingelser. Desentralisering er ikke bare en måte å gi dem som har skoen på, mulighet til å si ifra om hvor den trykker, men også en måte å la dem få svi for egne feil.
- Dermed håper en å få riktigere og mer effektive beslutninger.
- Innføring av konkurranseelementer i offentlig sektor skal virke til å øke standarden og senke kostnadene.
- Det samme er motivet for å ta privat sektors ledelsesmodell som forbilde. En vil få bedre prestasjoner med fleksibilitet i ansettelse, individuell belønning og PR-teknikker.
- Større krav til disiplin i ressursbruk. Økt økonomisk rasjonalitet og mer kritisk holdning til ressurskrav og fagforeningsaktivitet vil gjøre det mulig å gjøre mer for mindre.

I sum innebærer New Public Management - regimet vekt på ledelsens kontroll og ansvar, insentiver, kvantitative resultatindikatorer og effektivitetsmål.

I det tredje regimet betrakter vi rektor som leder i en lærende organisasjon. Organisasjons - læring som begrep har vunnet stor plass på slutten av 90-tallet, sier Dahl (2004: 13). Det er fra da av å finne i alt fra politiske styringsdokumenter til pedagogisk teori. Eksempler på dette er Cato Wadels bok *Læring i lærende organisasjoner* fra 2002 og Sølvi Lillejords bok *Ledelse i en lærende skole* fra 2003. Følgende sitat i rundskriv fra Kirke-, utdannings- og

forskningsdepartementet om *Strategi for kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003* (s 26) viser at departementet har en visjon om at norske skoler skal bli lærende organisasjoner: *”Tiltak for kvalitetsutvikling med statlig tilskudd bør omfatte skolen og personalet som helhet eller arbeidslag av lærere på en eller flere skoler. Det er nødvendig at skoleledelsen følger opp arbeidet på en forpliktende måte. Koordineringen av virkemidler gir store muligheter for skole- og kollegabasert læring og utvikling. Skolen som helhet kan dermed utvikle seg og lære i og som fellesskap. Dermed blir skolen en lærende organisasjon – en organisasjon der de ansatte utveksler og lærer av hverandres erfaringer.”*

Mens den byråkratisk-profesjonelle skolelederen og New Public Management - lederen har et ”ovenfra - og - ned” - perspektiv, hvor ledelse dreier seg om å gå foran og være styrende, har lærende organisasjons - regimet en ”innenfra - og - ut” - profil, hvor tanken om utvikling av kunnskap i organisasjonen som et *praksisfellesskap* står sentralt (se kapittel 4.8 for en nærmere definisjon av ”praksisfellesskap). Forskere som arbeider med teori om lærende organisasjoner, tror at kunnskap ikke bare utvikler seg gjennom individer, men først og fremst gjennom interaksjon og samhandling mellom individer (Lillejord 2003). Mens perspektiver på ledelse i de andre regimene legger vekt på instrumentelle virkemidler og kontroll, legger perspektiver på ledelse i lærende organisasjoner vekt på kommunikasjon. Lederen må være i stand til å føre et språk som gjør det mulig å reflektere over egen praksis, sier Dahl (2004:14). Her skal ikke ledelsen nødvendigvis drive fram utviklingen, men gjøre de grep som bidrar til at skolen skal kunne utvikle seg og forbedre sin praksis. Mens de kommunikative ferdighetene til en leder innenfor New Public Management - regimet kanskje først og fremst ligger i evnen til å overtale og overbevise de ansatte til å følge visjoner eller bestemmelser, blir de kommunikative ferdighetene hos leder i en lærende organisasjon å *kunne samtale med dem som ledes om praksis og hvordan man gjør ting*. Dette fordrer at lederen har et språk som gjør det mulig blant annet å kunne diskutere pedagogikk og pedagogiske grep: Forståelsen av hva praksis er i dag, hva praksis kan være i framtiden, og hvordan man kommer dit. Da er det en fordel å ha relevante fagkunnskaper og relevante erfaringer. Ledelse i en lærende skole blir ikke først og fremst å iverksette eller administrere et allerede etablert regelverk, men rektors hovedoppgave er å arbeide for å skape relasjoner, få alle individene innenfor skolefellesskapet til å fungere hver for seg og sammen, og få organisasjonen til å fungere for dem som skal forholde seg til den. Rektors personlige egenskaper er ikke det viktigste virkemiddelet for ledelse, men snarere hvordan rektor ivaretar ledelse.

I drøftinger av rektors arbeid er det vanlig innenfor forskning å beskrive rektorrollen, eller de ulike roller rektor forventes å fylle. Lillejord (2003) ser det slik at rektor har en jobb å gjøre, ikke en rolle å fylle. Å fylle en rolle kan oppfattes som noe passivt. Roller er ofte bestemt og definert på forhånd, noe som også kan gjøre det vanskelig å oppfylle forventningene. Lillejord beskriver rektors arbeid mer som en pedagogisk og relasjonell prosess. En viktig lederutfordring er å se, identifisere og analysere problematiske sider ved skolens arbeid, og det kan ikke rektor gjøre i ensomhet. *”I dag kjennetegnes godt lederskap ikke bare av engasjement for oppgaven, men også av kontakt med medarbeiderne og mer demokratiske prosedyrer. Dagens ledere må kunne kommunisere med den enkelte – ikke bare snakke til de ansatte. En leder i en lærende skole må i tillegg til å ha faglig engasjement også være nærværende og ta aktivt del i prosessene som går ut på å skape kunnskap i organisasjonen”*, sier Lillejord (2003: 33).

I et intervju i Lærerforbundets fagtidsskrift Utdanning nr 8/2004 sier rektor Geir Luthen, som er virksomhetsleder i Råde kommune: *”Rektor er ikke lenger fremst blant likemenn, i hvert fall ikke bare det. Nå må rektor i stadig større grad tre fram som arbeidsgiver eller arbeidsgiverrepresentant. Jeg ser riktignok ingen fare her hvis vi samtidig forholder oss til og ivaretar det kommunikative og det demokratiske aspekt ved skolelederrollen. Vi må ha legitimitet i personalet og i nærmiljøet. Også i forhold til rådmannen.”* Senere i intervjuet sier han: *”Selvfølgelig skal skoleleder ha pedagogisk utdanning, og ikke bare å gå to år på Bedriftsøkonomisk institutt. Skal rektor være en demokratisk leder, må rektor ha pedagogisk argumentasjonskraft. Vi kan ikke bruke maktens tale, men derimot talens makt. I sammenheng med andre aktører i hverdagen må jeg nemlig ha sterke argumenter for at institusjonen skal kunne drives riktig. Argumentene mine, og ikke posisjonen, må vinne fram...”*

Jeg synes Luthens uttalelser på en god måte beskriver ledelsesdilemmaer hos en rektor som forsøker å mestre en ledelsesprosess som kombinerer kommunens New Public Management - styring med ideologien om skolen som en lærende organisasjon. Dette kjennetegner nok situasjonen for mange av dagen skoleledere i Norge.

Stephen Ball (1999) hevder at læring skjer best i organisasjoner der kultur og miljø er basert på samhandling. Rektors oppgave handler ikke om å konkurrere om å lage den beste skolen. Rektors fokus skal være rettet mot læring i skolen som lærende organisasjon. Rektors nøkkelfunksjon når det gjelder utformingen av skolen som organisasjon og lærested, kan bare

ivaretas i samhandling med de andre aktørene i skolefelleskapet. Det å bli ledet krever deltakelse og innsats (Wadel 2003). Leder og medarbeidere har felles ansvar for å utvikle organisasjonens og sin egen kompetanse i samhandling. Utviklingens og læringens mål er det kommuniserende praksisfelleskapet; og redskapene er felles refleksjon og dialog.

Tidligere i dette kapitlet kritiserte jeg en vanlig definisjon av ledelse: *”Ledelse er å oppnå resultater gjennom andre”*. Ved å søke i nyere litteratur om ledelse kan man finne en mengde definisjoner som bygger på en mer relasjonell og prosessuell tenkemåte, og som er i samsvar med det ideologiske grunnlaget for lærende organisasjoner. F eks sier Eriksen (2000: 136) at *”ledelse dreier seg om forholdet mellom aktører som er avhengige av hverandre for å få ting gjort”*. Tian Sørhaug (1996) understreker ledelsens prosessuelle funksjon: Ledelse er først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta, både ovenfra og nedenfra. Møller (2004: 48-49) viser til Leitworth og Riehl som sier at i de fleste definisjonene av ledelse finnes det en felles kjerne som handler om to funksjoner: Ledelse handler om *å gi retning* og *øve innflytelse*. Deres presiseringer av ledelsesbegrepet omfatter en rekke antakelser:

- Ledelse eksisterer innenfor sosiale relasjoner, er som en vev av relasjoner og tjener sosiale mål.
- Ledelse innebærer en hensikt og en retning.
- Ledelse handler om å påvirke.
- Ledelse er en funksjon som nødvendigvis ikke ivaretas bare av den formelle lederen.
- Ledelse er knyttet til kontekst og er betinget av konteksten, som handler om hva slags sosial organisasjon man arbeider innenfor, hvilke mål som skal realiseres, hvilke andre aktører som er involvert, og hvilke ressurser som er tilgjengelige.

I en relasjonell forståelse av ledelse kan den definisjonen jeg tidligere kritiserte, omformuleres slik: *Rektors ledelse handler om å oppnå resultater i samhandling med omgivelsene.*

3.5 Relasjonelt perspektiv på rektorfunksjonen

Rektorfunksjonen i en lærende skole kan ikke oppfattes som en posisjonell rolle som utøver makt gjennom instrumentell håndtering av medarbeiderne. Betrakter man rektors ledelse i en relasjonell ramme, må man se etter forhold som betegner komplementære og utfyllende påvirkninger mellom leder og samhandlingsparter. Det betyr at de personene som rektor er leder for, har en sterk medvirkning i forhold til å utforme lærings- og samhandlingsmiljøet (Wadel 2003). Ledelse som samhandling bygger på gjensidig påvirkning og samforståelse.

Derfor er det viktig at rektor kommuniserer med samhandlingspartene om sin egen ledelse, og at det finnes strukturer og prosedyrer for tilbakemeldinger til rektor.

Sammen skaper skolens aktører det kommunikative rommet og utvikler en relasjonell ferdighet de eier selv. Fuglestad (1997) kaller dette for *relasjonell handlingskunnskap*. Han sier at ledelse er et samspill mellom mennesker i ulike roller. Disse rollene må gripes som en relasjon og forstås i forhold til hverandre. Ved hjelp av ”det doble blikket” kan man foruten temaet man samhandler om, ha øye for de andre aktørene som samspillende parter. Dette er forutsetningen for å skape det kommunikative rommet ”*der aktørane utviklar relasjonar til kvarandre, påverkar, står i avhengighetsforhold til, og handler med omsyn til den andre parten*” (Fuglestad 1997: 147). Partene utvikler en relasjonell kompetanse som de eier sammen. Denne innbefatter verdier, normer og kulturell kunnskap knyttet til fellesskapet. ”*Dette er eit perspektiv som ikkje ser menneskelege handlingar som uttrykk for individuelle impulsar, men som legg til grunn at me fra vogge til grav lever og handlar i sosiale og kulturelle rom. Dette påverkar handlingane våre*”, sier Fuglestad (1997: 148).

Skivik (2004) tenker seg at relasjonell lederkompetanse består av 3 interaktive elementer: Handlingskompetanse, refleksjonskompetanse og evnen til å forske på seg selv. Handlingskompetansen består av det lederen faktisk gjør sammen med sine medarbeidere, og den kompetansen som utvikles. Refleksjonskompetansen dreier seg både om den indre samtalen og refleksjon sammen med andre. Ledelse innebærer at man er villig til å utforske det ukjente; de forholdene som innebærer at ledelse er et usikkert prosjekt. Ledere trenger å forstå seg selv; i samhandling med sine medarbeidere og sin arbeidssituasjon. Poenget er å få større forståelse av samspillet en har med medarbeiderne som grunnlag for å arbeide med organisasjonens mål. Lederen bør aktivt søke kunnskap i egen virksomhet. Å forske i egen praksis innebærer at lederen hever sin egen handlingskompetanse gjennom systematisk refleksjonsarbeid sammen med medarbeiderne.

I følge Dysthe (2001: 12) har samspill et handlingsaspekt, et relasjonelt aspekt og et verbalt aspekt. Særlig vektlegger hun *språk* som en integrert del av handlinger og relasjoner. Språklige ytringer er sosial handling. Språk og kommunikasjon er bindeleddet mellom det individuelle og det som er felles. Språket er det viktigste medierende redskapet for læring og ledelse. Hun framhever de relasjonelle forholdene mellom individ og fellesskap som byggesteiner i meningsskaping. Kommunikasjonen kan ikke basere seg på evige sannheter og

urokkelige prinsipper. Aktørene bringer med seg sin livsverden inn i kommunikasjonen. Derfor må forståelse og enighet basere seg på dialog og argumenter. Når en mening møter en annen mening, oppstår en ny og mer kvalifisert mening, kan man si i en relasjonell forståelse av kommunikasjon.

Dette aspektet ved kommunikasjon og ledelse forsterkes av Dahle (1997a: 218) når han sier at det er grenser for forvaltningslogisk tenkemåte i skolen. Skolesamfunnet er preget av dynamiske og etiske prosesser og utallige valgsituasjoner, som ikke instrumentelt kan målstyres vekk. Samspillet må innbefatte en kontinuerlig evaluerende og reflekterende dialog med stor evne til å ta den andres perspektiv. Selvkorreksjon er et vesentlig innslag, dog uten totalt å underordne seg den andres perspektiver. Samspill innebærer også ”å verdsetja og drive aktelsesarbeid i forhold til seg sjøl”, sier Fuglestad (1997: 16). Relasjonell kompetanse innbefatter evnen til å være subjekt for hverandre, dvs. leve og arbeide i subjekt - subjekt – relasjoner.

Habermas (1997) snakker om kommunikativ rasjonalisering av livsverden, der meninger ikke kan basere seg på formelle prinsipper og tradisjoner. Forståelse og meningsproduksjon må baseres på dialog og argumenter, dvs. kommunikativ handling i jevnbyrdighet og *herredømmefri kommunikasjon*. Derfor må arbeidssituasjonen romme tallrike dialogiske møteplasser for kommunikativ samhandling.

Jeg antar at de kommunikative møteplassene vil være de viktigste arenaene for rektors mestringsopplevelser, men spør meg samtidig: Kan den åpne og jevnbyrdige refleksjons- og kommunikasjonsmetodikken, som forutsettes i den lærende skolen, ivaretas innenfor den styrende forvaltningsmetodikken, slik den er innebygd i balansert målstyring og New Public Management?

3.6 Kommunikativ ledelse og beslutningsfatning

Beslutningsfatning er en nøkkeloppgave i alle organisasjoner, slik også i skolen. Rektor har formelt ansvar og myndighet til å treffe beslutninger, mens medarbeiderne har medvirkningsansvar og – rettigheter, jf Hovedavtalen⁹. Mine intervjuer viser at beslutningsfatning er noe som opptar rektor som en forutsetning for å lykkes. I dette eksempelet er det

⁹ Hovedavtalen regulerer blant annet samarbeidsforhold og beslutningsgrunnlag mellom arbeidsgiver og arbeidstakerne. I skolen forhandles Hovedavtalen fram av Kommunenes sentralforbund og arbeidstakerorganisasjonene

rektor ved en barneskole som snakker: *"Det er muligens min måte å legge ting fram på, å argumentere på. Jeg tar aldri sjansen på å hive ut saker som jeg tror kan være en stor kontrovers direkte i fellesdrøfting. Det kan skjære seg. Jeg vil gjerne underveis ha dialog med medarbeidere, som kan være en ballvegg. Da fanger jeg opp atskillige signaler, og jeg har veldig god hjelp av Pedagogisk utvalg. Det er folk som er reflekterte og ærlige, og vi har et veldig tillitsfullt forhold. Kommer jeg med noe som de synes er bomskudd, så får jeg høre det, og det er greitt å kunne ta en åpen ordveksling, uten at jeg har laget meg en fasit på forhånd. Når jeg føler at jeg har støtte, at vi har en gjennomtenkt og reflektert felles oppfatning, da er det greitt å gå ut og si at dette vil jeg at vi skal satse på. Men det er ikke slik at jeg kommer med fasiten, det er det verste en leder kan gjøre. Det er dødfødt."*

Intervjuer: *"Går det an å være uenig med rektor?"*

Rektor: *"Ja, jeg får av og til så øra flagrer. Men vi har en veldig saklig og ordentlig tone. Det har noe med miljøet å gjøre, tror jeg; tilliten, åpenheten og vissheten om at det går an å si imot uten at det får negative konsekvenser for en selv som menneske og ansatt."*

Tidligere har jeg argumentert for å betrakte ledelse som samhandling. Ordet kommunikasjon kommer fra latin: *communicare*, som betyr "å gjøre felles". Grunnbetydningen av å kommunisere er å utføre handlinger som skaper eller holder fellesskap ved like (Fuglestad 1997: 18). Fra et semiotisk synspunkt, sier Fuglestad, er definisjonen på kommunikasjon *"produksjon og utveksling av meninger."* Han hevder at forståelsen av budskap vi mottar, er kultur- og kontekstavhengig, og at kommunikasjonsproblemer like gjerne kan være uttrykk for kulturelle forskjeller mellom partene, som faktiske misforståelser. Han betegner kommunikasjon som kulturelle møter, hvor konflikt også er en form for meningsfylt kommunikasjon. Ofte blir vi minnet om at den viktigste aktiviteten i kommunikasjon er å lytte; da har vi kommunikasjonskompetanse. Det er nyttig for en leder å lære seg å kommunisere, sier Dysthe (1997: 77-78), men det som teller mer, er lederens grunnholdning til andre mennesker, og hvilken forståelse lederen har for hvordan mening blir skapt og hvordan læring skjer. Det er stor forskjell på om lederen mener at kunnskap og innsikt er noe som eksisterer på forhånd og som kan formidles, eller om kunnskap er noe som blir skapt i en felles prosess, gjennom interaksjon.

Eriksen (2000: 39) drøfter, med henvisning til Habermas, hvordan beslutningsfatning kan skje på grunnlag av instrumentell rasjonalitet, strategisk rasjonalitet eller kommunikativ rasjonalitet. Han benytter denne matrisen:

Rasjonalitetstype	Situasjon	Innstilling
Instrumentell	Ikke-sosial	Resultatorientert
Strategisk	Sosial	Resultatorientert
Kommunikativ	Sosial	Forståelsesorientert

Figur 2: Rasjonalitetstyper og beslutningsfatning. Kilde: Eriksen (2000).

Instrumentell rasjonalitet hører sammen med formålsrasjonelle handlinger og karakteriserer arbeids- og arbeidsliknende operasjoner. Dette er tekniske beslutninger. Strategisk rasjonalitet er uttrykk for en sosial handlingstype, der aktøren bedømmer de andre aktørenes valg, og blir i stand til å gjøre mer rasjonelle disposisjoner for egen del. Aktøren kalkulerer rasjonelt hvilke strategier og hvilken taktikk det vil lønne seg å satse på, gitt de andre aktørenes disposisjoner. Strategien kan være mer langsiktig orientert, der aktøren kan ta ett skritt tilbake for i neste omgang å kunne ta to skritt fram. Aktøren kan mistenkes for å ha skjulte og taktiske motiver. Kommunikativ rasjonalitet er en type sosial handling som bygger på kommunikasjon. Her er kriteriet på rasjonalitet i hvilken grad man makter å oppnå gjensidig forståelse med andre. Eriksen knytter betegnelsen til Habermas' drøftinger av felles gyldighetskrav for interaksjon, som Habermas betegner som "kommunikative idealiseringer". Kjennetegnet på en vellykket kommunikasjonsprosess og beslutningsprosess er at begge partene oppfatter budskapene likt, og at budskap og prosesser er herredømmefri.

Eriksen oppfatter beslutninger som talehandlinger. Disse kan bygge på forhandlinger eller argumentasjon:

Forhandlinger karakteriseres av "gi – og – ta", drakamper, kjøpslåinger og hestehandel.

Argumentasjon betegner at deltakerne forsøker å bli enige om hva som skal gjøres gjennom å begrunne sine handlingsplaner. De løser konflikter gjennom å appellere til felles gyldighetskrav. Partene må kanskje lære noe nytt og forandre overbevisning gjennom prosessen for at uenige aktører skal kunne slutte seg sammen i et handlingsfellesskap. I mange sivile og offentlige sammenhenger går vi ut fra at deltakere med ulike meninger skal kunne samtale seg fram til enighet. Det ideelle er en kommunikasjon hvor sanksjoner er ekskludert.

Den herredømmefrie samtale – hvor ingen tvang er til stede annet enn de bedre argumenter – må kunne forestilles å eksistere for at aktørene skal vite hva som teller som argumenter. Reell argumentasjon forutsetter at:

- Aktørene er interessert i å komme fram til felles forståelse og enighet.
- Alle er frie og likeverdige og potensielt like kompetente.
- Alle må kunne innrømme feil og skifte oppfatning når de blir møtt med bedre argumenter.
- Alle opptrer autentisk og sannferdig overfor hverandre.

Den kommunikative beslutningsfatningen er et bidrag til å sivilisere konfliktløsning og skape oppslutning om beslutninger. Eriksen (2000: 51) sier at i en pluralistisk verden kan det bare slutes noe om beslutningers rasjonalitet ut fra om de er kommet i stand gjennom en gyldig prosedyre. Bare ved at alle parter inkluderes og får samtale tilstrekkelig, kan det være håp om å få til en rasjonell konfliktløsning og komme fram til vedtak som er akseptable for alle parter.

Teorigrunnlaget for drøftingene i kapittel 3.6 er i hovedsak hentet fra generell forskning om ledelse, som jeg i den aktuelle sammenhengen mener har gyldighet i forhold til rektors lederfunksjon. Jeg finner klare tilknytningspunkter mellom teorien jeg presenterer om ledelsesregimer i skolen i kapittel 3.4 og rasjonalitetstyper ved beslutninger, som jeg presiserer her i kapittel 3.6. Som en skjematisk oppfatning kan man si at den byråkritisk-profesjonelle skolelederen og New Public Management - skolelederen vil benytte instrumentelle og strategiske beslutningsformer, men ledelse i skolen som en lærende organisasjon i stor grad må bygge på likeverdig dialog og kommunikativ beslutningsfatning.

3.7 Forvalter av et New Public Management-regime eller rektor i en lærende skole?

Artikkelen nedenfor er hentet fra Utdanningsforbundets hjemmeside www.utdanning.ws. Den er skrevet 12.08.04 av Liv Skjelbred, som et referat fra Opplæringskonferansen i Tønsberg 9.-11. 08. 04, arrangert av Vestfold fylkeskommune ved fylkesutdanningssjefen:

"New Public Management, den resultatorienterte og amerikanskinspirerte styringsformen hentet fra næringslivet og raskt absorbert i offentlig virksomhet, er på vei ut. "Den lærende organisasjon" er på vei inn, ifølge direktøren i Utdanningsdirektoratet, Petter Skarheim. "Det finnes like mange ledelsesmåter i skolen som ellers i samfunnet. Det er ikke mulig å plukke bare en og si at sånn skal det være. Dette må være opp til den enkelte kommune og fylkeskommune", sa Skarheim i sitt foredrag om skoleledelse og kvalitet på opplæringskonferansen i Tønsberg denne uken. Skarheim skisserte en utvikling av skolelederrollen fra "den første blant likemenn" til New Public Management - modellen, som de siste årene er blitt stadig mer vanlig i offentlig styre og stell, men som han mente var i ferd med å bli uaktuell.

Det er "den lærende organisasjon", der medarbeiderne lærer av hverandre, som iverksettes i det nye Utdanningsdirektoratet, som i tiden framover vil være aktuell, ifølge Skarheim. Han pekte på at det fra statens side opp gjennom årene har vært satset mye på å utvikle god skoleledelse. Hva som er god ledelseskvalitet, mente han var vanskelig å gi et entydig svar på. Kvalitet oppleves forskjellig. Det er noe annet nå enn om 10 år. Skarheim mente skoleledelse er ett av de mest komplekse, og kanskje det viktigste yrket i det moderne samfunn, og at god skoleledelse av den grunn er helt avgjørende. Det er mye vanskeligere å være skoleleder enn å være leder for Utdanningsdirektoratet."

Det er interessant å registrere at Utdanningsdirektoratet i denne uttalelsen nærmest erklærer New Public Management som utdøende. Utdanningsdirektoratet mener at rektor skal være leder i en lærende skole og at skoleleders faktiske ledelse er helt avgjørende for skolens kvalitet. Her kan direktoratet støtte seg på Innstilling S. nr 268 (2003-2004)¹⁰ der Kirke-, utdannings-, og forskningskomiteen understreker "...behovet for å utvikle skoler og lærebedrifter som lærende organisasjoner og at det kun kan gjøres ved at skoleeier og skolene selv tar ansvar". Informasjonsmateriell og rundskriv som utgis av UFD i forbindelse med Kunnskapsløftet, sier at skolen skal bli en lærende organisasjon (UFD 2004). En undersøkelse foretatt av SINTEF i 2004 bekrefter at ideologien om skolen som en lærende organisasjon er i frammarsj blant rektorene i grunnskolen (Dahl 2004).

Som motstykke til dette registrerer jeg at staten ved Kommunal- og regionaldepartementet arbeider for at norske kommuner skal iverksette balansert målstyring, som er et resultatstyringssystem tilpasset New Public Management. (Kommunal- og regionaldepartementet 2001 og 2004). Det er i praksis dette styringsverktøyet som innføres i kommunene i dag. Stortinget legger, etter min oppfatning, gjennom vedtak knyttet til Ot prop nr 67 (2002-2003), om visse lovendringer i skolen, til rette for et New Public Management – regime i skolen, samtidig som det altså "bestiller" skolen som en lærende organisasjon, slik jeg viser ovenfor. Ved endringer i opplæringsloven, som ble iverksatt 1.9.2004, gikk UFD i sitt opprinnelige lovforslag inn for at rektor ikke lenger behøvde ha kompetanse som pedagog, men skulle ha kvalifikasjoner for å ivareta styring, forvaltning og effektivisering. Rektors oppgave skulle, slik jeg oppfatter det, etter departementets vilje først og fremst være å oppnå målbare resultater. Loven som ble vedtatt, tok hensyn til høringsuttalelser som krevde

¹⁰ Knyttet til behandlingen av St meld nr 30 (2003-2004).

pedagogisk kompetanse hos rektor: *”Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar”* (§ 9.1). Det er likevel presisert i proposisjonen at kravet om pedagogisk kompetanse gjelder realkompetanse, ikke formalkompetanse, slik at rektor i praksis ikke nødvendigvis behøver ha formell pedagogisk utdanning.

