

Ledernetttverk – et veksthus for skoleutvikling?

Hilde Sofie Fjeld



Master i utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

1.11.2011

Ledernettverk – et veksthus for skoleutvikling?

Forord

Som etterhvert erfaren skoleleder i en tid da mye fokus har vært rettet mot kvaliteten i det norske skolesystemet, har jeg gjort meg mange tanker rundt det å skulle lede en kunnskapsinstitusjon.

Det er mange «brukere» i norsk skole; elever, foreldre og nærmiljø for å nevne noen. Disse har forventninger og krav til læringsarbeidet som utføres på den skolen de er knyttet til. Det er også mange «synsere»; blant andre media og folk i gata. De kan alle påberope seg erfaring fra skole gjennom sin egen eller sine barns skolegang og kringkaste oppfatninger om skole, mer eller mindre kvalifiserte. Ikke minst har skolen «styrere»; skoleeier og departement som legger føringer for læringsarbeidet og kontrollerer resultatene av det. Som rektor eller inspektør er man også leder for et antall lærere som tradisjonelt har hatt stor grad av autonomi i sin yrkesutøvelse. Disse kan oppleve det som provoserende at de skal «ses i korta» og avkreves regnskap for sitt pedagogiske virke av en rektor. Historisk har overlæreren vært en lærer med overskuddskapasitet til å ta seg av visse administrative oppgaver. I vår tid skal rektor være leder; pådriver og inspirator for det pedagogiske arbeidet, personal-, resultat-, og økonomiansvarlig for sin enhet eller virksomhet. Det er ikke å forundre seg over at mange skoleledere føler et visst press, og at de etterlyser støtteordninger.

Da jeg begynte på min leting etter egnete tema for en masteroppgave, ramlet jeg over en tidligere masteroppgave med tittelen: «Gi meg et ledernetverk!» Da var vårt nettverk allerede godt i gang med sitt samarbeid, og tanken om å forske på hva dette faktisk betydde for medlemmene av det, ble født. I arbeidet med oppgaven har jeg møtt skolefolk som har et brennende engasjement for elevene sine og skolen sin og som forteller reflektert og klokt om det å være skoleleder, og jeg er takknemlig for at de har villet dele tankene sine med meg. Takk også til veileder Trond Eiliv Hauge for hans ”skjeve blikk” og kritiske kommentarer som til tider har sendt meg ut i frustrasjonens utmarker, deretter ført til ny refleksjon og forhåpentligvis en bedre fundert løsning av oppgaven.

Jeg føler meg privilegert som har fått lov til å delta på masterstudiet i utdanningsledelse ved universitetet i Oslo i snart fire år. Når man har arbeidet i over 20 år innenfor et yrke, er det fort gjort å føle seg utlært. Det har derfor vært en glede å bli «avlært» denne antakelsen og oppleve at man har mye, mye å lære, både i møte med medstudenter, veiledere, foredragsholdere, forskere og teoretikere.

Fredrikstad 30.8.11

Hilde Sofie Fjeld

© Forfatter: Hilde Sofie Fjeld

År 2011

Tittel: Ledernetverk- et drivhus for skoleutvikling?

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

Trykk: Hustrykkeriet, Fredrikstad kommune

Sammendrag

Tema for denne studien er nettverkssamarbeid blant skoleledere. Jeg har ønsket å forstå hvordan et slikt samarbeidsforum kan fungere som støtte i rektors arbeid generelt og hvordan det kan virke fremmende i forhold til arbeidet med skoleutvikling spesielt. Jeg ønsker å bidra til den forskningen som løfter fram samarbeid som svar på de utfordringene som finnes i forhold til læringsarbeidet i skolen, kanskje i kontrast til de siste årenes skolepolitiske vektlegging av mål- og resultatstyring, konkurransestimulering og ”accountability”-filosofi.

Utgangspunktet er det sterkt kritiske lys som ble rettet mot skolen i forbindelse med norske elevers svake skår på ulike internasjonale tester i begynnelsen av årtusenet. Skoleledelse var et av områdene som det ble forsket på for å finne forklaringer og løsninger, og i utdanningspolitiske styringsdokumenter som baserer seg på denne forskningen, vektlegges rektors ansvar for kvaliteten på læringsarbeidet. I tillegg til det overordnede pedagogiske arbeidet har rektor også ansvar for en rekke andre områder, som økonomistyring, personalledelse og HMS - arbeid, for å nevne noen. Mange norske skoler er små og har begrensede ressurser til ledelse. Min antakelse er at mange rektorer føler at de sitter med et stort ansvar alene, uten formelle støttestrukturer.

Jeg har personlig erfaring fra et tre år langt nettverkssamarbeid med 8 andre skoler fra samme distrikt, og jeg har erfart at dette samarbeidet har vært til støtte for oss på vår skole, både når det gjelder skoleutvikling og når det gjelder andre ansvarsområder.

Med dette som bakteppe har formålet med studien vært å forstå hvilken betydning eller verdi nettverket har for de som deltar i det, både med hensyn til skoleutviklingsarbeidet og arbeidet som rektor generelt. Jeg har også vært ute etter å finne karakteristika ved samarbeidet som eventuelt gjør det funksjonelt og godt. Dette er særlig interessant i forhold til generalisering av det jeg finner, slik jeg ser det. Problemstillingen lyder: *Hvordan kan ledernetverk forstås som støtte for skolelederes arbeid generelt og med skoleutvikling spesielt, og hvordan fremmer eventuelt et slikt nettverk rektors arbeid med å utvikle skolen*

For å finne svar på problemstillingen har jeg valgt et kvalitativt design hvor jeg får mulighet til å få en dypere kjennskap til informantenes historier, erfaringer og refleksjoner. Jeg baserer tolking og analyse på datamaterialet fra fire intervjuer og to nettverksobservasjoner. Det at jeg forsker på noe jeg selv er en del av, gir kvalitetsmessige og etiske utfordringer i arbeidet. Men det gir også spennende muligheter, slik jeg ser det. Drøftinger rundt dette aspektet vies derfor relativt stor plass studien.

Jeg fokuserer også på trekk eller karakteristika ved nettverket som eventuelt gjør det til et forum for støtte og utvikling, og jeg drøfter overføringsverdien av studien særlig i forhold til dette.

Jeg konkluderer med at ledernettet ser ut til å være et godt og funksjonelt samarbeidsforum, at det fungerer som støtte for rektorene på flere områder og at det også i visse henseende virker utviklingsfremmende. Når det gjelder hvorvidt ledernettet kan være en strategi for skoleutvikling på et mer generelt grunnlag, peker jeg på at en del forutsetninger bør være tilstede for at nettverk skal være godt - fungerende, og at de ikke uten videre kan etableres og forventes å skulle være støttende og utviklingsfremmende. Jeg peker også på faren ved at ledernettet som skoleutviklingsforum kan true demokratiske prosesser og læring i den enkelte organisasjon ved at prosjekter som settes i gang er "top-down" – initierte.

Det er imidlertid mye å vinne på "samtenking" og samhandling, slik jeg ser det og slik jeg også mener å finne belegg for i studien, både når det gjelder å utvikle læringsarbeidet og i å støtte rektor i den utfordrende lederrollen.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	5
1.0 INNLEDNING	9
1.1. Tema og aktualitet	9
1.2 Personlig erfaring som bakgrunn for studien	
Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.3 Kort om teoriforankring rundt sentrale begreper.....	12
1.4 Oppgavens oppbygning.....	13
2.0 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	14
2.1 Skoleledelse.....	14
2.2 Skoleutvikling.....	16
2.3 Nettverklæring, praksisfelleskaper og gruppelæring.....	20
3.0 METODE.....	27
3.1 Valg av forskningsdesign og metode.....	27
3.2 Betraktninger og drøfting rundt egen deltakelse i nettverket.	
Implikasjoner for studien.....	28
3.3 Observasjonene.....	29
3.4 Intervjuene.....	30
3.5 Intervjuguiden.....	31
3.6 Utvalget og datainnhenting.....	32
3.7 Behandling av data.....	34
3.8 Kvalitetsbetraktninger	35
3.9 Etske betraktninger.....	36

4.0 ANALYSE OG TOLKING AV DATA	38
4.1 Rektorenes syn på skoleledelse.....	38
4.2 Rektorenes syn på skoleutvikling.....	42
4.2.1. Begrepet skoleutvikling.....	43
4.2.2. Initiering av skoleutviklingsarbeid.....	46
4.3 Rektorene om ledernetverket.....	49
4.3.1 Oppstarten.....	50
4.3.2 Nettverkets betydning for skoleutvikling.....	52
4.3.3 Rektors ansvarsplikter og nettverk som arena for støtte i arbeidet som rektor, generelt.....	55
4.3.4 Trekk ved nettverket som fremmer vekst.....	61
4.3.5 Nettverk som strategi for skoleutvikling, generelt.....	66
4.4 Sammenfattende analyse og tolkning.....	68
5.0 DRØFTING.....	71
5.1 Nettverket som støtte i rektors arbeid.....	71
5.2 Nettverket som utviklingsfremmede.....	73
5.3 Studiens overføringsverdi.....	75
5.3.1 Overføring til nettverket.....	76
5.3.2 Overføring til andre kontekster.....	77
6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	79
Litteraturliste	82
Vedlegg 1.....	85

1.0 Innledning

1.1 Tema og aktualitet

Tema for denne studien er skoleledelse og hvordan samarbeid mellom skoleledere kan være til støtte i deres arbeid med å utvikle gode skoler. Jeg ønsker med denne studien å bidra til den forskningen som løfter fram samarbeid og samhandling som mulige veier å gå for å oppnå bedre kvalitet på læringsarbeid, kanskje i kontrast til "snakket" om konkurranse, resultatstyring og måling som jeg opplever har dominert skoledebatten de siste årtier.

I 2000 ble den første undersøkelsen fra PISA (Programme for International Student Assessment) offentliggjort. Hovedfokus var rettet mot elevenes leseferdigheter, men også matematikk- og naturfagskompetansen ble testet. Da tallene lå på bordet, kunne skolenasjonen Norge trekke et relativt selvtilfreds sukk. De norske elevene lå omtrent på OECD-gjennomsnittet i alle de 3 fagene. Undersøkelsen i 2003 hadde matematikk som hovedområde. Resultatene viste nå en litt illevarslende tendens: De norske elevene gjorde det dårligere enn elevene i samtlige andre nordiske land. Men fremdeles ble det ikke slått nasjonal alarm, siden poengsummen bare lå så vidt under gjennomsnittet. Da resultatene for PISA 2006 forelå, var det kanskje delvis sjokk og vantro som preget skoleengasjerte den første tiden. Norske elever skåret svakest i Norden og lå klart under OECD-gjennomsnittet, bare seks land hadde svakere skår (UiO, 2011).

Siden har de fleste aspekter ved norsk skole – læreplanen, undervisningsmåtene, organiseringen, ressurstilgangen, ressursbruken, kompetanse hos lærere, skoleledere og hos skoleeier – vært satt under et sterkt kritisk lys. Resultatene fra PISA har også initiert omfattende forskningsprosjekter og resultert i et stort antall forskningsrapporter. De skiftende regjeringene har stillet diagnoser og foreskrevet ulike ”medisinering” for å reparere skaden. Det er publisert flere stortingsmeldinger om skole og læring. Vi kan nevne St.meld. nr.31 – *Kvalitet i skolen*, St.meld.nr. 16 - *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, St.meld. nr. 11 – *Læreren. Rollen og utdanningen* og St.meld. nr. 22 – *Motivasjon- Mestring – Muligheter*, med flere (Kunnskapsdepartementet, 2011). Noe av fokuset har, som sagt, vært rettet mot ledelse i skolen. St.meld. nr. 19 – *Tid til læring* trekker i kapittel 2 en del konklusjoner og lister opp 8 tiltak som alle retter seg mot lederkompetanse, lederrekruttering og arbeidsvilkår for skoleledere i Norge. Stortingsmeldingen understreker ”at god ledelse er avgjørende for lærernes tidsbruk og elevenes læringsutbytte” (St. Meld. 19, kap. 2, s.1). Flere steder i meldingen pekes det på at støtte er viktig for skoleledere i deres arbeid med å

utvikle gode læringsvilkår for elevene, men at ”mange skoler synes å ha et for svakt støtteapparat rundt ledelsen og for liten kapasitet til å drive faglig utvikling og følge opp skolens resultater på en god måte” (ibid, kap.2, s.1).

Det er også en kjensgjerning at mange skoler i Norge er små enheter med begrensede ressurser til ledelse og administrasjon. Tall fra statistisk sentralbyrå (2011) viser at 31 prosent av grunnskolene i landet hadde under 100 elever i skoleåret 2010/ 2011. 41 prosent hadde mellom 100 og 299 elever. Tid til ledelsesressurs i skolen fastsettes av den enkelte kommune og vil derfor variere, men vi kan se nærmere på i et utregningseksempel fra St.meld. 19 for å illustrere hva en slik ressurs kan dreie seg om. Her tas det utgangspunkt i en skole med 300 elever. Grunnressursen til ledelse vil på en slik skole ligge gjennomsnittlig på 143,5 prosent, altså cirka én og en halv stilling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan riktignok gis en ekstra ledelsesressurs hvis skolen har et stort antall timer til spesialundervisning eller hvis skolen har skolefritidsordning, men det sier seg selv at mange rektorer i Norge har en ensom jobb, og begrensede muligheter for å danne en ledergruppe rundt seg internt på skolen, uten å måtte splitte opp ledelsesressursen i mange ”småprosjekter” og kanskje selv ta en del undervisning ved siden av rektorjobben. I et kommune-Norge som i mange tilfeller sliter økonomisk, knytter det seg kanskje – tross gode intensjoner fra regjeringen og Stortinget – få forventninger om store endringer i dette bildet innen overskuelig framtid.

1.2 Personlig erfaring som bakgrunn for studien.

Problemstilling og forskningsspørsmål.

I likhet med resten av skole-Norge var min skole mot slutten av forrige tiår på desperat jakt etter svar! Jeg arbeider som inspektør på en relativt stor ungdomsskole med 500 elever, og resultatene på standardiserte tester og nasjonale prøver var i denne perioden mildt sagt nedslående. Hvorfor leser elevene våre så dårlig? Hva gjør vi galt? Hva kan vi gjøre annerledes og bedre? Fagsjef for skole i vår kommune kalte senhøstes i 2008 alle skoleledere inn til gjennomgang og analyse av resultater fra nasjonale prøver som lå rykende ferske - men i all vesentlighet lite gledelige – foran oss. Samtidig med analysen og konklusjonen som stort sett gikk ut på at dette var for dårlig, fremmet skoleeier et klart krav om forbedring i løpet av neste 3-års periode. Jeg kan ikke huske at han pekte på mulige løsninger eller tilbød noen form for støtte i arbeidet.. Halvt frustrerte og halvt provoserte tumlet vi ut i skolehverdagen. Frustrerte dels fordi vi ikke helt visste hvor eller hvordan vi skulle begynne forbedringsprosessen, dels fordi vi følte at resultatene fra nasjonale prøver, foretatt i september på 8.trinn, ikke helt var VÅRE resultater, men snarere ”tilhørte” de 5 barneskolene

som sendte elever til oss. I denne frustrasjonen fant vi også et middel, en mulig vei å begynne å gå. Vi inviterte våre avgiverskoler til møte på ledelsesnivå. I forkant gjorde vi et arbeid med å sortere resultater og presentere dem for de tilhørende skolene. Skummelt – de kunne jo føle seg blottlagt og angrepet –, men vi tok den sjansen. Møtet så ut til å være fruktbart. Vi så at vi hadde et felles anliggende, og vi så behovet for å samarbeide om å bedre leseresultatene på samtlige skoler. I løpet av høsten og vinteren hadde vi blitt enige om å satse på et felles kartleggingsverktøy for leseutvikling – kalt LUS. Dette verktøyet ble presentert for oss av daværende rektor ved min skole. Han hadde erfaring med dette fra sitt forrige arbeidssted og var svært positiv til det. Vi la et årshjul for samarbeidet, og i tråd med LUS-modellen føringer for nettverk både for ledere, instruktører og lærere. Vi har også utarbeidet en felles forpliktende plan for lesing i alle fag. Den er blitt utarbeidet av lærerrepresentanter fra de fleste av skolene i nettverket og en koordinator.

I løpet av den første perioden meldte tre andre skoler interesse for å delta i forumet vårt, alle hadde tilholdssted på østsiden av byen og lå geografisk nær. De ble ønsket velkommen, og nettverket består ved inngangen til dette skoleåret av 9 skoler – 6 barneskoler, 1 ungdomsskole og 2 én-til-ti-skoler. Vi har møter 3-4 ganger i året på ledernivå, noe sjeldnere på instruktør,- og lærernivå. Møteinnkallinger blir i stor grad formidlet fra initiativskolen eller vertsskolen, men alle skolene melder inn saker til møter, og møtestedene blir bestemt mer eller mindre etter innfallsmetoden. Det foreligger en sakliste til hvert møte, og det blir som regel skrevet et referat. Møtedeltakerne er rektorer og inspektører fra de ni skolene. Det er svært sjelden det ikke kommer representanter fra alle skolene. Møtene inneholder alltid en uformell pratetund og en liten lunsj i tillegg til drøfting av sakene på saklista. Møteleder er som regel fra vertskapsskolen.

Dette nettverket ga meg idéen til tema for masteroppgaven. Jeg synes jeg så rektorer som var hjertens glade for å ha et forum å dele frustrasjoner og utfordringer i, og jeg følte selv det betydningsfulle og effektive i å drive skoleutvikling med et slikt støtteapparat og en slik kilde til motivasjon og kreativitet. Tanken om å forske på mitt eget nettverk og finne ut mer om hva nettverket betyr for skolelederne i det, festet seg og har dannet bakgrunnen for min problemstilling. Jeg er imidlertid også opptatt av å finne ut om det er identifiserbare trekk eller karakteristika ved nettverket som eventuelt har en vekstfremmede effekt, og hvilke dette i tilfelle er.

På bakgrunn av det jeg nevner i 1.1 om "ståa" i forhold til forventninger til ledelse og mulig manglende støtte, og ut ifra mine egne erfaringer, slik de er skissert over, har jeg formulert følgende problemstilling: *Hvordan kan ledernetverk forstås som støtte for skolelederes arbeid*

generelt og med skoleutvikling spesielt, og hvordan fremmer eventuelt et slikt nettverk rektors arbeid med å utvikle skolen

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål ut i fra problemstillingen og det formålet jeg har med oppgaven:

1. Hvilken verdi har ledernetverket for den enkelte skoleleder med hensyn til

a) arbeidet med utvikling av skolen

b) arena for støtte i arbeidet som skoleleder generelt?

2. Hvilke trekk ved ledernetverket fremmer eventuelt veksthuseffekten?

3. Kan arbeid i skoleledernetverk være en fruktbar måte å fremme skoleutvikling på, generelt?

På sett og vis tar jeg utgangspunkt i en **hypotese** om at ledernetverk er et fruktbart sted for støtte og vekst ut i fra egne tanker og erfaringer på området. Analyse av data, tolkning og konklusjon vil derfor bidra til å bekrefte eller avkrefte hypotesen.

1.3 Kort om teoriforankring rundt sentrale begreper

Når det gjelder teoritilfanget har jeg søkt å ta utgangspunkt i noen hovedbegreper og hovedtemaer som jeg mener problemstillingen berører: Skoleledelse, skoleutvikling og nettverks – eller samarbeidslæring. Når det gjelder det første temaet fokuserer jeg særlig på skoleledelse i spenningsfeltet mellom makt og tillit og på relasjonsledelse. I forhold til skoleutvikling tar jeg først for meg selve begrepet og ser på hva begrepet kan bety i lys av teori. Videre knytter jeg det til begrepet 'lærende organisasjoner' og skriver avslutningsvis under dette temaet om endringsledelse og motstand mot endring i organisasjoner. Det tredje og siste hovedtemaet er, som nevnt, nettverks- eller samarbeidslæring. Dette temaet velger jeg å belyse gjennom internasjonale studier om nettverksorganisering og samarbeidslæring. Jeg vil også berøre visse aspekter ved begrepet 'praksisfelleskap'. Jeg har benyttet ulike bidragsyttere under hvert av temaene. Jeg redegjør for valg av teori og teoriens relevans for studien, slik jeg ser det, både innledningsvis og underveis i teorikapittelet.

I metodekapittelet søker jeg å gjøre rede for valg av design, fordeler og utfordringer knyttet til det, slik jeg ser det, og begrunne valgene mine ved hjelp av teori knyttet opp mot feltmetodikk; deltakende observasjon og kvalitativt forskningsintervju.

1.4 Oppgavens oppbygning

I oppgavens kapittel 2 tar jeg for meg teori og litteratur knyttet til hovedtemaene i studien, slik det er forklart ovenfor.