Ved at oppdragsgiver bestiller begge regimene samtidig, settes rektor i et krysspress mellom ideologi og praksis (se kapittel 1.1). New Public Management og balansert målstyring innebærer en ledelse med fokus på forvaltning, kontroll, ansvar, insentiver, konkurranse, kvantitative resultatindikatorer og effektivitetsmål, mens den lærende skolen baserer seg på kommunikativ rasjonalitet (se kapittel 3.3). Legger rektor mest vekt på forvaltningen eller på de pedagogiske prosessene når det er snakk om å lykkes i rektorfunksjonen? Jeg kommer tilbake til dette spørsmålet i kapitlene 7.2 og 8.1.

3.8 Oppsummering

På folkemunne heter det at delt glede er dobbel glede, mens delt sorg er halv sorg. Mennesker påvirker hverandre gjennom handlingene sine. Sosialt samspill ser ut til å være menneskenes naturlige livsform, og vår sameksistens er basert på sosial responsivitet. Innenfor de systemene og strukturene der vi lever våre private og offentlige liv, eksisterer det relasjoner og gjensidig påvirkning mellom aktørene, og mellom aktører og strukturer. Skal vi lykkes, må vi ha noen å lykkes sammen med. Gjennom å velge å betrakte rektors arbeid i et relasjonelt perspektiv, utfordrer jeg en individualistisk oppfatning av ledelse preget av mål - middel - tenking. Fokus flyttes fra egenskaper ved den formelle lederen over på prosessen mellom den som leder og de som blir ledet, og interessen fokuserer på det partene gjør sammen. (Fuglestad og Lillejord 1997). Ledelse blir dermed en relasjonell ferdighet. Språket som redskap, og dialogen som kommunikasjonsform og basis for samhandling og beslutninger, står sentralt i dette perspektivet på ledelse. Denne oppfatningen av rektors lederfunksjon kan stå i et motsetningsforhold til det faktum at New Public Management og balansert målstyring for tiden blir iverksatt som styringssystemer i norske kommuner.

4 Teoretiske perspektiv på opplevelsen av å lykkes som rektor

4.1 Innledning

Denne oppgaven har som mål å frambringe kunnskap om hva som kan gi rektor opplevelsen av å lykkes i arbeidet sitt. I dette kapitlet vil jeg drøfte noen perspektiver ved fenomenet ”opplevelsen av å lykkes som rektor”. Først vil jeg benytte teori fra Etienne Wenger (2004) til å presentere et forslag til forståelse av fenomenet ”opplevelse”. Videre vil jeg reflektere over fenomenet ”å lykkes”, og deretter drøfte visse generelle grunnleggende elementer i ”opplevelsen av å lykkes”, ut fra min forståelse. Drøftingene skjer i et relasjonelt perspektiv på rektorfunksjonen. Underveis forsøker jeg å gi drøftingene en praktisk tilknytning gjennom å benytte eksempler fra intervjumaterialet mitt.

4.2 ”Opplevelse av” er en subjektiv fantasi

Wenger (2004: 203ff) hevder at *fantasi* er en viktig bestanddel i våre opplevelser. Han illustrerer dette med fortellingen om de to steinhoggerne som arbeider med det samme prosjektet, og som blir spurt om hva de driver med. Den ene svarer at han hogger steinen til i en firkantet form, mens den andre sier: ”Jeg er i ferd med å bygge en katedral”. Som aktivitet gjør de det samme, men på opplevelsensnivå er forskjellen stor. Denne forskjellen er en funksjon av fantasien, ifølge Wenger. Fantasi betegner i denne sammenhengen en kreativ prosess med produksjon av mentale bilder og skapelse av tid og rom som er konstituerende for *selvet*. Det dreier seg om å konstruere selvforståelse; dvs. meningsbærende bilder av seg selv i verden. ”Gjennom fantasien kan vi placere os i verden og i historien og medtage andre meninger, andre muligheter, andre perspektiver i vores identiteter. Det er gjennom fantasi, at vi erkjender vores egen opplevelse som en refleksjon av bredere mønstre, forbindelser og konfigurasjoner. Det er gjennom fantasi, at vi ser vores egne praksisser som fortsatte historier, der rækker langt inn i fortiden, og det er gjennom fantasi, vi forestiller os nye utviklingsmuligheter, utforsker alternativer og ser muligheter framfor os.” (Wenger 2004: 205). En forståelse av opplevelser som fantasier innebærer at personers opplevelser kan være usammenhengende og ineffektive, de kan bygge på stereotypier og projiseringer. ”Som måte å høre til på, er fantasien derfor en vanskelig identitetsakt, fordi den spiller med deltagelse og ikke-deltagelse, indenfor og utenfor, det virkelige og det mulige, det realisable og det uopnåelige, det meningsfulde og det meningsløse.” (Wenger 2004: 206). I min forståelse betyr dette at våre opplevelser av oss selv i verden neppe kan tolkes som en sikker viten eller

kompetanse, men de er subjektive øyeblikksbilder. Likevel opplever vi våre opplevelser som sanne, i en slik grad at de har kraft til å styre våre tanker, motiver, reflekser og handlinger.

4.3 ”Opplevelsen av å lykkes” er et eksistensielt fenomen

Det er nærliggende å tenke seg at opplevelsen av *å lykkes* innebærer en subjektiv opplevelse av *å mestre*, og at vår opplevelse av omgivelsenes forventninger og oppfatninger normalt vil ha stor betydning. Denne hypotesen vil jeg forfølge nedenfor. Min egen erfaring som grunnskolesjef forteller meg at mange rektorer opplever arbeidssituasjonen og forventningene fra omgivelsene som et overhengende press. Det er lett å komme på etterskudd, og opplevelsen av å lykkes i arbeidet skjer kun glimtvis. Noen rektorer sliter med opplevelse av lav aktelse og anerkjennelse i eget kollegium og i nærmiljøet. I en *eksistensiell*¹¹ forståelse kan vi se menneskenes tilværelse og arbeid som en streben etter mål og mening. I et slikt perspektiv er det nødvendig å oppleve mestring som et virkemiddel for å holde angsten under kontroll. Med ”opplevelse av mestring” mener jeg at man må oppleve å lykkes i noen av de aktivitetene man deltar i, og man må oppleve at disse aktivitetene har en viss status gjennom bekreftelse fra andre. Nedenfor vil jeg ta for meg noen teoretiske elementer som etter min oppfatning har betydning for mestring i rektorfunksjonen. Disse er valgt ut fra momenter som jeg identifiserer som framtrædende i intervju materialet mitt. For å gi teorien en praktisk tilknytning benytter jeg illustrasjoner fra intervjuene som bakteppe.

4.4 Behovstilfredsstillelse som element i opplevelsen av å lykkes

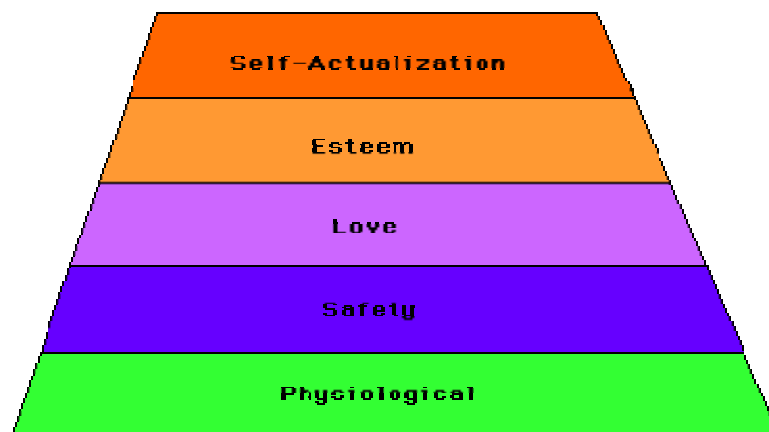
Opplevelsen av å lykkes oppfatter jeg som et eksistensielt fenomen. Ut fra denne antagelsen velger jeg å ta utgangspunkt i Abraham Maslows velkjente teori om menneskers grunnleggende behov, motivasjon, atferd og opplevelser (Maslow 1970).

Maslow er kjent for å ha etablert teoriene om behovenes hierarki og det selvrealiserende mennesket. Han sier at menneskenes opplevelser og atferd ubevisst er motivert av utilfredsstilte behov, og at visse lavere behov må tilfredstilles før høyere behov kan bli tilfredsstilt. Menneskelig motivasjon og handling har utspring i nevrologiske og biologiske

¹¹ Eksistensfilosofien er inspirert av den danske filosofen Søren Kierkegaard. Den har som utgangspunkt at den enkelte selv må gjøre livet meningsfylt gjennom å velge egne verdier, sannheter og handlinger samt ta ansvar for egne valg. Sannheten kommer innenfra, «kunnskap er subjektiv», hevdet Kierkegaard. Alle mennesker må praktisk talt hvert eneste øyeblikk foreta valg - og dette er ifølge eksistensialistene skremmende, siden mennesket verken har eller kan ha noen sikre normer å velge ut ifra. Virkeligheten er uforståelig, og ved stadig å måtte velge lever mennesker i angst - og denne angsten er uunngåelig. Kilde: <http://www.filosofi.no/fityvende.html>

mekanismer som streber etter å oppnå homeostase¹² innenfor fysiologiske og psykologiske funksjonsområder, i egen kropp og psyke og i samspill med omgivelsene:

Fysiologiske behov slik som luft, drikke, mat, søvn osv er de mest grunnleggende behovene. Trygghetsbehovet handler om behovet for å etablere stabilitet og sikkerhet i en kaotisk verden, fysiologisk og sosialt. Kjærlighetsbehovet handler om behovet for å bli elsket. Vi må føle at vi betyr noe for noen, og at andre betyr noe for oss. Vi har behov for å bli akseptert av enkeltpersoner samt føle tilhørighet i grupper; familier, stammer, arbeid, klubber, osv. Behovet for aktelse imøtekommes gjennom opplevelse av kompetanse og mestring, som oppnås gjennom oppmerksomhet, anerkjennelse og aktelse fra andre. Behov for å søke aktiviteter som gir opplevelse av posisjoner og makt, kan forklares ut fra dette. Behovet for selvrealisering handler om å utnytte sine evner og muligheter; å kunne bli den man har potensial for å bli, ”å realisere seg selv”. Vi kan søke kunnskap, fred, kunstopplevelser osv.



Figur 3: Abraham Maslows behovshierarki. Kilde: <http://web.utk.edu/~gwynne/maslow.HTM>

Med utgangspunkt i Maslows teori forstår jeg positive opplevelser som behovstilfredsstillelse. Bevisst og ubevisst søker vi atferd og opplevelser som har til hensikt å opprette og vedlikeholde likevekt, trygghet og velbefinnende i våre medfødte grunnleggende behov. Jeg

¹² Homeostaseteorien er en hypotese om at alle fysiske og mentale forhold styres av et prinsipp som i naturvitenskapen kalles homeostase. Homeostase er den prosessen organismen søker for å opprettholde likevektstilstand. Når det oppstår ubalanse mellom det ideelle og det reelle, oppstår det en spenningstilstand som påvirker organismen til å søke etter måter å gjenskape balansen på. Teorien kan brukes til å forklare årsakene til atferd og følelser, motivasjon og kreativitet, velbehag og ubehag. Sett i et større perspektiv er alle forhold i verden styrt av krefter (naturkrefter) som arbeider for å oppnå likevekt.

anser at behovstilfredsstillelse i Maslows' forståelse er et kjerneelement i opplevelsen av å lykkes. Dersom jeg vil trekke dette til ytterste konsekvens, kan jeg våge påstanden om at alle elementene jeg behandler i det følgende, egentlig kan betraktes som nærmere utdyping av Maslows teori om behovstilfredsstillelse, sett fra en eksistensiell synsvinkel.

4.5 Ontologisk sikkerhet som element i opplevelsen av å lykkes

Jeg besøker en middels stor barneskole. Skoledagen har kommet halvveis. Jeg sitter på rektors kontor og stiller spørsmålet: *"Kan du fortelle meg om siste gangen du hadde opplevelsen av å lykkes som rektor?"* Rektor trenger ingen betenkningstid og forteller spontant: *"Det var på morgenen i dag. Jeg hadde en personalkonflikt i går. Jeg hadde vedkommende inne hos meg på morgenen i dag, og gjennom en samtale og en kopp kaffe, så har jeg den biten på plass igjen. Det handler om kommunikasjon. Det handler om å ta ting der det skjer; prate med vedkommende, rett og slett direkte. Og så handler det om at vi har tillit i bunnen, den gode grunnmuren som gjør at sånne ting ordner seg. Så var jeg en runde rundt på skolen i dag; for jeg går mye rundt på skolen. Da handler det om alle elevene jeg treffer, som sier: "Hei, rektor!" Det forteller at de har denne grunnmuren som gjør at de er stolte av skolen. Så har jeg vært innom sløyden; vært innom 1. klasse i dag; og innom 6. klasse, og de holdt på med matematikk. Der var det litt travelt, så jeg hjalp noen elever med noen divisjonsstykker. Dette å være i skolehverdagen sånn; for meg er det å lykkes. Dette at jeg har fellesskapet med alt det som skjer her. Det har med meg som menneske å gjøre; å føle meg som deltaker i det som skjer, og at de andre opplever meg slik."* Vi hører barnegråt utenfor døra. Rektor løper ut, og jeg registrerer en omsorgsfull samtale mellom en elev, rektor og en lærer. Etter en stund kommer rektor inn og sier: *"Dette er også å lykkes: At elevene og lærerne har sånn tillit til meg at de kommer til meg når noe er vanskelig."*

Ifølge Giddens (1997a og 1997b) hviler de fleste handlingene vi utfører på ubevisst motiverte rutiner som skaper og gjenskaper vår *ontologiske sikkerhet*. Ontologisk sikkerhet som begrep bygger på menneskers grunnleggende sikkerhetssystem, som har som mål å unngå angst og opprettholde selvaktelse (se kapittel 4.3 og 4.4). Giddens refererer til psykologen Erik Erikson som hevder at den tilliten vi som barn utvikler til våre nære omsorgspersoner, er med på å prege vårt forhold til omgivelsene resten av livet. Den er en slags indre sikkerhet som kan fungere som beskyttelsesvern for selvet. Den ontologiske sikkerheten er ifølge Giddens avgjørende for personlig identitetsutvikling. Det handler om tilliten mennesker har til seg selv og til omgivelsene som man samhandler med. Våre handlinger søker ubevisst å bekrefte og

gjenskape vår ontologiske sikkerhet. Når vi mestrer de utfordringene og forventningene vi møter, opprettholder vi selvaktelsen. Giddens hevder at tillit spiller en helt sentral rolle når vi skal forstå samhandling som finner sted mellom mennesker. Vi har selv behov for å bli møtt med tillit, og vi må ta sjansen på at andre fortjener vår tillit. Jeg-et iscenesetter ubevisst seg selv og sin egen tillit. Vår ontologiske sikkerhet danner basis i våre liv, og den må stadig reforhandles for at vi skal fungere som trygge mennesker i samhandling med andre. Wadel (2003) betegner tillitskommunikasjon som leting etter tegn på at tillit eksisterer i relasjonen. Giddens (1997a, s 68) sier det slik: *”Selvidentitet er med andre ord ikke noget, der bare er givet som et resultat af kontinuiteten av individets handlingssystem, men derimot noget, der rutinemæssigt må skabes og opretholdes i individets reflektive aktiviteter”*. Det er kommunikasjon og språk som er redskaper i denne prosessen. Språket holder de sosiale prosessene i gang. Språket og hukommelsen er tett forbundet, og det er språket som utformer bildene vi tegner av oss selv og fortellingene vi forteller om oss selv, ifølge Giddens.

Carl Rogers (Evans 1975) hevder at alle mennesker streber etter opplevelser som kan bekrefte deres selvbylde. Målet er å oppnå kongruens mellom selvbylde og opplevde erfaringer, mellom det ideelle og det reelle, mellom det ideelle og det realistiske. En balanse mellom idealbildet og realbildet er avgjørende for menneskers velbefinnende og for å oppleve at man lykkes.

4.6 Kommunikasjon og språk som forutsetninger for opplevelsen av å lykkes

Her forteller rektor ved en barneskole:

”Vi starter alltid personalmøtene med å snakke om det som er positivt; om det vi har fått til. Det er vesentlig, og det er jeg bevisst på. Når jeg snakker med den enkelte lærer om det som skjer i klasserommet, har vi fokus på det som fungerer; dette får vi til. Så går vi videre. Jeg bruker mye bilder når vi snakker sammen, f eks fra ”100-meterskogen”. Og en del andre bilder. Da snakker vi om fellesskap, og om det å dra i fellesskap på en måte som ufarliggjør det. Og jeg bruker mye mennesket i meg.”

Fortellingen foran illustrerer en rektor som utøver ledelse: Hun *snakker* med sine medarbeidere. I dette kapitlet setter jeg søkelyset på språkets funksjon som ledelsesredskap, språkets betydning for utvikling av rektors selvbylde som leder samt språkets betydning for rektors grunnleggende sikkerhet og trygghet. Dette handler om kommunikasjon og språk som forutsetninger for å lykkes som skoleleder.

Jeg regner kommunikasjon gjennom språk som det viktigste mestringsredskapet i praktisk utøvelse av ledelse: Ledelsesatferd slik som dialog, informasjon, formidling, veiledning, beslutningsfatning, problemløsning og konflikthåndtering er språkhandlinger (se kapittel 3.5 og 3.6). Språket er bindeleddet mellom individuelle og relasjonelle aktiviteter og forhold. Vi deltar i det sosiale livet via språket. Språk er relasjonell samhandling. (Dysthe 2001). Bakhtin (jf Børtnes 2001) er opptatt av å skille mellom dialog og monolog som språkredskap. Mens monologen er opptatt av å få sagt sitt, kjennetegnes dialogen av respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser, bruke den andres ord som tankerredskap, men samtidig beholde respekten for sitt eget ord. Bakhtin oppfatter dialogen som grunnlag for å forstå egen eksistens, slik den ses og høres med den andres øyne og ører. Vi kan bare få kunnskap om oss selv gjennom språk i prosessuell anvendelse. Denne oppfatningen faller godt sammen med Giddens oppfatning av språkets betydning for vår ontologiske orientering, som jeg omtalte i forrige avsnitt.

”Word meaning is a phenomenon of thought only insofar as thought is embodied in speech, and of speech only insofar as speech is connected with thought and illuminated by it. It is a phenomenon of verbal thought, or meaningful speech – a union of word and thought”, sier Vygotsky (jf Bråten 1986: 212). Mead (jf Dysthe 2001) sier at språket er hovedgrunnlaget for selvutviklingen og selvforståelsen. Tanken er ikke ferdig utformet før det er satt ord på den. Tanken blir til, og mening blir skapt gjennom talen. Når en tanke uttrykkes med ord, kan den bli til erkjennelse. Det er dermed sterk sammenheng mellom språk, tenking, mening, handling, erfaring og kunnskap. Ifølge Habermas (1997) kan mennesker bare erkjenne seg selv, hvem man er, hva man bør være, og hva man kan være, gjennom språklig kommunikasjon med andre mennesker. Vi formes som subjekter og kan bare oppnå selvbevissthet via et språklig strukturert fellesskap.

Bourdieu (1998) er opptatt av hvordan skolens språk favoriserer personer med ”riktig” sosial og kulturell dannelsesbakgrunn. Språket er en viktig del av menneskenes sosiale og kulturelle kapital - av *habitus* (se kapittel 4.7 for en nærmere beskrivelse av begrepet). Uten riktig språklig inngangsbillett kan man lett bli sosialt ekskludert. Språket har sosiale koder som kan være universelle eller kulturinterne, og språk er derfor fylt med erfaring. Polanyi (1966) snakker om at taus kunnskap ligger i språket. Det vil si at vi vet mer enn vi formulerer i ord. Språket er kontekstuellet, situert og mediert. Vi kan snakke om sosiale språk som er iblandet kulturelle og institusjonelle verdier, dvs. aktørens livsverden og habitus. Profesjoner og

institusjoner kan ha sine egne interne språkkoder, som kan virke ekskluderende for dem som kommer utenfra. Mange nytilsatte rektorer har nok opplevd at det tar en viss tid før språkføringen blir symmetrisk; enkelte får det bedre til en andre.

Kommunikasjon, språk og dialog skaper mening og forståelse. Ragnar Rommetveit sier at det ikke er individet, men "vi" som skaper mening (Dysthe 1997). I en relasjonell forståelse av dialog er det imidlertid ikke nok at mange snakker. Samtalen må ha et tema eller fokus. Dialogen må styres, og lederens funksjon kan være å strukturere, å klargjøre ulike posisjoner og gjøre motsetninger tydelige. Lederen må sørge for å bringe inn relevant informasjon og se hvor det er rom for konsensus. Produktiv ledelse legger vekt på å sette i gang refleksjonsprosesser. Aktørenes egne erfaringer blir viktige når målet er å gjøre kunnskapen til sin egen, det er ikke nok å overta andres kunnskap og reprodusere den (Wadel 1999). I et semiotisk perspektiv kan man lett tenke seg at det oppstår misforståelser og konflikter mellom ulike aktører i skolesamfunnet på grunnlag av ulike språkkoder, sjangere og symboler. Rektor kan være så "kulturblind" innenfor sin egen profesjon og skole at språket han eller hun fører, rett og slett blir for "skolsk" for foreldre og samarbeidsparter, som selv representerer andre kulturer og språkkoder. Dette kan være til hinder for forståelse og samhandling.

Å mestre kommunikasjon gjennom dialog er en forutsetning for selverkjennelse, samhandling og mestring. Jeg trekker den konklusjonen at mestring av språk og kommunikasjon er en kjerne i all mestring i rektorfunksjonen. Kommunikativ og språklig kompetanse er en forutsetning for å lykkes i rektorfunksjonen. Ved å nekte å delta i konstruktiv kommunikasjon og dialog kan de øvrige aktørene effektivt redusere rektors anseelse og anerkjennelse som leder.

4.7 Habitus som element i opplevelsen av å lykkes

"Det har med meg som menneske å gjøre", sier rektor ved en ungdomsskole og utdyper dette: "Jeg må være meg selv i rektorrollen, ellers kan jeg ikke være rektor. For å lykkes må jeg være ærlig mot meg selv og bruke meg selv, slik jeg er".

Den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu er kjent for sin kultursosiologiske teori der *habitus* utgjør et nøkkelbegrep. "*Habitus er sosialisert subjektivitet*" sier Bourdieu¹³. Nielsen & Kvale (1999) beskriver habitus som personlige disposisjoner alle mennesker

¹³ Kilde: John H. Scahill, Ball State University: http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93_docs/SCAHILL.HTM.

opparbeider seg. Habitus betegner det system av vaner som det enkelte mennesket har. Det består av kontinuerlige disposisjoner – kroppslig innarbeidete strukturer som opererer predisponert og strukturerer de omgivelsene som vedkommende er en del av. Habitus beskriver hvordan vi gjennom våre rutiner uttrykker atferdsmønstre som ligger innvevd i måten vi handler og organiserer hverdagen vår på. Vår habitus bestemmer vår måte å møte verden på; den sosiale arv vi bærer med oss i våre oppfatninger og væremåter. Gjennom kulturen vi kommer fra har vi skapt oss visse automatiserte skjemaer som vi oppfatter, forstår, verdsetter og evaluerer vår sosiale omverden ut fra. Habitus utgjør internaliserte, kroppsliggjorte, sosiale strukturer, og dermed det potensial og de disposisjoner (kulturell og sosial kapital i Bourdieus begrepsbruk) vi besitter som grunnlag for handlingsvalg. Møller (2004) sier at mange av våre handlinger er resultat av en ”praktisk sans” som vet på forhånd hvordan vi skal handle. Vi har ikke alltid reflekterte, bevisste og uttrykte begrunnelser for våre handlinger; vi handler automatisk og på refleks.

Bourdieu er opptatt av forholdet mellom habitus og struktur. Strukturen består av ulike ”felt”. Et felt beskrives som en gruppe aktører eller institusjoner som har felles interesser, som de mener det er verd å kjempe for. Hva som teller som gyldig kapital i ett felt, har ikke nødvendigvis samme verdi i et annet felt. Hvert felt utvikler sin egen logikk. Den enkelte rektors habitus må således ses i forhold til arbeidssted, men også i relasjon til andre sosiale og kulturelle betingelser som oppvekst, utdanning og tidligere yrkeserfaring. I lys av dette perspektivet vil måten rektor presenterer seg på, leder på og kommuniserer med andre aktører på, henge sammen med hennes eller hans habitus. Den som er utstyrt med ”riktig” kulturell kapital, som vet å tale og føre seg på ”riktig” måte, som er dannet og fortrolig med kulturelle særtrekk, som kan orientere seg i lokalsamfunnet, utdannelsessystemet og kulturen, – er med andre ord i besittelse av de disposisjoner som gir uttelling i skolen (Broady og Palme 1997). I et felt foregår det kamper om posisjoner, der aktørene har ulike muligheter for å vinne kampen alt etter hvilke verdier og kapitaltyper som rangerer høyest (Møller 2004). Makt og styring utøves relasjonelt og ikke statisk. Derfor er begrepet ”posisjon” viktigere enn ”rolle” for rektorfunksjonen. Samsvarer rektors sosiale og kulturelle kapital, ikke minst språklig, med verdiene og spillereglene i feltet, kan posisjonen etableres ”innenfor”. I motsatt fall kan posisjonen bli ”utenfor”. Fuglestad (1997) omtaler ledelse og kommunikasjon som møte mellom kulturer, der det gjelder å skape felles kultur og koder for kommunikasjon gjennom forhandlinger: En rektor som skal lykkes i arbeidet, kan bare lykkes med å skape sin

ledelsesarena i samhandling med omgivelsene. Hvorvidt man lykkes eller mislykkes, forhandles fram i prosesser preget av samspill og motspill (se kapittel 3.4).

Bourdieu's habitusteori utgjør et interessant perspektiv i forhold til rektors muligheter til å lykkes. Mang en rektor opplever å være "kulturblind" og "feilkapitalisert" ved tiltredelse i stillingen, og kamper om posisjon, makt og tillit kan foregå over lang tid på formelle og uformelle nivåer, før rektor lykkes med å sosialisere seg inn i fellesskapet.