I metodekapittelet, kapittel 3, søker jeg å begrunne valg av forskningsdesign, redegjøre for og drøfte metodisk tilnærming, særlig i forhold til etiske betraktninger rundt min egen deltakelse i nettverket, i lys av metodeteori. Videre i kapittelet gjør jeg rede for mine vurderinger og beslutninger når det gjelder utvalg og datainnhenting. Jeg presenterer dernest utvalget, hvordan jeg har valgt å bruke henholdvis intervju i forhold til ett utvalg og observasjon i forhold til det andre, og hvordan jeg helt konkret har kategorisert og bearbeidet dataene. Avlutningsvis reflekterer og drøfter jeg kvalitetsskriterier, etiske betraktninger og utfordringer knyttet til dem når det gjelder min studie.

I kapittel 4, det jeg har kalt analyse, søker jeg å la informantenes stemme få stor plass i form av fyldige sitater. Også dette kapittelet er strukturert etter de tre hovedtemaene skoleledelse, skoleutvikling og nettverksarbeid. Etter at jeg har presentert sitater og sammendrag av data fra intervjuer og observasjon, drøfter jeg under hvert tema ulike mulige tolkninger, og trekker inn teoretiske perspektiver for å belyse det jeg mener å finne. Jeg avslutter dette kapittelet med en sammenfattende analyse for å se på mulige sammenhenger mellom rektorenes uttalelser om skoleledelse og skoleutvikling og deres opplevelse av nettverkets verdi.

Jeg vil i kapittel 5 drøfte dataene og det jeg mener å ha funnet i analysen opp i mot problemstillingen, særlig med hensyn til studiens mulige overføringsverdi.

I det siste kapittelet, kapittel 6, vil jeg trekke noen hovedkonklusjoner ut ifra drøftingene i kapittel 5, og også her støtte meg til teori.

2.0 Teoretiske perspektiver

Problemstillingen omtaler altså skoleledelse og hvordan nettverk eventuelt kan virke støttende for skoleledere, både spesielt med hensyn til skoleutvikling og mer generelt i arbeidet med å lede skolen, og i intervjuene har jeg i tillegg til de som dreier seg spesielt om nettverket, stillet spørsmål om rektorenes syn på ledelse, deres oppfatninger om egen rolle og deres syn på skoleutvikling; hva de legger i begrepet og hvordan de arbeider med dette på egen skole. Jeg mener det er vesentlig for å få en god forståelse av konteksten rundt tankene de har om nettverkets betydning. Jeg har, som nevnt, valgt å konsentrere teorikapittelet omkring tre tema som jeg mener er relevante i forhold til problemstillingen: skoleledelse, skoleutvikling og nettverks- eller gruppelæring, og jeg har valgt noen få hovedbidragsyttere innenfor hvert av temaene som jeg presenterer under hvert delkapittel.

2.1 Skoleledelse

Det er forsket mye på hva ledelse er, hva slags ledelse som fremmer læring og skaper gode skoler, og i hvilken grad ledelse i det hele tatt har betydning for læringsarbeidet ved skolen (Møller, 2006). St. meld. 19 *Tid til læring* (Kunnskapsdepartementet, 2011) tar i kapittel 2 for seg viktigheten av profesjonell ledelse både på kommune-, skole- og klasseromsnivå for å sikre god kvalitet på kjerneaktiviteten i skolen; elevenes læring. Det pekes på at god skoleledelse i stor grad handler om pedagogisk ledelse, ledelse av læringsarbeidet ved skolen, i tillegg til styring, administrasjon og organisasjonsbygging. Meldingen slår videre fast:

"Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning. Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser - hele tiden med elevers læring og resultater for øyet" (St.meld.19, kap.2, s.1).

Stortingsmeldingen betoner altså, slik jeg oppfatter det, sterkt lederes ansvar for utvikling og endring av skolen gjennom blant annet å sørge for god kommunikasjon og gode relasjoner til lærerne. Læringsarbeidet, det pedagogiske arbeidet slik det foregår på skolen, er deres ansvar.

Stortingsmeldingen anerkjenner altså at skoleledelse har stor betydning for det som skjer ute i klasserommene og elevenes resultater, slik jeg tolker den.

En slik forståelse av betydningen av god skoleledelse for læringsresultatet ved den enkelte skole vil også ligge til grunn for min studie.

Jeg vil i dette kapitlet i hovedsak støtte meg til norsk litteratur om skoleledelse og særlig konsentrere meg om makt, tillit og relasjonell ledelse og også om ulike forventninger til skoleledere. Jeg mener det er interessant i forhold til problemstillingen min å fokusere på teori omkring maktdimensjonen og relasjonsdimensjonen ved ledelse, fordi mye av det informantene snakker om i intervjuene konsentrerer seg rundt spenningsforholdet mellom disse dimensjonene, både i arbeidet generelt og med utviklingsprosjekter spesielt, slik jeg tolker utsagnene. Og det er blant annet på bakgrunn av utfordringene på dette området, jeg ønsker å forstå nettverkets eventuelle betydning.

Tian Sørhaug (2009) mener at ledelse utøves i spenningsfeltet mellom makt og tillit. Makt definerer han som « kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort», og om tillit sier han at den «handler om å stole gaven som ennå ikke er gitt, og på at en gave kan bli gitt uten krav om gjenytelse» (ibid, s. 22). På den ene siden er de forutsetninger for hverandre, og på den andre siden utfordrer de hverandre. En ledelse som ikke har makt til å gjennomføre sanksjoner og sette grenser for de ansatte, vil derfor heller ikke kunne ha tillit. Makt kan imidlertid også brukes på en slik måte at tillit blir umulig. Det å utøve lederskap blir derfor en vanskelig balansegang mellom makt og tillit (ibid).

Når man snakker om ledelse bygget på gode relasjoner, kan det umiddelbart synes som om maktbegrepet må være uvedkommende. Ofte knytter man kanskje an begreper som jevnbyrdighet og likeverd til en positiv relasjon mellom mennesker. Makt skaper en forestilling om asymmetri og posisjonering. Man må imidlertid kanskje se relasjoner mellom ledere og lærere som noe vesensforskjellig fra de relasjoner som eksisterer mellom lærere i et kollegium. Det må kanskje knytte seg andre forventninger til og kriterier og normer for et godt leder – ansatt forhold. Og i følge Jorunn Møller (2006) vil dette forholdet være avhengig av at begge parter har en gjensidig forståelse av hvilke normer som gjelder. En leders maktposisjon vil være legitim så lenge han følger disse normene, og på samme måte kan man kanskje anta at en relasjon mellom leder og ansatt vil være avhengig av at den ansatte følger normene. Ledelse kan da beskrives som

«...en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre , og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en bestemt organisasjon gir» (ibid, s.30).

Et relasjonelt perspektiv på ledelse innebærer også fokus på de handlinger som utøves og interaksjonen i organisasjonen, og relasjonene mellom individene vil være i konstant endring. Situasjoner og kontekst vil heller ikke være statiske, og Møller sier at man som leder, i forhold til alle ledd og nivåer i organisasjonen, kontinuerlig må forhandle og reforhandle om tillit og legitimitet. Hun stiller også spørsmål ved hva det er som gir ledere legitimitet (ibid), og dette spørsmålet vil jeg komme særlig tilbake til i analysen av materialet mitt. Eli Ottesen (Møller&Ottesen, 2011) framhever særlig språket som et viktig redskap for å forme og styre relasjonene i en virksomhet. Språket og samtalene brukes til å fremme, diskutere og forkaste ideer. Det brukes til å etablere og utfordre posisjoner og til å skape mening og løsninger. Om ledelse sier hun at

«...den utspiller seg i en rekke relasjoner, mellom enkeltpersoner, grupper og arbeidsenheter. Slike relasjoner kan etableres både horisontalt og vertikalt i organisasjonen, de kan være både stabile og temporære» (ibid, s.266).

Som teoretisk bakteppe for min analyse, kan det også være fruktbart å se nærmere på de formelle forventningene som stilles til en skoleleder. Utvilsomt har rektors arbeidsoppgaver endret seg dramatisk de siste tiår. Fra å være en lærer med noe nedsatt tid til administrative oppgaver til å skulle være leder med personalansvar, organisasjonsutviklingsansvar, pedagogisk ansvar og økonomisk ansvar. Man kan kanskje også tillegge markedsføringsansvar. Jorunn Møller (2004) viser til Amanda Sinclairs framstilling av rektors ulike former for ansvarsplikt, noe som kan gi et bilde av det vell av forventninger som stilles til skoleledere. Hun nevner fire former for ansvarsplikt: den *samfunnsmessige* som handler om å ivareta og oppfylle det mandatet samfunnet gir skolen til å gjøre elevene til «gavnlige mennesker», den *resultatorienterte* som innebærer måling av elevenes ferdigheter og skolens læringsarbeid og rapportering av disse resultatene til overordnede, den *profesjonelle* handler om å ivareta og sikre kvaliteten på det arbeidet som utføres i skolen og endelig den *personlige* som er relatert til egne verdier og normer i forhold til utøvelse av ledelse.

2.2 Skoleutvikling

På bakgrunn av fokuset på skoleledelse de senere årene (jfr. pkt. 1.0) og de forventninger som stilles til skoleledere i forhold til blant annet å skulle skape endringer i skolen (jfr. pkt

2.0), blir begrepet 'skoleutvikling' sentralt, slik jeg ser det. Jeg har derfor i studien min ønsket å fokusere spesielt på hvordan nettverket eventuelt fremmer utvikling på de skolene som er involverte. I dette delkapittelet ønsker jeg derfor å drøfte dette begrepet, hvordan det kan forstås på bakgrunn av nasjonal og internasjonal forskning. Jeg benytter ikke noen eksakt *definisjon* av begrepet, men støtter meg til den beskrivelsen av skoleutvikling som Ekholm, Lund, Roald og Tislevoll (2010) bruker. I tillegg vil jeg med utgangspunkt i Senge (2004) ta for meg begrepet 'lærende organisasjoner', som er knyttet nært opp til utviklingsbegrepet, slik jeg ser det, og som også er et hyppig forekommende begrep i debatten omkring utvikling av skolen. Utvikling er, etter min oppfatning, nært knyttet til endring. Jeg har derfor valgt å ta med et avsnitt om endring av organisasjoner. Her støtter jeg meg til Jacobsen og Thorsvik (2007).

I følge Ekholm, Lund, Roald og Tislevoll (2010) er kunnskapen omkring skoleutvikling først og fremst kommet gjennom empiriske observasjoner og beskrivelser foretatt av lærere og skoleledere. Dette kunnskapstilfanget følger tre «spor»: For det første ser det ut til at man får kunnskaper i etterkant av prosesser, gjennom å evaluere og trekke konklusjoner på bakgrunn av det som skjedde. For det andre har man på forhånd utarbeidet hypoteser, for så å teste disse ut i et skoleutviklingsprosjekt, og for det tredje kan kunnskap dannes som resultat av en planlagt endring som resulterer i skoleutvikling på et eller flere felt.

Forfatterne knytter også eksplisitt skoleutviklingsbegrepet til St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som de forteller initierte en kraftig økonomisk satsing på utvikling av skolen. Bakgrunnen var forskning som viste at det å utvikle skolen som virksomhet har betydning for elevenes læring. Denne satsningen resulterte i programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* som helt fram til 2010 har sørget for midler til 100 skoleprosjekter over hele landet. Prosjektene som har vært startet i regi av programmet, har måttet følge en bestemt «oppskrift»: Først har skolene foretatt en analyse av sin her-og nå situasjon innenfor et eller flere områder, en ståstedsanalyse som vurderer virksomheten i forhold til nasjonale kvalitetskriterier. Utifra konklusjonene fra denne, utarbeides et prosjekt som det søkes midler til, og skolene må deretter foreta en organisasjonsanalyse opp mot begrepet 'lærende organisasjon'. Her kan man også få tilbud om ekstern hjelp. Deretter settes prosjektet ut i livet og drives videre på de enkelte skolene (ibid). Her knyttes altså begrepet spesifikt opp mot prosjekter som fører til endring.

Forfatterne har også en mer generell og filosofisk tilnærming til begrepet. Med en verden i stadig endring som bakteppe, argumenterer de for at skolen må endres i takt med tiden for å møte de nye kravene. De framholder at skolens oppgave i første rekke blir å ruste elevene for

forandring og fleksibilitet. Man kan ikke lenger basere opplæring på at gitt kunnskap skal overføres fra ett individ til et annet, man må organisere skolen slik at læringsaktiviteten og den selvstendige refleksjonen hos elevene settes i fokus. En skole som skal ruste elever for læring og endring, må selv være i stand til å lære på nytt og til å endres (ibid).

Begrepet 'lærende organisasjon' har fått stor utbredelse, blant annet gjennom Senges tanker rundt og forståelse av organisasjonsutvikling. Senge (2004) mener det er visse kriterier som må være oppfylt eller disipliner som må beherskes for at en organisasjon skal kunne lære. Disse fem disiplinene kaller han: *systemtenking*, *personlig mestring*, *mentale modeller*, *å skape felles visjoner* og *gruppelæring*. Systemtenking henspeiler på evnen til å se sammenhenger og kjennskap til hvordan handlinger eller hendelser ett sted i systemet får konsekvenser for hva som skjer et annet sted. Det innebærer også evnen til å tenke helhetlig, kunne skue utover sin egen nærmeste sfære og se hele virksomheten. I følge Senge er dette en viktig egenskap for å kunne fatte riktige beslutninger og sette i verk tiltak som fører hele organisasjonen i riktig retning. Disiplinen personlig mestring handler om at en lærende organisasjon er avhengig av læring hos det enkelte medlem, og at læring hos den enkelte fordrer en kontinuerlig kartlegging av hva man vil oppnå og hva som er viktig. Mentale modeller er de antakelsene vi til enhver tid har, om kolleger, om handlinger, om virksomheten. Disse antakelsene behøver slett ikke være riktige, men de styrer handlingene våre. Vi bør derfor underkaste våre mentale modeller for kritisk gransking og åpne opp for det Senge kaller «lærende samtaler» med hverandre. Å skape felles visjoner betyr å finne et felles mål for framtida for virksomheten, en retning vi kan enes om. Dette mener Senge vil «fremme ekte innsatsvilje og deltagelse, snarere enn lydighet» (ibid, s. 15).

På bakgrunn av tanken om at utvikling forutsetter læring, slik Senge hevder, vil det også være nærliggende å trekke konklusjonen at utviklingsarbeid innebærer ulike former for endringer, små eller store. En av rektors oppgaver blir derfor å lede endringsprosessene på sin skole. Tian Sørhaugs (2009) makt – og tillitsdimensjon (jfr. Pkt. 3.1) sier noe om at ledelse ofte innebærer å få mennesker til å handle mot sin vilje, og at dette kan være en stor utfordring for en leder. Under hovedspørsmålet om skoleutvikling stiller jeg også spørsmål til informantene mine om initiering av nye utviklingsarbeid og om endring. I det følgende vil jeg fokusere på elementer ved endringsarbeid som jeg mener er særlig interessant for studien min: hvordan foregår endringsarbeid, hva kan oppstå av motstand i organisasjonen og hvilke strategier kan en leder ha i forhold til initiering av endring, og til slutt: Hva slags læring fører til varig endring? Jeg vil støtte meg til Jacobsen og Thorsvik (2007) i forhold til de tre første

områdene. Når det gjelder dette siste spørsmålet, vil jeg støtte meg til Chris Argyris' teori om enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring, slik teorien presenteres i Jakobsen og Thorsvik.

Jacobsen og Thorsvik (2007) mener at endring kan foregå på ulike måter; gjennom totale omveltninger eller revolusjoner, gjennom gradvis tilpasning eller evolusjoner. De kan være reaktive – som «svar» eller reaksjon på hendelser eller proaktive – mer planlagte og «forutseende». Når det gjelder endring i organisasjoner er det i følge forfatterne helst de planlagte vi tenker på. Planlagt endring består av tre elementer: 1. Det må finnes en klar målsetning i organisasjonen, 2. Det må finnes kunnskap om a) behov for endring, b) tiltak for å få gjennomført endringen c) effekten av tiltakene og 3. Det må finnes evne til iverksetting av endring (ibid). Innenfor disse fasene vil man møte ulike utfordringer, blant annet motstand mot endring hos de ansatte i organisasjonen. Jacobsen og Thorsvik sier at motstand som oftest er en rasjonell og naturlig reaksjon, man forsvarer det kjente mot det ukjente. Kunnskap om hva som skaper motstand kan være nyttig for en leder, og de nevner her en rekke forhold som kan forklare en slik motstand, for eksempel: frykt for det ukjente, tap av identitet, endrete maktforhold, dobbeltarbeid og utsikter til personlig tap.

Når det gjelder strategier for endring, nevnes fire hovedtyper: diktatorisk omforming, karismatisk omforming, tvungen utvikling og deltakende utvikling (ibid). Jeg vil her konsentrere meg om det de kaller 'tvungen utvikling' og 'deltakende utvikling'.

Tvungen eller inkrementell utvikling foregår i små, planlagte skritt og er del av en større strategiplan. Det er ledelsen som, på bakgrunn av foreslåtte tiltak, staker ut veien og «tvinger prosessen videre». Tanken er at det er lettere å gjennomføre de små endringene uten å møte motstand, og etter en viss periode har man gjennomført en større endring, uten å ha måttet kjempe de store kampene. Deltakende utvikling er en annen type strategi, et slags «demokratisk svar» på endringer som foregår eller foretas «top-down». Den bygger på det syn at alle ansatte ønsker å bidra positivt, og at alle ønsker å lære og utvikle seg.

Ledelsesstrategien vil derfor gå ut på å aktivisere hele organisasjonen i utviklingsarbeidet, både i analyser av behov for endring, målsetting for endringsarbeidet, planlegging og iverksetting av tiltak og evaluering av prosessen. Det vil her være hele organisasjonens ansvar å bære utviklingen framover (ibid).

Chris Argyris' syn på læring innebærer også endring av atferd (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Hans teori om enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring går i korte trekk ut på at man i enkeltkretslæring bare er opptatt av å endre atferd, og spørsmålet man stiller seg er : Hvordan skal vi gjøre ting annerledes? I dobbeltkretslæring går man bortenfor og bakenfor de konkrete

handlingene og ser på styrende verdier og mål, og man spør: Hvorfor skal vi gjøre ting annerledes eller bedre? Slik Argyris ser det, er varige og omfattende endringer bare mulig hvis man er villig til konstant å stille spørsmål rundt de styrende verdier og mål for organisasjonen (ibid).

2.3 Nettverklæring, praksisfellesskaper og gruppelæring

Her ønsker jeg å gjøre rede for noe av forskningen som er gjort rundt nettverk tidligere. Jeg vil også ta for meg forskning som omhandler andre former for samarbeidslæring, men som ikke har betegnelsen 'nettverk', - for eksempel gruppelæring og læring i praksisfellesskap. Dette fordi jeg opplever at mange aspekter fra forskningen rundt de to sistnevnte også har relevans for min studie av ledernettet. Dette kommer jeg tilbake til under presentasjonen av hver av bidragsyterne. Med denne gjennomgangen ønsker jeg å belyse deler av det forskningsmessige bakteppet for problemstillingen min og å sette min egen studie i en forskningsmessig kontekst.

Såvidt jeg vet, finnes det ingen norske titler som omhandler ledernettet. Jorunn Møller skriver imidlertid om samarbeid og erfaringsdeling som kilde til læring (Møller& Ottesen, 2011). Her refererer hun til intervjuer med rektorer i FIRE prosjektet¹, hvor de alle understreker viktigheten av erfaringsdeling på tvers av skoler, og hvor «alle understreker betydningen av den læringen som skjer i kolleganettverk»(ibid, s. 36). Møller hevder imidlertid at det er lite i hennes datamateriale som sier hvordan dette skjer blant rektorene. Hun sier også at den kunnskapen som settes høyest synes å være den erfaringsbaserte dagligdagse, og i liten grad den vitenskaplig funderte. Kunnskapsressurser som ligger utenfor den enkelte skole er det lite interesse for. Hun konkluderer med at dette er en stor utfordring for alle nivåer innenfor opplærings- og utdanningssystemet, og sier at «Rektor har ansvar for å etablere og utvikle robuste støttestrukturer for kollektiv kunnskapsutvikling, og for å bidra til et kunnskapsdriv i skolen som organisasjon» (ibid, s. 47,48).

Jeg støtter meg i stor grad til utenlandsk forskning i forhold til selve konseptet 'nettverk', blant annet Wiel Veuglers' og Mary O'Hairs artikkelsamling om nettverkssamfunn: *Network Learning for educational change* (2005). De refererer til erfaringer fra nettverksorganisering i blant annet USA, Storbritannia og Finland og har som mål å vise eksempler på « how to

¹Et prosjekt som hadde til formål å evaluere forvaltningsnivået og institusjonene i gjennomføringen av Kunnskapsløftet, høsten 2007.

create and sustain strong networked learning communities» (ibid, s. ix). Mark Hadfield (2005) skriver i denne boken en definisjon av nettverksl ring som følger:

«Networked learning is at the heart of collaborative capacity building. It occurs where people from different schools in a network engage with one another to enquire into practice, to innovate, to exchange knowledge and to learn together.(...) it doesn't happen by accident, and in order to happen by design, alternative organizational patterns, new professional relationships and different form of facilitation, intervention and brokerage are required» (ibid, s.173)

Som utgangspunkt og bakteppe for sin forskning rundt nettverk, tegner Veuglers og Zijlstra opp ulike måter å se på og oppfatte samfunnsborgeren. De snakker om 3 ulike typer samfunnsborgere: den tilpassete samfunnsborger som støtter tradisjonelle verdier og søker å opprettholde det bestående, den individualistiske samfunnsborger som er markedsorientert og mener at enhver er sin egen lykkes smed, og endelig den kritisk-demokratiske samfunnsborger som aktivt deltar i samfunnet og er kritisk engasjert i endringen av det. Skolepolitisk vil den førstnevnte vektlegge et tradisjonelt pensum og karaktersetting, den andre vil vektlegge valgmuligheter, selv-regulering og 'accountability', mens den tredje vil ønske en kritisk pedagogikk, autentisk læring med rom for individuelle tilpasninger og visse former for samarbeidslæring og moralsk opplæring. For å møte utfordringene i samfunnet må styresmaktene tvinge fram m ter   få individer og individuelle organisasjoner til å samarbeide, hevder de videre. Dette krever en kritisk-demokratisk innstilling til samfunnsborgerrollen. Nettverkssamarbeid er, slik forfatterne ser det, en måte å bringe positiv endring innenfor utdanning og opplæring: « We believe that networks are strong instruments for linking professional development and school development, and for bringing about educational change» (ibid, s.38). De understreker at nettverk må konstrueres på bakgrunn av et felles erfart behov for samarbeid og erfaringsdeling. Man kan ikke bare erklære eksistensen av et nettverk. Når det gjelder hvilke funksjoner et nettverk kan ha, nevner de: diskusjoner og tolkninger av utdanningspolitiske signaler, innflytelse på utdanningspolitikken, læring gjennom andres erfaring, bruk av hverandres ekspertise, utarbeidelse av nye metoder og materiell til undervisning og   skape initiativ til nye tanker. For å opprettholde et nettverk over tid er det visse trekk eller faktorer som må være tilstede. Deltakerne må ha en følelse av eierforhold til nettverket, nettverksarbeidet må ha et mål – en egen utdanningsfilosofi, det må v re en etablert tradisjon som det er vanskelig å bryte ut av, deltakerne bør være de samme over tid, nettverket bør være produktivt, slik at deltakerne føler at de får noe konkret ut av arbeidet og det må stadig finnes nye utfordringer. Det understrekes også viktigheten av at

nettverklæring er både formell og uformell, men at begge former for læring må være organisert - « structuring the fluid», som de kaller det (ibid).

I artikkelsamlingen refereres det til Etienne Wenger og hans forskning om det han kaller praksisfellesskaper, og jeg finner det interessant og meningsfylt å analysere mine data i lys av Wengers teori. Selv om Wenger selv understreker at nettverk er noe annet enn et praksisfellesskap, er det mye i hans tankegods som jeg umiddelbart finner mening i å bruke som teoritilfang. Hans forskning beskriver, slik jeg opplever det, blant annet hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at mennesker skal kunne arbeide sammen mot et felles mål, hva som må være tilstede av felles anliggender eller behov, av felles forståelsesrammer, erfaringer og kunnskap og av felles muligheter for handling. Disse ”komponentene” er også relevante for samarbeidet i nettverk, slik jeg ser det. (Jeg refererer her til den danske oversettelsen av hans bok: ' Praksisfellesskaber. Læring, mening og identitet', 2006) .

Jeg velger å ta for meg noen av de begrepene jeg mener er mest sentrale i forhold til min studie.

Wenger uttrykker at at læring er et grunnleggende sosialt fenomen, og han nevner fire komponenter som må være til stede hvis man skal kunne snakke om sosial deltakelse som læringsprosess: Mening, praksis, fellesskap og identitet. Jeg velger her å fokusere på to av begrepene han bruker: mening og fellesskap. Han sier at målet med det vi gjør – vår praksis – er å oppleve mening med verden og vårt eget engasjement i den. Mening er ikke noe vi skaper for oss selv en gang for alle; vi er i en konstant «meningsforhandlingsprosess» hvor vi som individer gjennom de erfaringer vi gjør og de opplevelser vi tar del i, sammen med andre og alene, stadig endrer vår oppfatning om verden og forhandler om mening. Meningsforhandling innebærer *deltakelse og tinglinggjøring*. Om deltakelse skriver Wenger at dette er en aktiv prosess « der kombinerer handling, samtale, tenkning, følelse og tilhørsforhold» (ibid, s.70). Tinglinggjøring refererer til det et praksisfellesskap skaper i form av verktøy, symboler, uttrykk og begreper, for eksempel prosedyreregler, en felles leseplan eller en logo. Når det gjelder begrepet 'praksisfellesskap' sier Wenger at det bygger på *gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoir*. Et praksisfellesskap er altså ikke en hvilken som helst samling mennesker, som en organisasjon eller en sosial gruppe. Det fordrer at det er et engasjement i en felles praksis rundt en felles virksomhet. Gjensidig engasjement hviler på kompetanse hos deltakerne, og det kan innebære både komplementære og overlappende bidrag til virksomheten. Imidlertid er ikke homogenitet nødvendig i et gjensidig engasjement; det er vel

så viktig at uenighet ses på som et potensielt produktivt aspekt, og at det forhandles fram enighet i virksomheten. Wenger sier at gjensidig ansvarlighet er en viktig forutsetning:

« Forhandling af en fælles virksomhed skaber relationer af gensidig ansvarlighed blandt de involverede. Disse ansvarsrelationer omfatter, hvad der har betydning, og hvad der ikke har, hvad der er vigtigt, og hvorfor det er vigtigt, hvad man skal gøre og ikke skal gøre....» (Wenger 2006, s.99).

Den tredje og siste forutsetningen for et praksisfellesskap som jeg skal gå inn på her, er *et felles repertoire*. Begrepet betegner de ressurser som praksisfellesskapet har til rådighet. Det kan omfatte rutiner, symboler, handlinger, verktøy som virksomheten har har arbeidet fram eller tatt i bruk. Disse er en del av fellesskapet historie, men de kan også endres og reforhandles (ibid).

Som jeg skrev ovenfor, presiserer Wenger i boken at praksisfellesskap er noe annet enn nettverk, og jeg mener heller ikke at vårt nettverk er et slikt. For at man skal kunne definere en samarbeidende gruppe mennesker som et praksisfellesskap, må det mellom medlemmene i gruppen være en mye tettere "kobling" rundt en felles oppgave, slik jeg tolker Wenger. Man må i større grad være gjensidig avhengige av hverandre, og et slikt fellesskap vil i mye større grad være identitetsbestemmende for medlemmene, slik jeg forstår det. Allikevel belyser, slik jeg opplever det, visse aspekter ved og beskrivelser av Wengers praksisfellesskap viktige dimensjoner ved og kanskje forutsetninger for et forpliktende og vellykket samarbeid, og kan således være relevante for å forstå sider ved blant annet forskningsspørsmålet om trekk som fremmer vekst.

Peter Senge (2004) opererer som nevnt med fem dimensjoner som må være tilstede for at mennesker skal kunne danne lærende fellesskap eller organisasjoner. Jeg vil her fokusere særlig på den siste; gruppelæring. Som jeg nevnte i innledningen til dette delkapittelet, tenker jeg at gruppelæring sammen med nettverklæring og er et begrep som omhandler noe som man kanskje med en samlebetegnelse kan kalle samarbeidslæring. Og Senges betoning av viktigheten i å kunne tenke sammen og lære sammen, er med å danne et teoretisk fundament for og perspektiv på studien av verdien og betydningen av vårt nettverk, slik jeg ser det. Kommunikasjon; samtale, utveksling av tanker og erfaringer er vel en nødvendig og selvfølgelig komponent i et nettverk. Det er imidlertid kanskje ikke likegyldig hvordan denne kommunikasjonen foregår? Senge (2004) henviser til og drøfter David Bohms forskning rundt dialogen (2010). I forhold til forskningsspørsmålet mitt om hvilke trekk ved nettverket som eventuelt fremmer

læring, har jeg funnet det relevant å nevne det jeg opplever som sentrale tanker hos Bohm når det gjelder hva han mener kjennetegner dialogen og hvilke ”gevinster” det er å hente i en dialog, slik han ser det.

Senge (2004) hevder at gruppelæring er et av vår tids viktigste redskaper. I en kompleks virkelighet hvor menneskenes skjebne i større grad enn noen gang avhenger av et globalt samarbeid, og hvor enkeltes handlinger kan få konsekvenser lagt utover det lokale samfunnet, kreves det at viktige beslutninger blir gjenstand for drøftinger og at det «samtenkes» om avgjørelser. Senge hevder at mange hjerner utgjør et større potensial enn en enkelt, og han nevner tre kritiske dimensjoner ved gruppelæring: for det første må man tenke over komplekse spørsmål med innsikt og lære hvordan man bruker det potensial som flere hjerner gir, for det andre trengs det innovativ og koordinert handling, der gruppemedlemmene stoler på hverandre og utfyller hverandre og for det tredje vil gruppemedlemmene øve påvirkning på andre grupper og videreutvikle praksis og ferdigheter. Senge nevner også dialog som en viktig forutsetning for gruppelæring og henviser til David Bohms «On dialogue»(2010). Bohm hevder at menneskene lever i en fragmentarisk og oppstykket verden, der sammenhenger tapes av syne. Han sier at vi må løse det han kaller «the problem of communication», vi må finne en måte å lytte til hverandre uten fordommer og uten å prøve å påvirke hverandre. Det krever at alle har et felles mål om sannhet og sammenheng, og at den enkelte er villig til å legge til side gamle idéer og intensjoner for noe nytt og annerledes. Bohm skiller skarpt mellom dialog og diskusjon. Dialog, sier han, er en strøm av mening som flyter mellom oss og gjennom oss, mens diskusjon kan sammenliknes med et ping-pongspill der folk slår idéer og oppfatninger fram og tilbake mellom seg og andre og hvor hovedsaken er å vinne spillet. I en dialog deler man tankegods med hverandre uten tanke på å vinne og målet er å oppnå en felles bevissthet rundt et tema (ibid). Det kan synes som Bohm avviser diskusjonen helt, mens Senge hevder at diskusjonen må til når beslutninger skal tas. I diskusjonen forsvarer man egne synspunkter og prøver dem mot andres, men hvis man har først behersker ferdighetene til å føre dialog, vil man kunne gjøre diskusjoner produktive istedet for destruktive. Jeg forstår det slik at Senge ser mestring av dialog som en forutsetning for konstruktive diskusjoner. For å oppnå dialog hevder både Bohm og Senge at det er nødvendig å kvitte seg med noen hindringer. Bohm hevder at alle i en gruppe vil ha med seg noen antakelser om hverandre, om situasjonen eller temaet som kan være til hinder for åpen og fri dialog (Bohm, 2010). Senge kaller dette mentale modeller. Mentale modeller er inngrodde, fastlåste forestillinger om hvordan ting forholder seg. Disse

modellene kan være dannet på bakgrunn av svært begrensede erfaringer og refleksjoner, men styrer allikevel våre oppfatninger og hindrer oss i å se ting slik de virkelig er. De gjør også at mennesker opplever samme hendelse eller situasjon på svært ulik måte, noe som kan gjøre det vanskelig å samarbeide om å komme fram til løsninger eller felles mål (Senge, 2004). Man tenker seg at læring først kan skje i en gruppe hvor medlemmene kommer med hvert sitt utgangspunkt og hver sin synsvinkel som de åpent holder opp for gruppen. Når alles synsvinkler får belyse temaet eller fenomenet kan det dannes et mer komplekst og riktig bilde av det, men man må være villig til å legge sine egne oppfatninger fram til kritisk vurdering og muligens legge dem bort til fordel for andre.

Jeg har her søkt å belyse ulike aspekter ved begreper i problemstillingen min ved en gjennomgang av noe av den forskning som finnes om skoleledelse, skoleutvikling og nettverklæring og andre, etter min mening, korresponderende samarbeidsformer. Studien min handler om rektorer som skal "effektuerer" intensjonene i blant annet St.meld. 19 *Tid til læring*, som jeg refererer til innledningsvis. De skal sørge for god opplæring av elevene gjennom god organisasjonsutvikling. Det innebærer å lede på en måte som åpner for god kommunikasjon mellom alle ledd og alle nivåer i organisasjonen og som skaper gode relasjoner og sørger for god samhandling, slik også Møller og Ottesen (2011) viser i sin forskning. Ofte betyr det også å planlegge og initiere nødvendige endringer, noe som forskning har vist, kan skape utfordringer i form av motstand i organisasjonen. Dette har jeg søkt å belyse gjennom teori av Senge (2004) om lærende organisasjoner og om endringsledelse av Jacobsen og Thorsvik (2007).

I tillegg har rektorer i norske skoler også ansvar for mange andre områder enn det pedagogiske, blant annet økonomi, personal og HMS. Rektorgjernen kan derfor være både krevende og utfordrende, og som jeg viste til i innledningen, er rektorer på mange norske skoler ganske alene om disse ansvarsområdene på sin skole. Det kan derfor være et behov for samarbeid på tvers av skoler, og mitt eget nettverk er et eksempel på et slikt. Samarbeid, enten i form av nettverk eller organisert på annet vis, forekommer imidlertid ikke uten at visse forutsetninger er tilstede, slik jeg ser det. Jeg har derfor i dette kapitlet også søkt å tegne opp noen viktige dimensjoner ved et vellykket samarbeid ved hjelp av teoretiske referanser for det første til erfaringer omkring nettverksorganisering og -arbeid fra skoler i Nederland, slik de beskrives av Wiel Veuglers og Mary O'Hair (2005), for det andre til enkelte aspekter ved Etienne Wengers (2006) teorier om læring i praksisfellesskap, for det tredje til Peter Senges (2004)

beskrivelser av kriterier for gruppelæring og for det fjerde til dialogens betydning for samarbeid og fellesskapstenking (2010). Jeg mener dette teoriutvalget omhandler vesentlige aspekter ved problemstillingen, og at det danner et relevant utgangspunkt for å analysere og forstå datamaterialet mitt.

3. Metode

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

For å få svar på hvorvidt nettverket fremmer utvikling og virker støttende for rektorene, har jeg valgt et kvalitativt design på studien. Jeg sier i problemstillingen at jeg ønsker å *forstå* nettverkets eventuelle betydning, og slik jeg ser det, er det gjennom møter og samtaler med informantene at jeg best kan få tilgang til de erfaringer og refleksjoner de har hatt og har i forhold til nettverket. I følge Postholm (2005) er det innenfor kvalitativ forskning "forskerens mål å prøve å forstå og løfte fram meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer(...). På den måten kommer deltakernes perspektiv i fokus i kvalitative studier" (ibid, s. 34).

Som forskningsmetode benytter jeg meg dels av deltakende observasjon og halvstrukturert dybdeintervju. Det at jeg benytter to metoder og to innfallsvinkler for informasjonsinnhenting **kan** være med å sikre validiteten i forskningen (Postholm, 2005). Jeg anser det for å være særlig viktig i mitt tilfelle, fordi jeg selv er en del av nettverket. Jeg har også gjort meg noen kritiske betraktninger i forhold til å forske på egen praksis som jeg vil komme tilbake til under 3.2. De to ulike metodene har jeg også tenkt skal gi svar på ulike aspekter ved problemstillingen. Intervjuene vil søke å gi svar på hvilken betydning nettverket har for den enkelte i arbeidet med skoleutvikling og mer generelt i forhold til støtte i rektorgjerningen. De vil også ta sikte på å gi innsikt i den enkeltes tanker om ledelse og skoleutvikling generelt, hva de legger i de ulike begrepene, hva de synes er viktig i utøvelsen av ledelse og hvordan de tenker omkring skoleutviklingsarbeidet ved skolen sin. De blir også spurt om hva de mener om nettverksorganisering som strategi for skoleeier i utvikling av skolen på kommunalt nivå. Observasjonene er tenkt å gi informasjon om omgangstone, stemning og klima på nettverksmøtene. Dette materialet håper jeg skal kaste lys over særlig forskningsspørsmål to, om hvilke trekk ved nettverket som eventuelt fremmer vekst. Utgangspunktet mitt er at omgangstonen og det sosiale samspeillet sier noe om grunnlaget for samarbeid.

3.2 Betraktninger og drøfting rundt egen deltakelse i nettverket.

Jeg har altså valgt å forske på en gruppe jeg selv er en del av. Jeg kjenner nettverket, deltakerne og noe av deres profesjonelle hverdag og historiene som knytter seg til oppstarten av samarbeidsforumet. Jeg sitter med egne erfaringer, tanker, oppfatninger, forventninger og følelser knyttet til det. Dette gir meg, slik jeg ser det, både store utfordringer og store fordeler i forskningsarbeidet.

Utfordringene ligger i å skape den nødvendige distanse til forskningsmaterialet, og kvaliteten på arbeidet trues alvorlig hvis jeg ikke makter å være tilstrekkelig kritisk og drøftende i forhold til analysen av datamaterialet og i konklusjonene jeg trekker.. Imidlertid innebærer et kvalitativt forskningsarbeide alltid et sosialt møte mellom forsker og informant, og forskningsutfordringene som ligger i et slikt møte, hvor en gjensidig påvirkning kanskje uunngåelig vil skje, har vært gjenstand for mye debatt. Hammersley og Atkinson (2004) trekker opp noen hovedlinjer i denne debatten. De skiller mellom tre vitenskaplige tradisjoner og posisjoner: positivisme, naturalisme og refleksivitet. I korte trekk vil positivismen i stor grad legge seg så nært opp til naturvitenskaplige forskningsmetoder som mulig. Objektivitet er et sentralt og uomtvistelig kriterium, og forskningsresultater må kunne testes, verifiseres eller falsifiseres (ibid, 2004). I et slikt perspektiv ville muligens mitt prosjekt være en umulighet, fordi objektivitet aldri vil kunne oppnås. Naturalistene mente at forskeren i størst mulig grad burde observere sosiale fenomener i sin naturlige tilstand, upåvirket av forskerens tilstedeværelse. Det bør altså ikke settes i gang eksperimenter eller konstruerte samtaler/ intervjuer (ibid). På sett og vis er min deltakelse på møtene jeg observerer det «mest naturlige». Det hadde skapt en mer unaturlig og eksperimentell situasjon både for de andre deltakerne og meg selv hvis jeg hadde valgt å sitte som ikke-deltakende, stumt observerende forsker i dette forumet, hvor jeg vanligvis er en aktør. Det er altså en viss paradoksal mulighet for at det å fange det genuine og naturlige sikres bedre gjennom min aktive deltakelse. Imidlertid vil jeg støtte meg til Hammersley og Atkinsons konklusjoner om refleksivitet som en tredje og fruktbar måte å forholde seg til feltforskerens ståsted i forhold til sitt forskningsobjekt. Teorien om refleksivitet avviser at forskning innenfor samfunnsvitenskap kan utføres isolert fra forskeren og hennes særskilte bakgrunn. Forskning beskrives som en «aktiv prosess, hvor man beskriver verden gjennom selektiv observasjon og teoretisk tolkning av det som observeres, ved å stille bestemte spørsmål og deretter tolke svarene..» (ibid s.48). Det konkluderes med at «Ved å innlemme vår egen rolle i forskningen, og kanskje også ved å

systematisk utnytte vår deltakelse i studiesituasjonen som forskere, kan vi beskrive den sosiale verden og forsvare beskrivelsen uten å måtte være avhengige av verdiløs empirisme, enten den er positivistisk eller naturalistisk» (ibid, s.52). Jeg velger altså å se på min deltakelse og engasjement, mitt kjennskap til og min kunnskap om nettverket som en del av datamaterialet. Jeg vil imidlertid søke, i den grad jeg makter, å sette mine antakelser og konklusjoner under et sterkt kritisk lys og gjøre dem til gjenstand for drøftinger av alternative tolkninger. Jeg vil også søke å skille ut egne erfaringer og forventninger når jeg registrerer og bearbeider data.