4.8 Deltakelse i praksisfellesskap som element i opplevelsen av å lykkes

Her er det rektor ved en barneskole som forteller om sin opplevelse av å lykkes i samhandling med personalet: *"Vi har en organisasjonsstruktur bygd opp rundt team og teamledere, slik at vi blir et lederteam. Vi har jevnlige møter; nesten hver morgen, sammen med renholdere og vaktmester vedrørende dagens behov. Jeg føler at vi har en oversiktlig arbeidsplass med gode strukturelle forhold med møteplasser og planer. Et annet opplegg går på det psykososiale samspillet. Jeg mener at hvis vi ikke har et friskt psykososialt miljø, kan vi jobbe oss i hjel på alle områder og enda mislykkes. Så vi har lagt opp til hendelser og møteplasser, blant annet "blåturen" med spising og fest. Vi har julebord for alle ansatte. Før gjaldt sosiale tiltak bare for lærerne, men det har vi heldigvis fått snudd på. Så har vi årlig personalseminar for samtlige ansatte, der vi reiser vekk fra skolen på fredag. Der jobber vi med felles oppgaver, spiser middag, har en fest på kvelden og overnatter. Lærerne og SFO-personell arbeider videre med felles planlegging og vurderinger på lørdag. Alt dette er med på å skape et positivt samhold og inkludering. Men jeg slet i mange år for å få renholderne og vaktmester opp på "lærerrommet". Jeg har bevisst gått inn for at vi skal ha ett personalrom og få til felles arbeidsmøter og sosialt samvær der. Nå har vi en kjempegjeng".*

Begrepet "praksisfellesskap" er i ferd med å gå inn i det daglige språket (Dysthe 2001). Begrepet stammer fra Etienne Wenger som presenterer følgende fire grunnleggende premisser for læring (Wenger 2004: 14):

- Vi er alle sosiale vesen, og dette er et sentralt aspekt ved læring.
- Kunnskap betyr kompetanse som blir verdsatt på ulike områder.
- Kunnskap har med deltakelse og aktivt engasjement å gjøre.
- Læring skal produsere mening, det vil si evne til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfylt.

Wenger mener at læring skjer i praksisfellesskap som er karakterisert ved at deltakerne er involvert i felles praksis der hovedingrediensene er gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar (Wenger 2004: 177). Skolen har et slikt repertoar; vi kan snakke om en "skolekode" bestående av struktur, rutiner og kultur. Wenger betrakter læring som en kulturaliseringsprosess inn i et sosialt fellesskap. Man går fra en perifer posisjon til å bli en stadig mer integrert deltaker. Fordi læring omformer hvem vi er, og hva vi kan gjøre, handler læring om identitetsutvikling. Vi lærer å kjenne sider ved oss selv gjennom andre og deres oppfatninger av oss selv, og gjennom samhandling med andre utvikler vi vår identitet (Møller 2004). De relasjonene vi inngår i, er svært viktige for vår identitet. De erfaringene vi gjør, har betydning for utviklingen av oss som mennesker. I deltakelse i sosiale prosesser i praksisfellesskap forhandler vi fram og skaper mening for oss selv innenfor den historiske og sosiale konteksten vi lever i.

Når det gjelder skolen som praksisfellesskap, holder jeg det for gitt at rektor har en sentral funksjon med å bidra til å utvikle skolens repertoar; skolekoden og skolekulturen slik at aktørene, rektor inkludert, kan oppleve å lykkes. Rektor har som leder initiativet til å forhandle fram mål og mening. Mens praksisfellesskapet utvikles, utvikles aktørene som mennesker sammen. Skal rektor lykkes, må rektor derfor lykkes sammen med de andre aktørene i praksisfellesskapet. Dette illustreres av fortellingene fra min empiri som jeg bruker som illustrasjoner innledningsvis i kapitlene 4.5 og 4.6, hvor to rektorer forteller om seg selv som aktører innenfor praksisfellesskapet.

4.9 Mestring av forventninger som element i opplevelsen av å lykkes

Intervjuer: *"Kan du fortelle om siste gangen du hadde opplevelsen av å lykkes som rektor?"*

Rektor ved en barneskole: *"Det som kommer først fram i bildet, er selvfølgelig da vi fikk tilbakemeldingen om bonusskole, utnevnelsen altså. Jeg er så ubeskjeden at jeg også tar det litt til inntekt for skolens ledelse. Hvordan vi har jobbet med prosjektene, har fått motivert lærerne til å gå inn i arbeidet, det at vi føler at vi har lyktes med de tingene vi satte oss fore, å bli sett skikkelig av; ja, først var det jo nærmeste leder i kommunen, grunnskolesjefen. Så gikk dette videre til utdanningskontoret, vi ble jo sett der også. Så endelig gikk dette til Læringssenteret og Utdanningsdepartementet. Dette verdsetter det arbeidet vi, inkludert meg, gjør. Det var morsomt, for det var ikke bare på måfå heller. For 2-3 år siden startet vi med å sette et fokus. Jeg funderte på hva jeg skulle finne på for å få glød i personalet til å gå inn i et faglig fokus, i tillegg til dette med "hvordan har vi det i friminuttene?" og "er det bra miljø*

på skolen og god luft i rommene?”, osv. Så laget jeg et fiktivt brev fra utdanningsministeren der skolen ble utnevnt med heder og verdighet til årets skole innenfor matematikk, og vi skulle få ekstra omtale for dette; undertegnet Kristin Clemet. Så leste jeg dette for personalet. ”Ja, det skal vi være med på!” Vi satte fokus på matematikken og tenkte at nå skal vi vise at vi virkelig kan jobbe systematisk og bra. Så kom det et diplom her da, ikke akkurat med den ordlyden, men det var jammen ikke lang ifra, i alle fall samme innholdet med blant annet matematikken. Dette var jammen all right!”

Jeg benytter denne fortellingen som en illustrasjon av en rektors opplevelse av å lykkes ved å leve opp til skoleeiers forventninger om kvalitetsutvikling. Den handler om opplevelsen av måloppnåelse og personlig mestring. Peter Senge (2001) hevder at grunnlaget for personlig mestring i ledelsesfunksjonen er å ha en oppfatning av hva man ønsker å skape. Dette forutsetter at man gjennom refleksjon er i stand til å kartlegge hvor man er i dag. Erkjennelsen av avstanden mellom nåsituasjonen og ønsket situasjon vil skape en spenning og en motivasjon som utvider evnen til å gjøre riktige handlingsvalg for å oppnå mer av det man ønsker: *”As you move closer to your chosen vision, both as an individual and in a school, community, or organization larger than yourself, the practise of personal mastery keeps engaging you to set your standards higher. You keep expanding and deepening your vision, and you challenge yourself futher* (Senge 2001: 65). Å oppfylle visjoner og forventninger om en ønsket tilstand gir opplevelse av mestring. Men mestring alene er ikke tilstrekkelig. Terje Ogden (1995) sier at mestringen også må bekreftes av andre for å gi status. *Aktelse og anerkjennelse* fra omgivelsene er viktige elementer i opplevelsen av å lykkes.

Det stilles mange forventninger til rektor om mestring (se kapitlene 3 og 5). Det vil kontinuerlig være ytre forventninger og indre press om utvikling og læring. I skolen er det ikke bare elevene som skal lære. Det er forventninger om læring hos alle aktørene; ikke minst rektor, som er leder for målprosesser, motivasjon og produksjon (jf St meld nr 30 (2003-2004) Kultur for læring og Rundskriv F-13/04 Kunnskapsløftet). Det er neppe til å komme utenom at rektor vil reflektere over hvordan hun eller han lykkes med å mestre forventningene.

Chris Argyris (2001: 412) sier at det ser ut til å være en alminnelig tendens til at den menneskelige atferden styres ut fra 4 verdier:

- Å beholde kontroll.
- Å maksimere personlige ”seiere” og minimere ”tap”.
- Å fortrenge ubehagelige følelser.
- Å framstå som mest mulig rasjonell.

Forklaringen på disse mekanismene er tilsynelatende å unngå opplevelser av inkompetanse, forlegenhet, sårbarhet og sosial trussel. Argyris hevder at disse mekanismene kan blokkere mulighetene for fruktbar læring og utvikling. Charlotte Roberts (2001) kommenterer denne framstillingen med å påstå at disse verdiene paradoksalt nok samsvarer perfekt med de vanlige forventningene omgivelsene har til en ”god” rektor. Hun kaller det ”Principal-Do – Right”- modellen, som blant annet baserer seg på følgende antakelser:

- En god leder vinner og beholder kontrollen til enhver tid. La dem aldri se deg tvile. Ta en posisjon og behold den. Ingen behersker oppgaven bedre enn deg.
- En god rektor vinner alle konfrontasjoner, uansett hvem som er motstanderen. Bekjemp motstanderne med strategisk rasjonalitet (punkt 4).
- Å vise personlige følelser betyr tap av kontroll.
- Å være rasjonell er et tegn på kompetanse.

Å være instrumentelt rasjonell holdes av mange for å være grunnlaget for god ledelse og en forutsetning for å mestre rektorjobben. Målet er å verne selvbildet. Men dette er en feilslått strategi, ifølge Roberts. Hennes poeng er at ledere som velger sine egne definisjoner på problemene, som inntar forsvarsposisjoner, som ikke vil vike, som alltid er sterke, som alltid har de rette svarene, som er overbevisende og som alene eier sannheten, lett kan bli til hinder for sin egen ledelse og ledelseslæring. For å samle folk til felles innsats i lærende organisasjoner og i praksisfellesskap, er det nødvendig med en undersøkende og reflekterende holdning. Ledere som ikke har noe å lære, inspirerer ikke til positiv læring hos sine medarbeidere, og de har dårlige forutsetninger for å oppleve mestring.

4.10 Følelsesarbeid som grunnlag for opplevelsen av å lykkes

Her forteller rektor ved en ungdomsskole: *”Noe som provoserer meg, er tanken om at all utvikling skal komme nedenfra. Utviklingen går forferdelig sakte i norsk skole. Lærerne har i altfor stor grad fått lov til å velge bort utvikling: Vi gjør det slik vi alltid har gjort. Jeg har vært beinhard i forhold til dette: Å både ytre seg og faktisk sabotere utviklingsarbeid vil jeg ikke ha noe av.”* Intervjuer: *”Og det har du lykkes med?”* Rektor: *”Ja. Men det var en tøff*

prosess. Det var tøft for meg, og det var tøft for de ansatte. Mange synes fortsatt at det har gått fort. Men jeg har erfart at små endringer i skolen koster like mye som store endringer, så det er bare å slå til. I prosessen er det viktig ikke å være autoritær, men være tydelig på hvilken retning skolen skal utvikle seg. Da er det et spørsmål: Hvem er det som har behersket lærerne? Det er ofte de sterke personene, ofte menn, ofte realister, som kan beherske plenum og komme med masse motforestillinger. Da handler det om å være prinsippielt imot; ikke å være konstruktiv. Dette synes jeg som leder at det er viktig å stoppe. Og der har jeg lyktes med. Det er det ikke mer av her.”

Pedagogisk ledelse kan være konfliktfylt og romme mange følelsesopplevelser, slik som denne fortellingen viser. Det er lett å tenke på ledelse som instrumentell aktivitet bygd på strategisk rasjonalitet og byråkrati. Jeg oppfatter New Public Management som en ledelsesstrategi som vektlegger strategisk og instrumentell rasjonalitet (se kapittel 3.6). Resultater og konkurranse settes i fokus. Lederen skal være kraftfull. Det stilles krav til disiplinert ressursbruk. Kvantitative resultatmålinger sees på som et middel til å øke effektivitet og kvaliteten i organisasjonen, og lederen skal stå til ansvar for resultatene utad (se kapittel 3.4.).

Betrakter vi ledelse i et relasjonelt perspektiv, innebærer dette en innrømmelse av at det alltid finnes følelser mellom mennesker, og at disse må tas på alvor. Relasjonskompetanse forutsetter at man setter følelser og kommunikasjon mellom aktørene i fokus og reflekterer over egen rasjonalitet. Såkalt *emosjonell intelligens* dreier seg mest om å ha bevissthet om og kontakt med egne følelser, og blick for andres følelser (Spurkeland 2004). Det kan handle om positive følelser som stolthet, glede, nærhet og omsorg, men rektors arbeid kan også være forbundet med de mørke sidene, slik som misunnelse, sinne, skyldfølelse, frykt og skam. Historien er full av fortellinger om personer som opplever å lykkes fordi andre taper eller mislykkes. I mangel på egen suksess er andres fiasko ikke å forakte, lyder et ordtak. Når noens suksess i alvorlig grad går på bekostning av andre menneskers følelsesliv, snakker vi ofte om manglende evne til empati og psykopatiske personlighetstrekk. Vi opplever også massepsykotisk atferd i konkurranse - og konfliktsituasjoner. Å oppleve å lykkes gjennom slike negative mekanismer drøftes ikke i denne oppgaven (se kapittel 1.4).

Denne fortellingen kommer fra rektor ved en barneskole: *"I går kom 2 elever busende rett inn. Jeg har sagt at de skal komme til meg istedenfor å ta igjen sjøl. Eller til en annen voksen. Hvis de ikke finner en annen voksen, så kommer de hit. Da setter vi oss ned og tar oss en prat."* Intervjuer: *"Du tar deg tid til å snakke med elevene, sjøl om de kommer uanmeldt?"* Rektor: *"Ja, jeg gjør det. Hvis de har behov for det, gjør jeg det. Jeg har også et spesielt forhold til en del elever som har problemer: Urolige elever. Jeg har noen som jeg har kontakt med ukentlig. Ikke nødvendigvis her på kontoret, men ute. Da bygger vi den plattformen som gjør at når det skjærer seg, så kan vi ta den konflikten som ungene da er oppe i."* Intervjuer: *"Du hjelper elevene med å løse problemene sine?"* Rektor: *"Når de kommer, gir jeg dem tid. Men jeg tror jeg ligger litt i forkant med noen elever, for når jeg treffer dem i korridoren, så spør jeg dem hvordan de har det i dag. Så kan vi sette oss og ta det der og da."*

Intervjuene mine forteller meg at evnen og muligheten til å vise omsorg og omtanke for elever og kollegaer, er et gjentakende fenomen som gir rektor opplevelsen av å lykkes. Å bli vist tillit og få lov til å bety noe i andre menneskers liv, gir mestringsopplevelser. *Empati* handler om innlevelse; å trenge på innsida av andres opplevelser og sette seg inn i andres situasjon og følelsesverden. Rektors følelsesarbeid overfor andre gir seg uttrykk i evnen til å interessere seg for, lytte til og forsøke å forstå den andres perspektiv og behov. Jean Piaget kalte denne egenskapen for "å overvinne egosentrisiteten" (jf Senge 2001). Guneriussen (1999) omtaler slik affektiv aktivitet som omsorgsrasjonalitet og ansvarsrasjonalitet. Erfaringsmessig står rektor ofte i situasjoner som utfordrer relasjonell handlingskompetanse overfor personer som er i krise. Ikke sjelden resulterer handlingsvalget i empati og omsorg. Slik empatisk atferd fra rektors side kan kanskje betraktes som uvedkommende i et New Public Management-regime?

4.11 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å synliggjøre noen sentrale perspektiv ved fenomenet *å lykkes som rektor*. Først og fremst dreier det seg om at rektor er et menneske, underlagt de samme menneskelige disposisjonene vi alle har med hensyn til behov, motivasjon og følelser. Men rektor har et oppdrag å utføre som det knytter seg forventninger til fra mange aktører. Skal rektor oppleve å lykkes, må relasjonene til disse aktørene ivaretas slik at følelsesforholdene og aktelsesforholdene har positiv verdi. Dette forutsetter en kontinuerlig prosess der rektor bruker seg selv som innsats, i kommunikativ samhandling. Å oppnå faglige og organisasjonsmessige produksjonsmål gir et grunnlag for opplevelsen av å lykkes, men skal opplevelsen få verdi, må den bekreftes av omgivelsene (Ogden 1995). Det kan kanskje stilles spørsmål ved

om individuelt følelsesarbeid kan komme i konflikt med effektivitetsmotivet i New Public Management?

5 Kategorisering av mestringsområder

5.1 Innledning

I de to foregående kapitlene har jeg ut fra et relasjonelt perspektiv på rektorfunksjonen beskrevet forhold som etter min vurdering kan ha betydning for rektors opplevelse av å lykkes i rektorfunksjonen. Drøftingene er illustrert med eksempler fra intervjuene mine. I dette kapitlet vil jeg sammenføre de ulike perspektivene fra de foregående kapitlene og se nærmere på hva jeg regner som de viktigste områdene for rektors mestringsopplevelser. Da vil jeg sammenholde min forståelse av det teoretiske materialet med min forståelse av det empiriske materialet jeg har skaffet til veie. Først etablerer jeg et utvalg av 5 kategorier for rektors mestringsområder. Disse har sin forklaring dels i samfunnets politiske forventninger, dels i rektors konkrete arbeidsoppdrag og dels i eksistensielle forhold knyttet til rektor selv og hennes eller hans relasjoner til samarbeidspartene. Deretter beskriver jeg hva som etter min oppfatning er de sentrale elementene i hver av de 5 kategoriene, dvs. hva som gjør dem til viktige mestringsområder.

5.2 Kategorisering av mestringsområder

Kunnskapen i prosjektet mitt utvikles gjennom analyse og tolkning av utvalgt teori og innsamlet empiri. Analysen har som formål å ”løfte” innholdet i intervjumaterialet fra et beskrivende til et fortolkende nivå. Tolkningen skal avdekke og uttrykke forståelse (Gudmundsdottir 1997). Som ledd i analysen er det behov for en viss systematisering av kunnskapsgrunnlaget. Det er vanlig i kvalitativ intervjuforskning å organisere kunnskapsgrunnlaget i temaer eller kategorier (Kvale 2001). Kvale anbefaler at kategoriene utvikles kvalitativt på grunnlag av teoristudier og intervjuene selv. Dette forholder jeg meg til når jeg velger ut de kategoriene jeg mener er hensiktsmessige for å analysere kunnskapsmaterialet mitt i relasjon til oppgavens problemstilling.

I kapittel 3 opererer jeg med disse kategoriene for rektors ledelsesområder og -funksjoner:

- De tradisjonelle ledelsesområdene fra kompetanseutviklingsprogrammene MOLIS, LIS og LUIS: Administrasjon, økonomi, personalledelse og pedagogisk ledelse.

- De fire ledelsesområdene som er beskrevet av Lotsberg (1997): Administrasjon, integrasjon, entreprenørskap, produksjon.
- De fire områdene fra Dahls (2004) forskningsrapport: Personalledelse/ arbeidsgiveroppgaver, utviklingsarbeid, pedagogikk og undervisning, økonomisk planlegging og styring.

Jeg konstaterer at det er høy grad av sammenfall mellom disse kategoriene av ledelsesområder. De omfatter rektors *administrasjons- og ledelsesoppgaver*, og de beskriver *forhold til skoleeier og rektorfunksjonens rammeverk*. Disse områdene velger jeg å ta med som egne kategorier. Basert på en forståelse av at skolens kjerneoppgave handler om *læring og utvikling* tar jeg med en slik kategori. Ved analyse av innholdet i intervjuetekstene har jeg forsøkt å fange og forstå tekstenes egne budskap. Jeg finner at tekstene inneholder mange elementer av begreper og handlinger med prefiksene *sam-* og *felles-*. Omfanget av disse elementene i intervjumaterialet samt fortellingenes tema tyder på at *felleskap og samhandling* er viktige verdier når rektor beskriver sine opplevelser av å lykkes. Derfor har jeg latt dette bli en kategori. Intervjumaterialet inneholder mange fortellinger som jeg tolker som uttrykk for bekreftelser av informantenes personlige posisjon, selvfølelse og selvbylde. Derfor har jeg valgt å ta med en kategori som jeg kaller *aktelse og anerkjennelse*.

Med dette utvalget av kategorier mener jeg å dekke alle de elementene jeg argumenterer for:

1. Forhold til skoleeier og rammeverk
2. Læring og utvikling
3. Administrasjon og ledelse
4. Fellesskap og samhandling
5. Aktelse og anerkjennelse

Opplevelsene rektorene har fortalt meg om, kan lett fordeles under disse fem kategoriene, som jeg vil betegne som rektors mestringsområder. Mange av fortellingene og kommentarene til disse kan naturlig nok plasseres under flere av kategoriene. Nedenfor vil jeg gi en nærmere beskrivelse av innholdet i de valgte kategoriene.

5.3 Forhold til skoleeier og rammeverk

Her er det rektor på en barneskole som forteller: ”Vi skårer bra på skolevurderingen. Vi vurderer elevenes læringsutbytte, skolen som organisasjon og samarbeidet skole - hjem. Så samles dette som skolens egevaluering. I fjor stilte jeg spørsmålet om det var noe foreldrene synes skolen er flink til, og da fikk vi denne lange lista (Rektor viser fram). Vi hadde besøk av hovedutvalget for undervisning i april og presenterte egevalueringen. Det

var satt av 1 ½ time til å snakke om skolen, men da spurte de om jeg kunne fortelle mer, og det var moro”.

Kommuneloven pålegger kommunene å ta seg av grunnskoleopplæringen i Norge. Dermed er det kommunen som står som skoleeier. Kommunen utarbeider egne politiske planer for sine tjenester, der det legges forpliktende rammer for de tjenesteytende enhetene, i vår sammenheng skolene. Disse rammeplanene er gjerne organisatoriske, administrative, økonomiske, personalpolitiske og pedagogiske, og de kan inneholde bestemmelser om utvalgte fokusområder. Rådmannen representerer kommuneeier og inngår lederavtale på årsbasis med rektor. Årsavtalen forplikter rektor i forhold til de politiske rammene, og rektor rapporterer til sine foresatte blant annet om resultatoppnåelse. Kommunene er forpliktet overfor det statlige rammeverket og nasjonale politiske vedtak. Det innbefatter lover, forskrifter og læreplaner samt bestemmelser som gis løpende gjennom rundskriv. Her gis også foreldrene og elevene, som brukere av skolens tjenester, og de ansatte, som tjenesteytere, betydelig medbestemmelse og medvirkning i skolens prosesser. Kommunen som skoleeier styrer på denne måten skolen gjennom et omfattende rammeverk som er forpliktende for rektor som leder på sin skole. Nedenfor vil jeg gi et par eksempler på hvordan skoleeier uttrykker forventningene overfor rektor. Da mener jeg det er interessant å se et eksempel på en kommunes utlysning av ledig stilling for rektor, og et eksempel på formuleringen av en lederavtale for rektor. Disse eksemplene er hentet fra henholdsvis Stange kommune og Trondheim kommune. Jeg tar med disse dokumentene fordi rektorene jeg har intervjuet, arbeider i kommuner med tilsvarende styringsstrategier (men ikke i disse kommunene).

Følgende stillingsutlysning fant jeg på Stange kommunes nettside i november 2004:

Utfordrende lederstilling i grunnskolen i Stange

[Vallset skole](#) har 140 elever fordelt på 7. årstrinn, ligger sørøst i kommunen, med kort avstand til kommunesenteret. Bygda har et rikt kulturliv og innbyr til et allsidig friluftsliv.



Visjonen for grunnskolen vår er:

Satsingsområdene for skolene i Stange 2005 er samarbeid hjem- skole, sosial kompetanse og fysisk aktivitet.

Som rektor i Stange må du:

- Kunne utfordre og inspirere, se muligheter og våge å gå nye veier- også når det gjelder ressursbruk og organisering i skolen.
- Satse på medarbeidere, elever og deres foreldre som vesentlige ressurser i skolemiljøet.
- Delta aktivt i videreutvikling og oppfølging av kommunens rapporterings- og styringssystem, balansert målstyring.
- Være et utpreget samarbeidende menneske med evne til god dialog.
- Være ryddig, strukturert og beslutningsdyktig.

Stange kommune har innført en to – nivå - modell der rektor ivaretar rådmannens fullmakter på en rekke områder og rapporterer til kommunalsjef på rådmannsnivå. Alle stabs- og virksomhetslederne våre er nå inne i et to – årig veiledningsprogram.

Det blir inngått lederavtale for stillingen. Politiattest av nyere dato må framlegges ved eventuell tiltredelse. Søkere må fylle de formelle krav til utdanning og praksis som gjelder for lederstilling i grunnskolen.

Denne stillingsutlysningen er et typisk eksempel i 2004. Slike utlysninger forteller den potensielle søkeren at kommunen har politisk vedtak om visjon og satsingsområder for skolen. Som motivasjonsfaktor sier gjerne slike utlysninger at stillingen er utfordrende og spennende. Den lister opp noen krav til rektors verdier, egenskaper og handlemåter som bør komme til uttrykk innenfor forskjellige funksjonsområder. I denne utlysningen handler det i første punkt mest om entreprenørskap, og det presiseres at det også gjelder innenfor økonomistyring og organisasjonsutvikling. Det andre punktet fokuserer på integrasjon, personalbehandling og brukermedvirkning. Det tredje punktet forplikter rektor i forhold til kommunens styrings- og rapporteringssystem, som følger New Public Management-strategien. Dette bekreftes gjennom opplysningen om at rektor må inngå en lederavtale med kommunen. Det fjerde punktet peker i retning av at kommunen ønsker en rektor som praktiserer relasjonell og kommunikativ ledelse. Det femte punktet oppfatter jeg som et forsikringskrav i forhold til at rektor har de nødvendige management - egenskapene og er den sterke lederen, når alt kommer til alt. Skolens kjerneoppgave – elevenes læring – er diffust omtalt. Det jeg leser ut av utlysningen, er at læringen skal være preget av livsglede, og at kommunen vektlegger fysisk aktivitet og sosial kompetanse. Det kan hende at det tas som gitt at læring på redskapsområdene er viktig, men med tanke på den aktuelle nasjonale debatten om skolens svake ferdighetsnivå på det aktuelle tidspunktet, savner jeg nok en antydning til at

intensjonene i "Kunnskapsløftet" gjenspeiles i stillingsutlysningen (se kapittel 1.1). Denne stillingsannonsen er etter min oppfatning et godt eksempel på at oppdragsgiver bestiller et "dobbel regime", som rektor i praksis kan oppleve som et krysspress: Rammen er et målstyrings - og rapporteringsregime med fokus på resultater og effektivitet. Dette skal effektueres gjennom et regime som bygger på kommunikativ rasjonalitet.