Andre fordeler ved mitt ”medlemskap” i nettverket har selvsagt vært at jeg har hatt direkte tilgang til datamaterialet. Jeg har ikke måttet skaffe meg innpass eller arbeidet meg gjennom det Hammersley og Atkinson kaller for ’portvakter’ – voktere eller nøkkelpersoner som har makt og posisjon til å slippe forskeren inn til et miljø eller å stoppe henne (ibid) . Jeg kunne selvsagt allikevel ha støtt på hindringer da jeg ba om å få bruke nettverket som forskningsarena. Usikkerhet hos informantene om hvordan materialet skal brukes, hvilke opplysninger de vil bli bedt om å gi, hvilke tolkninger og mulige konsekvenser forskningen vil få, vil vel alltid være en mulig hindring i et forskningsarbeid. I mitt tilfelle ga ingen i nettverket uttrykk for noen reservasjoner i forhold til å være med i prosjektet. Kanskje har det faktisk at de kjenner meg, at de kjenner til planen for prosjektet, at vi har delt tanker og diskutert løsninger på profesjonelle utfordringer over tid i stedet skapt en trygghet som ga meg lett tilgang til datainnsamling, eller kanskje syntes de det var vanskelig å si nei på grunn av denne relasjonen til meg. Det vil jeg ikke få svar på.

3.3 Observasjonene

Jeg foretok to observasjoner i nettverket med noen måneders mellomrom. Hensikten med observasjonene var, som nevnt, særlig å få tak i stemningen som hersket på møtene, hvordan medlemmene møtte hverandre, hvordan de hilste, hvor de plasserte seg, hvor aktive de var i samtalene, blick og kroppsspråk i løpet av møtene, i hvilken grad møtene var preget av en formell eller en uformell stemning. Jeg ønsket å holde det jeg mente å finne opp mot det intervjuene fortalte om trekk ved nettverket som eventuelt fremmet støtte, vekst og godt samarbeid.

Hammersley og Atkinson (2004) omtaler grundig både feltnotater og opptak som metoder for innsamling av data ved observasjoner. Metodene har fordeler og ulemper. Når man noterer, vil forskerens oppmerksomhet være rettet mot registrering av det som observeres, enten visuelt

eller auditivt. Under lydopptak, kan man fort de visuelle observasjonene bli glemt, hvis man ikke noterer samtidig (ibid).

Jeg valgte å gjøre begge deler, men hver for seg. I det ene tilfellet gjorde jeg notater fra møtet som jeg umiddelbart etterpå bearbeidet og renskrev. Jeg søkte imidlertid å unngå å legge til eller trekke i fra noe, slik at jeg ikke startet analysen allerede mens jeg registrerte (ibid, 2004). I det andre møtet jeg observerte, tok jeg lydopptak fra oppstarten, ca. 30 minutter. Jeg transkriberte ikke dette opptaket, fordi målet også her var å forstå hvordan deltakerne forholdt seg til hverandre når de møttes, og ikke nødvendigvis alt som ble sagt.

Det var nyttig å veksle mellom notater og lydopptak, slik jeg opplevde det. Under "notatobservasjonen" fokuserte jeg på *visuelle* observasjoner; hva jeg kunne se av blikk, kroppsspråk og nonverbal kommunikasjon mellom deltakerne. Dette gjorde at jeg selv nok var mer passiv enn jeg vanligvis er i slike møter. Ved lydopptaksobservasjonen kunne jeg være mer aktiv deltaker, og i analysen av lyd materialet fokuserer jeg på det hva som skjer i den verbale kommunikasjon, hvordan deltakerne hilser, snakker til hverandre, latter, stemmeleie, uformelle samtaletemaer.

3.4. Intervjuene

Jeg har benyttet meg av en intervjuguide (vedlegg 1) med et sett spørsmål som tar opp og søker å gi svar på de sentrale problemstillingene i forskningsspørsmålene. I utgangspunktet ville jeg benytte det Postholm (2005) kaller et halvplanlagt, strukturert intervju, hvor tanken er at forskningsdeltakeren skal være med å styre retningen på intervjuet, og at enkelte planlagte tema dermed ikke nødvendigvis blir berørt. Imidlertid opplevde jeg at jeg var svært opptatt av å få svar på 3-4 hovedspørsmål, og strammet nok bevisst inn, slik at jeg rakk å stille dem før tiden var ute, vi hadde på forhånd avtalt cirka en time. Jeg tok lydopptak fra alle de fire intervjuene. Intervjuene foregikk på rektorenes kontor, og det var ingen andre tilstede. Jeg har transkribert alle intervjuene ordrett og i sin helhet, og transkripsjonene har vært grunnlaget for kategorisering og analyse av materialet. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver forskningsintervjuet som en samtale med en viss struktur og hensikt . De sier at det i samtalen mellom intervjueren og den intervjuede konstrueres kunnskap, og at et intervju er en utveksling av synspunkter mellom disse om et tema som opptar dem. En samtale vil kanskje vanligvis forstås som en gjensidig utveksling av tanker og refleksjoner, der begge parter styrer retningen og hvor «tale- og lyttetiden» er noenlunde jevnt fordelt. Det er viktig å være oppmerksom på at det i en intervjusituasjon er et assymetrisk forhold mellom den som intervjuer og den som intervjes(ibid). Jeg er ingen erfaren intervjuer og oppdaget snart hvor

krevende denne formen for datainnsamling er. Jeg møtte en stor utfordring når det gjaldt graden av min egen deltakelse. Informantene var personer jeg vanligvis samtaler med i yrkessammenheng. Nå var vi ikke lenger likeverdige deltakere; jeg var den som kontrollerte samtalen, men jeg skulle også tre tilbake og være for det meste spørrende og lyttende. Da jeg gikk i gjennom det første intervjuet i etterkant, oppdaget jeg hvor ofte min egen stemme hørtes i forhold til små kommentarer, utfyllende setninger og bekreftende utsagn. Jeg følte at dette hadde en for stor innflytelse på intervjuets retning og skapte et slags stress i situasjonen som jeg ikke ønsket. Jeg endret derfor bevisst taktikk i neste intervju, stilte færre spørsmål, prøvde å være mindre redd for pauser og lot informanten snakke mer uavbrutt. Dette følte riktigere, selv om det gjorde at intervjuene nok ble mer ustrukturerte i sin form. Jeg sanset også særlig i starten på intervjuene en viss usikkerhet eller vaksomhet hos informantene som jeg tror kan skyldes det uvante i at jeg trådte tilbake som meningsytrer og i stor grad bare stilte spørsmål. Slik jeg opplevde det, forsvant denne vaksomheten etterhvert som intervjuene skred fram.

Noen av innvendingene som rettes mot intervju som datainnsamlingsmetode, er at intervju spørsmål ofte kan være ledende og at forskeren gjennom slike spørsmål framskaffer de data hun vil ha, og dermed bringer sitt eget perspektiv i forgrunnen (Postholm, 2005). Kvale og Brinkmann (2009) nevner også intervjuerens verbale og kroppslige responser som potensielt ledende i en intervjusituasjon. Men de hevder at «det viktigste er ikke å unngå ledende spørsmål, men (.....) å erkjenne spørsmålets virkning og forsøke å gjøre forskningsspørsmålene tydelige». Da mener de leseren selv kan evaluere og vurdere funnenes validitet. Jeg søkte i utgangspunktet å formulere hovedspørsmålene slik at de skulle være mest mulig åpne, men opplevde at det var en utfordring under intervjuene å unngå å komme med ledende tilleggs spørsmål. Enkelte ganger 'kapitulerer' jeg åpent og innrømmer bruken av et ledende spørsmål overfor informanten.

Intervjuene bærer sterkt preg av en form for familiaritet som gjenspeiler at informantene og jeg i stor grad deler yrkesmessig erfaringsbakgrunn. Vi bruker fornavn når vi tiltaler hverandre og når vi omtaler andre i nettverket eller kolleger på andre skoler i kommunen, og det henvises ofte til felles historie og opplevelser under intervjuene. Særlig gjelder dette informant 4 som er en tidligere kollega av meg.

3.5 Intervjuguiden

Intervjuguiden (vedlegg 1) er bygget opp rundt de tre forskningsspørsmålene (jmf. 1.3), og jeg har strukturert den i tre kolonner, hvor jeg i første kolonne nevner tema eller

forskningsspørsmål, i andre kolonne operasjonaliserer temaet ved hjelp av 3-5 spørsmål, samt legger inn noen tilleggsspørsmål for å prøve reliabiliteten (jmf. 3.4), og i tredje kolonne lister opp eventuelle mulige hjelpespørsmål, tilleggsspørsmål og utdypende spørsmål

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver 9 ulike former for spørsmål som kan brukes i et intervju, og de argumenterer for å veksle mellom de ulike formene. «Konsekvent bruk av en bestemt type spørsmål gjennom et helt intervju kan føre til en spesifikk svarstil, noe som for eksempel kan resultere i et overveiende emosjonelt eller begrepsmessig intervju» (ibid, s.150). Intervjuguiden min besto dels av vide introduksjonsspørsmål; 'Kan du fortelle hvordan du opplevde oppstarten av nettverket?' og 'Hva tenker du om skoleutvikling?', oppfølgingsspørsmål og mer spesifiserende spørsmål av typen: 'Hvorfor mener du det er så viktig?' og fortolkende spørsmål som: 'Sier du at du føler at det gir deg en form for trygghet?' Ofte foretok jeg oppsummeringer hvor jeg gjenga det jeg mente informantene hadde sagt med egne ord. Dette gjorde jeg for å sjekke min egen fortolkning og sikre at jeg hadde forstått meningsinnholdet i det som var blitt sagt. Denne teknikken viste seg fruktbar i det at jeg ganske ofte fikk korrigert mine antakelser og også en utdyping av det informantene tenkte rundt de ulike temaene.

Intervjuguiden ble ikke sendt ut til informantene på forhånd. Jeg ønsket at guiden i utgangspunktet skulle være veiledende for meg under intervjuet, men at intervjuene med de ulike informantene skulle kunne ta ulike former og ha ulike fokusområder innenfor rammen av temaene i studien. Jeg vurderte derfor at det å sende ut guiden på forhånd, ville kunne legge uønskete og stramme føringer for samtalen, og at jeg ikke ville få de spontane og umiddelbare svarene som jeg ønsket. Informantene fikk imidlertid opplyst hvilke hovedtemaer jeg ville ta opp under intervjuet. Dette fordi tiden vi hadde til rådighet under hvert intervju, var knapp (cirka 60 minutter), og jeg anså at det muligens ville være mer effektiv bruk av tiden, hvis informantene hadde tenkt igjennom noe av tematikken på forhånd. For meg var det også mer riktig overfor de jeg skulle intervjuer å la dem få innblikk i hovedtemaene, fordi man, slik jeg har erfart det, fort kan få "jerneteppe" når man i et lydopptak blir bedt om å uttale seg om store temaer som skoleledelse og skoleutvikling.

3.6 Uvalget og datainnhenting

Nettverket representerer altså 9 skoler. Med unntak av én skole, møter rektor fra alle skoler. Fra den ene skolen møter en av inspektørene. I tillegg møter et litt varierende antall inspektører. På det meste har det vært 7 inspektører til stede, i tillegg til rektorer. 5 av rektorene er kvinner, 4 er menn. Av de 7 inspektørene er det 4 kvinner og 3 menn. Skolene

varierer i størrelse; fire av barneskolene har et elevtall mellom 100 og 200, to har et elevtall mellom 300 og 400. De to 1-10 skolene har henholdsvis 498 og 400 elever, og den rene ungdomsskolen er den største med 520 elever. Jeg valgte ut og forespurte fire informanter til intervjuene, alle er rektorer. Jeg vurderte på forhånd ulike utvalgsriterier, som for eksempel lik fordeling av kjønn i utvalget, ulik fartstid som skoleleder og størrelse på skole. Jeg fant at det mest fruktbare i denne sammenhengen var å foreta et utvalg hvor informantene representerte ulike skolestørrelser. Valget begrunner jeg med de innledende tankene om sammenhengen mellom skolestørrelse, ressurser til ledelse og det følte behovet for støtte. Jeg fant det blant annet interessant å se om betydningen av nettverkssamarbeidet varierte etter hvor stor ledelsesressursen var på den enkelte skole. Et annet vesentlig kriterium **kunne** også vært ledererfaring. Der fant jeg imidlertid at de fleste av rektorene hadde stort sett samme antall år i lederstilling. Ut i fra det nevnte kriterium har jeg altså fire informanter, én mann og tre kvinner. Selv om jeg valgte informantene først og fremst ut i fra skolestørrelse, legger jeg også ut følgende annen mulig relevant informasjon:

Informant-benevning	Skolestørrelse og type	Ledererfaring i antall år (inspektør+rektor)	Kjønn
Informant Anne	230 elever , barneskole	11 år	Kvinne
Informant Berit	153 elever, barneskole	12 år	Kvinne
Informant Cecilie	498 elever, 1-10 skole	10 år	Kvinne
Informant Dag	135 elever, barneskole	12 år	Mann

Jeg lot det gå ut en generell forespørsel på om å stille til intervju til samtlige rektorer i nettverket på et tidlig stadium av planleggingen og fikk bekreftelser muntlig fra samtlige om at de ville stille ved en eventuell utvelgelse. Da intervjuguiden og avklaringen rundt kriterier for utvelgelse forelå, tok jeg kontakt med de fire jeg hadde valgt ut, på mail, hvor jeg

forespurte om de fremdeles kunne tenke seg å stille til intervju, og vi ble deretter enige om tid og sted.

Utvalget til observasjon ga seg for så vidt selv. Jeg satte to datoer for observasjon og innhentet tillatelse fra de tilstedeværende der og da, i tillegg til den formelle samtykkeerklæringen som alle impliserte hadde gitt på forhånd. Dette fordi det i en periode møtte tilfeldige lærere som sykevikar for en av inspektørene, og jeg ville sikre at jeg hadde fått tillatelse fra alle som var tilstede. Under det ene møtet tok jeg notater underveis og noe i etterkant, og under det andre møtet tok jeg lydopptak og ingen notater. I bearbeidelsen av dette materialet har jeg merket meg hilsemåter, kommentarer, omgangstone og engasjement i forhold til hvor ofte de ulike har tatt ordet. Under begge observasjoner satt deltakerne rundt et konferansebord.

3.7 Bearbeiding av data

Som nevnt består materialet mitt av notater fra en observasjon av et nettverksmøte, lydopptak fra et annet møte og fire fullt ut transkriberte intervjuer. Jeg har ikke transkribert lydopptaket fra nettverksmøtet, fordi hensikten med dette opptaket først og fremst var å finne ut noe om stemningen og omgangstonen på møtet, ikke nødvendigvis få en full oversikt over hva som ble sagt. Jeg har imidlertid notert noe av det jeg hørte av samtalen.

I behandlingen av datamaterialet fra intervjuene har jeg operert med fire transkripsjonshefter – ett fra hvert intervju. Jeg har kategorisert svarene fra hver av rektorene i forhold til temaene: skoleledelse, skoleutvikling, nettverkets betydning for skoleutviklingsarbeidet og som støtte mer generelt i rektors arbeid, samt deres syn på nettverk som generell strategi for skoleutvikling. Kategoriseringen har jeg foretatt ved å markere utsagn innenfor de ulike temaene med ulike farger, slik at jeg lett har kunnet trekke fram og se på svarene fra de ulike informantene som omhandler samme tema (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under analysen av dataene har jeg søkt å gi de fire rektorenes stemmer god plass i form av dels sammenfatting av meningsinnholdet, det Kvale og Brinkmann (2009) kaller *meningsfortetting*, slik jeg oppfattet det. Dels gjør jeg utstrakt bruk av direkte sitater fra de fire. Jeg gjør deretter under de aller fleste temaer i et eget avsnitt rede for min tolkning av det som blir sagt og knytter det her opp mot teori, slik den er presentert i kapittel 2.0.

3.8 Kvalitetsbetraktninger

Som tidligere nevnt opplever jeg at det på grunn av min nærhet til informantene og min egen deltakelse i nettverket må stilles store krav til kritisk behandling av data, analyse og konklusjoner. Det å være en del av det en studerer kan være ødeleggende for påliteligheten av studien eller det kan kanskje være med på å belyse caset fra ulike vinkler. Robert E. Stake skiller mellom å ha fokus på det som virkelig skjer og som anses for å være viktig innenfor grensene av caset - '*the emic*', og det at hypoteser eller tema avgrenses av forskeren og bestemmer innholdet i studien - '*the etic*' (Gomm, Hammersley & Foster, 2009). I lys av disse tankene, befinner jeg meg på begge steder, både som en del av det som virkelig skjer og utenfor, med en hypotese om det jeg er en del av. Min utfordring blir å sørge for at denne dobbeltheten kan gi et ekstra dimensjon til studien og øke kvaliteten framfor å forringe den. Stakes' (ibid, 2009) skille mellom 'forklaring' og 'forståelse ' som to ulike dimensjoner ved kunnskap, kan også være interessant for å belyse denne problematikken. *Forklaring* av et case eller et fenomen vil støtte seg på all delt erfaring mellom mennesker, både fornuft og sladder, mens *forståelse* vil være erhvervet gjennom noe følt, noe *vi vet selv*. Denne følte kunnskapen («tacit knowledge») kan løfte fram nytt meningsinnhold og nye ideer (ibid, 2009). Min deltakelse i nettverket, min følte erfaring og forståelse vil, med et slikt utgangspunkt, kanskje berike materialet.

Postholm (2005) nevner en rekke kriterier for god kvalitet i forskningsprosessen. Blant annet betoner hun sterkt viktigheten av å gjøre rede for sitt subjektive ståsted i enhver kvalitativ undersøkelse. Gitt at forskeren er eksplisitt på hva som er eget ståsted og hva som er de andre informantenes, kan leseren selv foreta vurderinger på et kvalitativt godt grunnlag (ibid, 2005). Jeg har søkt innledningsvis å fortelle så åpent som mulig om min relasjon til nettverket og de informantene jeg har intervjuet, slik jeg anser det for å være. Jeg innser imidlertid at jeg neppe kan redegjøre for alle implikasjoner rundt denne relasjonen og dens betydning for kvaliteten på arbeidet. For å sikre og understøtte funnene mine har jeg også valgt å søke å sikre påliteligheten ved resultatene av studien ved å gjøre bruk av både observasjon og intervju. Dette vil særlig gjelde spørsmålet omkring hvilke trekk ved nettverket som eventuelt fremmer følelsen av støtte i arbeidet med skoleutvikling. Her vil, som nevnt, svarene fra intervjuene om stemning, omgangstone og gjennomføring på møtene, kunne belyses med notater og lydopptak fra observasjonsmaterialet.

Jeg søker gjennom en del helt konkrete spørsmål i intervjuguiden å få svar på forskningsspørsmålene, og å operasjonalisere sentrale begreper i forskningsspørsmålene. Et

av mine forskningsspørsmål dreier seg for eksempel om hvilken verdi nettverkssamarbeidet har for den enkelte. For å operasjonalisere begreper 'verdi' spør jeg blant annet om frekvens, hvordan møtene i nettverket blir prioritert og om rektorene ser det som viktig å være tilstede selv, eller om de ofte sender inspektør istedet.

Tradisjonelt har overføringsverdi eller generalisering vært et kvalitetskriterium når det gjelder validiteten i forskningsarbeid, og kvalitativ forskning har blitt kritisert for ikke å oppfylle dette kriteriet på grunn av det begrensede antall informanter. I tillegg til statistisk generalisering argumenterer Robert Stake imidlertid for noe han kaller *naturalistisk generalisering* og *analytisk generalisering* (Kvale og Brinkmann, (2009)). En naturalistisk form for generalisering er knyttet til leserens personlige og umiddelbare gjenkjennelse av fenomener når hun studerer det empiriske materialet. En slik generalisering fordrer *tykke beskrivelser*, altså et utfyllende og detaljert materiale (Postholm, 2005). I lys av dette mener jeg at mitt materiale vil kunne ha en viss overføringsverdi. Jeg stiller også spørsmål til informantene om de tror at ledernetverk er en egnet organiseringsstrategi for å sikre god kvalitet i skolen. Jeg lar altså informantene på sett og vis uttale seg om overføringsverdien.

Analytisk generalisering "involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene" (Kvale og Brinkmann, 2009, s.266).

Denne siste formen for generalisering vil danne bakgrunn for deler av drøftingen under kapittel 5.0, hvor jeg diskuterer problemstillingen og studiens overføringsverdi.

3.9 Etske betraktninger

Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste). Det betyr at jeg har fulgt retningslinjer om informert samtykke etter godkjent mal og at personidentifiserende data anonymiseres, både med hensyn til navn på personer, skoler og steder. I samtykkeskjemaet får utvalget informasjon om *temaene*, slik jeg har nevnt ovenfor, men altså ikke alle *spørsmålene*, av grunner som jeg oppgir.

Postholm (2005) nevner også at all informasjon er vanskelig å gi på forhånd, nettopp fordi intervjuene kan ta vendinger man ikke har forutsett og kaste fram andre tema og problemstillinger enn de man hadde regnet med. Jeg har imidlertid søkt å holde meg relativt

strengt til det informantene sier rundt de tre hovedtemaene, både på grunn av hensynet til stramhet og ryddighet, men også av etiske hensyn.