Så til lederavtalen for 2004 for rektor i grunnskolen i Trondheim. Min kilde er kommunens internettsider. Lederavtalen inneholder 5 punkter:

1. Omtale av avtalens formål, parter, verdier og rammer, virkeområde og ledervurdering.
2. Omtale av felles resultatmål for tjenesteenhetene i kommunen og spesifikke resultatmål for tjenesteområdet.
3. Omtale av tjenesteenhetens egne resultatmål utover det som er felles.
4. Omtale av enhetsleders personlig utviklingsmål.
5. Budsjetterammer.

I punkt 1 står det under omtale av virkeområde for avtalen: *"Felles verdier og rammevilkår for ledere i Trondheim kommune, samt vedtatte kvalitetsstandarder for tjenesteområder, er forpliktende for alle enhetsledere og står ikke til drøfting. Kvalitetsstandarder utarbeides av rådmannen på grunnlag av nasjonale mål, lover og forskrifter og politiske vedtak i Trondheim kommune"*. Videre står det i punkt 1 at ledervurderingen skjer på grunnlag av budsjett/regnskap, brukertilfredshet, medarbeidertilfredshet og årlige resultatmål.

Kommunen har utarbeidet forpliktende resultatmål for tjenesteenhetene, jf punkt 3 ovenfor. Det er utviklet indikatorer for måloppnåelse for hvert av resultatmålene, men det vil ta for mye plass å ta disse med her. Den enkelte enhet er pålagt å utvikle egne delmål i tilknytning til de felles resultatmålene.

Kommunen har disse resultatmålene felles for alle tjenesteenhetene:

1. Enhetsleder skal arbeide for å bedre enhetens og kommunens omdømme.
2. Enhetsleder skal arbeide for å øke brukernes reelle innflytelse.
3. Enhetsleder skal drive endrings- og utviklingsarbeid for å møte framtidens krav.
4. Enhetsledere skal sikre samordning av tjenester for brukerne
5. Enhetsleder skal arbeide for å myndiggjøre medarbeiderne.
6. Enhetsleder skal ha fokus på et inkluderende arbeidsliv og utvikle et godt arbeidsmiljø for å redusere sykefraværet.

Kommunene har disse resultatmålene felles for skolene:

1. Elevene skal oppleve engasjement og nulltoleranse fra voksne når noen opplever å bli plaget, mobbet eller ekskludert fra fellesskapet
2. Elevene på ungdomstrinnet gis økt mulighet til påvirkning og medvirkning over egen læringssituasjon.
3. IKT- utstyret skal forbedres, særlig på ungdomstrinnet.
4. Elevenes leseferdigheter skal forbedres.
5. Elevenes matematikkferdigheter skal forbedres.
6. Elevene bruker strategier i læringsprosessen som for den enkelte elev gir best læring.
7. Elevene får tilbud om kunst- og kulturopplevelser av høy kvalitet og stimuleres til egen aktivitet på området.
8. Flere skoler skal oppnå Grønt Flagg for miljøengasjement
9. Elevene har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø

Lederavtalen synliggjør forventninger til rektors arbeid på flere områder: organisasjonsutvikling, administrasjon, økonomi, personalledelse, psykososialt miljø, medbestemmelse og medvirkning, miljø og kulturarbeid og ikke minst faglig produksjon innenfor kjerneområdet, som jeg regner som elevenes læring. Kommunen har i høy grad fanget opp signalene i den statlige kvalitetsreformen om behovet for forbedring av kunnskapsnivået innenfor redskapsfagene.

Også lederavtalen som benyttes i Trondheim kommune setter rektor i et krysspress mellom instrumentell forvaltning og kommunikativ ledelse. Hvordan skal skolelederne kunne lykkes med å ”øke brukernes reelle innflytelse” og ”myndiggjøre medarbeiderne”, når virkeområdet for avtalen sier at felles verdier og rammevilkår samt vedtatte kvalitetsstandarder *ikke står til drøfting*? Det legges opp til myndiggjøring og dialog, men rammene for hvor myndig man kan bli, eller hva man kan snakke om, er i utgangspunktet gitt.

Denne gjennomgangen av kommunale dokumenter har til hensikt å eksemplifisere at skoleeier i betydelig grad stiller krav og forventninger til sine rektorer innenfor definerte mestringsområder. Disse forventningene er ikke alltid entydige og kan være motsetningsfylte. Som det framgår av dateringen av materialet, er disse dokumentene hentet fra to kommuners arbeid i 2004, mens intervjuene skjedde i november 2003 med rektorer fra andre kommuner. Siden dette er eksempler fra forskjellige kommuner, og ikke fra hjemmekommunene til mine

informanter, mener jeg at tidsforskyvningen ikke spiller noen særlig rolle. Jeg benytter materialet fra Stange og Trondheim kommuner som eksempler på typer av forventninger som stilles til skoleledere i dagens kommuner. I kapitlene 6 og 7 kommer jeg tilbake til hvordan mestring av forventninger og oppdrag gjenspeiler seg i rektorenes fortellinger om å lykkes.

5.4 Læring og utvikling

I denne fortellingen setter rektor ved en ungdomsskole sin pedagogiske lederfunksjon i fokus: *”Den pedagogiske ledelsen er den viktigste oppgaven. Det er jo grunnen til at jeg er rektor. Men jeg gjør jo ikke det alene. Vi har et Pedagogisk utvalg der inspektøren er med samt en lærer fra hvert trinn. Før var trinnlederne i pedagogisk team, men jeg har sett at det er klokt å splitte opp funksjonene. I dag har trinnlederne et praktisk ansvar, de er et bindeledd mellom rektor og lærerne på teamet. Så nå er det en annen lærer fra teamet som deltar i PU. Slik får vi bedre utnyttet kompetansen; både den praktiske og den pedagogiske. Det fungerer mye bedre. Før gikk samarbeidstida med til å drøfte praktiske ting, nå bruker vi mye mer tid på det pedagogiske.”*

Skolen er til for elevenes læring og dannelse. Dette er kjerneoppgaven. St.meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (s. 26-27) framhever rektors ansvar for å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det forventes at rektor har fokus på læring, læringsstrategier og skolens kunnskapsmål. Opplæringsloven med forskrift gir en omfattende bestilling til skolens leder om formål og innhold i elevenes læring. I §1.2 *Formålet med opplæringa* heter det blant annet: *”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.”* Formålsparagrafen sier videre at opplæringen skal fremme *”menneskeleg likeverd og likestilling, åndsfridom og toleranse, økologisk forståing og internasjonalt medansvar”* og at den skal tilpasses evner og forutsetninger for den enkelte eleven. Opplæringen skal skape godt samarbeid mellom lærere og elever, mellom skole og hjem og mellom skole og arbeidsliv.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (s. 15-52) bygger på verdigrunnlaget som er nedfelt i formålsparagrafen. Planen legger vekt på at opplæringa skal fremme disse generelle lærings- og dannelsesmålene:

- det meningsseekende mennesket (grunnleggende verdier, kulturarv og identitet)
- det skapende mennesket (skapende evner og kreativitet)
- det arbeidende mennesket (allsidig og praktisk dugleik)
- det allmenndannede mennesket (grunnleggende kunnskap og allmenn dannelse)
- det samarbeidende mennesket (evne til samarbeid og selvstendighet)
- det miljøbevisste mennesket (kunnskap og bevissthet om natur, miljø og teknologi)

Det overordnede målet er at opplæringen skal stimulere utviklingen av hele mennesket - det integrerte mennesket. Læringsmål i de enkelte fagene er formulert i fagdelen av læreplanen. Skolens oppgave handler om elevenes læring og utvikling. Dette er rektors viktigste produksjonsoppgave. Jeg forventer at dette gir seg uttrykk i rektors fortellinger om å lykkes.

5.5 Administrasjon og ledelse

Her forteller rektor ved en ungdomsskole:

”Det viktigste er at jeg hører på hva de ansatte sier. Jeg er lyttende. Så tror jeg at jeg er handlingsrettet på godt og vondt og utålmodig på godt og vondt. I bunnen ligger det at jeg vet hva jeg vil med skolen. Jeg vet hva slags skole jeg ønsker, og så prøver jeg å komme dit.”

Rektor er skolens leder. I New Public Management- kommuner betegnes skolene ofte som tjenesteenheter, og lederen får gjerne arbeidstittelen resultatansvarlig leder (forkortet RE-leder) eller skoleleder. Jeg har tidligere omtalt at lederfunksjonen i skolen i dag innbefatter ivaretagelse av styringsfunksjoner på vegne av rådmannen, i tillegg til de tradisjonelle rektoroppgavene. Rektor er økonomisjef, administrasjonssjef, arbeidsgiver, personalleder, pedagogisk leder og utviklingsleder. Dette innebærer resultatansvar som entreprenør, integrator og ikke minst produsent av tjenester med riktig kvalitet. Jeg vil her omtale noen sentrale oppgaver rektor har som leder og administrator.

Visjonsarbeid gir arbeidet retning og fokus og er grunnlaget for å sette standarder for produksjonen (Bolman og Deal 2002). En vesentlig lederkompetanse er å lykkes med å kommunisere visjoner effektivt til andre, gjerne ved hjelp av symboler og metaforer; dernest holde visjonsbildet og engasjementet oppe over tid. Senge (2001) knytter visjonsarbeidet inn i en helhet bestående av 5 metoder (”disiplines”) som kan kvalitetssikre arbeidet i skolen som lærende organisasjon: Felles visjon, felles mentale modeller, teamlæring, systemtenking og personlig mestring er ledelselementer som til sammen utgjør rektors mestringsverktøy.

Planarbeid, evalueringer og refleksjoner har nær tilknytning til visjonsarbeidet. Dersom skoleeier holder trange og stramme rammer, kan dette arbeidet lett få preg av å bli tekniske operasjoner. Det er viktig at planene har fellesskapets tilslutning og forståelse. Da må erfaringsmessig planutviklingen skje gjennom lokale interaktive prosesser, dialog og argumentasjon, gjerne ved hjelp av ledelsesverktøyene jeg nevnte i foregående avsnitt. I disse prosessene ligger noe av grunnlaget for at rektor skal kunne lykkes med å praktisere ledelse i tråd med ideologien om skolen som en lærende organisasjon (se kapitlene 3.4, 3.5 og 3.6).

Personalledelse og arbeidsgiverpolitikk er ikke håndgripelige gjenstander (Bolman og Deal 2002). Ledelse som fenomen eksisterer bare i fantasien og forestillingene hos partene i en relasjon (se kapittel 4.2). Personalledelse i relasjonelt perspektiv er noe annet enn håndgripelig makt, autoritet og kontroll. Personalledelse er bygd på legitimitet, som er en ”frivillig” opplevelse hos medarbeiderne. Mangler ledere legitimitet, mangler de muligheten til å lede. Det legitime grunnlaget for ledelse ligger i hva lærerne forventer og aksepterer i samspillet med rektor (Møller 1997). *Tillit*, som i denne forståelsen kan knyttes opp mot behovet for ontologisk sikkerhet, er nøkkelen til legitimitet. Enhver leder må balansere mellom tillit og kontroll som virkemidler. Det ideelle i personalledelse er tillitsforhold og samhandlingsforhold som gjør bruk av kontroll overflødig. Tillit virker til å styrke selvfølelsen, mens sterk kontroll kan ha en krypende og demoraliserende virkning. Jeg kommer nærmere inn på betydningen av tillit i kapittel 5.7 om aktelsesforhold.

Selv om rektors ledelse betraktes som et relasjonelt fenomen, må det ikke oversees at rektor gjennom lov og avtaleverk er gitt formelle styringsredskap, f eks praktiseringen av Hovedavtalen. Her finnes rektors formelle hjemmel til å utøve arbeidsgivers styringsrett i beslutninger. Rektors utfordringer ligger i å praktisere styringsredskapene ut fra prinsippene for kommunikativ rasjonalitet, som jeg har drøftet i kapittel 3.

Lærerne har forventninger til skolens ledelse. Dahl (2004: 75) fant i en spørreundersøkelse til lærerne høsten 2003 klar sammenheng mellom lærernes vurdering av egen arbeidssituasjon og synet på ledelse. På skoler hvor lærerne vurderer ledelsen positivt, har de også en positiv oppfatning av:

- mulighetene for faglig utvikling
- innflytelse på egen arbeidssituasjon
- arbeidsbelastningen og
- mulighetene for selv å tilrettelegge sitt eget arbeid

Det er også positiv sammenheng mellom lærernes vurdering av egen arbeidssituasjon og én eller flere av de følgende trekkene ved ledelse:

- at ledelsen er støttende
- at ledelsen er aktiv med å stimulere utviklingen på skolen
- at lærere og ledelse arbeider tett sammen
- at ledelsen er aktiv i arbeidet med å skape et godt arbeidsmiljø
- at ledelsen er aktiv i arbeidet med å gjennomføre systematiske evalueringer og
- at ledelsen er oppmerksom på lærernes behov for etterutdanning

Jeg tolker dette slik at lærerne ønsker nært samarbeid og støtte fra ledelsens side. De ønsker at rektor er aktiv initiativtaker og deltaker, men de ønsker også selvstendighet. Intervjumaterialet mitt viser at rektorene har sterk fokus rettet mot å leve opp til og tilfredsstillende lærernes forventninger, og at anerkjennende tilbakemeldinger fra lærerne betyr mye for opplevelsen av å lykkes. Dette drøfter jeg nærmere i kapitlene 6 og 7.

Struktur og rutiner må til for å kvalitetssikre kommunikasjon, prosesser, aktiviteter og standarder. Her snakker rektor ved en ungdomsskole: *”Strukturen er viktig for å skape trygghet. Lærerne skal være sikre på at jeg informerer om det som er viktig og at vi har møteplasser. Dette er en enkel måte å skape trygghet på. Det er viktig at man lager sitt eget system. Dette er en måte å meddele lærerne på at rektor tar jobben alvorlig.”*

Skolen er en kompleks organisasjon med mange aktører og handlinger. Leder står ikke overfor velavgrensede oppgaver og problemer der løsningen avtegner seg klart og tydelig, men må kontinuerlig takle strukturelle dilemmaer. Å finne et system av roller og relasjoner som fungerer tilfredsstillende, er en vedvarende kamp i alle organisasjoner, sier Bolman og Deal (2002: 79). De lister opp noen strukturelle dilemmaer som leder må forholde seg til:

- Differensiering vs. integrasjon; dvs. individuelle løsninger i forhold til samordning.
- Luker vs. overlapping; dvs. oppgaver som ikke blir utført og oppgaver som overutføres.
- Underutnyttelse vs. overbelastning; dvs. produksjonsnivå i forhold til ressurser.
- Tydelighet vs. kreativitet; dvs. å gjøre jobben ”etter boka”, eller utforme egne rammer.
- Autonomi vs. avhengighet; dvs. graden av selvstendighet og samarbeid.
- Løs vs. stram organisering; dvs. kunsten å holde folk sammen uten å holde dem tilbake. Ved løs struktur går folk sine egne veier, og noen går seg bort. Stram struktur hemmer fleksibiliteten og får folk til å bruke krefter på å utmanøvrere systemet.
- Uklare autoritetsforhold vs. oversentralisering. Uklarhet med hensyn til hvem som har myndighet til hva, skaper forvirring og konflikter.
- Ansvarlighet vs. avvising; dvs. ta ansvar, eller løpe fra det.

Å oppdage og håndtere de strukturelle dilemmaene er en vedvarende utfordring. Det å finne den rette balansen henger sammen med totalsituasjonen; skolens og aktørenes historie, kultur, kontekst, relasjoner osv. Ut fra de lokale forutsetningene skal praksisfellesskapet oppleve at organisasjonen fungerer samordnet, effektivt og velsmurt.

Tilstedeværelse, tilgjengelighet og problemløsning gir rektor legitimitet og tillit, ifølge mine informanter. I denne dialogen snakker rektor ved en barneskole: *”Når personalet kommer om morgenen, og de første kommer halv åtte, så er jeg alltid her. Så jeg har en prat med dem hver morgen.”* Intervjuer: *”Du er en tilstedeværende rektor?”* Rektor: *”Ja, hver morgen. Da er jeg i korridorene. Det er viktig å være til stede, for da fanger jeg opp gode dager og vanskelige dager. Vi får gitt hverandre beskjeder. Egentlig så rekker jeg veldig mye da.”* Intervjuer: *”Går mye av rektors tid med til å håndtere konflikter?”* Rektor: *”Nei, egentlig ikke. Jeg prøver å være flink til å ligge i forkant. Jeg har veldig tro på å ta ting med en gang og være veldig ærlige når vi snakker sammen. I dag handlet det om en misforståelse. Så gav vi hverandre en klem.”*

Her snakker rektor ved en ungdomsskole: *”Det er viktig for meg som rektor å være tilgjengelig for elever, lærere og foreldre. Det er særlig viktig når det gjelder mer trøblete saker; da må jeg stole på at det jeg føler er riktig. Da er det viktig å ha tillit fra alle partene, og da må jeg være tilgjengelig. Når tilliten er der, går det som regel greit”.*

Å være tilgjengelig og praktisere en åpen dør ligger som et normativt press i skolekulturen, sier Jorunn Møller (1997: 52). Skolen har i stadig større grad blitt tildelt en rolle som kompensatorisk kraft og motkulturell størrelse i samfunnet. Problemer i skolen oppstår ofte akutt, og lærerne forventer at rektor opptrer støttende og problemløsende. En stengt dør kan bli oppfattet som avvisning. I kapittel 4 omtaler jeg rektors mestring av eget følelsesarbeid som et element i opplevelsen av å lykkes. I denne sammenhengen gjelder det støtte til læreres, elevers og foreldres følelsesarbeid: Å styrke den andres selvfølelse gjennom å imøtekomme den andres behov for å bli sett, å bli tatt på alvor, å bli satt pris på, å bety noe. Skolen har en tradisjon for å oppfatte rektors kontor som krisesenter og akuttmottak, der rektor forventes å overta og løse personalets og elevers problemer. Denne typen tilgjengelighet fungerer sterkt normerende for utformingen av lederrollen, sier Møller.

Konflikthåndtering regnes som et viktig mestringsområde for enhver i lederfunksjon; det viser seg blant annet gjennom at emnet er et fast element i lederopplæringsprogram. Ofte krever konfliktarbeid konfrontering mellom parter, og det forutsetter relasjonelt mot. En leder som søker å praktisere kommunikativ ledelse, forventes å håndtere konflikter gjennom samhandling, dialog, argumenter og forhandlinger. Det er verd å minne om at konflikter ikke bare er destruktive fenomener i en organisasjon. God konflikthåndtering kan stimulere kreativiteten og nytenkningen og gjøre organisasjonen mer livskraftig, tilpasningsdyktig og effektiv (Bolman og Deal 2002).

Økonomistyring krever spesifikk fagkunnskap om budsjettering, lønshåndtering, regnskapsføring og internkontroll. Det er utvilsomt et mestringsmål for enhver skoleleder med økonomiansvar å få "endene til å møtes" og kunne foreta økonomirapportering som stemmer overens med tildelt budsjett, innenfor en disponering der pengene først og fremst fremmer læring og utvikling.

Beslutningsfatning er en sentral ledelsesoppgave som inngår i alle de elementene jeg har omtalt foran i dette kapitlet. Å oppleve gode beslutninger og gode beslutningsprosesser gir rektor opplevelsen av å lykkes. Temaet har jeg drøftet teoretisk i kapittel 3.6. Her vil jeg kortfattet minne om at rektor som leder i en lærende organisasjon forventes å legge til rette for likeverdig argumentasjon og kommunikativ beslutningsfatning. Intervjuene mine viser at dette kan være en utviklingsoppgave for rektor og personalet. I den følgende dialogen er det rektor i en barneskole som snakker: "Da jeg begynte, traff jeg et kollegium som satt stille

rundt bordet og ventet på at jeg skulle si noe. Det sliter jeg litt med enda. Det jeg da gjør, er å sette problemstillinger, og så deler jeg dem i grupper så de må finne fram sammen. Da fungerer det. Men sitter vi samlet rundt bordet, sitter de gamle tradisjonene fast i veggene. Da må jeg lure dem utpå. I samtale i team og med enkeltlærere får vi det til på en bedre måte. Så setter vi dette inn i den store sammenhengen etterpå.” Intervjuer: ” Går de ut og snakker i korridorene etterpå?” Rektor: ” Ja, de har nok noen drøftinger seg imellom. Noen har fortsatt lyst til å gjøre slik de selv vil.” Intervjuer: ”Er det OK å si fra i fellesmøter om dette?” Rektor: ”Ja, det kan de gjøre. De gjør det. Men samtidig har de en kultur som sier at det gjør man ikke. Så noen synes det er lettere å snakke med meg alene.”

Jeg tror rektor her beskriver et sentralt dilemma for skoleledere. De opplever å lykkes når de får til gode beslutningsprosesser som grunnlag for samhandling, men på veien dit må fellesskapet omforme innarbeidet byråkratisk ledelseskultur (se kapittel 3.4) som ”sitter i veggene”. Det er ikke nødvendigvis kultur for å snakke åpent og direkte ved alle norske skoler.

5.6 Fellesskap og samhandling

Her forteller rektor ved en barneskole:

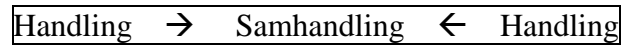
”Jeg liker å være rektor. Jeg opplever at jeg har et godt samarbeid med elever, foreldre og lærere, og at miljøet blant både elever og lærere er godt. Et godt samarbeid skaper trivsel, og for meg er det å trives på jobben avgjørende for arbeids glede og innsats.”

Det er verd å merke seg hvor sterkt skolens rammeverk framhever samarbeid og fellesskap som verdi og prinsipp. I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996: s.62) sies det blant annet følgende i kapitlet ”Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen”:

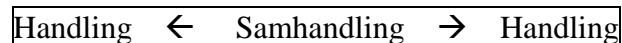
”Samarbeid mellom elevar, lærarar og skuleleiing er nødvendig for å utvikle skulen som læringsmiljø og arbeidsplass. Skal elevane komme med i eit sosialt, fagleg og kulturelt fellesskap og få utfordringar etter føresetnader og interesser, må personalet samarbeide. Det må utviklast gode og tillitsskapande samarbeidsformer mellom elevane og dei vaksne i skulen.” Videre i kapitlet omtales fellesskap og samarbeid i overbevisende ordelag som strategi og metodikk for så vel likeverdig opplæring og utvikling som demokratisk samfunnsbygging. Lov- og avtaleverket for skolen hjemler omfattende medvirkningsprosesser og holder demokrati, fellesskap og samarbeid som overordnede prinsipper i norsk grunnskole, forpliktende på alle nivåer. Grunnskolen er et praksisfellesskap, et læringsfellesskap og et arbeidsfellesskap som fremmer politiske, ideologiske og sosiale mål.

Det forventes at rektor legger til rette for og praktiserer skolens aktiviteter som fellesprosjekt og fellesprosesser.

Wadel (2002: 15) sier at den vanlige forståelsen av begrepet samhandling er at det er bygget opp av separate, individuelle handlinger, slik som denne figuren illustrerer:



I relasjonell tenkemåte må vi betrakte handlinger som resultat av samhandling; slik:



Resonnementet bak denne forståelsen av samhandling er at individuelle handlinger ikke ville vært de samme uten samhandling, sier Wadel. Det er samhandlingen som skaper handling. Wadel minner om at samhandling mellom leder og medarbeider ikke er en enveisprosess. Det å bli ledet krever deltakelse og innsats, slik at vi generelt kan si at ledelse er en samhandlingsprosess mellom leder og de som ledes.

Fellesskap og samhandling er høyt respekterte verdier som nedfelles i strategier og metoder i norsk grunnskole, så vel innenfor utøvelse av ledelse som i planleggingen av undervisningen og i selve undervisningssituasjonen. Det er å forvente at intervjuene mine synliggjør dette.

5.7 Aktelse og anerkjennelse

Her forteller rektor ved en barneskole: *”Det var en lærer som kom med et kort til meg som gjorde meg veldig glad. (Rektor viser fram kortet). Du vet, vi er vanligvis ikke flinke til å gi tilbakemeldinger til hverandre. Av den læreren som jeg nevnte, hun som ville sitte alene med spesialundervisningen på et eget rom, fikk jeg dette: ”Begynn med det som er nødvendig, fortsett med det som er mulig, og plutselig klarer du det umulige. Disse ordene passer perfekt til deg”. Hun kom med det helt uventet en dag da jeg var fryktelig sliten, og det gjorde meg så innmari godt.”*

I kapittel 4 framstilte jeg opplevelsen av å lykkes som et eksistensielt fenomen og benyttet teoribakgrunn fra blant annet Kierkegaard, Maslow, Giddens og Rogers. Videre argumenterte jeg for at opplevelsen av å lykkes i stor grad handler om mestring av forventninger. Våre mestringsopplevelser er knyttet til relasjonelle forhold og har sammenheng med følelsesarbeid overfor oss selv der vi involverer andre. Det dypereliggende motivet for følelsesarbeidet kan forklares som kontinuerlig arbeid med eksistensiell og ontologisk sikkerhet (Giddens 1997).

Vår identitet bygges gjennom historiene vi forteller om oss selv. Selvaktelse bygges gjerne av opplevelser vi har av å bety noe for noen, dvs. at vi opplever at anerkjennelse kommuniseres til oss. Aktelseskommunikasjon er ikke noe vi i lengden kan utføre overfor oss selv på en effektiv måte (Wadel 1999). Vi kan selv ønske, fortjene og ha krav på aktelse, men vi må stole på våre kommunikasjonspartnere til å utføre selve aktelsesarbeidet. Aktelseskommunikasjonen kan ha to retninger: Hva vi gjør, og hva vi lar være å gjøre. Alle typer kommunikative handlinger kan ha innebygd aktelseskommunikasjon. Aktelsesforhold er en forutsetning for at annen kommunikasjon mellom mennesker skal "flyte". Blir vi vist mangel på aktelse, vil vi lett føle oss forlegne, forulempet, fornærmet, krenket, ydmyket og såret. På den annen side gir opplevelser av aktelse opplevelser av å lykkes. På det bevisste og synlige planet vil opplevelser av aktelse ofte være knyttet til å bli vist anerkjennelse i form av tillit, tilslutning, ros eller annen mer fysisk eller symbolsk belønning. Det er ikke nok å mestre, mestringen må bekreftes av noen for at den skal oppleves som verdifull, ifølge Ogden (1995).