Innledningsvis skrev jeg om den trussel min egen deltakelse i nettverket kunne representere for studiens troverdighet. Min deltakelse har også etiske implikasjoner, slik jeg ser det. Blant annet kan min nærhet og personlige kjennskap til enkelte av informantene fjerne en naturlig sperre eller et filter hos dem når de uttaler seg, som kanskje ville ha vært der hvis det var en fremmed intervjuer de hadde forholdt seg til. Dette mener jeg stiller krav til hvordan jeg rapporterer dataene. Jeg må i særlig grad være varsom i forhold til hvordan jeg gjengir meningsinnhold som kan være av kompromitterende eller konfliktskapende art, og som kan få negative konsekvenser for informantene, samtidig som jeg forholder meg til at studien skal være troverdig og gyldig. Jeg må altså søke å skille mellom det jeg tror informantene har ment er fortrolig informasjon og det de har gitt som informasjon til forskningsprosjektet (Postholm, 2005). For å etterleve dette har jeg også søkt å være tydelig på når jeg slår på og av lydopptakeren underveis i intervjuene.

I forhold til min egen deltakelse og kjennskap til nettverket, søker jeg også å være eksplisitt på hvem som er kilden når jeg refererer til egne erfaringer og synspunkter, slik at jeg ikke tillegger informantene mine egne synspunkter og kommer i fare for å manipulere materialet.

4.0 Analyse

Analysekapittelet er hovedsaklig strukturert etter hovedspørsmålene i intervjuene, og jeg vil benytte datamateriale fra henholdvis observasjon eller intervjuer ettersom jeg mener det har relevans for analysen. Hovedtemaer for analysen vil bli informantenes uttalelser om skoleledelse, skoleutvikling, nettverkets betydning og deres syn på nettverk som organisering på generell basis. Avslutningsvis foretar jeg en sammenfattende analyse hvor jeg ser på og drøfter mulige sammenhenger mellom rektorenes syn på ledelse, skoleutvikling og betydningen av nettverket.

4.1 Rektorenes syn på skoleledelse

Det første temaet dreier seg altså om skoleledelse, og hvilke egenskaper informantene mener er viktige å ha for å kunne lede en skole og hva slags leder de ønsker å være. Jeg mener det er interessant å få vite hva mine rektorer tenker om skoleledelse og ha dette som et bakteppe for hvilken betydning nettverket har for den enkelte, og jeg drøfter funnene med utgangspunkt i teorien jeg skisserer i 3.1.

Anne, rektor på Påleberget barneskole, sier umiddelbart at pedagogisk bakgrunn er viktig for en skoleleder. Hun ser det som nødvendig både i forhold til elevene, for å sikre at de får det beste tilbudet, og i forhold til oppfølging av medarbeidere. Det å ha kjent på kroppen hvordan det er å være ute i klasserommene, gir en større forståelse for det å være lærer og dermed en større mulighet til å fatte riktige beslutninger om tiltak. Hun sier videre:

« ...den pedagogiske bakgrunnen er utrolig betydningsfull (...) i forhold til det med å se hverdagen til lærerne. Det med å møte elever. Jeg tror også det har med elevsynet ditt å gjøre, det med at du har erfaring med å jobbe i skolen fra tidligere.»

Cecilie, rektor på Ytrelia barne- og ungdomsskole, betoner også sterkt viktigheten av den pedagogiske bakgrunnen, men vinkler det litt annerledes. Hun mener den pedagogiske bakgrunnen kommer godt med når man som rektor skal lede de gode prosessene i skolen. Også den tredje kvinnelige rektoren, Berit, mener at hennes egen bakgrunn som lærer er av avgjørende betydning:

« ...så tenker jeg at jeg må ha en ballast og evne til å vite hva som kreves ute i klasseromma, når jeg skal gjøre mine prioriteringer. Så tenker jeg at det ville vært helt umulig – eller i hvert fall veldig vanskelig – hvis jeg ikke hadde hatt...vært lærer i bønn sjøl og jobba endel med den samme problematikken, kanskje».

Ingen av disse tre rektorene har fast undervisning, men Berit vil komme til å måtte dele tiden mellom undervisning og ledelse når hun får en inspektør på plass.

Dag, min mannlige informant, er rektor på Pilkastet barneskole med en administrasjonsressurs på bare litt over hundre prosent. For å kunne ha en inspektør med noenlunde rimelig tid til administrasjon og ledelse, må Dag undervise i 45 prosent av stillingen sin. I samtalen rundt dette, understreker han, i likhet med de andre, betydningen av å «oppleve sjøl» hvordan elevene er. Han mener også at hans kjennskap til elevene og det som foregår i klasseromma gir han gehør hos de ansatte for eksempel i verksetting av ulike tiltak.

Tian Sørhaug (2009) nevner tillit som en viktig forutsetning for ledelse, og Jorunn Møller (2006) bruker begrepet 'legitimitet'. Hun mener at en ledelse må være legitim i de ansattes øyne. Det er ikke tilstrekkelig med et formelt ledermandat, man må også ha medarbeidernes tillit og oppslutning. Hun går ikke her nærmere inn på hva som kan gi en slik legitimitet. Jeg mener imidlertid at mine fire rektors sterke betoning av å «kjenne læreryrket på kroppen» har med legitimitet og tillit å gjøre. De ser på sin kjennskap til og kunnskap om hva som foregår i klasserommene og hvilke utfordringer lærerne møter i sin hverdag som svært viktig for å kunne treffe de rette beslutningene og være på linje med lærerne. Dag sier: « ...når jeg går ut til læreren og sier: da kan vi gjøre det sånn og sånn, så aksepterer de det, for de vet at jeg gjør sånn i klassen min.» Det å vite hva yrket dreier seg om, å kunne argumentere for beslutninger og tiltak utifra egen erfaringsbakgrunn, synes altså å være viktig for å skaffe seg legitimitet og tillit for alle mine informanter.

For Anne er det også viktig å ha en målsetting. Hun sier med en liten latter at « det er viktig å gjøre de lure tinga underveis for å komme dit du egentlig vil.» Målsettingen må gjerne jobbes ut sammen med personalet, det er viktig at virksomheten jobber mot de samme målene. Lærerne ser imidlertid kanskje tingene fra sin egen synsvinkel og sin egen hverdag og sine egne behov. For Anne er det viktig å se hele skolen og «hva som er best for samtlige elever - totalpakka», som hun sier det. Hun nevner et eksempel fra noen år tilbake hvor hun ble nødt til å omplassere en lærer fra et trinn til et annet, mot

lærerens vilje, og hvor både foreldre og lærere hadde protestert. Men utifra sin plikt om i ivareta hele skolen, hadde hun måttet foreta byttet allikevel. Og hun forteller at det noen ganger kan være vanskelig å få gjennomslag for ting man egentlig blir enige om i fellesskap. « Når det kommer ut i det daglige livet, så er det veldig fort at den enigheten smuldrer opp.»

Cecilie understreker også viktigheten av «å ha tenkt gjennom og det å vite endel om hva man vil med skolen man leder.» Hun sier videre:

«Man må være en menneskekjenner også, og evne å bruke både øyne og ører for å ett er nå å bli kjent i et kollegium, et annet er å få øye på endringer, ting som skjer, kunne klare å være i forkant. Det er et ønske – ikke sant – det å ha en beredskap i seg til å håndtere det uforutsette også, når det gjelder personalet. Det å evne å ha en god kommunikasjon med folka rundt seg. Det å få øye på talentene (.....) og personalet vil jeg jo si er den viktigste ressursen vi har. Men en må evne å bruke de andre ressursene også...tid og penger...man må ha øye for gode læremidler, det som legger tilrette for at god opplæring skal skje. Så det er det overblikket man må ha.. og ha kløkt i forhold til beslutninger.»

Begge disse rektorene innser, slik jeg oppfatter det, at lederjobben medfører en viss utøving av makt. Som jeg nevnte i kapittel 3, kan makt hos ledere defineres som: «kapasiteter i personer og institusjoner som får folk til å gjøre ting de (sannsynligvis) ellers ikke ville ha gjort» (Sørhaug, 2009). De forteller om viktigheten av å ha overblikket og fatte beslutninger som gavner hele skolen, og de gir uttrykk for at dette helhetsperspektivet noen ganger kommer i konflikt med den enkelte lærers eller foresattes syn på hva som er viktig og riktig. Peter Senge (2004) mener at for å bli organisasjoner som lærer, må man oppnå systemtenkning i alle ledd, og sier « når ansatte i en organisasjon utelukkende fokuserer oppmerksomheten på sitt eget ansvarsområde, har de liten følelse av det totale resultatet» (Senge 2004, s. 25). Om lederoppgaver sier han : «Å forstå de mest utfordrende lederoppgaver krever evnen til å se hele systemet som frembringer oppgavene» (ibid, s. 73).

Også de andre to rektorene kommer inn på maktdimensjonen ved yrket. Dag kaster umiddelbart fram begrepet 'tydelighet' når jeg spør hva som er viktig for å kunne lede en skole. Han sier at lærergruppa ikke nødvendigvis er homogen, og at det alltid er rom for misforståelser og feiltolkninger når avgjørelser tas. Han forteller at han vet at det har vært et problem at han har vært utydelig, derfor legger han vekt på å være kort og

tydelig når han gir beskjed om beslutninger. Han forteller om erfaringer med å være rektor på en skole hvor han selv hadde vært lærer:

«Når vi har vokst opp sammen , og da skulle være den som tar noen avgjørelser og setter noen grenser for hva kanskje mine nærmeste skulle få lov å gjøre, det hadde nok ikke vært noe særlig behagelig for å si det sånn. Kunne fort blitt vanskelig.»

På den nye skolen var han derimot gitt en myndighet, sier han, og «kunne bare fortsette der.» Innledningsvis, når han gjør rede for sin ledererfaring, sier han imidlertid at han liker best å ha elever, og at han når lengre fram med dem, fordi de synes det som blir satt i gang er positivt. Disse utsagnene kan tyde på at denne rektoren ikke befinner seg helt vel med den delen av lederrollen som har med «å få folk til noe de sannsynligvis ellers ikke ville ha gjort», som Sørhaug (2009) uttrykker det. Berit forteller at hun må følge opp beslutninger «tett på». Hvis ikke hun gjør det, ruller og går ting sin vante gang, sier hun. For å sikre at endring skjer, må hun etterspørre og holde temaet varmt gjennom møter og samtaler.

Alle fire gir altså på hvert sitt hvis uttrykk for den lederutfordringen som ligger i å skulle sette grenser for andres atferd og å stake ut en retning for skolen som alle skal følge.

På spørsmål om hva slags leder hun vil være, hvordan hun vil bli oppfattet som leder, svarer Anne at hun vil «være en leder som bryr seg», og som «er der når de trenger meg...og følger opp». Hun uttrykker et ønske om at lærerne skal føle at det er lett komme til henne og snakke om det de har behov for. Dette er også noe av det første Berit svarer på det samme spørsmålet. Hun vil at folk skal oppleve at det er greit å komme og snakke om det de er opptatt av eller hvis de har problemer i klassen, slik at de kan sette seg ned sammen og diskutere løsninger. Hun forteller at hun legger vekt på å være et forbilde i forhold til hvordan hun forholder seg til kollegene sine, at hun prøver å være forutsigbar og vennlig uansett. Berit sier også at hun bruker mye tid på å få personalet til å fungere. Hun er rektor på en liten skole, og forteller:

« ...vi er så få, så blir det en konflikt eller gnising hos oss, så skjærer hele kollegiet seg, på en måte (...) Er det 40 i personalet, så kan du kanskje unngå noen. Kanskje ikke unngå å samarbeide, men sitte litt et annet sted på personalrommet, men sånn kan ikke vi. Det er oss 12-13, og der er vi. Vi er helt

avhengige av hverandre. Vi må kunne snakke sammen, vi må kunne samarbeide godt, ellers så går det ikke.»

Også Cecilie og Dag snakker mye om forholdet til personalet. Dag forteller at han alltid spiser matpakka si sammen med lærerne og at han blir invitert til og prøver å gå på de sosiale sammenkomstene som blir arrangert. Han legger vekt på å være seg sjøl, være blid og hyggelig. Cecilie er mer eksplisitt når hun forteller om hvordan hun vil bli oppfattet. I likhet med Anne og Berit legger hun vekt på at både ansatte, elever og foreldre skal føle at det er okei å komme til henne. Hun mener hun har god evne til å prate med folk, til å lytte når det kreves og å få til «linkene», relasjonen. Cecilie forteller at hun når hun ønsker en endring eller å føre skolen inn på et nytt spor, noen ganger benytter en slags «lobby-virksomhet». Hun moderer senere uttrykket, men mener at det er viktig for henne å høre de ulike seksjonene, tillitsvalgte og andre grupper når det skal fattes vedtak, samtidig som hun aktivt ønsker å påvirke prosessen.

Rektorene er altså svært opptatt av relasjoner, både relasjoner lærerne i mellom og relasjonene mellom seg selv og de ansatte. De fokuserer på samtalen – at de ansatte skal kunne komme inn til dem på kontoret og prate, og at de sammen kan drøfte løsninger på problemer. Dette underbygger det Eli Ottesen (2011) sier om relasjonsledelse: «For skoleledere er det viktig å anerkjenne at ledelse er et relasjonelt fenomen, et resultat av samtaler og interaksjoner med andre aktører både i og utenfor skolen» (ibid, s. 266). Hun mener at dette innebærer at man forstår ledelse som *distribuert*, at man legger til rette for og fremmer deltakelse, medbestemmelse og samarbeid i forhold til de oppgavene virksomheten skal løse.

4.2 Rektorenes syn på skoleutvikling

I spørsmålene som dreier seg om skoleutvikling har jeg først fokusert på hvordan rektorene forstår begrepet skoleutvikling; har de for eksempel en omforent oppfatning av begrepet, slik at mitt spørsmål om nettverkets betydning for skoleutvikling forstås på samme måte av dem alle? For det andre spør jeg om hvor sentralt de mener skoleutvikling er i deres daglige virke og for det tredje hvordan de initierer eventuelle skoleutviklingsprosjekter eller -arbeider ved skolen. Med dette siste spørsmålet ønsker jeg å forstå konteksten rundt det å skulle skape endring på de ulike skolene og på denne måten kunne danne meg et bilde av hvordan nettverket eventuelt kan virke støttende og fremmende. Jeg knytter avslutningsvis fortellingene og svarene opp mot det teoretiske bakteppet for skoleutvikling som jeg skissert under 3.2.

4.2.1 Begrepet skoleutvikling

Cecilie svarer at for henne betyr skoleutvikling endring. Hun trekker på sammen måte som Ekholm, Lund, Roald og Tislevoll (2010) gjør det, parallellen til samfunnet som stadig er i endring. Hun er også klar på at for henne er det ikke bare de store prosjektene som er skoleutvikling:

«For vi er i en verden som forandres hele tida, ikke sant? En skole er nødt til å være i endring. Skoleutvikling blir ofte brukt om noe større...knyttet til prosjekter. Man setter et tema, man har jobbet med skolebasert vurdering, får øye på noen viktig tema, går inn på dem , utvikler seg, avleverer noe fra et prosjektarbeid. Men skoleutvikling ...det behøver ikke være de store prosjektene for at det skal være skoleutvikling. En skole må være i utvikling hele tida (....) For meg er det et såpass vidt begrep at når jeg sitter også nå og jobber med blant annet ny funksjonsstruktur, så handler det i veldig stor grad om skoleutvikling. For det handler om å utvikle en god struktur, gode rammer for arbeidet som skal foregå her på skolen.»

Hun nevner flere oppgaver som tradisjonelt kanskje faller inn under de administrative, og mener at endringer og forbedringer her også faller inn under begrepet skoleutvikling. Spesielt nevner hun arbeidet med å sette sammen lærerteam som en av de viktigste oppgavene for å få til utvikling. Cecilie mener imidlertid at skoleutvikling ikke nødvendigvis bør være av det gode, uten at hun utdyper det nærmere.

De tre andre rektorene er også eksplisitte på at de mener skoleutvikling er mer enn prosjekter og det å følge utviklingstrender. Dag kommer fort inn på det dagligdagse og rutinemessige når han skal fortelle hva han legger i begrepet, og oppsummerer med få setninger mye vesentlig:

« Nei, jeg ser jo for meg en type kontinuerlig jobbing som hele tida er med på å – skal vi si – betrakte egen praksis og eventuelt lete etter ny praksis som gjør at vi når målene våre bedre (.....) Og hvis det ikke synes på elevpulten, burde vi ikke ha drevet med det. Så jeg ser det enten som en bevisstgjøring eller en holdningforandring eller en skapeprosess i hodet som gjør at læreren går ut og faktisk gjør noe annerledes i klasserommet.»

Dag legger altså klart vekt på at skoleutvikling skal føre til endring i kjerneaktiviteten – læringarbeidet ved skolen, og han knytter endring i stor grad til en indre prosess hos den enkelte lærer; handling – evaluering i forhold til målene– eventuelt endring av atferd. Og han er også klar på at skoleutvikling skal føre til noe som er bedre.

Berit sier innledningsvis at for henne er ikke skoleutvikling nødvendigvis endring. Hun legger vekt på «å heve kvaliteten på det man har». Og legger til at kanskje betyr det også endring, tross alt. På samme måte som Dag betoner hun det rutinemessige og hverdagslige, og hun nevner eksempler fra hverdagssituasjoner:

« Det er jo det at vi hele tiden går runder. Det tenker jeg om skoleutvikling: At vi evaluerer det vi gjør og reflekterer over det vi gjør. Sånn som at vi hadde en lærer her inne etter kartleggingsprøvene i annen klasse i matematikk, og den læreren setter seg ned og sier at: Vet du hva, jeg tror faktisk at vi har hatt for lite regning med minus. Altså man reflekterer over de resultatene man får, og hvorfor det blir sånn. Det er å få til den prosessen der, tenker jeg (.....) at man skal i neste omgang gjøre det bedre. Ikke at man skal gjøre det så veldig annerledes, at man skal finne så mange nye fikse måter.... det vet jeg ikke alltid om jeg tror så mye på.»

Jeg opplever at Berit har på mange måter samme oppfatning som Dag om hva som er skoleutvikling. I sin refleksjon rundt evaluering av praksis bringer hun imidlertid inn en dimensjon til: Det å spørre seg selv om **hvorfor** ting blir som de blir.

Anne sier at skoleutvikling blant annet handler om å komme nærmere den visjonen man har, det å gi elevene et best mulig tilbud, både miljømessig og kunnskapsmessig. Hun sier: « Skoleutvikling – det er å fokusere på enkelte områder for å bli bedre på de områdene...totalt på hele skolen, at det skal være skoleomfattende og ikke sånne enkeltutspill.» Hun er også klar på at skoleutvikling mye handler om å ta vare på det man har som er bra og holde det ved like, samtidig som man viderutvikler det og tenker nytt. Anne snakker altså mer enn de andre om at skoleutvikling krever helhetstenking, felles visjon og felles satsing.

Ekholm, Lund, Roald og Tislevoll (2010) knytter som nevnt skoleutviklingsbegrepet i stor grad opp mot programmet *Kunnskapsløftet - fra ord til handling*, og prosjekter og prosjektmetodikk som følge av denne satsningen. Det er selvsagt ikke dermed sagt at begrepet for dem nødvendigvis knytter seg kun til skolebasert vurdering og prosjekter. Slik jeg ser det går det imidlertid fram i beskrivelsen deres av hvordan

kunnskapstilfanget rundt skoleutvikling har kommet til, at de i stor grad knytter det til endringsprosesser i skolen, enten ved utprøving av hypoteser, planlagte endringer eller kunnskapserving ved evaluering av prosesser. De berører ikke i særlig grad utviklingsaspektet ved endringer i det daglige, administrative og rutinemessige som mine informanter er opptatt av. Personlig deler jeg informantenes syn på skoleutvikling, og mener at det i tillegg til fokusering på spesifikke satsningsområder også i stor grad kan dreie seg om endringer og nytenkning på mange plan og innenfor mange områder. Argyris og Schöns dobbeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2007) handler som nevnt om å søke svar på **hvorfor** handlinger får de konsekvenser de får ved å lete bortenfor og bakenfor den konkrete handlingen, og se etter forklaringer og få til endring i grunnleggende verdsett og kultur i organisasjonen. Slik jeg oppfatter Berit og Tildels Dag er det noe av dette de peker på når de snakker om skoleutvikling i det daglige; stadig refleksjon rundt hvordan ting gjøres, hvorfor ting skjer og hvordan man skal endre ting til det bedre på alle områder.

Vi kan kjenne igjen mange av tankene til Senge (2004) i refleksjonene til informantene rundt begrepet skoleutvikling. Selv om ingen av dem bruker begrepet 'lærende organisasjoner', kommer de inn på viktigheten av felles visjoner eller felles målrettede satsningsområder. Dag kommer inn på noe av det Senge kaller personlig mestring når han snakker om at endring må skje i den enkeltes holdninger og innstillinger for at utvikling skal kunne skje. Skolens læring er avhengig av den enkeltes læring. Vi kan også kjenne igjen Senges mentale modeller som hinder for læring i Dags beskrivelse:

«Jeg synes det er litt tungt at skoleutvikling har lett for å bli nesten oppfattet som noe negativt (...) Altså ta et eksempel som vi har jobbet med de senere årene: den individuelle vurderingen. Og vi har gått igjennom og legger det fram, så er det liksom en følelse av at...enda en oppgave som læreren nå skal løse. Mens jeg mer tenker at : Oj, her har vi en mulighet til å sette oss ned å gjøre noe, finne et redskap så vi kan bli flinke til å gi tilbakemelding til elevene!»

Anne uttrykker på mange måter flere steder i sin beretning utfordringen som ligger i å få til en helhetstenkning eller en systemtenkning på alle nivåer, blant annet når hun forteller om de økonomiske utfordringene som krever at hun må slå sammen klasser og reaksjonene hun møter fra personalet når hun gjør det. Systemtenkning slik Senge (2004) beskriver det, går altså ut på å løfte blikket opp fra sin egen situasjon og sine egne behov og makte å tenke helhetlig og handle på en måte som gavner hele virksomheten.

Oppsummert kan man kanskje si at oppfatningen hos de fire rektorene av hva skoleutviklingsbegrepet innebærer, er relativt sammenfallende, selv om de betoner og vektlegger ulike aspekter ved det noe ulikt. Det er også interessant å se hvordan teori rundt skoleutvikling og lærende organisasjoner, slik jeg ser det, korresponderer med det rektorene forteller.

Alle rektorene ser på skoleutvikling som sentralt og viktig i sitt virke, men selv om de tildels mener at nesten all endringsvirksomhet kan være skoleutvikling, gir de også uttrykk for at de får for liten tid til å tenke utvikling. Anne uttrykker:

«Ja, jeg tenker skoleutvikling. Det er vel noe av det som....kritikken går mye på i forhold til andre arbeidsoppgaver som kommer inn i lederstillingen at det ikke blir så mye tid til å tenke skoleutvikling og pedagogikk inn i det. Men i utgangspunktet mener jeg det er kjempeviktig.»

4.2.2 Initiering av skoleutviklingsarbeid.

I analysen og tolkningen av dataene som omhandler dette temaet, benytter jeg endringsteori som verktøy for å forstå det som informantene forteller i lys av forskning. Innenfor denne teorien fokuserer jeg på ulike former for endring og utvikling, ulike former for motstand mot endring og ulike strategier for å oppnå utvikling og ønsket endring. Hensikten med denne studien er blant annet å forstå hvor ledernetverk kan ha betydning i et slikt endringarbeid. Dette kommer jeg altså tilbake til under 5.3.2. Sentrale bidragsyttere er Jakobsen og Thorsvik (2007) og Tian Sørhaug (2009).

Jeg har allerede nevnt Dags hjertesukk over hindringer når nye ting presenteres for eller forventes av personalet. Han gir også uttrykk for noe av det samme når han innledningsvis forteller om sin ledererfaring:

«Jeg hadde nok aldri søkt inspektørstilling sånn helt av meg selv på den tiden (...) Jeg liker best å ha elever. Jeg når lengre fram med elevene. Og det har jeg erfart etterpå. At det er mye vanskeligere å gjøre noe for en hel skole (...) Det er lettere å styre elevene. Ikke bare styre, men oppleve at det du setter i gang er positivt. For elever er mer åpne..for nye ting.»

Han sier det ikke eksplisitt her, men jeg tolker han som at han sammenlikner det å gjennomføre nye ting er lettere med elever enn med et lærerpersonale.

Han forteller videre at det beste er når motivasjonen og initiativet til et utviklingsprosjekt kommer fra lærerne selv. Og særlig vellykket er det hvis man kan satse sammen med andre og få litt påfyll og kompetansedeling. Allikevel må det styres og etterspørres og holdes tak i av ledelsen, ellers forsvinner det.

Cecilie forteller at når det kommer nye forskrifter eller styringssignaler, kan hun bruke disse til å «ta spenntak» for endring. Og hun jobber aktivt med ulike grupper når hun skal initiere noe nytt, som for eksempel plangruppa eller fagseksjoner eller HMS-gruppa. Hun bruker først ordet «lobbyvirksomhet», men reserverer seg litt i etterkant. Det hun ønsker er å betone viktigheten av å ha med seg personalet på prosessen, og hun har ingen tro på å proklamere endringer «som lyn fra klar himmel».

Berit nevner implementeringen av PALS når jeg spør hvordan hun vil initiere et utviklingsarbeid ved skolen:

«...da brukte jeg et innspill som kom fra en i personalet eller noen som sa: PALS har jeg hørt om, kunne det være noe for oss? (...) Og da sendte jeg halvparten av personalet på et informasjonsmøte som de hadde på PPT. Og så ba jeg dem legge fram hva de tenkte om det – det måtte være minst 80% som sa ja, ellers så fikk vi ikke lov å starte opp som PALS-skole (...) Det er noe med å motivere på den måten, at folk føler at de blir kjent med og ikke får ting tredd nedover hodet, men at de faktisk har et valg (...) Så ser jeg at når vi først har valgt det, så må jeg tro på det og fronte det (...) det er alltid noen som har motstand i et personale.»

Det ser ut til å være en felles erfaring hos de fire rektorene om at endring kan møte hindringer i personalet og at de kanskje må tenke strategisk for å få gjennomført ønskete og også pålagte endringer. Det virker som om de er samstemte i at de har liten tro på «top-down»-prosesser; det er vesentlig for å lykkes at de har med seg personalet fra starten av, slik jeg tolker dem. De nevner også viktigheten av motivasjonsfaktorer som samarbeid med andre, erfaringsdeling og kurs og kompetanseheving ved igangsettingen av nye utviklingsprosjekter, sammen med systematikk og kontinuitet.

Utvikling og endring kan, i følge Jacobsen og Thorsvik (2007), være planlagt tvungen eller deltakende. Tvungen utvikling styres av ledelsen og drives framover av den. Når det gjelder det som ble vårt nettverks første felles satsningsområde – LUS-kartlegging, kan dette nok betegnes som en form for tvungen utvikling, et utviklingsarbeid som riktignok ble iverksatt på bakgrunn av et felles følt behov for å bedre leseferdighetene,

men som hadde utspring i særlig én rektors ønske om å ta i bruk et verktøy som han hadde gode erfaringer med fra sin forrige skole og kommune. Det ble kalt sammen til et møte og her bestemte de sju lederne seg mer eller mindre for å satse på LUS. De hadde riktignok noen runder på skolene sine, men slik jeg tolker det i ettertid, tror jeg det var vanskelig å reservere seg fra dette samarbeidet. Som Berit uttrykker det: «Det følte nok som vi ble utsatt for et mildt press», og Anne: «Dette toget kunne vi ikke la gå fra oss». Hvis man antar at det er større utfordringer knyttet til å sette i gang tvungne «top-down» prosjekter, slik informantene selv også uttrykker ovenfor, enn til de som er motivert og igangsatt på initiativ fra lærerne, kan man kanskje tenke seg at motstanden mot endring i personalet også er større.

Jeg har tidligere nevnt Tian Sørhaugs teori om makt- og tillitsdimensjonen, og at det i å lede noen ganger betyr å tvinge folk til å gjøre noe de kanskje ikke ellers ville ha gjort (2009). Det å skulle tvinge noen til noe føles vel for de fleste av oss ubehagelig, og er vel kanskje derfor noe vi helst vil slippe. Mine informanter gir uttrykk for noe av dette ubehaget eller spenningsforholdet, slik jeg opplever det. Dag er kanskje den som er mest eksplisitt i sine uttalelser om at han noen ganger opplever det tungt å skulle ha ansvar for initiering av noe nytt, og at han på sett og vis synes det er lettere å forholde seg til elever når han ønsker å «finne på noe». Og når Cecilie snakker om «lobbyvirksomhet» kan vel det også tolkes som et uttrykk for at hun opplever at det kan bli en slags maktkamp når nye ting skal iverksettes, slik at hun trenger forbundsfeller. Hun sier også at hun alltid vil drøfte innføring av noe nytt i små fora før det presenteres for personalet, for eksempel i plangruppa, eller i HMS-gruppa eller i fagseksjonene. Dette kan kanskje også tolkes som en form for alliansebygging. En annen mulighet er selvsagt at hun ønsker å få saken ordentlig belyst og drøftet med de som hun anser som spesielt kompetente for å vurdere den, før beslutninger tas og hun bringer den ut til hele personalet. Jacobsen og Thorsvik (2007) hevder at det nesten alltid vil finnes motstand mot endringer i en organisasjon. Slik motstand kan ha mange årsaker, blant annet nevner de frykt for det ukjente, dobbeltarbeid og at symbolsk orden endres. Berit mener at det er viktig at hun, som ansvarlig leder på skolen, følger opp og driver utviklingsarbeid sammen med de engasjerte lærerdrivkraftene, for som hun sier: «Det er alltid litt motstand i et personale (.....) og det er mye vanskeligere for dem å stå imot de som ikke ønsker det ». Hun uttrykker altså her en konstant utfordring i forhold til motstand, slik jeg tolker henne, dette har hun opplevd flere ganger. Dag kommer også inn på at en av årsakene til at det er noen ganger er tungt å drive utviklingsprosjekter er frykten for merarbeid eller dobbeltarbeid som Jacobsen og Thorsvik kaller det. Han forteller at han kan oppleve entusiasme for nye tanker og at enkelte lærere «melder seg på» for å delta på kompetanshevingstilbud og informasjon rundt

prosjekter, men at interessen daler fort når de skjønner at det vil kreve ekstraarbeid av dem. Han gir også uttrykk for at han synes det er vanskelig å forstå motstanden mot for eksempel å jobbe ut rutiner i forhold til den nye vurderingsforskriften, slik han ser det vil det jo både bedre og lette arbeidet for lærerne på sikt.

Jeg vil her bringe inn noen egne erfaringer rundt dette med motstand mot endring og årsaker til det, som kanskje særlig dreier seg om det Jacobsen og Thorsvik kaller frykt for det ukjente og det at symbolsk orden endres. Da vi skulle sette i gang med LUS-verktøyet, opplevde vi på min skole relativt stor motstand blant grupper i personalet. Denne ytret seg i form av svært kritiske spørsmål. Noen dreide seg om hva vitsen var med et kartleggingsverktøy som ikke ga metodiske løsninger eller svar på hvorfor elevene leste dårlig. Og svært mange uttrykte usikkerhet når det gjaldt å ta i bruk verktøyet. Skulle man legge til side pensum og direkte timer i store og omfattende fag som norsk og matematikk for å sjekke ungdomsskoleelevers lesenivå? Dette var da et barneskoleanliggende. Hva om man ikke rakk å gjennomgå det man skulle? Og hva om elevene gjorde det dårligere på eksamen som resultat av dette?

Leseresultatene fra hele skolen ble gjennomgått i plenum, og mange uttrykte usikkerhet og redsel for å ha «luset» feil. Vi hadde mange fellesøkter hvor vi «luset» elever sammen, fant fram til lesenivå i fellesskap og diskuterte resultatene. I flere år hadde vi et fokus på lesing, og selv om vi presiserte at målet var bedre ferdigheter i **alle** fag, og at LUS-verktøyet ikke var et norskanliggende, opplevde vi negative reaksjoner, særlig fra realsfaglærerne. De ga uttrykk for at de opplevde at deres fag ble «glemt» og nedprioritert til fordel for norskfaget. Det er kanskje noe av dette Jacobsen og Thorsvik (2007) mener når de sier at ved endring kan noen føle at symbolsk orden endres, at det foregår en forskyving av status og innflytelse over det som anses som viktig og som det snakkes om.

4.3 Rektorene om ledernetverket

Her vil jeg mer eksplisitt søke å forstå nettverkets betydning for rektorene på bakgrunn av det de har sagt om skoleledelse og skoleutvikling generelt. Jeg er altså her på mange måter ved kjernen i problemstillingen min. Jeg har valgt å ta med et delkapittel om oppstarten av nettverket, fordi dette kan fortelle noe om de ulike forutsetningene som kanskje var tilstede blant annet i forhold til behov for støtte og samarbeid. Det kan også kanskje fortelle noe om hva som har gjort at nettverket fungerer som det gjør, og eventuelt også om hindringer som kan ha ligget der. Det neste delkapittelet handler om nettverkets betydning for arbeidet med skoleutvikling spesielt. Jeg har tidligere pekt på at flere av informantene mener at skoleutvikling må ses på som noe bredere og mer enn

avgrensede prosjekter. Det er allikevel denne typen av utviklingsarbeid jeg tar for meg her. Dette presiserte jeg overfor informantene i intervjuet. Det tredje delkapitlet tar for seg hvordan nettverket eventuelt virker støttende når det gjelder andre aspekter ved rektors arbeid og utfordringer. Dette er også et vesentlig tema i studien min, i det jeg startet opp arbeidet med en hypotese om at rektorjobben ofte kan føles ensom. Det er også viktig, etter min mening, å høre hvilke tanker rektorene gjør seg om hvilke trekk ved nettverket som eventuelt gjør det verdifullt. Dette må kanskje særlig ses i sammenheng med siste delkapittel som dreier seg om hvordan rektorene ser på nettverk som strategi for skoleutvikling mer generelt. Er dette noe som kan fungere som en slags «standardorganisering», slik de ser det, og hva skal eventuelt til før at det skal fungere? Jeg inviterer dem her på sett og vis med på et «generaliseringsstunt». Jeg vil hele veien søke å støtte meg til teori, slik den er skissert under 3.3.

4.3.1 Oppstarten

To av de fire rektorene som jeg intervjuet var ikke med fra starten av i nettverket. Cecilie kom som ny rektor til kommunen like etter at nettverket var startet opp, og Dag «meldte seg inn» etter at det var gått cirka et halvt år. Anne og Berit var imidlertid med fra starten, og det er interessant å se hvor forskjellig de opplevde oppstarten. Begge husker at de ble invitert til et møte på Enerbakken ungdomsskole for å diskutere de dårlige resultatene på nasjonale prøver høsten 2008. De uttrykker også begge at de opplevde at initiativet til et samarbeid over tid kom fra rektor på Enerbakken. Anne, som på den tiden hadde vært rektor i vel 3 år, sier hun opplevde invitasjonen som svært positiv, og at hun tenkte at et samarbeid mellom ungdomsskolen og de tilhørende barneskolene var nødvendig og bra. Hun betoner også viktigheten av at LUS ble introdusert som et felles satsningsområde. Ikke nødvendigvis på grunn av kartleggingsverktøyet i seg selv, men fordi det var et felles fokus:

« For som jeg har sagt det mange ganger etterpå: Om LUS er noe bedre verktøy enn andre – det vet ikke jeg – men det å ha fokus på noe og være bestemt på å jobbe med noe, det er utrolig viktig!»

Cecilie kaller nettverket et 'arbeidsfellesskap', og nevner også fellessatsingen på LUS og lesing som viktig ved oppstarten.

Wiel Veuglers' and Mary O'Hair understreker viktigheten av at nettverk oppstår som resultat av et følt behov hos deltakerne, og at deltakerne opplever en felles målsetting (

Veuglers & O'Hair, 2005) Annes fortelling underbygger dette. Hun gir uttrykk for at LUS- satsingen var viktig som et felles fokus – og implementeringen av dette verktøyet som en felles målsetting. Det at samtlige barneskoler som avga elever til Enerbakken ungdomsskole hadde dårlige leseresultater, bidro nok også til at alle følte et akutt behov for handling og at forslaget om en felles satsning ble godt mottatt hos de som var tilstede. Noe annet som flere av rektorene gir uttrykk for var behovet for bare det å komme sammen og dele erfaringer, sorger og gleder. Anne forteller at hun var ny i området og følte at det var godt å treffe ledere fra andre skoler i et mindre forum enn virksomhetslederforumet. «Vi kan ofte bli litt ensomme på egen skole», sier hun. Cecilie kom flyttende sørfra og uttrykker at hun hadde følt på den litt «alene-følelsen» som rektor på nytt sted. Hun var vant til å jobbe i nettverk der hun kom fra og hadde gode erfaringer med en slik måte å arbeide på. Hun beskriver det slik:

« Så blir man veldig innoverretta, eller man bruker mye tid innover for å bli kjent med hvor det er man har havna hen, og hva er potensialet her og litt sånn. Så det da å komme inn i ledernetverket her – ja, det var som ei åpenbaring. En plass en faktisk kunne sitte i ro og mak og snakke om saker som angikk kolleger på andre skoler, som var oppe i akkurat det samme.»

Berit hadde imidlertid en litt blandet opplevelse ved oppstarten av nettverket. Hun forteller:

«Jeg synes liksom det har utvikla seg, for når vi starta opp – og det er jo naturlig – da kjente vi hverandre ikke så godt, og da var det veldig styrt av rektor på Enerbakken. Og det hadde aldri blitt noe hvis ikke han hadde....(ler)... styrt det. Men etterhvert følte jeg jo det at alle bidrar inn. I første så følte jeg ikke at det var sånn, da følte jeg at mer at du kom til møtet for å være med på møtet, og så hørte du på det som ble sagt, og så gikk du hjem. Men nå føler jeg liksom at det er et nettverk som du føler at du gir noe i, men som du også får noe av...at det liksom er en vekselvirkning. At du føler på en helt annen måte nå at du er viktig i det nettverket da.»

Personlig hadde jeg også merket meg Berits reservasjon på de aller første møtene. Jeg kjenner Berit godt fra langt tilbake i tid, og har alltid opplevd henne som engasjert, livlig og pratsom. Jeg husker derfor at jeg stusset ved at hun var så stille på de første møtene vi hadde. Jeg var usikker på om hun ønsket å være en del av nettverket. På tidspunktet da nettverket ble opprettet var Berit inspektør på Solviken barneskole. Hun ble kort tid etter oppstarten av nettverket fungerende rektor, og hadde denne tittelen i nesten to år før hun ble ansatt som

rektor. Hun forteller om denne situasjonen at det som var viktig når hun jobbet som konstituert eller fungerende var først og fremst å få skolen til «å rulle og gå». Det var mye administrasjon og, i lojalitet til den sykmeldte rektoren, følte hun ikke at hun kunne endre spor eller føringer som var lagt. Dette kan kanskje forklare noe av følelsene hun hadde ved oppstarten av nettverket. Hun kan ha hatt mer enn nok med å finne seg tilrette og finne ut av sin egen rolle som rektor. Det hun gir uttrykk for kan imidlertid også tolkes som at hun følte seg passifisert av rektor på Enerbakken ungdomsskole, at hun ble styrt inn i nettverket og ikke følte seg som verken spesielt deltakende eller spesielt viktig.

Veuglers&O'Hair (2005) nevner som et viktig trekk for å opprettholde og bevare et nettverk at alle deltakerne har et eierforhold til det, og at nettverk derfor ikke kan organiseres fra toppen og ned. Det er også viktig med tilhørighet og følelsen av å bidra. Gjensidig engasjement er en av de tre komponentene Wenger (2006) setter opp som nødvendige for et praksisfellesskap. Han sier videre at det å være en del av det som er viktig og har betydning er en viktig forutsetning for engasjement. Min informant, Berit, uttrykker noe om at hun i utgangspunktet ikke følte sitt nærvær som viktig, og at dette gjorde hennes forhold til nettverket ambivalent, og kanskje ikke så positivt. Hadde denne følelsen av å ikke være viktig eller å ikke være en bidragsyter vedvart, er det lett å tenke seg at Berit ville ha reservert seg fra å være med i nettverket.

Generelt er kanskje oppstartsfasen av et nettverk en sårbar fase. I utgangspunktet kjenner man hverandre kanskje ikke så godt, som Berit uttrykker det. Man må kjenne på det sosiale samspillet og sin egen plass i det, og man må føle seg sett og anerkjent, slik jeg tolker informantene. Rektorjobben er tidkrevende og man har ikke nødvendigvis mye tid å avse. Derfor er det tydelig viktig at nettverket starter opp med et konkret, målrettet arbeid, og at nytteverdien av å være i nettverket er tydelig for deltakerne. Det er også et aspekt i forhold til å være «ute eller inne». Som Anne uttrykker det: «Vi kunne ikke la det toget gå, vi bare MÅTTE være med».

4.3.2 Nettverkets betydning for skoleutvikling

Spørsmålet informantene ble stillet var: Har nettverket hatt noen betydning for hvordan du driver arbeidet ditt med utvikling av egen skole, og tilfelle hvordan?

De fire rektorene er samstemte i at nettverket har hatt betydning, og nevner tildels de samme momentene som de anser som viktige, men belyser også ulike sider ved nettverket som har betydning for dem personlig.