Det kan være lett å knytte opplevelse av aktelse til maktforhold. Fuglestad (1997) sier at makt i grupper er et spørsmål om struktur og prosess. I hierarkiske grupper er det mest formell makt hos lederen. For at makten skal være legitim, må den formelle lederen gjøre seg fortjent til den, dvs. bli tildelt makt av de andre i organisasjonen. Legitim makt relaterer seg mer til tillitsforhold enn hierarkisk posisjon. Også Møller (2004) er opptatt av dilemmaet mellom makt og tillit for skoleledere. Hun mener at makt har en kapasitet for ensidighet, mens tillit er et gjensidig fenomen. En leder som baserer seg på ensidig makt, kan ikke sikre produksjonen på lengre sikt, fordi autoriteten da spiser opp seg selv. Tillit kan avle tillit, men å vise tillit betyr også å gi uten å være sikker på å få noe tilbake. *"Hvordan den enkelte leder skaper forståelse av makt og tillit i den organisasjonen han eller hun har ansvaret for, vil sannsynligvis farge fortellingene de presenterer om sine liv som ledere"* (Møller 2003: 155).

Som leder har rektor utspillet med å håndtere vanskeligheter og konflikter. Lederen løper en risiko og er dermed sårbar. Lederen er avhengig av at den andre er villig til å møte henne eller ham som et *du*. Dette er en viktig side ved arbeidet som skoleleder. Rektor må mestre å leve i det spenningsfeltet av usikkerhet som stadig eksisterer for en skoleleder. På den ene siden skal leder legge til rette for at ingen andre skal tape ansikt. På den annen side vil leder naturlig nok reflektere over hvilke medarbeidere som er til å stole på og fortjener tillit framfor kontroll. I dette krysningspunktet av fornuft og følelser vil rektor nødvendigvis være årvåken og mottakelig for aktelseskommunikasjonen som ledd i følelsesarbeidet sitt. Samhandlinger som

kan tolkes som aktelse og anerkjennelse, gir mestringsfølelse og opplevelse av å lykkes. Det er å forvente at dette forholdet viser seg tydelig i intervjuene mine.

5.8 Oppsummering

Å kategorisere og gruppere informasjon og gjøre disse til data er å fortolke (Wadel 1991). I dette kapitlet har jeg føyd sammen de kunnskapsbringende elementene i prosjektet mitt til et utvalg av 5 kategorier av mestringsområder på rektors ledelsesarena. Innenfor disse områdene kan jeg i analysearbeidet finne plass til alle de forskjellige fortellingene og utsagnene som informantene har gitt meg gjennom intervjuene. Jeg har med dette tegnet kartet som jeg benytter som grunnlag for analyse av mestringsopplevelsene rektorene forteller meg om. I de neste kapitlene vil jeg gå dypere inn i mitt empiriske materiale og redegjøre for hva det forteller meg om opplevelsen av å lykkes som rektor.

6 Rektorer forteller om sine opplevelser av å lykkes

6.1 Innledning

I kapittel 5 har jeg redegjort for hvordan jeg har valgt å organisere mine data i 5 analytiske kategorier, som jeg kaller mestringsområder: Forhold til skoleeier og rammeverk, læring og utvikling, administrasjon og ledelse, fellesskap og samhandling, aktelse og anerkjennelse. I dette kapitlet vil jeg etablere relasjoner mellom data fra intervjuundersøkelsen og hver enkelt analytisk kategori. Deretter vil jeg sammenholde kategoriene og deres egenskaper som grunnlag for å utvikle kunnskapsforslag knyttet til oppgavens problemstilling, som dreier seg om forhold som kan gi rektor opplevelsen av å lykkes. Til slutt i kapitlet forsøker jeg å avgrense teorien som vokser fram gjennom denne analysen.

6.2 Om tolkning av empiri

Jeg betrakter analyse av empiri som en meningsskapende prosess der man forsøker å avdekke og uttrykke forståelse (se kapittel 2.8). Gudmundsdottir (1997) benytter isfjellmetaforen for å beskrive to slags aktiviteter som utgjør tolkning. Toppen av isfjellet er eksplisitt tolkning, som er det vi sier data betyr, og som kan dokumenteres med sitater fra datamaterialet. Den største delen av isfjellet befinner seg under vann. Det tilsvarer implisitt og uformell tolkning, som er problematisk, ikke bare fordi prosesser den består av, er skjulte, men også fordi vi er partiske og har våre verdier, og det avsetter sine spor i tolkningene. I denne oppgaven dreier analysen

seg om min tolkning av mitt empiriske materiale. Poenget med isfjellmetaforen er at begge deler – både formell og uformell tolkning – er deler av samme ”isfjell”. Å utforme ny teori om menneskelige forhold handler om, ifølge Gudmundsdottir, å etablere forståelsesmodeller og kunnskapsforslag som kan være gjenstand for videre vurdering og rekonstruksjon.

6.3 Koding av intervjuetekstene

Som ledd i analyseprosessen har jeg foretatt sortering og grupperinger av uttalelser i intervjuetekstene mellom de 5 kategoriene jeg omtaler ovenfor. Hensikten med dette er å finne hovedtyngden i materialet i form av forekomst og fravær av data innenfor de ulike kategoriene. Denne kodingen av tekstene finnes i vedlegg 3. Innenfor hver kategori har jeg videre sortert uttalelser i grupper i henhold til momenter i kapittel 4 Perspektiv på opplevelsen av å lykkes. Ut fra hva jeg mener uttalelsene kan gi uttrykk for, har jeg fordelt dem på disse elementene, som jeg jf kapittel 4 mener er særlig viktige forhold når det gjelder ”opplevelsen av å lykkes som rektor”: Behovstilfredsstillelse, ontologisk sikkerhet, kommunikasjon og språk, habitus, deltakelse i praksisfelleskap, følelsesarbeid, beslutningsfatning og mestring av forventninger. I denne matriseanalysen representerer intervjuetekstene utsnitt av meningsytringer, i hovedsak direkte sitater, ut fra hvordan jeg tolker meningsinnholdet. Her kommer altså ikke de helhetlige fortellingene fram. De foreligger i transkripsjonen av intervjuene. Noen fortellinger blir presentert integrert som illustrasjoner til teoridrøftingene i tidligere kapitler. De vedlagte skjemaene gir kun en kvalitativ framstilling av meningsytringer. De viser ikke kvantifisering av like eller liknende uttalelser. Hyppig forekomst av tilsynelatende samsvarende elementer er likevel noe jeg legger vekt på i analysen av intervjuene. Mange av momentene har overlappende funksjon; de kan passe inn i flere kategorier av mestringsområder og opplevelser av å lykkes. Den innholdsmessige konteksten har vært avgjørende for hvor de faktisk er oppført.

6.4 ”Jeg opplever å lykkes når vi...”

Ragnar Rommetveit sier at det ikke er individet, men ”vi” som skaper mening (jf Dysthe 1997). I intervjuene mine er rektor ”jeg”. Det preger intervjuetekstene at rektor ofte snakker i ”vi”- form, selv der det etter min vurdering hadde vært naturlig å benytte ”jeg”. ”Vi” betegner da i hovedsak rektor og skolens personale. Noen ganger innbefattes elevene, og ved andre tilfeller omfattes også foreldrene. Jeg tolker dette som et sterkt uttrykk for rektors opplevelse av eierskap og ansvar i forhold til skolens fellesskap, personer og infrastruktur. Opplevelsen av skolen som praksisfelleskap har en sterk og grunnfestet verdi, så vel etisk som

organisasjonsmessig, og det er fastlagt i skolens rammeverk at samhandling er et overordnet prinsipp (se kapittel 5.6). I kapittel 4.8 hevder jeg at dersom rektor skal lykkes, må rektor lykkes sammen med de andre aktørene i praksisfellesskapet. Rektors lederskap er en relasjonell funksjon. Språk skaper mening og virkelighet, og jeg ser denne "vi" - formen som et strategisk bidrag til å utvikle et fellesskap der alle trekker i samme retning: Den understreker felles identitet i forhold til skolens oppdrag og resultater. Å identifisere seg i et praksisfellesskap gir større muligheter for ontologisk sikkerhet. Det hører nok også med i bildet at det innenfor skolekulturen og innenfor generell ledelsesteori regnes som uklok psykologi og strategi å stå fram og ta æren alene: "Den som ikke tar æren selv, kan oppnå det utrolige", sier et ordspråk.

6.5 Forhold til skoleeier og rammeverk: ..."når vi blir sett av overordnede"...

I kapittel 5.3 drøftet jeg rektors forhold til skoleeier og rammeverk som forutsetning for rektors opplevelse av å lykkes. Der hevder jeg at kommunen og staten styrer skolen gjennom et omfattende rammeverk. Rektor henter sitt oppdrag og mandat fra kommunen som skoleeier og er forpliktet i forhold til statlige og kommunale mål og rammefaktorer for skolen med hensyn til resultatkrav rettet mot produksjon, prosesser og miljø. Som kommunal tjenesteperson rapporterer rektor til rådmannen som sin daglige foresatte. I henhold til ansettelsesforholdet, styringsdialogen og resultatkravene er det naturlig å forvente at rektor er opptatt av forholdet til sin foresatte som nærmeste samarbeidspart. Fortellingene jeg benytter som innledninger i kapitlene 4.9 om bonusskoleutnevning og i kapittel 5.3 om besøk fra kommunale skolepolitikere, illustrerer at disse rektorene opplever å lykkes gjennom å levere gode resultater og få oppmerksomhet for dette. Fortellingene handler om dokumentasjon av måloppnåelse, som i seg selv er et grunnlag for å oppleve å lykkes. Det forholdet at måloppnåelsen blir sett og verdsatt av oppdragsgiver, forsterker opplevelsen av mestring og av å lykkes. Dette samsvarer med hva Ogden (1995) sier om at mestring må bekreftes av andre for å gi status.

Verdsetting og anerkjennelse fra omgivelsene er et viktig element i opplevelsen av å lykkes (se kapittel 4.9). Det ligger nok opplevelse av anerkjennelse til grunn når rektor sier: *"Jeg føler at jeg har støtte fra overordnede. Men, hvis jeg blir kjørt med stramme tøyler fra overordnede og ikke har tillit, så vil det jeg driver med bli krampaktig. Men i vår kommune har vi tillit, fleksibilitet og handlingsrom, og det er en betingelse for å lykkes."*

I intervjuene mine er rektors opplevelser av å lykkes i forholdet til skoleeier og rammeverk konsentrert i hovedsak om disse elementene:

- Å vise fram gode resultater
- Å bli vist tillit
- Å bli verdsatt

I følge Giddens (1997) bidrar opplevelser av å mestre utfordringer og forventninger til opprettholdelse av selvaktelsen. I dette tilfellet dreier det seg om at skoleeier som oppdragsgiver ser at rektor lever opp til forventninger som stilles gjennom rammeverk og resultatkrav fra skoleeier. Det oppleves av rektor som verdsettelse og tillit. Giddens hevder at tillit spiller en helt sentral rolle når vi skal forstå menneskelig funksjon. Vi har behov for å bli møtt med tillit, og vi må ta sjansen på at andre fortjener vår tillit. Vår ontologiske sikkerhet må stadig bekreftes for at vi skal fungere som trygge mennesker (se kapittel 4.5).

Jeg forventet nok at samhandlingsforholdet mellom rektor og skoleeier ville bli viet større oppmerksomhet fra rektors side i mine intervjuer, f.eks. knyttet til gjennomføringen av styringsdialog og medarbeidersamtaler. Når dette ikke er tilfelle, kan det skyldes at det er liten tradisjon for personlig dialog om måloppnåelse mellom rektor og skoleeier. Dette er i ferd med å endre seg gjennom New Public Management - regimer i kommunene, der styringsdialogen blir brukt for regelmessig å følge opp personlige lederavtaler (se kapittel 5.3). Opplevelser av ideologisk krysspress knyttet til den nye rektorrollen, som jeg omtaler blant annet i kapitlene 3 og 5, kommer i liten grad fram i intervjuene. Rektorene viser på alle måter sterk lojalitet til oppdragsgiver og overordnet rammeverk. Dette er nok naturlig siden intervjuene handler om de positive opplevelsene, og lojalitet er en sterkt fokusert verdi i dagens ledelsesfilosofi og -teori. I sitatet som gjengis ovenfor, ligger det likevel en advarsel til skoleeier om at et stramt regime vil virke demotiverende. Det kommer tydelig fram at rektor opplever et tidsmessig krysspress i jobben, der omfanget av de administrative oppgavene ”stjeler” tid fra de pedagogiske oppgavene, som rektor betrakter som sine viktigste gjøremål (se fortellingen i kapittel 3.3). Når alt kommer til alt, kan kanskje rektors ”tidsklemme” betraktes som forårsaket av politisk og ideologisk styring?

6.6 Læring og utvikling: ...”når vi opplever at vi utvikler oss positivt”...

Rektorene i min undersøkelse er ledere ved bonusskoler og demonstrasjonsskoler. Det betyr at skolene allerede er vurdert og belønnet som gode pedagogiske institusjoner, og de har en slags status som lærende skoler. Som omtalt i foregående kapittel, oppleves dette som en håndfast dokumentasjon for at skolen har lykkes i utvikling og læring. Dette kommer også fram i intervjuene mine (se kapittel 4.9). Rektor er bevisst på sin funksjon som pedagogisk leder og forteller gjerne om pedagogiske prosesser, slik som i fortellingen i kapittel 5.4. Det samme er tilfelle i denne fortellingen fra rektor ved en barneskole: *”Vi hadde en grundig diskusjon om hvilket fagområde vi skulle gå inn i. Det ble klart at nå ville vi gå dypere når det gjelder fag. Det var OECD-rapporten om hvor dårlig det står til i Norge som var utgangspunktet, så vi ville altså gjøre vårt. Noen ville gå løs på leseopplæringen, men jeg var skeptisk til det. Jeg mente at vi trengte å strukturere oss før vi gikk inn i et dypdykk, så jeg foreslo at vi avgrenset oss til matematikk. Det ble vi enige om. Men nå har vi satt en grense. Vi skal være i mål med matematikksatsingen til våren, og da skal vi gå inn for leselyst og norskfaget. Det er vi enige om.”*

I intervjutekstene framstår rektor som pedagogisk initiativtaker og arkitekt som legger stor vekt på å lykkes gjennom fellesprosesser og relasjonsbygging. Prosess er viktig, men beslutninger og tilslutning kan nok være vanskelig i krysningsfeltet mellom demokrati og forpliktende rammer. Å oppleve at planer og vedtak, som har blitt til i felles prosesser ved skolen, følges opp av engasjert handling fra lærernes side også i praksis, gir rektor en god opplevelse. Det oppleves som tillit til rektor.

Alle rektorene jeg snakket med, deltar i den daglige undervisningen på forskjellig måter; sammen med lærerne på omgang, ved å ta vikartimer, eller med egen timeplanlagt undervisning, selv om de i utgangspunktet ikke har undervisningsplikt. *”De andre kan se at jeg duger som pedagog; derfor er det viktig å være med”*. Rektor opplever å lykkes når hun eller han kan framstå som kompetent leder for skolens læring og utvikling, men det gir også en god opplevelse å være utøvende og tilstedeværende deltaker i undervisningen. Rektorene mener at dette gir dem tillit og legitimitet som pedagogiske ledere (jf kapittel 5.5).

Alle rektorene har vært lærere tidligere i arbeidslivet, og de har tydelig beholdt gleden knyttet til arbeid med enkeltelever; særlig når de opplever å bidra til positiv utvikling. *”Opplevelsen*

av å lykkes har mest sammenheng med elever; for det er derfor jeg er her”, sier rektor ved en barneskole og fortsetter: *”Jeg vil gjerne gi elevene mine gullklumper i sekken; ikke murstein”*.

Alle beskriver at de engasjerer seg i arbeid med elever som trenger særskilt oppmerksomhet. Her forteller rektor ved en ungdomsskole: *”Jeg vil si det sånn at skolen lyktes, og da tar jeg min del av æren for det. Vi har hatt en vanskelig høst med vanskelige elever, særlig en, som er den vanskeligste vi noen gang har hatt. Plutselig oppdaget vi at vi ikke hadde hatt noen konflikter på en stund; nå funker det. Jeg merket at jeg ikke lenger hadde han i hodet hele dagen. Da hadde vi en samtale om det: ”Nå har vi klart det!” Da måtte vi minne hverandre på hvordan det hadde vært. Da følte jeg at vi hadde gjort et stort sprang i kollegiet. På tross av alle vanskelighetene og frustrasjonene klarte vi å få det til. Det var godt å kjenne; det gav et løft til oss alle sammen.”* Her har både elever og lærere hatt en positiv utvikling gjennom en prosess som resulterte i mestring av en krevende utfordring.

Rektor oppfatter det som viktig å være tilgjengelig for lærere og elever, og det oppleves som tillit og kompetanse når man får anledning til å hjelpe noen som har det vanskelig, eller bistå med å håndtere problemer og konflikter. Rektorene i undersøkelsen praktiserer nærmest ”den åpne dørs politikk” (jf kapittel 5.5) for elever, foreldre og lærere når det gjelder slik bistand. Jeg knytter denne måten å forholde seg på til teoridrøftingene i kapittel 4.10, der jeg hevder at evnen og muligheten til å vise omsorg for andre personer ofte gir en opplevelse av å lykkes. Å få lov til å bety noe i andre menneskers liv, oppleves som tillit og verdsettelse.

De av rektors fortellinger som jeg knytter til elevenes læring og utvikling, har i hovedsak fokus på personlig utvikling og trivsel hos enkeltelever og miljøutvikling i skolefellesskapet. Videre er rektor opptatt av det pedagogiske arbeidet som felles planprosesser. Det er også sterkt fokus rettet mot utvikling av holdninger og kompetanse hos lærerne. Slik fortellingen i kapittel 5.3 viser, er rektor opptatt av elevenes læringsresultater, men det refereres ikke til sammenlikninger med andre skoler. Det kan skyldes av intervjuene skjedde før iverksettelse av www.skoleporten.no (se kapittel 1.1). Jeg holder det som sannsynlig at rektor ville ha omtalt resultater fra de nasjonale kartleggingsprøvene, dersom intervjuene hadde skjedd i dag. Slik jeg tolker det, er rektors opplevelser av å lykkes hovedsakelig knyttet til disse elementene innenfor kategorien læring og utvikling:

- Å framstå som skolens læringsleder
- Å framstå som kvalifisert pedagog
- Å være ansvarlig for gode planprosesser
- Å være tilgjengelig som veileder
- Å bli betraktet som skolens problemløser
- Å oppleve at elever får positiv utvikling
- Å delta i undervisningen
- Å oppleve at lærere utvikler seg positivt
- Å oppleve egenlæring
- Å bry seg om andre og vise empati

Flere elementer i denne listen kan knyttes til de generelle grunnleggende menneskelige behovene som jeg omtalte i kapitlene 4.4 og 4.5, med henvisning til Maslow, Giddens og Rogers. Jeg synes det er verd å merke seg at rektor legger stor vekt på å være tilgjengelig og deltakende i skolen praksis; i undervisningen og skolehverdagen. På denne måten kan rektor ivareta deltakelse i praksisfellesskapet og dokumentere sin pedagogiske tilstrekkelighet. Denne deltakelsen er viktig for samhandlingspartenes vurdering av rektors legitimitet, og den styrker tilliten til henne eller ham. Med tanke på at kravet om pedagogisk fagkompetanse hos rektor er blitt fjernet fra Opplæringsloven, er det interessant å se at rektor i min undersøkelse nettopp legger vekt på å framstå som kvalifisert fagpedagog, læringsleder, veileder og lærer. Selv om rektor vil være deltaker ”på gulvet”, er det ingen tvil om at rektor oppfatter seg som leder for de pedagogiske planprosessene.

Å engasjere seg i problemløsning for elever og lærere regnes som en viktig lederoppgave i skolen. Denne oppgaven er kombinert med følelsesarbeid, der rektor kan vise innlevelse og få anledning til å bry seg om andre mennesker. Å bety noe for andre menneskers liv, læring og utvikling, gir opplevelsen av å lykkes. Å bry seg om andre mennesker, er et godt grunnlag for relasjonsbygging.

6.7 Administrasjon og ledelse: ...”når vi arbeider med glede og begeistring”...

I kapittel 3 drøftet jeg rektors funksjonsområder og i kapittel 5.5 noen elementer som jeg holder som viktige mestringsområder innenfor rektors administrasjons- og ledelsesoppgaver. I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i hva rektor selv sier i mine intervjuetekster om å lykkes i forhold til administrasjons- og ledelsesoppgavene.

Empirien viser naturlig nok at rektor er meget bevisst sin funksjon som skolens øverste leder: *"Det er viktig å ha orden i eget hus"*. Rektor gir dessuten klart uttrykk for at det er en styrke når ledelse utøves i team, og at ledelse forutsetter samhandling fra medarbeidernes side. Her er det rektor ved en barneskole som forteller: *"Det er tydelig hvem som er leder; øverste leder og medspillende leder. Det er det ingen tvil om. Inspektøren og jeg er lederteamet, og vi tar avgjørelser når det må gjøres. Ellers vil jeg si at det er et felles pedagogisk lederskap gjennom Pedagogisk utvalg. Jeg får referater fra teammøtene og ser at det utøves et solid pedagogisk håndverk av teamene. Det er dyktige, arbeidsvillige, modige folk, som gjerne går løs på ting."* Samhandlingsaspektet ved ledelse holdes klart fram: *"Jeg spiller ut ballen, så må alle delta. Alle har skjønt at det er samarbeid vi driver med"*. Det samme relasjonelle perspektivet på ledelse finnes i fortellingen som er gjengitt i kapittel 4.8, der en rektor forteller om skolens organisasjonsstruktur og fellesskapets møteplasser.

Rektorene oppfatter følelsesarbeid og personlig støtte som viktige elementer i opplevelsen av å lykkes i arbeidet som leder: *"Jeg ønsker at alle skal få jobbe med glede og begeistring. Å backe opp ansatte betrakter jeg som min rolle."* Rektor oppfatter at det er en forutsetning for mestring i lederfunksjonen at problemer og konflikter tas "der og da"; de må ikke få vokse seg store. Tilliten til rektor avhenger også av rektors vilje og evne til å takle utfordringer.

Å legge til rette for gode prosesser er nøkkelen i utviklings- og planarbeid. *"Får vi prosessene i gang, er vi på vei til å lykkes"*, sier en rektor. Den prosessuelle arbeidsmåten framheves også i fortellingen som er gjengitt i kapittel 3.6. Prosessene må preges av dialog og åpen argumentasjon. En rektor sier: *"Noe av det viktigste jeg gjør, er å høre på hva de ansatte har å si meg"*. En annen: *"Jeg bruker jeg - budskap. Jeg sjekker ut at vi forstår hverandre."* En tredje: *"Det går an å si imot, uten at det har negative konsekvenser. Sier jeg noe som er bomskudd, tåler jeg å høre det"*. Det legges stor vekt på kommunikative prosesser: *"Min rolle er å kommunisere"*, sier en rektor. *"Alle involverte må snakke sammen. Kommunikasjon og dialog er grunnlaget for tillit. Informasjon skaper trygghet og forutsigbarhet."*

Det gir en god opplevelse når beslutninger får tilslutning. Rektorene har tro på at medarbeiderne må ha medvirkning, handlingsrom og fleksibilitet (se kapittel 3.6). Rektor vil ikke framstå som autoritær: *"Når ting ikke blir gjort ifølge avtaler, forteller jeg det i klartekst, men jeg tror ingen har opplevelsen av å bli kalt inn på teppet eller stilt til veggs."* Rektor vil samarbeide gjennom tillitsforhold framfor kontroll: *"Jeg vil slippe å kontrollere at medarbeiderne gjør det de skal."*

Alle rektorene i undersøkelsen nevner at struktur og orden er viktige forutsetninger for at rektor skal oppleve å lykkes. Struktur skaper oversikt, forutsigbarhet og trygghet. Planprosessene omtales spesielt, men også de regulære arbeidsmøtene og sosiale møteplasser, slik fortellinger i de tidligere kapitlene viser (f eks kapittel 4.8). Rektor mener at det er særlig viktig å ha faste møteplasser som ivaretar kommunikasjon og informasjon.

Rektor vender ofte oppmerksomheten mot egne personlige egenskaper og ferdigheter som forutsetning for å mestre rektorfunksjonen (se kapittel 3.4 om egenskapsforklaringer for atferd). Det å kunne ”være seg selv” og ”bruke seg selv” i jobbsammenheng, gir en opplevelse av å lykkes. Rektor legger vekt på at rektor ikke kan spille en annen rolle enn seg selv. Dette er noen eksempler på uttalelser fra rektorene: *”Jeg kan ikke være rektor på en annen måte enn den jeg er.”* *”Man kan ikke ta en annens stil. Det må være ekte.”* *”Jeg har alltid vært sånn. Det er ikke noe jeg øver på.”* *”Hva du prioriterer, er avhengig av hvordan du er som person.”* *”Jeg tror jeg kan være modell for en respektfull framturen.”*

Det nevnes også en rekke personlige egenskaper som tydelig holdes som fordelaktige forutsetninger for å lykkes: Vite hva man vil, si det man mener, ligge på forskudd, ha struktur og rutiner, like mennesker, være handlingsrettet, utålmodig, ansvarsfull, tydelig, initiativtagende, oppgaveorientert, elevorientert, lyttende, deltakende, tilstedeværende, systematiker, kommuniserende, med flere. Jeg tolker denne vektleggingen av personlige egenskaper delvis som mekanismer som ivaretar rektors ontologiske sikkerhet, jf kapittel 4.4. Men den er også et uttrykk for at rektor opplever at *habitus* (se kapittel 4.7), dvs. den *sosiale og kulturelle kapitalen* som rektor har ervervet seg, har betydning for å lykkes som leder.

Giddens (1997a og 1997b) hevder som tidligere nevnt at tillit spiller en helt sentral rolle når vi skal forstå menneskers funksjon og samhandling. Ledelse er en utsatt posisjon og relasjon hvor det forhandles om tillit, og lederen må stadig forhandle om fornyet tillit og personlig sikkerhet. Tillit og trygghet er forhold som omtales ofte i rektorenes fortellinger. Omtalen av denne sikkerheten går i to retninger: *”De er trygge på meg, jeg er trygg på dem.”* Ikke minst oppleves det som tillit når de andre aktørene oppsøker rektor for å få råd og bistand med å løse problemer: *”De tar mye kontakt. De tar jo ikke kontakt med en de ikke ønsker å snakke med.”* Mange av rektors uttalelser om lederfunksjonen kan knyttes til Maslows teori om grunnleggende behov og selvrealisering på forskjellige nivå (se kapittel 4.4). Her siterer jeg noen typiske uttalelser i intervjuene: *”Jeg synes det er moro, det er derfor jeg er rektor”.*

”Jeg lykkes når folk blir fornøyd”. ”Det er fint å oppleve at vi får det til”. ”Jeg lykkes når jeg får involvere meg, skape trygghet, være pådriver, inspirere.” ”De tar meg på alvor.”