Noe av det første de nevner er de tematiske føringene nettverket har lagt; satsingen på og implementeringen av LUS, veiledet lesing og utarbeidelsen av en felles leseplan. Det at lederne har sittet sammen og blitt enige om disse områdene og hvordan det skulles jobbes med dem, ser ut til å ha lagt klare føringar for skoleutviklingsarbeidet på skolene, selv om noen av disse områdene hadde vært satset på fra før også. Berit forteller:

« Satsing på lesing er jo ikke tatt ut av det blå, for å si det sånn (...) det har jo vært et påtrykk i forhold til det, så det er ikke usannsynlig at det hadde vært et satsningsområde uansett. Det har jo vært initiert med prosjekter og sånn ovenifra også det. Men det er klart at i den formen det har tatt på skolen, så er jeg sikker på at det har påvirket veldig. Jeg vet ikke om vi hadde drevet med veiledet lesing hvis ikke vi hadde vært med i nettverket.»

Implementeringen av LUS-verktøyet fulgte en mal som var utarbeidet og gjennomført blant annet i Oslo-skolene, og rektorene sier mye om systematikken rundt dette arbeidet. Cecilie nevner spesielt oppbygning av nettverk på flere nivåer:

« Ledernettet har jo initiert mye sammen som handler om skolene; lusinstruktørnettverk og ikke minst lærernettet, og det i seg selv påvirker i høyeste grad måten vi arbeider på her på skolen.»

Dag nevner spesielt den betydningen systematikken og samarbeidet har hatt når det gjelder å «trykke på» personalet:

«Det er det som er det fine med LUS-biten, at det jobbes hele veien (...) Jeg hadde aldri fått det til her på denne skolen med alle. Fordi nå har jeg kommet tilbake (fra ledermøter) og sagt at sånn og sånn er det, og jeg skal ha med meg LUS-resultatene når vi skal ha neste nettverksmøte. Og da har jeg satt datoen, fredagen før, at da må vi være ferdige, tirsdag legger vi det fram for hele forsamlingen... og det har på en måte ufarliggjort det sånn at de som føler at jeg kontrollerer, ikke er så veldig såre på ting.»

Et annet aspekt som bringes inn her er kompetanseheving, både ekstern og gjennom erfaringsdeling og den støtten det ligger i det i forhold til å etterspørre resultater på skolen. Anne forteller om betydningen av den eksterne veiledningen:

« Jeg får ideer og tanker hele tiden. Spesielt tenker jeg mye på det med at Kerstin fra Stockholm som har vært her. For når hun er så klar på å si: Nei, det er ikke godt nok, og hva gjør du hvis det ikke er godt? Er du sikker på at læreren gjør en god nok jobb? Og

da tenker jeg etterpå at jeg får ny input i den sammenhengen som gjør at jeg nok blir klarere når jeg kommer tilbake hit, selv om jeg sikkert ikke er så klar at jeg sier at hvis du ikke har oppnådd de resultatene innen mai-måned, så må vi gjøre noen endringer her.... Men jeg klarer i hvert fall å bruke resultatene å se på det som er bra og det som ikke er bra, og hva skal vi gjøre med dette? Så det synes jeg har vært utrolig nyttig. Og det kan man trekke med seg i alle sammenhenger som skoleleder, tenker jeg. Man behøver ikke bare tenke lesing.»

Og Berit betoner erfaringsdelingen på ledernetverket som noe positivt for henne: «Det er så mange flinke og arbeidssomme folk og gode skoleledere som er der, så jeg føler at jeg får veldig mange ideer om hvordan jeg kan gjøre ting. Helt sånn konkrete tips.» Og Anne uttrykker noe av det samme når hun sier: «Vi må hele tiden ha fokus på det vi holder på med og videreutvikle det, og det gjør vi bedre i fellesskap.»

På bakgrunn av dette og også det rektorene forteller i 5.2.3 om hvordan de generelt tenker rundt initiering av skoleutvikling, ser det ut for meg som at de særlig setter pris på det nettverket representerer i form av støtte og systematikk rundt arbeidet. Dag og Anne framhever, slik jeg oppfatter det, dette med følelsen av å ha ryggdekning når man står foran personalet og skal fronte iverksettingen av et nytt arbeid og møter en viss endringsuvilje hos enkelte. Samtidig tolker jeg dem dithen at det å ha med seg personalet er svært viktig for dem, og at de har respekt for lærernes oppfatninger. Derfor setter de pris på at det er etablert nettverk på lærernivå. Jeg mener her å se konturene av det krysspresset som rektorer kanskje opplever; på den ene siden ansvaret for å etterspørre og sikre resultater og fornying, og på den andre siden respekten for og forståelsen for lærernes arbeidssituasjon, og i noen tilfeller deres motvilje mot å starte opp med noe som kan bety merarbeid i en periode.

Når Jacobsen og Thorsvik (2007) snakker om strategier for endring, opererer de med to dimensjoner: 1) omfang (inkrementell eller plutselig) og 2) om den er basert på tvang eller samarbeid. Som jeg har gjort rede for i 5.2.3, er min oppfatning at oppstarten av LUS-samarbeidet var preget av tvang til en viss grad. Rektorene i nettverket bestemte (kanskje under et visst press?) at de skulle satse på dette verktøyet og arbeide etter en mal som ville legge føringer for utviklingsarbeidet ved den enkelte skole i lang tid. Dette medførte motstand, slik jeg tolker fortellingene fra mine fire informanter, og slik jeg selv opplevde det på min skole. Denne tvungne utviklingen står delvis i kontrast til det jeg opplever at rektorene forteller om sitt syn på både skoleledelse, hvordan de vil oppfattes som ledere og på hva de mener er viktig når noe nytt skal i verksettes. Samtlige sier at de gjerne vil oppleves som lyttende og at relasjonen til de ansatte er viktig for dem. De vil gjerne at de ansatte skal føle at

de kan komme til dem med det de har på hjertet og at de skal oppleve å få støtte i hverdagen. Altså er Sørhaugs (2009) tillitsdimensjon klart gjenkjennelige i beretningene, etter min mening. De fire rektorene legger i initieringen av nye prosjekter vekt på at prosessen er lettest å føre framover hvis initiativet kommer fra lærerne, og hvis den er i gang på bakgrunn av et følt behov hos dem. De forteller også at de er opptatt av å høre lærerne i belutningsprosesser rundt nye utviklingsarbeid. Samtidig nevner for eksempel både Dag, Cecilie og Anne at de gjerne vil oppfattes som 'tydelige', og de er klare på at de er nødt til å være med som pådrivere, etterspørre resultatene og sørge for kontinuiteten i arbeidet. Her ligger vel noe av det Sørhaug (2009) betegner som maktdimensjonen ved ledelse. Og det er kanskje i dette spenningsfeltet rektorene mine befinner seg.

Slik jeg ser det, uttrykker lederne at nettverket både har fungert som motivasjonfaktor, som pressgruppe og som støtte i utviklings- og endringsarbeidet.

4.3.3 Rektors ansvarsplikter og nettverket som arena for støtte i arbeidet som rektor generelt.

Ved siden av å søke å forstå nettverkets eventuelle betydning i arbeidet med skoleutvikling, ønsket jeg altså som nevnt å forstå informantenes tanker og erfaringer rundt nettverket som en eventuell støtte i rektorarbeidet på andre områder. Jeg søkte blant annet å se om - og i tilfelle i hvilken grad - rektorene oppsøker/ tar kontakt med hverandre utenom de faste samlingene, hvilke temaer de da eventuelt snakker om og i hvordan de forholder seg til hverandre i større fora, som for eksempel virksomhetsledermøtene. Som bakteppe kommer jeg innledningsvis inn på rektors ansvarsområder og mine informanternes opplevelser rundt sin rolle som rektor.

Det går tydelig fram av mitt materiale at rektorene føler at de har et stort ansvar og nærmest ubegrensede arbeidsoppgaver. Amanda Sinclairs fire former for ansvarsplikt (Møller 2004) kan være interessant som teoretisk utgangspunkt for analyse av hva rektorene forteller. Hun kategoriserer altså rektors ansvarsplikter som *den samfunnsmessige*, *den resultatorienterte*, *den profesjonelle* og *den personlige*. Innenfor disse fire kategoriene er det forventninger om at rektor skal løse en lang rekke oppgaver: Man har hovedansvar for det samfunnsmandat som skolen er gitt; utdanning og opplæring av barn og unge for å sikre samfunnets orden, dets demokratiske prinsipper, ivaretagelse og videreføring av samfunnets kulturelle verdier, samfunnets videre økonomiske vekst, for å nevne noen. Man er ansvarlig for å kunne framvise gode resultater, til en viss grad i konkurranse med andre og et rapporteringsansvar til skoleeier, både på læringsresultater og økonomiske resultater. Enkelte steder kan det også bety å markedsføre skolen, slik at elevgrunnet sikres. Dette fordrer igjen blant annet fokus på

rekruttering av gode lærere og kvalitetssikring av læringsaktiviteten i skolen. For å beholde de gode lære fordres det god personalledelse, og profesjonalitet i forhold til å kunne skape legitimitet for egen ledelse. Sist, men ikke minst, kreves en høy personlig etisk og moralsk bevissthet, men også kunnskap om samfunnets etiske verdier, lover og forskrifter som regulerer virksomheten.

På hver sin måte tegner mine fire rektorer et bilde av dette enorme ansvaret når jeg spør dem om hvordan de opplever rektorrollen.

Anne uttrykker at hun trives veldig godt i jobben, men at hun føler at hun, i tillegg til utfordringene som måtte finnes i personalgruppa og i foreldregruppa, får mange pålegg ovenfra i systemet. Hun forteller dette om arbeidspress og pålegg:

« På en måte så synes jeg alle andre skyver jobbene til skolene: Da vi satt på virksomhetsledermøtet sist – så er det snakk om økonomi. Da sier de i Helsevern for barn og unge at de ikke kan være så mye ute på skolene lenger, så de må overlate litt mer av sin jobb til skolene. Så sier barnevernet at de må forlange mer av skolene i de papirene de sender inn, fordi de må skjære ned og kan ikke gjøre så mye lenger. Så sier PPT at skolene må gjøre en større jobb før de får sakene, for de har ikke økonomi til å gjøre det. Så sier lønnsavdelingen at de ikke kan ta telefonen mellom ti og to, så da må administrasjonen ved skolen ta henvendelser. Så sier posten at vi må sortere sånn og sånn, fordi de ikke har tid. Da blir jeg frustrert!»

Dag forteller også om en mangslungen hverdag. Han opplever at den vanskeligste oppgaven er i forhold til foresatte, når det for eksempel oppstår konflikter mellom foresatte og lærere eller når foresatte krever, men ikke stiller opp. Han lister også opp oppgaver som han må ta seg av og som han opplever ikke lar seg delegere: å planlegge innskriving av nye elever, være telefonsentral, koste opp knust glass fra skolegården fordi noen har vært og herjet på kvelden, undervisning, oppfølging av elever med særskilt norsk vedtak, utfylling av skjemaer, skriving av rapporter, budsjettarbeid. Dag er også svært klar på at skoleeier tilbyr for lite støtte ut mot rektorene og at det er uklare forventninger fra skoleeiernivå: « Det er ikke noe kursing....du må sjøl vite hva du skal lete etter....så du vet ikke hva du mangler, du vet ikke hva det er du ikke kan.» Og om rapporteringen sier han:

«Jeg fikk en samtale med fagsjefen etter et år, fordi jeg etterspurte det, og da tok jeg opp at jeg synes vi får lite tilbakemelding på rapportering...hva skjer med de tallene? Er det noen som leser det i det hele tatt? Og da var svaret at så lenge jeg ikke hørte noe, så

gikk det bra. Så da kan jeg være fornøyd da, sa jeg. Ja, du kan være fornøyd.... Men det blir litt dårlig trøst.

Cecilie tegner også et bilde av en særdeles hektisk og krevende hverdag. Hun forteller at det er en konstant avveining i forhold til hva man skal prioritere av arbeidsoppgaver. Og hun gir uttrykk for at de store og helhetlige tankene rundt skolen og skolens drift må vike for hverdagslige krav, og at dette oppleves som en «fallgruve».

Eksempelet hun nevner har med relasjonen til lærerne å gjøre, det å være tilstede for dem:

« Man kan sitte i et møte, med lukket dør til og med, men så er det noe som har dukket opp som kjennes ut for den som kommer med saken at nå brenner det sånn at det må avgjøres her og nå. Og det skjer ofte...at terskelen for...det er en sånn utålmodighet, ønske om et kjapt svar: jeg er på vei til timen, elevene står der nede, og hvor er ledelsen nå? Jeg må jo ha svar på dette for foreldrene ringte jo i sted.»

Hun sier at det er mange armer hos skoleeier som vil ha tak i henne: konsulenter for personal, økonomi, spesialpedagogikk, bygg...og saksbehandling og dokumentasjon «svulmer ut». Berit sier klart at du som skoleleder skal ha «greie på mye» og at det ikke alltid er morsomt på jobb:

« Det er et veldig spredt område. Du skal liksom være trygg på og ha greie på....alt av HMS-arbeid, paragraf 9a, det fysiske arbeidsmiljøet, økonomi, stillinger, arbeidsmiljøloven, arbeidstidsavtaler. (.....) De fleste dager synes jeg jo det er morsomt, men det er dager da jeg tenker at: Fytterakkern for en drittjobb!»

På bakgrunn av disse vitnesbyrdene kan det være interessant å se hva rektorene tenker om nettverket og det betydning i den travle hverdagen og i forhold til alle gjøremålene.

Alle de fire rektorene gir uttrykk for at møtene i nettverket har gitt dem en trygghet i forhold til hverandre. Man er blitt kjent med hverandre og hverandres hverdag på en måte som man ikke var før. Det er derfor blitt lettere å ringe eller ta kontakt på annen måte hvis man lurer på noe eller trenger råd. For tre av de fire skjer det ofte at de tar kontakt, og sakene de lufter kan være alt fra rapporteringsmaler, hvordan fatte enkeltvedtak, hvordan organisere lekselesing og HMS-skjema. Den fjerde rektoren bruker ikke nettverket fullt så ofte, men det hender en gang i blant, forteller hun. På spørsmål om de har noe konkret eksempel på en sak eller en situasjon hvor de har benyttet nettverket som støtte, svarer Dag og Berit at de ikke kan komme på noe spesielt, men at det går mer på generelle dagligdagse utfordringer. Cecilie var for en tid tilbake oppe i en vanskelig sak som fikk bred dekning i media, og hun forteller at « når jeg tok

med de (mediaoppslagene) og snakket med ledernetverket, så gjorde det veldig, veldig godt. Absolutt. Og vi var jo to oppe i det også...». Anne forteller at hun hadde en tøff periode på sin skole i forhold til økonomi, og i denne perioden var det nødvendig for henne å slå sammen grupper for å spare vikarressurser. Dette var ikke populært hos lærerne eller hos utdanningsforbundet, selv om de hadde litt humor på det når hun kom og annonserte «dagens dobbel», som hun kaller det. Også i den kommunale OLI (operasjonell ledelsesindeks) - undersøkelsen har denne problematikken kommet opp. Når medarbeiderne blir spurt om de vet hva som forventes av dem i jobben, så har enkelte svart nei på bakgrunn av dette med sammenslåing av klasser, forteller Anne. Hun sier videre:

« Jeg har ikke hatt veldig dårlige tilbakemeldinger i OLI, men vi har hatt perioder hvor de har meldt avvik på hver eneste gang de fikk flere elever enn de hadde forventa, og det kan til og med være at de ikke får mer enn 30 elever i en time, men det er klart... Jeg ser at det er fysiske ting som gjør at det er vanskelig, for det er ikke alltid du får alle elevene inn på et rom. Så det er mange sider ved saken, og det er ikke noe gunstig utgangspunkt, men at en lærer som daglig sitter med 16 elever i klassen har en roligere hverdag enn en som sitter med 28... det må vi jo også ta med inn i bildet, og det sliter lærerne litt med å se. Og den der har jeg lufta litt på nettverket og fått god støtte og tilbakemelding på, og følt at du kunne gjøre det sånn allikevel».

Fortellingene til Anne og Cecilie vitner om aspekter som kan være svært utfordrende i en lederposisjon; å være i medias kritiske søkelys og det å være gjenstand for en anonym evalueringsundersøkelse fra sine ansatte. For å utdype litt hva denne OLI-undersøkelsen dreier seg om, så kan jeg fortelle at de ansatte blir stilt fem spørsmål, blant annet om de mener at deres nærmeste leder går foran med et godt eksempel. Svarene samles inn og oppsummeres sentralt i kommunen. På et virksomhetsledermøte blir resultatene delt ut til den enkelte i form av fargekoder og søylediagrammer, uten utfyllende kommentarer eller begrunnelser i tillegg til tallene. Jeg mener dette er et klart eksempel på hvordan resultatstyrings- og evaluerings- «trenden» har skyllet over landet, og jeg er ikke sikker på om lederne blir bedre av det. Det er i alle fall forståelig at man som rektor har behov for støtte, og det kan synes som ledernetverket vårt fungerer som det i flere sammenhenger.

Alle rektorene relaterer også på ulike måter nettverket og samarbeidet der til det som skjer i det store virksomhetslederforumet. De forteller at de nok har fått en tendens til å søke sammen, sitte sammen og prate sammen når de møtes i denne sammenhengen, og når jeg spør hvorfor, svarer de at de føler en trygghet ved det. Ordet 'trygghet' går forøvrig mye igjen, og det kan kanskje tyde på at rektorene føler en viss grad av utrygghet i hverdagen, og også når

de sitter i virksomhetsledermøter med 28 andre rektorer og fagsjefen og fagsjefens konsulenter. Dag forteller: « Se for eksempel på hun Marit fra Kolstadhaugen. Hun sier ikke så mye, men det hun sier er viktig. Jeg har kanskje tenkt det samme, men jeg hadde ikke drømt om å si det på et virksomhetsledermøte». Dag gir her uttrykk for at det er ting han rett og slett ikke våger å ta opp i dette forumet, kanskje fordi han føler at det blottlegger han på et vis? Han sier i neste setning om nettverkets betydning i slike situasjoner:

« Hadde vi sittet på et nettverk -sittet og drøftet en ting og så blitt enige om å ta det opp, da kunne jeg godt ha vært den som hadde tatt det opp på et virksomhetsledermøte, for da visste jeg at det her er noe som...det er ikke bare jeg som lurte på det her..og det er klart det at...ja, det hadde vært mer tyngde og en trygghet som hadde vært helt annerledes.

Et annet sted sier han: « Vi ser at vi på denne sida må holde litt sammen for å få litt trøkk oppover, så også vår stemme blir hørt». Cecilie snakker også mye om virksomhetslederforumet og hvordan hun opplever dette i forhold til det å sitte på nettverksmøtene:

«Der er det en litt annen dagsorden og kultur.. måten sakene blir behandlet på. Det er ikke mye rom til å diskutere og bli kjent med tankene til de som sitter ved siden av deg (...) Jeg har kjent litt på det, altså nå setter jeg det litt på spissen, men der er en ikke så veldig interesserte i å høre om de ulike virkelighetene rundt om på skolene. Kommunikasjonen går mye den andre veien, fra skoleeier til oss virksomhetsledere (...) og det er ikke lagt opp til at de skal komme opp til det kreative nivået. Så hadde det vært det eneste stedet hvor jeg skulle treffe kolleger, så hadde det vært et fattig landskap».

Utifra det disse to rektorene forteller kan det synes dels som om nettverket fyller en «sammen er vi sterke»-funksjon overfor et litt skremmende og stort virksomhetslederforum og dels fungerer som et mer kreativt og dialogbasert forum.

Wiel Veuglers og Mary O'Hair (2005) betoner også sterkt nettverket som et forum for erfaringsdeling og dialog. De ønsker en kritisk pedagogikk hvor man lærer av hverandre i visse former for samarbeidslæring, men hvor det også er rom for individuelle tilpasninger. De mener at samarbeidet er så viktig når det gjelder dagens utfordringer at det bør tvinges fram måter å samarbeide på, både mellom enkeltindivider og organisasjoner

Senge (2004) legger vekt på at flere hjerner ofte tenker bedre enn en, men at det kreves at man vet hvordan man legger tilrette for å utnytte den økte kapasiteten som flere hjerner gir.

Det er i denne sammenheng viktig at medlemmene i en gruppe stoler på hverandre og er klar over at de med sine ulikheter utfyller hverandre og uten at ulikheten er truende. Man må i slike grupper legge tilrette for innovasjon og samhandling.

Både Bohm (2010) og Senge snakker om at vi mennesker har grunnleggende antakelser om hverandre som i mange tilfeller ikke er korrekte og som ofte kan skape hinder for at vi åpner opp for hverandres refleksjoner og synspunkter. Bohm framholder også dialogen som overlegen i forhold til diskusjonen når det gjelder å skape en felles forståelse for et problemområde eller et fenomen. Han hevder at det i diskusjonen er et mål å vinne, mens det i dialogen er en likeverdighet og et ønske i fellesskap om å tegne et riktigere og bedre landskap enn det vi klarer på egen hånd (ibid, 2010).