Innenfor kategorien administrasjon og ledelse knytter jeg rektors opplevelser av å lykkes i hovedsak til disse forholdene:

- Å framstå som skolens leder
- Å lede i team
- Å få til samhandling
- Å få til gode prosesser
- Å få til god kommunikasjon og informasjon
- Å treffe beslutninger som får tilslutning
- Å skape struktur og orden
- Å støtte medarbeiderne
- Å slippe å kontrollere medarbeiderne
- Å takle problemer
- Å akseptere uenighet
- Å være seg selv og bruke seg selv
- Å være trygg
- Å bli vist tillit
- Å vise god økonomistyring
- Å ha motiverte og fornøyde medarbeidere

Jeg merker meg at så godt som alle momentene dreier seg om relasjonsforhold og -prosesser. Kjernen i disse forholdene er kommunikasjon; kommunikative prosesser, kommunikativ handling og forståelsesorientert samhandling (se kapittel 1.1). I undersøkelsen framstår ledelse først og fremst som kommunikativ interaksjon (se kapitlene 3.4, 3.5 og 3.6). Det gir en opplevelse av å være leder, men jeg kan ikke se at noen av rektorene viser spesielt behov for å stå fram som en kraftfull eller heroisk leder (se kapittel 3.4). Snarere gleder rektor seg over å samhandle med motiverte, fornøyde og glade medarbeidere. Rektor har nok sine strategiske vurderinger, men i rektorenes fortellinger handler de mest om metoder for å få til gode kommunikative prosesser (se f eks kapittel 3.6). I tekstene ser jeg i liten grad spor av instrumentelt og taktisk orienterte lederregimer. Jeg vil heller si at rektorene har et syn på ledelse som passer til det ledelsesregimet som i kapittel 3.4 omtales som *leder i en lærende skole*.

Administrasjonsoppgavene nevnes i mindre grad i intervjuene som utgangspunkt for opplevelser av å lykkes. Når administrasjonsoppgavene nevnes, handler det om at de stjeler tid fra de oppgavene som rektor anser som mest viktig og interessant; pedagogisk ledelse og

personalledelse. Et unntak er økonomistyringen. Det oppleves naturlig nok som mestring når økonomistyringen er i orden og pengene strekker til.

6.8 Fellesskap og samhandling: ...”når vi får til noe sammen”...

I kapittel 5.6 hevder jeg at grunnskolen er et praksisfellesskap og læringsfellesskap som fremmer ideologiske og sosiale mål. I rammeverket og i en innarbeidet skolekode forventes det at rektor skal legge til rette for og praktisere aktivitetene ved skolen som fellesprosjekt og fellesprosesser. Ledelse i skolen består av kommunikative prosesser framfor instrumentell og taktisk handling. *”Fellesbitene er veldig viktige; det at vi gjør ting sammen og tar ansvar sammen”*, sier en rektor. *”Når vi arbeider slik, har vi et sånt fint fellesskap sammen”*. *”Grunnlaget for å lykkes er å være mennesker sammen og skape noe som gir stolthet sammen”*, sier en annen. Det ligger nok sterke elementer av behovstilfredsstillelse og selvrealisering i Maslows og Giddens’ forståelse bak denne positive opplevelsen av fellesskap og samhandling. Men samtidig oppfylles verdier og ideologier i skolens rammeverk som etter hensikten skal fremme elevenes læring og dannelse. Rektorene har en klar oppfatning av at samarbeid er en form for kvalitetssikring: *”Vi lykkes fordi vi går mot felles mål sammen”*.

Kommunikasjon og refleksjon i fellesskap holdes for å være viktige prosesser i skolen: *”Når jeg går fra et fellesmøte, og jeg føler at alle har sagt sitt, og stemningen fortsatt er god; det gir meg en opplevelse av å lykkes”*, sier en rektor. *”Felles prosesser er grunnlaget for det vi får til. Vi har to fellesmøter i uka der vi reflekterer over det som skjer og det som burde skje”*, sier en annen. Problemer krever også samhandling: *”Jeg har måttet legge alt annet til side fram til høstferien og arbeide med fellesmiljøet, felles ansvar, felles reaksjonsmønster, reglement, klasseledelse; og satt det i fokus. Da har jeg kunnet hjelpe lærerne med sine frustrasjoner, maktesløshet og avmaktsfølelse. Vi har jobbet oss gjennom det sammen, og det gjør godt å tenke på.”* I denne fortellingen framstår rektor som deltaker i aktiviteter og følelsesarbeid.

Rektor formulerer seg som tidligere nevnt ofte i ”vi - form” når hun eller han snakker om opplevelsen av å lykkes (se kapittel 6.4). *”Hele skolen skal ha æren”*, sier en rektor som er stolt over at skolen er utnevnt som bonusskole, og med dette inkluderes alle funksjoner i personalet, elevene og foreldrene. Mange av fortellingene er knyttet opp mot samhandling med elever og foreldre. Rektor legger vekt på å være tilgjengelig og setter stor pris på å bli kontaktet. Det oppleves som tillit. Rektor har gode opplevelser i tilfeller der foreldrene tar et

ansvar for fellesskapet, enten det gjelder vanskelige saker, medvirkning til skolens daglige drift eller spesielle prosjekter. ”Jeg opplever foreldrene som den sterkeste støtten i utviklingsarbeidet”, sier en rektor. ”Foreldrene kom til meg og sa at de visste de ville bli tatt på alvor”, sier en annen. Det gir en god trygghet å ha foreldrene i ryggen.

Innenfor kategorien fellesskap og samhandling knytter jeg rektors opplevelser av å lykkes i hovedsak til disse forholdene:

- Å ha felles mål
- Å få til noe sammen (å lykkes sammen)
- Å oppleve at alle vil bidra
- Å være deltaker
- Å snakke sammen
- Å løse problemer sammen
- Å bli vist tillit

Redskapet for fellesskap og samhandling i skolen er kommunikasjon. Jeg merker meg at rektorene i hovedsak omtaler kommunikasjon som ”å snakke” eller ”å prate”. I forhold til den betydningen som samtalens tosidighet har i kommunikasjon (se kapitlene 3.6 og 4.6), og den betydningen som rektorene tillegger samhandling, kunne man kanskje forvente at rektorene omtalte ”dialogen” og ”samtalen” som kommunikasjonsform i større grad. Jeg oppfatter likevel ikke dette som annet enn ”folkelig” språkbruk der begrepene ”samtale” og ”dialog” nok er litt mer høytidelige enn ”å snakke” og ”prate”. Folkelighet er en dyd i grunnskolen.

6.9 Aktelse og anerkjennelse: ...”når jeg opplever tillit”...

Rektor er menneske utstyrt med de samme menneskelige disposisjonene som alle andre med hensyn til behov, motivasjon og følelser (se kapittel 4). Det er historiene rektor forteller om seg selv som bygger rektors identitet. Identitetsbyggingen er en kontinuerlig prosess bestående av bekreftelser og rekonstruksjoner. Bearbeiding av følelser er en viktig del av dette (se kapittel 4.10). Jeg har bedt rektorene fortelle om opplevelser av å lykkes; dvs. fortellinger som kan være med på å utforme rektors selvbilde og styrke selvfølelsen. Det har gitt meg innblikk i en mengde hendelser og tilstander. Noen av disse forklarer rektor ut fra sine personlige egenskaper, men de aller fleste handler om relasjonelle forhold (se kapittel 3.4). ”Å lykkes handler om å være seg selv og kjenne seg selv”, sier en rektor. ”Det har noe med det man utstråler å gjøre”. Dermed får aktelsen rektor uttrykker overfor seg selv verdi som en relasjonell egenskap.

Rektorene opplever det som anerkjennelse å bli vist tillit, og de er seg bevisst at man må gjøre seg fortjent til tillit. Tillit er grunnlaget for legitimitet som leder (se kapittel 5.7): *”Jeg har opparbeidet meg tillit. Når det er tillit i bunnen, ordner alle ting seg. Jeg blir møtt med lojalitet, uten mye surving”*. Ingen rektorer snakker eksplisitt om opplevelse av makt, men de gir uttrykk for at de opplever det som positivt å kunne påvirke. Det ligger mye maktforståelse i uttalelsen: *”Jeg er bærer av kulturen og kontinuiteten”*.

Rektor opplever at medarbeiderne, elevene og foreldrene viser tillit og anerkjennelse overfor rektor gjennom måten de utfører oppgavene på: De arbeider med lojalitet, motivasjon, arbeidsvilje og arbeidsglede, som formidles til rektor: *”Å lykkes er å oppleve at folk er fornøyd med meg”*. Det beste beviset på at de opplever rektor som kompetent, er nok at de søker råd og bistand når problemer oppstår. Det gjelder så vel medarbeidere som elever og foreldre.

Rektor setter pris på tilbakemeldinger: *”I evalueringen fikk jeg tilbakemelding om hva de synes om meg som leder. Det var fint å oppleve”*. Mange av fortellingene handler om at rektor får mer eller mindre formelle tilbakemeldinger fra medarbeiderne, elevene og foreldrene som de opplever som verdsettelse av framturen og kompetanse. *”Alle de vennlige ordene i hverdagen; ofte bare småting”*, sier en rektor og forteller videre om elever som smiler og vinker og roper *”hei, rektor”*, når de møtes. Å få positive tilbakemeldinger fra personer som rektor oppfatter som sine overordnede, gir en god opplevelse av tillit og anerkjennelse, slik jeg omtalte i kapittel 6.4.

Innenfor kategorien aktelse og anerkjennelse knytter jeg rektors opplevelser av å lykkes i hovedsak til disse forholdene:

- Å få positive tilbakemeldinger
- Å bli vist tillit
- Å møte vennlige mennesker
- Å bli spurt om bistand

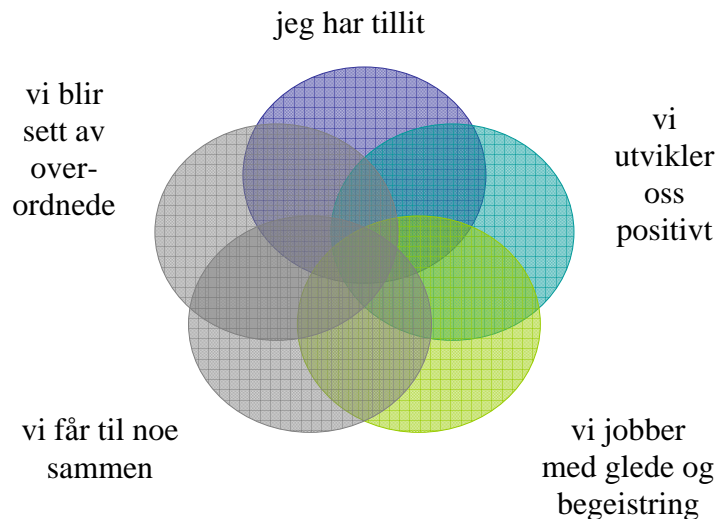
Det er verd å merke seg at elementene aktelse og anerkjennelse ikke er isolert i denne kategorien. Opplevelsen av aktelse og anerkjennelse er et sentralt element i alle 5 kategoriene, slik det framgår i drøftingene i kapitlene 6.3- 6.9.

6.10 Oppsummering

I kapittel 6 har jeg analysert intervjuetekstene med tanke på hva de kan fortelle meg om forhold som kan gi rektor opplevelsen av å lykkes med arbeidet sitt. Dette har skjedd ut fra et relasjonelt teoriperspektiv, slik jeg omtalte det i kapittel 2. I analysen konstaterer jeg at det er mange forhold som er sammenfallende innenfor de 5 kategoriene. Dette omtalte jeg også i kapittel 5.2. Jeg har forsøkt å gi analysekapitlene alternative, karakteriserende overskrifter basert på typiske sitater fra rektorenes fortellinger. Ved å bruke de faktiske og dagligdagse formuleringene synes jeg at jeg kommer nærmere inn på en forståelse av hva som ligger til grunn for opplevelsen av å lykkes i rektorfunksjonen. Dette kan framstilles i figuren nedenfor. I neste kapittel benytter jeg denne forståelsen til å svare på oppgavens problemstilling.

Jeg opplever å lykkes når

Figur 3: Skjematisk framstilling av forhold som gir rektor opplevelser av å lykkes. Legg merke til at feltene overlapper hverandre.



7 Hva er det som gir rektor opplevelsen av å lykkes?

7.1 Innledning

Mitt mål med denne oppgaven er å fremskaffe forskningsbasert kunnskap om forhold som kan gi skoleledere en opplevelse av å lykkes i arbeidet sitt. For å finne ut mer om dette har jeg særlig fokus på hvordan omgivelsenes forventninger virker inn på opplevelsen av å lykkes, og hvordan opplevelsen av å lykkes har sammenheng med relasjonelle forhold. I kapittel 6 foretok jeg en gjennomgang av empiriske data i perspektiv av 5 analytiske kategorier som jeg har kalt mestringsområder. Jeg benyttet disse kategoriene av mestringsområder som metodisk verktøy for å utvikle kunnskap om forhold som kan gi rektor opplevelsen av å lykkes. Ut fra denne gjennomgangen har jeg i kapitlene 6.5 til 6.9 listet opp forhold som jeg oppfatter som

forholdsvis generaliserbare. Med det mener jeg at det er sannsynlig at rektorer i norsk grunnskole vil oppleve gjenkjennelse, forståelse og erkjennelse i forhold til de typene av opplevelser som jeg har tatt med i opplistingen. I dette kapitlet vil jeg forsøke å formulere svar på oppgavens problemstilling (se kapittel 1.2). Gjennom integrering av de ovenfor nevnte kategoriene og deres egenskaper forsøker jeg å skape denne oppgavens teoridannelse gjennom å formulere kunnskapsforslag.

7.2 Hvordan virker omgivelsenes forventninger inn på opplevelsen av å lykkes?

I min førforståelse henger opplevelsen av å lykkes sammen med opplevelsen av å mestre og innfri forventninger, slik de framtrer i samspillet mellom oppdrag, relasjoner, kontekst, prosesser og resultater. Dette innbefatter forventningene fra storsamfunnet og de lokale omgivelsene, fra systemer og personer: Skoleeier, kollegaer, foreldre, elever, familie og venner. Disse ytre forventningene danner en basis for rektors motivasjon og ambisjoner, som sammen med rektors egne behov vil utgjøre de indre forventningene. På bakgrunn av denne antagelsen har jeg ønsket å undersøke hvordan omgivelsenes forventninger virker inn på opplevelsen av å lykkes.

Jeg har tidligere i denne oppgaven drøftet hva omgivelsenes forventninger til rektor kan bestå i: Kapittel 3 *Perspektiv på rektorrollen* er for det meste en kartlegging av rektors mestringsarenaer med utgangspunkt i de krav og forventninger som omgivelsene etter min oppfatning stiller til rektor. Kapittel 4 *Perspektiv på opplevelsen av å lykkes som rektor* drøfter noen individuelle og relasjonelle forhold som jeg mener har særlig betydning for at rektor skal oppleve å lykkes i forhold til disse forventningene. Kapittel 4.9 drøfter spesielt *mestring av forventninger* som grunnlag for opplevelsen av å lykkes.

I analysen av rektors fortellinger om å lykkes finner jeg som nevnt i kapittel 6.7 mange *egenskapsforklaringer*. Det ser ut som om rektor har et idealbilde av seg selv som rektor og prøver så langt det er mulig å leve opp til dette bildet når hun eller han forteller om seg selv som rektor. Et interessant spørsmål er hva som bestemmer utformingen av idealbildet. Som vist i kapittel 6, vil rektor ofte si: ” *Jeg er den jeg er. Jeg kan ikke være rektor på en annen måte enn den jeg er. Jeg har alltid vært sånn. Det er ikke noe jeg øver på*”. Likevel ser det ut som om elementene i egenskapserklæringene stemmer meget godt overens med hva som generelt regnes som god ledelse i kommuner som styres etter New Public Management-regimet, og som samtidig har en ideologi om skolen som lærende organisasjon (se kapittel

3.4). Jeg tolker dette slik at det dreier seg om lojale og ”lærende rektorer”, som gjennom profesjonelle og pragmatiske holdninger har oppfanget omgivelsenes forventninger og gjort dem til sine egne mestringsområder. Jo høyere grad av samsvar som finnes mellom rektors eget mestringsrepertoar og omgivelsenes forventninger, jo mindre energi kan rektor bruke til å takle misnøye og stress, og jo større er mulighetene for å oppleve å mestre rektorfunksjonen. Det gjelder å se forskjellen på det man kan gjøre noe med, og det man ikke kan gjøre noe med. Det hører med i bildet at rektor har forpliktet seg til å være lojal overfor forventningene ved å skrive lederavtale med rådmannen (se kapittel 5.3). Jeg holder det som naturlig at rektor viser profesjonell lojalitet, i samsvar med den inngåtte lederavtalen, når hun eller han i et intervju beretter om mestring i arbeidet. Det faktum at det er rektors nærmeste foresatte som har anbefalt rektor som intervjuobjekt, forsterker nok denne lojaliteten.

I mitt intervjumateriale leser jeg at rektor arbeider bevisst og systematisk med å mestre forventningene. For at opplevelsen av mestring skal være kvalifisert, må mestringen verdsettes og bekreftes av andre gjennom relasjonelle handlinger, f.eks. positive tilbakemeldinger fra skoleeier, medarbeidere, elever og foreldre (se kapittel 4.9). Dette kan rektor oppfatte som tillit, anerkjennelse og aktelse. På denne måten kan det skapes balanse mellom på den ene siden rektors opplevelse av forventninger, og på den annen side rektors opplevelse av mestring av forventningene. Opprettelse og opprettholdelse av dette balanseforholdet mellom forventninger og mestring av forventninger er etter min oppfatning en kjerne i opplevelsen av å lykkes. Jeg anser dette som en vedvarende prosess som inngår i alle menneskers grunnleggende søken etter sikkerhet og selvrealisering (se kapittel 4.4).

Ved en samlet gjennomgang av momentene i kapitlene 6.4 til 6.9 er jeg tilbøyelig til å si at samtlige momenter kan betraktes som svar på forventninger som rektor bør oppfylle og mestre, dersom rektor skal lykkes i egne og omgivelsenes øyne. Disse forholdene består av egenskaper, system, relasjoner, prestasjoner og resultater. Alle forholdene kan etter min oppfatning vurderes som opplevelser som danner grunnlag for å oppfylle behov for å bli vist tillit, anerkjennelse og aktelse, og for selvrealisering (se kapittel 4).

Dersom man betrakter momentene som ramses opp i kapitlene 6.4 til 6.9 som rektors *visjon* (se kapittel 4.9) og *handlingsprogram* (se kapittel 3.4), vil denne tolkningen av rektorfunksjonens forventnings- og mestringsrepertoar være godt tilpasset verdier og strategier for ledelsesregimet som i kapittel 3.4 er omtalt som *ledelse i en lærende skole*. Vi

har her å gjøre med ledere som tror på kommunikasjon og relasjonsbygging som ledelsesverktøy, og som arbeider for å utvikle praksisfellesskap i samforståelse og samhandling med samarbeidspartene. Ikke minst har rektor forståelse for tillit som et fundament for å lykkes. Alle som rektor samhandler med, har forventninger om å bli møtt med tillit. For å mestre denne forventningen, må rektor ta sjansen på at hver og en fortjener tillit. Dette tillitsforholdet kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

7.3 Hvordan har opplevelsen av å lykkes sammenheng med relasjonelle forhold?

Jeg har i min førforståelse gått ut fra at opplevelsen av å lykkes i rektorrollen henger nært sammen med mestring av relasjonelle forhold gjennom kommunikasjon, dialog og språk (se kapittel 1.1). Rektor må lykkes i å etablere et språklig kommunikasjonsfellesskap med omgivelsene der handling baserer seg på kommunikative prosesser og forståelsesorientert samhandling. Rektors handlinger kan ikke reduseres til å være et taktisk eller instrumentelt spill med de øvrige aktørene. På bakgrunn av denne antagelsen har jeg ønsket å undersøke hvordan opplevelsen av å lykkes har sammenheng med relasjonelle forhold.

Det relasjonelle perspektivet er gjennomgående i så vel teoretiske som empiriske studier i denne oppgaven: I kapittel 1. 1 presenterer jeg oppgavens tema innenfor relasjonelle rammer. I kapittel 3 drøfter jeg rektors ledelsesfunksjon som en relasjonell ferdighet, der fokus er på prosessene som foregår mellom rektor og rektors samhandlingsparter. Der hevder jeg at rektors ledelsesoppdrag går ut på å skape resultater *i samhandling* med omgivelsene. I kapittel 4 omtaler jeg *praksisfellesskapet* som arena for rektors arbeid, og jeg drøfter språk og kommunikasjon som relasjonelle verktøy. I kapittel 5 velger jeg ut 5 kategorier av mestringsområder som alle handler om relasjoner og relasjonelle strukturer. I analysen i kapittel 6 lister jeg opp forhold som, ut fra min tolkning av intervjuene mine, utgjør kjernen i rektors opplevelser av å lykkes i arbeidet sitt (se kapitlene 6.4 til 6.9). Punktene er i opplistingen sortert mellom de 5 kategoriene: Forhold til skoleeier og rammeverk, læring og utvikling, administrasjon og ledelse, fellesskap og samhandling, aktelse og anerkjennelse. Mange av momentene i hver enkelt liste kunne gjerne vært ført opp under flere kategorier.

Forholdene som omtales, handler om egenskaper, system, relasjoner, prestasjoner og resultater. Jeg tolker det slik at alle rektors opplevelser av å lykkes er knyttet til samhandling:

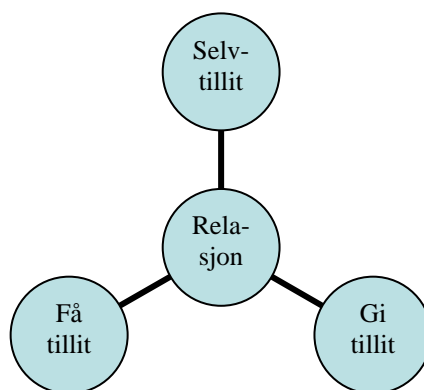
- Handlinger og aktiviteter rektor gjør som deltaker sammen med andre.
- Handlinger rektor gjør for å bistå eller påvirke andre.
- Handlinger og holdninger rektor opplever fra andre rettet mot seg selv.

Sagt med andre ord: Det dreier seg om relasjonelle forhold. Også de forholdene som rektor beskriver som egenskaper ved seg selv, betrakter jeg som relasjonelle, ut fra teoridrøftingene i kapittel 3.4: Rektors egenskaper utøves i relasjonelle forhold. Forhold knyttet til system er relasjonelle i den forståelse at alle system er relasjonelle konstruksjoner (jf Wadel 2003).

Ved å studere opplistingen av momenter i kapitlene 6.4 til 6.9, vil man se at mange av forholdene beskriver mestring av forventninger om resultater (se kapittel 7.2). Dette framstilles ofte som resultater "vi" oppnår og kan vise fram. Samhandling og kommunikasjon går igjen som mestringsforhold. Behovet for aktelse, anerkjennelse og gode følelsesforhold er framtrepende. Rektor ønsker seg arbeidsglede i kollegiet. Tillitsforhold ser ut til å være en spesiell nøkkel for å oppleve å lykkes.

I følge Giddens (1997a, se kapittel 4.5) spiller *tillit* en sentral rolle når vi skal forstå relasjonelle forhold. Vi har selv behov for å bli møtt med tillit, og vi må ta sjansen på at andre fortjener vår tillit. Opplevelsen av tillit danner grunnlaget for menneskenes ontologiske sikkerhet og må kontinuerlig reforhandles for at vi skal fungere som trygge mennesker sammen med andre. Kommunikasjon mellom mennesker inneholder alltid et element av gjensidig leting etter tegn på tillit og muligheter for bekreftelser av selvtillit. Dette stemmer godt overens med det Carl Rogers (Evans 1975) sier om at alle mennesker kontinuerlig streber etter opplevelser som kan bekrefte deres selvbylde. Det er et vedvarende mål å oppnå kongruens mellom selvbylde og opplevde erfaringer, mellom det ideelle og det reelle; å få oppleve å *være seg selv*.

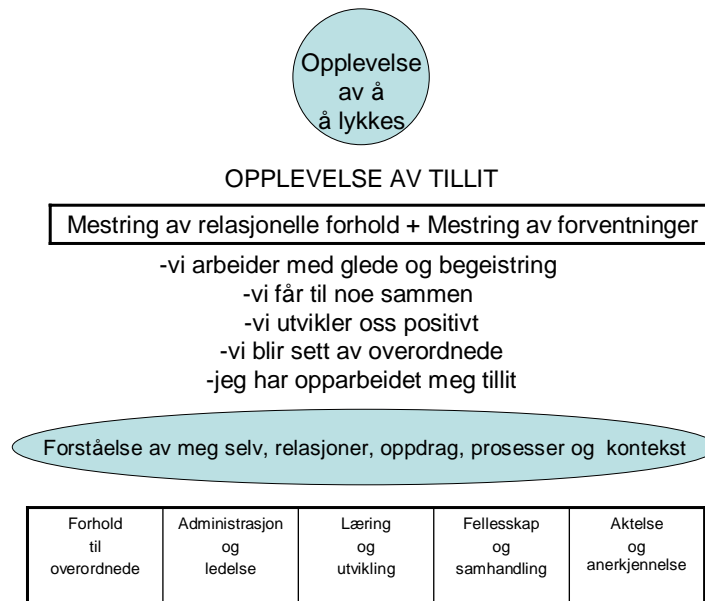
Figur 4: Relasjoner og tillit. Alle relasjoner og all kommunikasjon innbefatter forhandlinger om tillit.



I min tolkning av det empiriske materiale, viser det seg at *opplevelser knyttet til tillitsforhold* er de sentrale elementene i rektors opplevelser av å lykkes: Å bli vist tillit, å kunne gi tillit, å dele tillit, å få bekreftet selvtillit. Ledelse er relasjonelt arbeid. Relasjoner er uløselig knyttet til tillitsforhold.

7.4 Hva er det som gir rektor opplevelsen av å lykkes?

Gjennom analysen i kapitlene 5, 6 og 7 har jeg bygd opp et kunnskapsforslag om forhold som kan gi rektor en opplevelse av å lykkes, som jeg vil illustrere med dette byggverket:



Figur 5: Opplevelsen av å lykkes som rektor

Figuren forestiller mitt forslag til svar på problemstillingene fra kapittel 1.2. Den illustrerer mitt kunnskapsforslag om at opplevelsen av å lykkes som rektor først og fremst bygger på opplevelsen av å mestre relasjonelle forhold samt å mestre forventninger fra omgivelsene. Disse opplevelsene formidles gjennom opplevelser av tillitsforhold, som i seg selv er relasjonelle opplevelser. Som et ekstrakt kan rektors mestringsopplevelser uttrykkes gjennom disse 5 populariserte formuleringene: *Jeg har opparbeidet meg tillit. Vi blir sett av overordnede. Vi får til noe sammen. Vi utvikler oss positivt. Vi arbeider med glede og begeistring.* Innholdet i ellipsen illustrerer at rektors opplevelser er farget av alle elementer i rektors livsverden, oppdrag, kontekst, kultur og relasjoner. De 5 firkantede boksene representerer rektors mestringsområder, slik jeg har beskrevet dem i kapittel 5.

Ovenfor har jeg gitt uttrykk for en forståelse av ”opplevelsen av å lykkes som rektor” som nærmest følger en homeostaseteori: Rektor søker etter å etablere og opprettholde samsvar mellom selvforståelse, forventninger og mestring. Det handler om kongruens mellom det bildet rektor har av seg selv i forhold til de opplevelsene hun eller han faktisk erfarer i det daglige arbeidet, dvs. mellom det ideelle og det reelle, mellom idealbildet og realbildet, slik at rektor kan oppleve å være seg selv.

7.5 Oppsummering

Kapittel 7.4 inneholder mitt kunnskapsforslag. Til denne synsvinkelen kan jeg finne støtte hos blant annet Wadel, Rogers, Giddens og Maslow (se kapittel 4.5). Det bygger på mine subjektive tolkninger av intervjufortellinger fra rektorer som etter skoleeiers vurderinger lykkes med arbeidet sitt, sammenholdt med teori jeg har valgt ut til bruk i denne oppgaven. Jeg har forsøkt å forholde meg til prinsippet om disiplinert subjektivitet (Kjeldstadli 1997): Valideringen består i at leseren kan følge meg i sporene og se opprinnelsen til de slutningene jeg har trukket. Jeg tror mitt kunnskapsforslag vil gi rektorer flest en opplevelse av gjenkjennelse, forståelse og erkjennelse. Hvorvidt dette dreier seg om en overskridende forståelse og erkjennelse (se kapittel 2.10), kan bare leseren vurdere.

Jeg vurderer det slik at rektors muligheter for å lykkes i dagens grunnskole vil være godt tilpasset det ledelsesregimet som jeg i kapittel 3.4 har kalt *ledelse i en lærende skole*. I kapittel 8 vil jeg begrunne dette nærmere samt drøfte hvordan rektor kan utvide sitt potensial for å lykkes i den lærende skolen.

8 Hva kan denne kunnskapen brukes til?

8.1 Rektor i en lærende skole eller forvalter i et New Public Management - regime?

Norsk skole er styrt gjennom forskjellige typer ledelsesregimer, og kombinasjoner av disse: Det byråkratisk-profesjonelle regimet, New Public Management – modellen og skolen som lærende organisasjon eksisterer side om side (se kapittel 3.4 og 3.7). Det byråkratisk-profesjonelle regimet eksisterer nok i praksis, men siden det kan oppfattes å ha en profil som kan være til hinder for skolens pedagogiske utvikling, har det neppe mange *åpent* bekjennende tilhengere.

Ideologien om skolen som en lærende organisasjon er i frammarsj i norske kommuner, ifølge Dahl (2004). I en artikkel, som jeg har referert i kapittel 3.7, uttaler direktøren for Utdanningsdirektoratet at rektor skal være leder *i en lærende skole* og at skoleledelsen er helt avgjørende for skolens kvalitet. Samtidig sier han at New Public Management som styringssystem er i ferd med å bli uaktuell. Jeg hevder i den sammenhengen at det som i realiteten skjer, er at rektors oppdragsgivere legger til rette for New Public Management og balansert målstyring, samtidig som man ikler skolen en ideologi som en lærende organisasjon. Dette innebærer en motsetningsfylt bestilling til rektor: På den ene siden en ledelse med fokus på forvaltning, kontroll, ansvar, insentiver, kvantitative resultatindikatorer og effektivitetsmål, på den annen side en ledelse som må basere seg på kommunikativ rasjonalitet (se kapittel 3.3). Ved å "bestille" begge regimene samtidig, setter oppdragsgiver rektor i et krysspress mellom ideologi og praksis: Skal rektor legge mest vekt på forvaltningsoppgavene eller på de pedagogiske prosessene? Ifølge Dahl (2004) synes et flertall av rektorer i dagens skole at de bruker altfor mye tid på administrative oppgaver. Intervjuene mine forteller at rektor ønsker å konsentrere seg mer om de pedagogiske oppgavene og menneskene i skolen. De opplever å lykkes når de anvender strategier som er tilpasset den lærende skolen (se kapittel 7.5), men de opplever ofte at de administrative oppgavene stjeler tid fra det som er viktig. Spør man rektor om hva som skal til for at hun eller han skal bedre sine betingelser for å lykkes i rektorjobben, er svaret: *"Gi meg mer administrativ bistand, slik at jeg kan ivareta det viktigste; de pedagogiske prosessene!"*

8.2 Rektor i en lærende skole

Det tilligger denne oppgaven å reflektere over hvordan rektor kan bedre sine betingelser for å lykkes i arbeidet sitt. På den ene siden kan rektor, som nevnt foran, være i behov for administrativ og merkantil bistand for å frigjøre tid til de viktige oppgavene, som etter rektors oppfatning er pedagogikk og mennesker. Dette er et strategisk og økonomisk spørsmål av politisk art. Jeg vil på min side ta oppdragsgivers forventninger om skolen som en lærende organisasjon på alvor. Basert på mine kunnskapsforslag i kapittel 7 vil jeg antyde noen utviklingsområder som jeg mener er egnet til å kvalifisere rektor for å lykkes som leder i den lærende skolen.

Ledelse i den lærende skolen har fokus på interaksjon, kommunikasjon, prosesser, fleksibilitet, refleksjon, vurderinger og læring knyttet til systematisk oppfølging av skolens praksis (se kapittel 3.3) Det dreier seg om relasjonelt arbeid. Eidsvold kommune har tatt

konsekvensen av dette ved å kalle sitt lederutviklingsprogram for kommunens rektorer for ”*Gode ledere liker mennesker*” (Raustøl 2002). I kapittel 3.5 og 3.6 viser jeg til teori som tilsier at rektor i en lærende skole må ha relasjonell lederkompetanse, som innbefatter kommunikativ kompetanse, refleksjonskompetanse, handlingskompetanse og evne til å vurdere seg selv. I min undersøkelse søker rektor å leve opp til disse forventningene (se kapittel 6 og 7). Kunnskapen i undersøkelsen min kommer fra rektorer som, med tanke på at de leder bonus- og demonstrasjonsskoler, representerer lærende skoler som har fått et nasjonalt kvalitetsstempel som dette. Disse rektorenes fortellinger om å lykkes handler nettopp om å mestre relasjonelle og kommunikative forventninger og utfordringer.

8.3 Hvordan kan rektor kvalifisere sine opplevelser av å lykkes som leder i en lærende skole?

God kvalitet i skolen er avhengig av god ledelse, hevder flere offentlige utredninger (se kapittel 3.2). Som garanti for kvalitet må rektor fortløpende vurdere sin egen funksjon og utvikle sin lederkompetanse, i tråd med idealene i den lærende skolen. Ikke minst er det viktig å styrke atferd som påvirker tillitsforholdene og selvforståelsen (se kapitlene 7.3 og 7.4). Nedenfor vil jeg presentere noen forslag som jeg mener kan utvikle rektors potensial for å lykkes som leder.

Å forholde seg utviklingsorientert

Utviklingsorienterte rektorer påvirker trivsel og arbeidsmotivasjon ved skolen i positiv retning, ifølge en undersøkelse foretatt av SINTEF på oppdrag fra Kommunenes Sentralforbund (Dahl (2004)). På skoler hvor ledelsen er utviklingsorientert og jobber systematisk med å utvikle skolens miljø og praksis, hevder lærerne i større grad at de har et godt arbeidsmiljø, gode muligheter for faglig utvikling og gode muligheter til å influere på egen arbeidssituasjon, enn lærerne på skoler som ikke har en slik ledelse. På disse skolene vurderes også samarbeidet med elever og foreldre som bedre.

Utvikle selvforståelsen

Å oppleve å lykkes kan i mange tilfeller forklares som kongruens mellom idealbildet og realbildet med hensyn til selvforståelse (se kapittel 7.3 og 7.4). Det dreier seg om kongruens mellom utfordringer og mestring, og mellom selvbilde og opplevde erfaringer. Et realistisk selvbilde tror jeg bare kan bygges gjennom opplevde erfaringer og erfarte opplevelser (se kapittel 4.2). Dersom rektor skal oppleve å lykkes, må rektor ha et realistisk bilde av sine

styrker og svakheter i forhold til ulike forventninger og utfordringer. Rektor må skape overskridende forståelse av seg selv som leder (Wadel 2003). Det betyr at hun eller han må utforske eventuelle ”sprik” mellom forståelsen av seg selv som leder og de lededes forståelse av rektor som leder. Det kan skje gjennom at rektor konsulterer medarbeidere og andre samhandlingsparter om deres opplevelser av rektors ledelse innenfor praksisfellesskapet. På denne måten kan rektor utvikle realistisk selvforståelse gjennom relasjonell utforskning og erfaring.

Utvikle refleksjonskompetansen

Intervjuene mine viser at rektor har behov for mer kunnskap om sin relasjonelle funksjon i praksisfellesskapet. Skal rektor lykkes med å utvikle kunnskap om dette, må hun eller han bruke sin refleksjonskompetanse som redskap, f eks ved å forske i sin egen praksis (Skivik 2004). Ledelse blir av mange sett på som en ensom tilstand; lederen mangler ærlige tilbakemeldinger på sin egen ledelse. Dette til tross for at hun eller han tilbringer hele arbeidsdagen sammen med sine medarbeidere. Ifølge Wadel (2003) mangler det ikke på taus kunnskap om lederens funksjon i organisasjonen. Denne tause kunnskapen framtrer imidlertid ofte bare som ”løst snakk”, som ikke kommer lederen for øre. Rektor bør derfor invitere sine samhandlingsparter til refleksjon og tydelig dialog rundt rektors egen praksis og oppfordre til at løst snakk blir oversatt til åpen og konstruktiv kunnskap.

Utvikle komplementaritet i kommunikasjonen

Kommunikasjonen som foregår mellom ledere og ledede, er preget av et slående trekk: Leder vurderer sine medarbeideres arbeid, men det er liten kommunikasjon fra ledere til de ledede om leders eget arbeid, og det er lite kommunikasjon fra de ledede til ledere i form av tilbakemelding om leders arbeid. Til sammen skaper dette en dobbel kommunikativ asymmetri (Wadel 2003). Denne asymmetrien i kommunikasjon lager rom for løst snakk i organisasjonen. Hvorfor de ledede ikke snakker direkte til leder om det de snakker om seg imellom, kan ha mange årsaker, blant annet redsel for sanksjoner. Løst snakk utvikler seg ofte til forhold som skaper problemer. I min empiri er det mange fortellinger som nettopp betoner åpen kommunikasjon som grunnlag for å lykkes. Jeg tror det vil være god strategi for rektor å styrke dialogen med medarbeiderne sine med siktemål om å utvikle symmetrisk kommunikasjon. Større komplementaritet i forholdet mellom mennesker gir bedre tillits- og aktelsesforhold (Wadel 2003).

Språk og språkkoder

Språket er relasjonelt. I en relasjonell forståelse av dialog er det likevel ikke nok at man snakker sammen. Dialogen må styres, og lederens funksjon bør være å strukturere, å klargjøre ulike posisjoner og gjøre eventuelle motsetninger tydelige. Samtalen må ha et tema eller fokus, og aktørene må snakke et språk der man forstår og respekterer hverandre (se kapittel 4.6). Rektor kan kvalitetssikre innholdsforståelsen i sine dialoger med medarbeiderne etter prinsippet om at ”jeg kan ikke vite hva jeg har sagt til deg, før du har fortalt meg hva jeg sa”. Språkkultur og språkkoder er ofte følelsmessig avgjørende for samforståelse og tillit mellom mennesker. Uenigheter og misnøye har ofte utspring i kulturelle forskjeller og språklig asymmetri. Derfor bør rektor konsultere sine medarbeidere for å tilstrebe en kulturtilpasset og balansert språkbruk (se kapittel 4.6).

Utvikle forståelse av ledelse som en samhandlingsprosess

Rektors ledelse handler om å oppnå resultater i samhandling med omgivelsene, hevder jeg i kapittel 3.4. I min empiri opplever rektor å lykkes ”når vi får til noe sammen” og ”når vi opplever at vi utvikler oss positivt” (se kapittel 6). Ledelse må betraktes som en samhandlingsprosess med *gjensidig påvirkning* mellom leder og de ledede (se kapittel 3.5). Påvirkningen angår blant annet rolleforhold, ferdighetsforhold, kommunikasjonsforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold. Lillejord (2003) sier at rektor i en lærende skole må betrakte medarbeideren som en ressurs i organisasjonen. Jeg tror dette ikke minst gjelder samhandling knyttet til beslutningsfatning og delegering av oppgaver, som i seg selv er et tillitsforhold. (se kapittel 3.6 om gyldighetskrav for beslutninger).

Utvikle mestringsstrategier

En lærende organisasjon er i en kontinuerlig bevegelse som innbefatter å hente inn, analysere, evaluere og ta i bruk ny kunnskap. Skolelederen står midt i prosessen (Lillejord 2003). I min empiri lykkes rektor nettopp som en tilstedværende og deltagende rektor som står midt i strømmen av hendelser og mennesker, klar til handling. Man arbeider sammen, støtter hverandre og mestrer sammen. I lagidretter betegnes dette som strategier for ”å gjøre hverandre gode”. Det krever vilje og evne til både å kunne ta imot og gi ”pasninger”. For rektor handler dette om å konsultere medarbeidernes kompetanse og observasjoner for å ”gjøre seg god” gjennom komplementær samhandling.

Skape motivasjon for å lykkes sammen - visjonsarbeid

I min empiri lykkes rektor når ”vi lykkes”. Relasjonsorienterte ledere som snakker optimistisk om framtida, forsterker medarbeidernes ønske om å lykkes (Skivik 2004). Lederen i en lærende skole skal ikke først og fremst styre, men gi et rammeverk, sørge for refleksjon og motivere for at medarbeiderne gjør de grep som kan bringe skolen videre (Dahl 2004). Jeg tror at visjonsarbeidet er et av de viktigste elementene i god skoleledelse. I min empiri tenker rektor sammen med samhandlingspartene om framtida. En rektor vil gi elevene ”*gullklumper, ikke gråstein, i sekken*”, en annen bruker bilder fra 100-meterskogen, en tredje leser et tenkt brev fra utdanningsministeren. Andre rektorer benytter andre typer lettfattelige metaforer og bilder. I kapittel 4.9 drøftet jeg visjonsarbeid som grunnlaget for personlig mestring i rektorfunksjonen. Det er viktig at visjonsarbeidet ikke begrenser seg til rektors skrivebord, men skjer i felles prosesser der man skaper felles mentale bilder.

Utvikle relasjonelle ferdigheter innenfor praksisfellesskapet

Alle opplevelser av å lykkes som rektor forteller om i min empiri, henger sammen med relasjonelle ferdighetsforhold. Fokus i ledelsesforskningen har i hovedsak vært på hvordan ledere kan og bør påvirke de ledede (Wadel 2003). Et relasjonelt perspektiv på ledelse har fokus på samhandling og komplementær kommunikasjon og påvirkning (se kapittel 3.5). Når rektor skal utvide sine relasjonelle ferdigheter, må hun eller han overskride asymmetriske personforhold og invitere sine medarbeidere til å utvikle relasjonelle ferdigheter sammen med seg. Det er rektor som må ta et initiativ til å utvikle de relasjonelle ferdighetsforholdene.

Utvikle relasjonelt mot

Relasjonell kompetanse handler blant annet om å være lydhør overfor andres behov og meninger. Det innbefatter vilje til herredømmefri dialog og evne til å ta den andres perspektiv, uten nødvendigvis å underordne seg dette (se kapitlene 3.4 til 3.6). Rektor må også verdsette og drive aktelsesarbeid for seg selv (Fuglestad 1997). Ansvaret for å ta initiativ og treffe beslutninger ligger hos rektor. Ikke minst når det gjelder håndtering av uenigheter og konflikter, kreves det *relasjonelt mot* (se kapittel 5.4). I kapitlene 3.4 drøfter jeg gjennom henvisninger til offentlige dokumenter hvordan stat og kommune forventer et tydelig og strekt lederskap i norsk grunnskole som virkemiddel for god kvalitetsutvikling. Min empiri viser at rektor gjerne vil framstå som en ansvarlig og tydelig leder, og at dette ikke kommer i konflikt med kollegial samhandling. Tydelighet og handlekraft betraktes som forutsetninger for å lykkes. Relasjonelle ferdigheter betyr ikke at man underordner seg, men at man samhandler

gjennom dialog og argumenter. Det er tillitsbyggende at rektor ”tar ledelse”. Dette er noe rektor kan trene på, gjerne ved hjelp av ”coaching” der rektorkolleger veileder hverandre.

Utvikle tillitsforholdene

I analysen av min empiri gir jeg *tillitsforhold* en overgripende betydning. Veien til å lykkes som rektor går gjennom opplevde tillitsforhold. Tillit dokumenteres gjerne i form av atferd som rektor tolker som aktelse og anerkjennelse fra samhandlingspartene (se kapittel 7.3 og 7.4). Alle parter i samhandlingsforhold er gjensidig avhengige av tillit for at samhandlingen skal fungere. Tillit er noe man får og gir, og tillit er et fundament for selvforståelse. Men så viktig som tillit er i mellommenneskelige forhold, så finnes det ingen opplagt eller sikker måte å skape tillitsforhold på, hevder Wadel (2003, s 64). Rektor er rett og slett nødt til å ”kaste seg ut i det” og invitere til og investere i tillitsforhold gjennom egen atferd (se kapittel 4.5). Det handler om å ta sjansen på å tilby andre sin tillit, og opptre slik at man selv fortjener tillit. De 9 tiltakene som jeg har presentert i dette kapitlet, er redskap egnet til å bygge tillit.

8.4 Er det noen sammenheng mellom rektors opplevelse av å lykkes og skolens kvalitet?

For å svare på dette spørsmålet kan man ta utgangspunkt i to perspektiver:

- Rektor lykkes fordi skolen har god anseelse og gode resultater.
- Skolen som helhet lykkes fordi rektor er en god leder.

Ledelse er en interaktiv prosess (se kapittel 3.5). Når rektors ledelse betraktes som samhandling, må man se etter forhold som betegner komplementære og utfyllende påvirkninger mellom leder og samhandlingsparter. Det betyr at de personene som rektor er leder for, har en sterk medvirkning i forhold til å utforme skolens samhandlings- og læringsmiljø. I kapittel 3.3 omtaler jeg rektors *integrasjonsrolle*. Den handler om å skape oppslutning blant medarbeiderne om felles mål, støtte og inspirere dem og tilrettelegge for samforståelse og samhandling. Her inngår arbeidet med å takle vanskeligheter og konflikter i skolehverdagen. Det er nærliggende å tro at måten integrasjonsrollen ivaretas på, vil påvirke praksisfellesskapets motivasjon, arbeidsmiljø og produksjon. Rektor har i mine intervjuer selv denne oppfatningen: Rektor lykkes fordi *vi* lykkes, og det *vi* som har æren for skolens kvaliteter. Det forholdet at rektor opplever å lykkes, og at skolen som helhet lykkes ut fra omgivelsenes vurderinger, betrakter jeg som en gjensidig prosess.

Vedlegg 1:Litteraturhenvisninger:

AAD (2002): *Hovedavtalen for arbeidstakere i staten*. Oslo: Arbeids- og administrasjonsdepartementet.

Argyris, Chris (1991) *Teaching Smart People How To Learn*. Howard Business Review, May-June 1991. Gjengitt i Senge, Peter et al (2001): *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Ball, Stephen J (1999) *School Management – Myth: Good Management Makes Good Schools*. I O'Hagan, Bob (ed.) (1999): *Moderen Educational Myths*. London: Kogan Page.

Befring, Edvard (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.

Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E. (1998). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Bourdieu, Pierre (1998): "Skoletaperne " : *Stengt ute og stengt inne.*" i Bourdieu: *Symbolsk makt*. Oslo: Pax forlag.

Broady, Donald og Palme, Mikael (1997): *Pierre Bourdieus kultursociologi* i Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red) (1997): *Oppdragelse til det moderne*, Oslo: Universitetsforlaget.

Broady, Donald og Palme, Mikael (1997): *Pierre Bourdieus utdanningsociologi* i Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red) (1997): *Oppdragelse til det moderne*, Oslo: Universitetsforlaget.

Bråthen, Stein (1989) *G.H. Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse*. I Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.) 1989: *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bråten, Ivar (red.) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Busch, Tor og Vanebo, Jan Ole (2001): *Modernisering av offentlig sektor: New Public Management i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Børtnes, Jostein (2001): *Bakhtin, dialogen og den andre* i Dysthe, Olga (red) (2001): *Dialog, samspill og læring*. Bergen: Abstrakt Forlag.

Christensen, T. og P. Lægreid (2001): *New Public Management i norsk statsforvaltning*, i Tranøy, B.S. og Ø. Østerud (red.): *Den fragmenterte staten*, Oslo: Gyldendal 2001.

Dahl, Thomas (2004): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF.

Dahle, Erling Lars (red.) (1997a): *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dahle, Erling Lars (1997b). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Dahlen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalin, Per (1995): *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Bergen: Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, Olga red. (2001) *Dialog, samspel, læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dewey, John (1997): *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

Eikeland, Olav og Berg, Anne Marie (1997): *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Oslo: Kommuneforlaget.

Eriksen, Erik Oddvar (1998): *Kommunikativ ledelse – om styring i offentlige organisasjoner*.

Bergen: Fagbokforlaget.

Evans, Richard I. (1975): *Carl Rogers. The Man and His Ideas*. New York: E.P. Dutton & Co, Inc.

Fog, Jette (1994): *Med samtalen som utgangspunkt – det kvalitative forskningsintervju*. København: Akademisk forlag.

FOR 2004-06-23-1090: *Forskrift til opplæringslova*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Fossåskaret, Erik et al.(1997): *Metodisk feltarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Fuglestad, Otto Laurits & Mørkeseth, Elisabeth Ianke (1996): *Kommunikasjon som møte mellom kulturer*. Tidvise Skrifter nr 5, 3. opplag 1996. Stavanger: Høgskolen i Stavanger.

Fuglestad, Otto og Lillejord, Sølvi (red) (1997): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagforlaget.

Fuglestad, Otto Laurits (1997): *Pedagogiske prosessar. Empiri-teori-metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fuglestad, Otto Laurits & Mørkeseth, Elisabeth Ianke: (1997): *Et semiotisk perspektiv på forskningsprosessen og på forskerens rolle i felten*. I Fossåskaret, Fuglestad, Aase (red.) *Metodisk feltarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglestad, Otto Laurits (2001): *Samspel og motspel*. Kopisamling. Universitetet i Bergen.

Giddens, Anthony (1997a): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Giddens, Anthony (1997b): *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag.

Gudmundsdottir, Sigrun (1997) *Forskningsintervjuets narrative karakter*. I B.Karset, S. Gudmundsdottir og S. Hopmann (red.) (1997): *Didaktikk. Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gudems 70-årsdag*. Trondheim: NTNU.

Guneriussen, Willy (1999): *Aktør, handling og struktur*. Tromsø: Tano Aschehoug AS.
Habermas, Jürgen (1981/1997): *The Theory of Communicative Action*. Vol. I & II.
Cambridge: Polity Press.

Habermas, Jürgen (1997): *Communication and the evaluation of society*. Boston: Beacon Press.

Helland, Knut Edvard (2002): *Resultatenhetsmodellen i kommunal organisering*. Oslo: Kommuneforlaget.

Høyrup, Steen og Kruchoy, Chresten (1991) *Skoleledelse for en bedre skole. Utvikling og kvalitet i skoleledelse*. I Monsen, Lars og Tiller, Tom (red) (1991): *"Effektive skoler" – skoleutvikling eller mer byråkrati?* Oslo: Ad Notam Forlag.

Kjeldstadli, Knut (1997) *Å analysere skriftlige kilder*. I Fossåskaret et al (red) (1997) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kommunal- og regionaldepartementet (2001): *Resultat og dialog. Balansert målstyring (BMS) i kommunal sektor*. Oslo: Kaupang AS.

Kommunal- og regionaldepartementet (2004): *Resultatledelse. Bruk av balansert målstyring og andre former for systematiske resultatmålinger i kommunal sektor. Veileder*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.

Kommuneforlaget (1998): *Omstilling i kommunene. Personalpolitiske retningslinjer*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kommunenes Sentralforbund (2000): *Fellestrekk ved vellykkede utviklingsprosesser*. Oslo: Kommuneforlaget.

KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Langslet, Gro Johnsrud (2001): *LØFT. Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal.

Langslet, Gro Johnsrud (2002): *LØFT for ledere - en løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal.

Lillejord, Sølvi (2000): *Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning – en analyse av aktørperspektiver*. Avhandling dr. philos.-graden ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.

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

LOV 2004-07-02-69 *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven)*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Maslow, Abraham (1970) *Motivation and Personality*, 2nd ed., Columbia University, New York: Harper & Row.

Molander, Bengt (1996): *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos.

Møller, Jorunn (1995): *Rektor som pedagogisk leder – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Møller, Jorunn (1996): *Lære å/og lede*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

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

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar, red (1999): *Mesterlære- lærings som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nordlandsforskning (2000). *Kommunene og kvalitetsutvikling i skolen*. Tromsø. NF-rapport nr 5/2000.

NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. Oslo: Innstilling fra Kvalitetsutvalget.

NOU 2003:16 *I første rekke*. Oslo: Innstilling fra Kvalitetsutvalget.

Ogden, Terje (1995): *Kompetanse i kontekst*. Rapportserie fra Barnevernets utviklingssenter 3/95. Oslo: Barnevernets utviklingssenter.

O'Hagan, Bob (Ed.) (1999): *Modern Educational Myths. The future of democratic comprehensive education*. London: Kogan Page.

Ot.prp. nr. 67 (2002-2003) *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova) Om større lokal handlefridom i grunnopplæringa*. Tilråding frå Utdannings- og forskningsdepartementet av 11. april 2003.

Polanyi, Michael (1966) *The Tacit Dimension*. London: Routledge&Kegan Paul.

Rapport 2001: *Helhet og sammenheng. Om fornyelse av den statlige utdanningsadministrasjonen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

Rapport 2003: *Skolen vet best. Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen*. 2. utgave. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Raustøl, Tellef (2002) *Gode ledere liker mennesker*. Oslo: Senter for organisasjon og kompetanse.

Repstad, Pål (1993): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.

Roberts, Charlotte (2001) *Leadership*. I Senge, Peter et al (2001): *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Rundskriv F-120-02 *Satsingsområder for utdanningssektoren i 2003*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Rundskriv F-18-03: *Informasjon i tilknytning til lovendringene som følge av Ot.prp. nr. 67 (2002-2003) - Om større lokal handlefrihet i grunnsopplæringa*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Rundskriv F-13/04 *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Rønnevig, Elisabeth og Skandsen, Tore (2002): *Kritiske suksessfaktorer for skoleutvikling – med vekt på entreprenørskap i skolen*. Karlstad universitet. Masteravhandling

Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo. Cappelen akademisk.

Senge, Peter et al (2001): *Schools that learn*. London. Nicholas Brealey Publishing.

Skivik, Hans Morten (2004): *Relasjonell ledelse. Å lære lederskap i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Skjervheim, Hans (1992): *Det instrumentalistiske mistaket i Skjervheim: Filosofi og dømmekraft*. Oslo, Universitetsforlaget.

Spurkeland, Jan (1998): *Relasjonsledelse*. Oslo: Tano Aschehoug.

Stensmo, Christer (1998): *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

St meld nr 28 (1998-90) *Mot rikare mål* Oslo: Det konglege kyrkje-, utdanninga- og forskingsdepartementet.

St meld nr 37(1990-91) *Om styring og organisering i utdanningssektoren*. Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.

St meld nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdanninga- og forskningsdepartementet.

Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red) (1997): *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tiller, Tom (red) (1989): *Ledelse i en skole i utvikling*. Oslo: Tano AS.

Turmo, Are og Lie, Svein (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* I Acta Didactica 1/2004. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.

Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S

Wadel, Cato (1999): *Kommunikasjon - et mangfoldig samspill*. Flekkefjord: Seek A/S

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

Wadel, Cato (2003) *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*, Flekkefjord: Seek A/S

Wenger, Etienne (2004) *Praksisfællesskaper*. København: Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tema: Hva er det som gir rektor opplevelsen av å lykkes?

Metode: Kunnskapen konstrueres gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale, 2001).

Innledning

- Fortelle om hva jeg skal skrive om i hovedoppgaven min
 - rektorrollen
 - å lykkes som rektor
 - hva er det som gir opplevelsen av å lykkes som rektor
- Hva ønsker jeg å få kjennskap til gjennom samtalen?
 - intervjupersonens personlige, subjektive opplevelser og erfaringer
 - intervjupersonens fortellinger og beskrivelser
 - konkrete hendelser, inntrykk og opplevelser
- Hvordan skal innholdet i denne samtalen benyttes i oppgaven min?
- Hvilke spørsmål vil komme?
- Konfidensialitet. Informert samtykke.
- OK å benytte båndopptaker?
- Har intervjupersonen noen spørsmål?

Samtale

- Husker du siste gang du hadde opplevelsen av å lykkes i jobben? Kan du fortelle meg om denne situasjonen/hendelsen/opplevelsen?
 - Kan du beskrive...; kan du gi en mer detaljert beskrivelse...
 - Hva konkret var det som gav deg følelsen av å lykkes...
 - Hva var det du gjorde som...
 - Hva var det han/hun/de gjorde som...
 - Kan du si mer om hvorfor fikk du denne følelsen...
 - Andre ganger som du har opplevd å lykkes...
 - Jeg vil nå gjerne at vi går tilbake til...

Retningslinjer for intervjueren

- La personen snakke, fortelle, beskrive uten for mye avbrytelser
- Gi spørsmål/kommentarer som leder videre og ikke bryter tankebanen.
- Aktiv lytting: "Du sier at..."
- Oppmuntre til subjektiv tilnærming, framfor "politisk" korrekthet
- Ikke oppfordre til tolkninger, følerier, osv
- Ikke avbryte med egne tolkninger, forklaringer, vurderinger, bedømmelser
- Bryte av dersom beretningene slår "den andre veien" (om det som går galt)

Vedlegg 3

Forhold som kan bidra til å gi rektor en opplevelse av å lykkes

Stikkordsmessig opplisting basert på undersøkelsens intervjuer, jf kapittel 6.3.

Kategori 1: Forhold til skoleeier

Momenter jf kapittel 4: Perspektiv på ”opplevelsen av å lykkes”	Uttalelsene nedenfor en forkortet og forenklet ut fra tekstutgavene av intervjuene. De er forsøkt fordelt i forhold til kategoriseringen i kapittel 5: Kategorisering av mestringsområder. Svært mange av uttalelsene er overlappende og har gyldighet for flere av/alle de 5 kategoriene
Behovstilfredsstillelse	Utnevnelsen til bonusskole førte til at vi ble sett, først fra grunnskolesjefen, så utdanningskontoret, deretter Læringscenteret og utdanningsministeren. Dette verdsetter arbeidet vi gjør. Jeg presenterte evalueringen for hovedutvalget for undervisning. De spurte om jeg kunne fortelle mer, og det var moro. De var interessert i å vite hva skole er. Det er fint å ha et skolekontor som veileder oss Jeg synes mine arbeidsvilkår er helt fine Vi har fått være med i et prosjekt hos utdanningsdirektøren
Ontologisk sikkerhet	Overordnede gir meg tillit, fleksibilitet og handlingsrom Jeg føler jeg har støtte fra overordnede Vi får positive tilbakemeldinger fra skolesjefen
Kommunikasjon og språk	
Habitus Selvbilde ”Være seg selv”	
Deltakelse i praksisfellesskap Samhandling	Kommunens opplæringstiltak for rektorene er nyttig, ikke minst muligheten for kollegaveiledning og coaching
Følelsesarbeid Problemløsning Konfliktarbeid	
Beslutningsfatning	
Mestring av forventninger: Produksjon av resultater, prosesser, system	Vi ble utnevnt til bonusskole/demonstrasjonsskole Vi kan vise fram gode resultater på evalueringer Vi skårer bra på skolevurderingen V har god økonomistyring Jeg føler at vi er på bølgelengde med overordnede planer og vedtak Vi har fått veldig positive tilbakemeldinger fra foreldrene, rådmannen og politikerne Jeg stilte spørsmålet om det var noe foreldrene synes skolen er flink til, og da fikk vi denne lange lista

Kategori 2: Læring og utvikling

Momenter jf kapittel 4: Perspektiv på ”opplevelsen av å lykkes”	Uttalelsene nedenfor er forkortet og forenklet ut fra tekstutgavene av intervjuene. De er forsøkt fordelt i forhold til kategoriseringen i kapittel 5: Kategorisering av mestringsområder. Svært mange av uttalelsene er overlappende og har gyldighet flere av/alle de 5 kategoriene
Behovstilfredsstillelse	Jeg utvikler meg sjøl også mens jeg jobber Jeg er glad når jeg bidrar til at elevene utvikler seg positivt De andre registrerer rektors kompetanse som tilrettelegger Det er morsommere å snakke om pedagogikk enn noe annet
Ontologisk sikkerhet	De andre ser at jeg duger som pedagog. Derfor er det viktig å være med i undervisningen
Kommunikasjon og språk	Vi lærer gjennom dialog med hverandre
Habitus Selvbilde ”Være seg selv”	Når jeg deltar i opplæring, kjenner jeg igjen meg selv i en del forhold Det gjelder å bevisstgjøre hva vi er gode til Jeg er veldig bevisst på hva jeg synes er riktig, der er viktig å bruke seg sjøl
Relasjoner Deltakelse i praksisfellesskap Samhandling	Vi er en lærende skole Vi er flinke til å reflektere sammen Vi er flinke til å planlegge sammen Vi oppnår felles forståelse av planer og retningslinjer, tilslutning Det at vi jobber sammen, er kompetanseutvikling for alle
Følelsesarbeid Problemløsning Konfliktarbeid	Jeg bidrar til å takle problemer for og med elever Jeg føyer sammen lærere med forskjellige holdninger og motivasjon Jeg har tro på positiv og løsningsfokusert tenkning
Beslutningsfatning	Når vi får til gode prosesser fram til enighet Jeg får ofte lærerne med meg Elevene blir hørt
Mestring av forventninger: Produksjon av resultater, prosesser, system	Vi vil gi elevene gullklumper i sekken, ikke gråstein Vi gleder oss over at elevene lærer Vi har fokus på læring, trygghet og aktivitet Vi lykkes når elever utvikler seg positivt Vi lykkes når miljøet utvikler seg positivt Vi lykkes når vi får gode resultater på målinger og evalueringer Vi ble utnevnt til bonusskole/demonstrasjonsskole Jeg presenterte skolens egevaluering for hovedutvalget for undervisning. De var veldig interessert, de ville vite mer Foreldrene laget denne lange lista over hva de er fornøyd med ved skolen Opplevelsen av å lykkes har mest sammenheng med elever, for det er derfor vi er her Vi får vanskelige elever til å fungere Jeg opplever trygghet fra elevenes side

Kategori 3: Administrasjon og ledelse

<p>Momenter jf kapittel 4: Perspektiv på ”opplevelsen av å lykkes”</p>	<p>Uttalelsene nedenfor er forkortet og forenklet ut fra tekstutgavene av intervjuene. De er forsøkt fordelt i forhold til kategoriseringen i kapittel 5: Kategorisering av mestringsområder. Svært mange av uttalelsene er overlappende og har gyldighet flere av/alle de 5 kategoriene</p>
<p>Behovstilfredsstillelse</p>	<p>Det er fint å oppleve at vi får det til De tar meg på alvor Jeg synes det er moro; det er derfor jeg er rektor Jeg lykkes når folk blir fornøyd Jeg lykkes når jeg får involvere meg, være pådriver, inspirere, skape trygghet Jeg liker best å være pedagogisk leder De 2 første årene var rene seiersgangen: ”Så fint at du griper tak i dette” Jeg vet hva jeg ønsker, og så prøver jeg å komme dit Målet er å ha en skole med fornøyde aktører</p>
<p>Ontologisk sikkerhet</p>	<p>De er trygge på meg, jeg er trygg på dem Når jeg føler at jeg har støtte De sier at de vet hvor de har meg Vi har et veldig tillitsfullt forhold Jeg søker råd for å være sikker på at jeg gjør riktig Struktur, tydelighet og forutsigbarhet har med trygghet å gjøre Vi må tørre å stikke hodet fram uten å få det kappet av, selv om vi gjør noe vi ikke lykkes med Alle er trygge på at de får lov, og at de får støtte Lærerne tar mye kontakt; de tar jo ikke kontakt med en de ikke ønsker å snakke med? Struktur er viktig for å skape trygghet Sier jeg noe som er bomskudd, tåler jeg å høre det</p>
<p>Kommunikasjon og språk</p>	<p>Noe av det viktigste jeg gjør, er å høre på hva de ansatte har å si meg Min rolle er å kommunisere Jeg tror jeg når fram til alle Alle må vite det de trenger å vite Informasjon skaper trygghet og forutsigbarhet Jeg sjekker ut at vi forstår hverandre Jeg snakker med, ikke til Vi bruker tid til å snakke Visjonsarbeid handler om å beskrive bilder Alle involverte må snakke sammen Vi får til god kommunikasjon på nettverksmøtene Kommunikasjon er grunnlaget for tillit Det er min måte å argumentere på Vi må ha åpen ordveksling; uten fasit Det går an å si imot, uten at det har negative konsekvenser Argumentene spiller jeg ut med åpne kort Jeg bruker jeg-budskap Jeg forsøker å skaffe meg grundig informasjon før jeg handler De endret oppfatning pga måten jeg la det fram på Jeg la det fram med faglige argumenter, ikke ledelsesargumenter Ulike oppfatninger og diskusjoner bringer oss framover Jeg er direkte, og det føler jeg skaper trygghet Vi må ha møteplasser som sikrer informasjonen til lærerne</p>
<p>Habitus Selvbilde ”Være seg selv”</p>	<p>Jeg vet hva jeg vil Jeg sier det jeg mener Jeg er en initiativtagende rektor</p>

	<p>Jeg er rask og handlende Jeg er handlingsrettet og utålmodig på godt og vondt Jeg ligger på forskudd Jeg er oppgaveorientert og elevorientert Jeg er en systematiker, jeg må ha struktur og rutiner Jeg er en kommuniserende rektor Jeg vil være til stede, og jeg vil delta Jeg er den jeg er Jeg er lyttende Jeg er tydelig. Jeg har alltid vært sånn. Det er ikke noe jeg øver på Jeg burde vært strengere, men det er jeg ikke Jeg kan ikke spille en rolle Jeg må være ærlig og bruke meg selv Jeg er realistisk i forhold til hva jeg får til Man kan ikke bestemme seg for å ta en annens stil. Det må være ekte. Jeg må ha struktur i bunnen Jeg står for å vise ansvar og tillit Jeg er veldig opptatt av pedagogisk utvikling Alle vet hvem som er rektor, og hva rektor står for Det har noe med måten jeg legger det fram på Jeg kan ikke være rektor på annen måte enn den jeg er Hva du prioriterer, er avhengig av hvordan du er som person</p>
<p>Deltakelse i praksisfellesskap Samhandling</p>	<p>Når vi arbeider slik, da har vi et sånt fint fellesskap Planene lager vi i et stort fellesskap Jeg vil være en deltakende rektor Det er viktig at lærerne opplever meg som tilstedeværende Jeg treffer alle lærerne hver morgen, så tar vi ting der og da Når vi arbeider i team, kan alle delta Jeg vil involvere meg Jeg kan bare være leder med døra åpen Jeg spiller ballen ut, så må alle delta Alle har skjont at det er samarbeid vi driver med Jeg er opptatt av at vi går sammen Jeg er fryktelig mye på personalrommet. Så sant det er råd, er jeg der Jeg er med en god del i undervisningen, selv om jeg ikke har undervisningsplikt Jeg prioriterer å være til stede på lærernes møter For å løse elevproblemene, må vi arbeide med fellesmiljøet, felles ansvar Jeg vil slippe å kontrollere at medarbeiderne gjør det de skal</p>
<p>Følelsesarbeid Problemløsning Konflikthandling</p>	<p>Jeg ønsker at alle skal få jobbe med glede og begeistring Oppstår det problemer, vet de at de har meg De vet at jeg støtter elevene først og fremst Vi snakker sammen der og da Når ting ikke blir gjort ifølge avtaler, forteller jeg det i klartekst, men jeg tror ingen har opplevelsen av å bli kalt inn på teppet og stilt til veggs Konflikter løser vi ofte med skriftlige avtaler Å backe opp ansatte tar jeg som min rolle Å ta en samtale og føle at den det gjelder, er fornøyd Rektor må ha evnen til å kunne skifte perspektiv Det gjelder å ligge litt i forkant Vi greier å være tillitsfulle, arbeidsvillige og endringsvillige Jeg går inn og støtter lærere som har det vanskelig Når folk har problemer, ligger det alltid noe bak Jeg tror folk gjør så godt de kan Jeg lar ikke problemer få utvikle seg til de blir store, jeg tar det underveis En må være bevisst på hvilke holdninger en tar med seg inn i arbeidet</p>

	Jeg tar meg mye av vanskelige elever
Beslutningsfatning	<p>De vet hva jeg vil og retter seg etter det</p> <p>Det er moro når de tillitsvalgte er engasjerte og ikke bare motarbeider</p> <p>Får vi prosessene i gang, er vi på vei til å lykkes</p> <p>Det gjelder ikke å ha noen skjult agenda</p> <p>Delegering er å vise tillit</p> <p>Planene blir behandlet i demokratiske runder i personalet og godkjent av samarbeidsutvalget</p> <p>Jeg sier at vi trenger ikke bestemme dette her og nå. Vi venter 14 dager til alle får tenkt seg om.</p> <p>Det er viktig ikke å framstå som autoritær</p> <p>Vi må ha tydelige beslutninger</p> <p>Det er fint med stort og selvstendig handlingsrom</p> <p>I framtida ønsker jeg meg enda større fleksibilitet</p>
Mestring av forventninger: Produksjon av resultater, prosesser, system	<p>Alt vi driver med, henger sammen og er rettet mot elevene</p> <p>Det ber viktig å ha orden i eget hus</p> <p>Det er min oppgave å se til at alt som skal skje i henhold til planene, skjer i virkeligheten</p> <p>Vi får lov til å opptre selvstendig og velge en egen profil</p>

Kategori 4: Fellesskap og samhandling

Momenter jf kapittel 4: Perspektiv på "opplevelsen av å lykkes"	<p>Uttalelsene nedenfor en forkortet og forenklet ut fra tekstutgavene av intervjuene. De er forsøkt fordelt i forhold til kategoriseringen i kapittel 5: Kategorisering av mestringsområder. Svært mange av uttalelsene er overlappende og har gyldighet flere av/alle de 5 kategoriene</p>
Behovstilfredsstillelse	<p>Det gjør meg glad å oppleve at samarbeidet fungerer</p> <p>Det er koselig når jeg får positive tilbakemeldinger fra de andre</p> <p>Jeg er så fornøyd med dem som jobber her</p> <p>Det oppleves som behagelig å snakke med rektor</p> <p>Verneombudet sa at hun synes det er veldig fint at her på skolen at man kan si det man mener</p> <p>Det gleder meg når elever og foreldre bruker visjonen vår</p> <p>Når det kryr av positive initiativ, gleder det en rektor</p>
Ontologisk sikkerhet	<p>Jeg føler meg trygg overfor alle</p> <p>Vi prøver å møte hverandre med tillit, respekt, romslighet og fasthet</p> <p>Det gir meg trygghet å søke råd i rektorkollegiet</p> <p>Det er veldig godt å kunne støtte seg til plangruppa</p> <p>Vi må formidle tillit og trygghet til hverandre</p>
Kommunikasjon og språk	<p>Når jeg går fra et fellesmøte, og jeg føler at alle har sagt sitt, og stemningen fortsatt er god,..</p> <p>Det er ikke bare å snakke; det må være et innhold og en struktur</p> <p>Når jeg opplever at vi lytter til hverandre, er kommunikasjonen god</p> <p>Når jeg snakker med elevene, bruker jeg ikke mye stemme</p> <p>Jeg bruser meg ikke opp og provoserer fram morskheter</p> <p>Jeg prøver å argumentere for å nå fram med det jeg tror på</p> <p>Diskusjonen er saklig og grei, og det er ingen sure miner</p> <p>Jeg ønsker at alle skal komme med innspill</p>

	Når noen vil snakke med meg, hører jeg på dem Samarbeidsformen er slik at vi snakker åpent og tillitsfullt om det meste
Habitus Selvbilde "Være seg selv"	Jeg tror jeg kan være en modell i respektfull framtreten Å være deltaker i alt som skjer, det har med meg som menneske å gjøre Jeg er tilstedeværende for dem som trenger det
Deltakelse i praksisfellesskap Samhandling	Vi lykkes fordi vi går mot felles mål sammen Vi går inn for å bygge opp en felles holdning og stolthet; dette er vårt, det skal vi ta vare på Jeg føler at alle opplever å bli tatt på alvor Vi opplevde en veldig god fellesfølelse Vi organiserer oss slik at hele skolen får bidra Vi har en tillitsfull og fin atmosfære Å lykkes handler om å få til noe sammen Grunnlaget for å lykkes er å være mennesker sammen og skape noe stolthet sammen Nå er vi en kjempegjeng Jeg vet hva alle driver med, fordi jeg er interessert, ikke som kontroll Jeg er dyktig som rektor når jeg får til samspill med medarbeiderne Å lykkes handler om oppleve at vi drar lasset sammen Å bidra til at vi arbeider sammen med tillit og respekt for hverandre Jeg vil at alle skal få gjøre noe som betyr noe for dem Vi har rutiner for samarbeid Alle må komme med innspill Å være i skolehverdagen, er for meg å lykkes Å føle meg som deltaker, og at de andre opplever meg som det Fellesbitene våre er veldig viktige; det at vi gjør ting sammen og tar ansvar sammen Det er viktig å reflektere i fellesskap For å lykkes i jobben, søker jeg råd i rektorkollegiet Når noe skjer med elevene, ringer jeg foreldrene med en gang, det handler om samhandling, kommunikasjon og tillit Jeg har et utrolig godt samarbeid med foreldrene Folk er reflekterte og ærlige, og vi har et veldig tillitsfullt forhold Hele skolen skal ha æren Ledelsen deltar i møter der vi tror det kan oppstå problemer Vi har mange tiltak for å skape positivt samhold og inkludering Felles prosesser har vært grunnlaget for det vi får til nå Vi har to fellesmøter i uka hvor vi reflekterer over det som skjer og det som burde skje Jeg er opptatt av at elevrådet skal fungere etter intensjonene Jeg vil ikke være detaljfokusert Vi oppfordrer foreldrene til å ta kontakt når de lurer på noe Når foreldrene tar kontakt, er det om personer, ikke fag Det er viktig at elevene slipper til når de vil snakke med rektor Det er viktig for meg som rektor å være tilgjengelig for elever, foreldre og lærere
Følelsesarbeid Problemløsning Konfliktarbeid	Tillit er forutsetningen for å lykkes "over hele fjøla" Når tilliten er der, går det greit Rektors oppgave er å føye ting sammen, slik at alt fungerer Jeg bygger en plattform som gjør at vi kan løse problemene når det "skjærer seg" Alle må tas på alvor Det er skolens ledelse som skal ta bøygen, når noen er urimelige Jeg sier til lærerne at jeg alltid kan stille opp Her på skolen snakker vi mye om godt skolemiljø, hva det er, hva vi gjør

	Når vi er uenige og kan løfte oss å bli enige
Beslutningsfatning	Det gjelder å rydde tydelige arenaer for hvordan vi blir enige Jeg spiller ballen ut og vil ha innspill og drøftinger Noen ganger må vi finne en midtløsning
Mestring av forventninger: Produksjon av resultater, prosesser, system	Alle instrumentene er på plass: planer, oppskrifter og rutiner, og så gjelder det å benytte dem Vi har fokus på det vi får til og det som fungerer Vi har skapt bevissthet om oss sjøl

Kategori 5: Aktelse og anerkjennelse

Momenter jf kapittel 4: Perspektiv på ”opplevelsen av å lykkes”	Uttalelsene nedenfor er forkortet og forenklet ut fra tekstutgavene av intervjuene. De er forsøkt fordelt i forhold til kategoriseringen i kapittel 5: Kategorisering av mestringsområder. Svært mange av uttalelsene er overlappende og har gyldighet flere av/alle de 5 kategoriene
Behovstilfredsstillelse	Jeg fikk dette kortet av en lærer; det gjorde meg veldig glad Alle de vennlige ordene i hverdagen; ofte bare småting De kom hjem til meg med blomster og sa at de støttet meg fullt ut Det er fint å få positive tilbakemeldinger Andre verdsetter det arbeidet jeg gjør Jeg blir møtt med lojalitet, uten for mye surving Jeg tror jeg gjør meg fortjent til lojalitet og tillit Vi har alle behov for å bli tatt på alvor, bli sett, bli hørt, lagt merke til Å få en oppmerksomhet fra noen du ikke ventet den fra Selvrespekten stiger når folk setter pris på en Jeg opplever ofte å få tilslutning når jeg legger fram noe Vi vinkler ting positivt, vi ser på det vi får til Jeg har opparbeidet meg tillit Det er alltid en slik positiv holdning overfor meg Lærerne var på kanten av å være begeistret Lærerne synes det er veldig artig når jeg besøker dem i klasserommet Jeg får tilbakemelding på at de stoler på at jeg ikke skjuler noe og sier det jeg mener Medarbeiderne sier at, ja, vi vet at hun var en god lærer Jeg vil være rektor fordi jeg vil påvirke De sier det er fint å ha meg her I undersøkelsen fikk jeg tilbakemelding fra de ansatte om hva de synes om meg som leder. Det var fint Vi får mange positive tilbakemeldinger. Vi føler at vi har tillit Jeg er bærer av kulturen og kontinuiteten Å bli utnevnt til bonusskole var veldig morsomt Her om dagen fikk vi en eske klementiner. Den var til skolen som takk for god jobb.
Ontologisk sikkerhet	Når jeg føler meg trygg sammen med dem (personalet) Det er jo veldig greit når de er enige med meg Jeg slipper å føle meg ensom
Kommunikasjon og språk	Jeg føler at alle stoler på at rektor sier som det er, og står for det som er sagt Vi er flinke til å snakke med hverandre Det handler om samtaler, det åpne sinn, lytte, forklare og forstå

	Jeg vil ha øyekontakt med dem jeg snakker med og snakke direkte Vi er ærlige når vi snakker sammen
Habitus Selvbilde "Være seg selv"	Det må være naturlig for meg Jeg får lov til å være meg Å lykkes handler om å kjenne seg selv og være ærlig overfor seg selv Jeg går inn for å være en synlig rektor De er helt trygge på meg og de vet at jeg bryr meg om Det har noe med det man utstråler å gjøre Jeg har et brennende engasjement og idealisme
Deltakelse i praksisfellesskap Samhandling	Å lykkes med relasjoner; det å kunne respektere hverandre Jeg liker å ha folk rundt meg Jeg blir ønsket velkommen inn i fellesskapene (klassene, møtene osv)
Følelsesarbeid Problemløsning Konfliktarbeid	Alle må kunne ta opp ting, gjerne være uenige, vi må ikke være enige Skal rektor få gehør, må han vise lærerne omsorg Alle skal vite at de er verdifulle Vi har den tilliten i bunnen som gjør at slike ting ordner seg Elever kommer og snakker med meg om problemene sine Det er i arbeidet med enkeltelever jeg har hjertet mitt
Beslutnings- fatning	Når vi har bestemt noe, og jeg går fra møtene med en god følelse
Mestring av forventninger: Produksjon av resultater, prosesser, system	Å lykkes er å oppleve at man duger og produserer gode resultater Å lykkes er å oppleve at folk er fornøyd med meg Å lykkes med visjon og planer Når vi ser at det vi jobber med, lykkes, blir vi glade.