Det er lett å tenke seg at deltakerne på virksomhetsledermøtene kanskje sitter med sine 'mentale modeller' eller 'grunnleggende antakelser' om hverandre som kanskje er feilaktige. Dag sier for eksempel:

« I nettverket er jeg blitt veldig godt kjent med Kristian. Jeg har jo betraktet han som en som er gammel i tralten, som tok mange bestemmelser selv, som ikke brydde seg så mye om nivåer (...) Noen ganger kunne det virke litt arrogant, for jeg ville ikke gjort det. Men nå får jeg mange spørsmål fra han, og nå lurer han på hvordan vi gjør det og det, så jeg ser at han sitter med akkurat de samme utfordringene som meg».

Jeg kan forstå at et forum på 29 rektorer og 5-6 fra fagetatsnivå kan være for stort til å fungere som et sted hvor man deler erfaringer og samarbeider om løsninger på konkrete og hverdagslige utfordringer. Jeg har imidlertid selv vært tilstede på flere av disse samlingene, og har kjent på den litt konkurrerende og spente stemningen som informantene beskriver. Jeg har også stillet meg spørsmålet om denne stemningen er noe som «nødvendigvis må være sånn» eller om det faktisk hadde latt seg gjøre, med en litt annen oppbygning og agenda for møtene, kunne vært mulig å gjøre også dette til et tryggere og åpnere sted å møtes for skolelederne.

For å «verifisere» eller sikre reliabiliteten i materialet mitt, stilte jeg informantene noen små tilleggsspørsmål mot slutten av intervjuet som gikk ut på i hvilken grad de prioriterte møtene i nettverket og hvor bevisste de er i forhold til årshjulet for nettverket. Alle fire svarer jo bekreftende på at nettverket har betydning og verdi for dem, både i arbeidet med å utvikle skolen og generelt som støtte i rektorgjeringen. Jeg ville derfor sammenholde disse utsagnene med det de fortalte om prioritering i en travel hverdag, hvor oppgavene ofte står i kø.

Dag er klar på at han prioriterer møtene, selv om fredager – som er fast møtedag- passer svært dårlig for han fordi han har undervisning på den dagen og må skaffe vikar når han er borte. Og han plotter inn alle viktige datoer i årshjulet på sin egen kalender, slik at de «plover opp», som han sier. Cecilie og Anne svarer også at de synes det er viktig å gå på møtene, og at de har årshjulet som en av sine prioriteringer. Berit, som kanskje var den mest skeptiske i utgangspunktet, svarer: « Ja, jeg føler at det er såpass nyttig for meg, at jeg får såpass mye ut av det, at det prioriterer jeg...».

I nettverket er det imidlertid en rektor som møter svært sjelden. Hun har vært rektor i over tjue år, og leder en skole med svært godt omdømme, både i kommunen og utenfor. Fra denne skolen møter vanligvis inspektør. Jeg har ikke tatt kontakt med denne rektoren for å høre om hennes tanker rundt dette, fordi vedkommende ville ikke ha kunnet bidra med svar på andre spørsmål rundt nettverket slik jeg stiller dem i intervjuguiden. Jeg vil derfor selvsagt heller ikke spekulere i årsakene til at hun ikke møter, men ettersom de fleste andre i nettverket har færre år bak seg som rektor, er det selvsagt en mulig forklaring at man får mindre behov for nettverk jo lengre man sitter i stillingen. Det kan synes som at nettverket har hatt svært liten eller ingen personlig betydning for denne rektoren. Skolen har imidlertid alltid en representant på alle møter og har i likhet med de andre skolene innført kartleggingsverktøyet LUS og metoden veiledet lesing. De har også gjennomført skolering av lærere og deltatt aktivt i arbeidet med den felles leseplanen. Det kan derfor synes som om nettverket har en viss betydning for skoleutviklingstemaene og framdriften innenfor disse, selv om rektor ikke prioriterer å møte på nettverkssamlingene.

Forøvrig ser det ut til at mine fire informanter setter møtene høyt opp på prioriteringslista. Dette er også mitt inntrykk når vi samles. Det hender så og si aldri at en skole ikke er representert, og det er svært sjelden at ikke rektor selv stiller. I de fleste tilfeller kommer både rektor og en inspektør. Dette mener jeg gir en viss reliabilitet til utsagnene om at nettverket har betydning for den enkelte.

4.3.4 Trekk ved nettverket som fremmer vekst

Her vil jeg ta utgangspunkt i det de ulike rektorene eksplisitt svarer på hva de tror det er som gjør nettverket funksjonelt og verdifullt, og etterpå sammenholde det med egne erfaringer og notater og lydopptak, samt notater fra to nettverksmøter. Også her vil jeg analysere materialet i lys av den teorien jeg skisserte i kapittel 3.

Jeg ber først informantene om å beskrive et vanlig nettverksmøte, slik de opplever det. Alle fire bruker da begrepet 'uformelt'. 'Hyggelig' og 'trivelig' er også begreper som går igjen.

Cecilie beskriver det slik:

« Behagelige landinger. Man kommer, man møtes. Får blikkene og småpraten. Vi setter oss ned, og det er en god stemning. Har gjerne med et eller annet aktuelt som har skjedd eller noe som opptar en, og.... det er det umiddelbare når vi møtes som er...altså det setter tonen og gjør noe veldig bra med oss.»

På lydopptaket hører vi oppstarten av et møte. Deltakerne kommer inn etterhvert og hilser på hverandre med et «hei», og praten går livlig på tvers av bordet. Alle er på fornavn med hverandre, en kanne med kaffe går rundt. Det blir blant annet snakket om at en av de deltakende inspektørene skal gå av med pensjon, og flere spør hva hun tenker om det. Hennes etterfølger blir også presentert – med fornavn. Det høres ut som et hyggelig treff mellom mennesker som er trygge på hverandre.

I notatene mine fra et av møtene skriver jeg at vi sitter rundt et avlangt bord, og at plasseringen ser ut til å være tilfeldig. Jeg kan se alle ansiktene fra der seg sitter. På dette møtet observerer jeg tegn på deltakelse hos de fleste av rektorene og inspektørene, de tar ordet etter tur, ser oppmerksomt på den som snakker og noterer underveis. En av de tilstedeværende skiller seg imidlertid ut. Hun sitter litt tilbakelent i stolen, noterer ingenting og blikket vandrer ofte rundt i rommet. Det er et av hennes første møter i nettverket. Hun er rektor på en stor ungdomsskole og har lang erfaring fra yrket.

Min opplevelse av møtene er at de er gjennomgående hyggelige. Menneskene som møtes der vil hverandre vel. Det er rom for en fleip og mye latter. Ofte snakkes det innledningsvis om aktuelle skolesaker, noen ganger gruffes det over ting som har skjedd, eller nye oppgaver som er pålagt – andre ganger kan det være ting som har skjedd på en av skolene som luftes. Jeg opplever denne uformelle starten på møtet som svært viktig. Slik jeg ser det, er det her mye av «hverdagsstøtten» formuleres og føles. Det er ikke småprat om «alt og ingenting», men dialoger på kryss og tvers over bordet om hverdagsgleder og -sorger som alle er relatert til skole og skoleledelse.

Bohm (2010) sier at i en dialog-gruppe skal ikke noe avgjøres. Og dette aspektet mener han er svært viktig for at vi skal føle frihet i dialogen. Han beskriver et slikt dialog- møte som et slags tomrom, som kan fylles med det deltakerne ønsker å fylle det med. Det finnes ingen annen hensikt med dette møtet enn å kommunisere sannferdig. I denne situasjonen kreves

ingen agenda eller møteleder, dialogen(e) flyter fritt. I dette uforpliktende møte kan store ting skje, i følge Bohm. Her skapes ny innsikt og nye løsninger på felles utfordringer.

Kanskje er denne uformelle praten vi har i vårt nettverk ved innledningen til møtene også et slags viktig «tomrom» hvor vi senker garden og fyller rommet med det som opptar oss mest der og da. Kanskje er disse stundene med på å fjerne og omskape de antakelsene eller mentale modellene vi stilte med i utgangspunktet, og kanskje er de med på å gi en trygg ramme for et profesjonelt samarbeid i neste instans? Berit beskriver det slik:

« Jeg tror at folk er ærlige. Jeg tror ingen er redd for å si at ting er mislykket eller at det her har vi ikke fiksa eller ikke fått til eller... det er liksom rom for å si det, og jeg føler at det er helt greit. Vi behøver ikke være andre enn de vi er.»

På lydopptaket hører vi også hvordan en av rektorene forteller åpent om at hun har sagt fra seg stillingen etter kort tid på grunn av sin livssituasjon. De andres kommentarer gir uttrykk for forståelse og støtte.

Et annet aspekt ved møtene som fremheves som svært viktig er at de også har en struktur og en formell del. Alle rektorene gir uttrykk for at en dagsorden er viktig for at nettverket skal fungere godt. Det må en agenda til, og noen må styre møtet. « For hvis ingen holder i det, så blir det bare en plapregruppe uten at det kommer noe ut av det, uten at jeg kan få gehør for noe jeg trenger hjelp til, liksom..», sier Dag. Berit uttrykker det samme: « Jo mer vi har av en saksgang og følger den og styrer ordet og sånn, jo mer føler jeg at vi får ut av det.» Alle fire opplever også møtene som klart to-delte, med en formell og uformell del – og begge deler er like viktige. Cecilie beskriver overgangen mellom det formelle og uformelle: « Så er det som et knips – nå – hør nå dere, nå starter vi.» På lydopptaket høres småprat i cirka 4 minutter, så tar rektor på vertsskolen ordet: «Da tror jeg vi alle er samlet, og jeg får ønske dere velkommen til det siste møtet dette skoleåret.» Småpraten stilner umiddelbart. Etter en presentasjonsrunde med mye kommentarer og latter og noen praktiske opplysninger, forteller møteleder om de viktigste punktene på dagsorden.

Nytteaspektet ved møtene ser altså ut til å være viktig. Og rektorene gir uttrykk for at struktur og ledelse er viktig for at møtene skal være nyttige. Det kan se ut som om dialog alene ikke gir det ønskete utbyttet for mine informanter. Veuglers og O'Hair (2005) bruker et uttrykk: 'structuring the fluid' når de beskriver viktigheten av både det formelle og uformelle i nettverkene de har forsket på. De viser også til funn som tyder på at produktivitet og nytteaspektet er viktig for opprettholdelsen av nettverk over tid.

Som et tredje aspekt ved nettverket, nevner tre av rektorene at et felles satsningsområde har vært viktig. Anne svarer på spørsmål om hva hun tror er årsaken til at nettverket har fungert som det har gjort: « Vi har hatt fokus på ett område – det er lesingen som har vært hovedfokuset vårt», og Cecilie kaller nettverket et 'arbeidsfellesskap' rundt lesing. I lydopptaket, under presentasjonen av agendaen for møtet, sier møteleder: « Jeg har også satt opp nytt årshjul for LUS-samarbeidet, og det føler jeg er kjempeviktig at vi får på plass, hvis ikke faller det...hvis ikke det er spikret når skoleåret begynner.» Særlig denne siste uttalelsen tyder på at det felles fokuset rundt lesing, og den strukturen som legges når årshjulet spikres er av avgjørende betydning for nettverkets eksistens. Dette kan knyttes til det som er sagt tidligere om nytteverdi, men sier også noe mer eksplisitt om fokus rundt ett eller få *satsningsområder*, og utvikling av skolens virksomhet. Vi kan kanskje tolke det slik at et nettverk må ha et visst innslag av innovasjon og retning for å eksistere over tid.

Det er også interessant å merke seg begrepet 'arbeidsfellesskap' som Cecilie bruker om nettverket, og det er lett å trekke en parallell til Wengers praksisfellesskap. Et slikt fellesskap forutsetter som nevnt blant annet det han kalles 'felles virksomhet', og han sier om denne:

« Virksomheden bestemmes aldrig helt af et ydre mandat, af en forskrift eller af en eller anden individuel deltager. Selv når et praksisfællesskab opstår som reaktion på et ydre mandat, udvikler praksis sig til fællesskabets egen reaktion på dette mandatet (Wenger 2006, s. 98).

I lys av det Wenger skriver, kan vi tenke oss at vårt nettverks felles virksomhet har utviklet seg som reaksjon på pålegg fra skoleeier om at heve resultater på nasjonale prøver i lesing på møtet i 2008 (jfr. Kap.2). Det oppsto altså ikke i et vakum, og eksisterer kanskje heller ikke bare som et møtested for erfaringsdeling og støtteforum. Det er muligens grunnlag for å hevde at det, som Cecilie hevder, er et *arbeidsfellesskap*, hvor vi sammen staker ut felles retning for skolene og i fellesskap finner veier mot målet.

Imidlertid er det også klart at det er store forskjeller på skolene, og at rektorene har ulike synspunkter på utfordringene i hverdagen og hvordan de skal møte dem. Cecilie gir uttrykk for det på denne måten: « Men det er jo også sånn at vi er veldig ulike skoler i nettverket, og jeg har jo tenkt på at ballasten, erfaringene, mulighetene vi har på den enkelte skole, er ganske så forskjellig.» Hun er rektor på en 1-10 skole og føler at hun ikke alltid kjenner seg helt igjen i hverdagen til de rene barne-eller ungdomsskolene. Både Dag og Berit kommer inn på begrensningene som kan finnes på de små skolene i motsetning til de store, særlig når det gjelder å «ha flere å spille på» i personalgruppa. Dette viser vel kanskje at selv om det finnes

en relativt stor grad av felles virksomhet, så er kanskje det Wenger kaller 'felles repertoar' – de handlingsalternativene man har – veldig ulikt fra skole til skole, noe som selvsagt setter begrensninger for arbeidsfellesskapet til en viss grad.

I tillegg til at møtene oppleves som hyggelige og støttende, at det er struktur, agenda og at man opplever et felles, nyttig fokus for arbeidet, nevner informantene også den geografiske nærheten som et aspekt som kan ha betydning for nettverket. Dag setter dette inn i en større sammenheng:

« Ja, jeg tenker på her – på denne sida av byen, altså.... jeg har egentlig aldri tenkt på det, og det verste er at jeg vil helst ikke tro det heller, men jeg tror allikevel at det er ganske mye i det...at i vår kommune, sentralt, i rådhuset, der sitter det ganske mange fra den andre sida. Altså det sitter mange som kjenner hverandre godt. De er omgangsvenner...rektorer og fagsjef og de rundt fagsjefen og...det hørte du fra dag èn hvordan de snakket til hverandre og med hverandre, og da tror jeg at det er endel korridorpolitikk ute og går..."

Dag gir altså uttrykk for at det er det vi kan kalle et maktsentrum på «den andre sida av byen», og at den geografiske nærheten mellom skolene i nettverket har betydning for at skolene skal kunne danne en gjennomslagskraftig «motpol». Han sier videre: « Nå har det jo begynt å skje ganske mye her på denne sida også. Jeg synes det. Så det kan fort flytte seg – bikke litt over». Dag formulerer kanskje her et aspekt ved nettverk som også Senge (2004) sier er en side ved det han kaller gruppelæring og resultatene av den. Han betoner viktigheten av at en gruppe som lærer sammen, kan ha større påvirkning overfor andre grupper og være pådriver i å skape retning når beslutninger tas.

Anne mener at det geografiske først og fremst har betydning fordi nettverket startet opp som et samarbeid mellom en ungdomsskole og de tilhørende barneskolene, men også fordi « ...vi har et fellesskap i at vi har noe av det samme miljøet rundt endel av elevene våre.» Med dette tror jeg hun mener at elevene våre i stor grad har samme sosioøkonomiske bakgrunn. Området skolene ligger i er et av de med lavest levekårsindeks i landet, og bortsett fra kanskje èn av skolene som ligger i et typisk jordbruksområde, møter vi mange av de samme utfordringene når det gjelder elevenes bakgrunn og dens betydning for skolegang og opplæring. Det er da også nærliggende å tenke at dette kan ha hatt en vesentlig betydning for at nettverket kom til. Vi hadde et slags felles anliggende; resultatene på nasjonale prøver var jevnt over dårlige, elevene våre slet med de samme problemene. Det kunne ha vært vanskelig å starte det samme nettverket med fokus på leseopplæring hvis en eller flere av skolene hadde hatt glimrende

resultater og elever som hadde et helt annet utgangspunkt for utdanning og opplæring. Cecilie er også klar på at nettverket hadde et naturlig geografisk utgangspunkt, og at det var viktig, men utdyper det ikke med annet enn å si at dette skaper en følelse av fellesskap. Berit, som er rektor på en skole med litt annen beliggenhet, berører ikke geografisk nærhet i det hele tatt.

4.3.5 Nettverk som strategi for skoleutvikling

Helt til slutt i intervjuene spør jeg rektorene om de mener at ledernetverk kan være en strategi for skoleutvikling på generelt grunnlag. Jeg inviterer dem altså til å generalisere utifra egne erfaringer. Slik jeg ser det, kan dette også muligens være med på å kvalitetssikre min analyse og konklusjoner. Når Postholm (2005) snakker om naturalistiske generaliseringer er det *leserens* umiddelbare gjenkjennelse av fenomenet det er snakk om, og det er denne gjenkjennelsen som hun mener danner grunnlag for generalisering. Jeg mener imidlertid at informantenes egne vurderinger rundt spørsmålet om allmenngyldigheten av de positive erfaringene med nettverksorganisering kan være interessante å se nærmere på.

I spørsmålet jeg stiller nevner jeg skoleeier som eksempel på initiativtaker til organisering av nettverk, og Anne svarer umiddelbart at hun mener skoleeier burde ha gjort det og knyttet noen forpliktelser til arbeidet i nettverkene. Men i neste omgang reserverer hun seg mot skoleeiers innblanding i det nettverket vi allerede har etablert, fordi det fungerer godt som det gjør. Berit mener også at nettverk kunne være en måte å organisere på som kunne vært oftere brukt i vår kommune. Hun begrunner det slik:

« Ja, det tror jeg, for det er jo mennesker som sitter med samme slags utfordringer, og skal løse endel utfordringer som er ganske like, selv om.... sånn som hos oss, så er det jo forskjell på skolestørrelse, men allikevel så er det veldig mye felles, så vi kan dra nytte av hverandres erfaringer. Så en behøver ikke finne på alt selv hele tiden. Det går an å adoptere noe som er brukt på en annen skole og tilpasse det til din egen.»

Hun sier ikke noe spesifikt om hvem som kunne eller skulle tatt initiativ til en slik organisering, men mener at det kan være ulikt behov for nettverk, og gir uttrykk for at det etter hennes oppfatning nok er de små enhetene som har størst behov.

Dag nøler litt når han skal svare på spørsmålet, og svarer at det kanskje ikke ville ha vært så dumt. Han sier at han ikke har tenkt så mye over det, men fortsetter med å skissere en mulig modell hvor konsulentene under fagsjefen har ansvaret for hvert sitt nettverk, og sier:

« Jeg tror nemlig at noen må ta styringa, i forhold til å føre ting i pennen (...) så hvis det skulle vært noe som var en mer organisatorisk oppbygning av hele skolelederavdelingen i vår kommune, så tror jeg at jeg ville ha kobla det til en sånn person som kunne følge opp, sende ut innkallinger, skrive referater.»

Cecilie har bred erfaring fra ledernetverk der hun arbeidet før, og er helt klar på at hun mener dette er en klok strategi som kunne vært satt i verk fra skoleeiers side. Hun sier at det snakkes endel om nettverk i vår kommune, men hun er usikker på hvor godt fungerende de egentlig er. Hun reflekterer videre rundt en mulig organisering:

« Barneskolene som leverer unger til ungdomsskolene rundt i distriktet – de har visst et fellesskap, ikke sant? Og det er det en da kan bruke som en enhet, men om....jeg har ikke forståelsen av at det der slike nettverk som vi har her på denne sida....så potensialet ligger jo her.

Cecile kommer også her inn på mulighetene for å få endret struktur og innhold på virksomhetsledermøtene ved å ta i bruk nettverk:

« Hadde det vært et samspill mellom nettverk og virksomhetsledermøter, så kunne vi få ganske mye mer ut av ...de sakene vi jobber med. Bare det å kunne bearbeide, diskutere på forhånd, før virksomhetsledermøtene – eller at fagsjefen hadde velfungerende nettverk som hankunne utfordre:- Det her skal vi gjøre noe felles på, og da må vi ha innspill, og det er viktig at dere tar problemstillingene med dere og diskuterer dem og gir meg tilbakemelding – for eksempel. For målet er at vi er en felles skole som tenker sammen og vet mer om hva denne felles skolen er. Nå er blir det veldig fragmentert, sånn opplever i hvert fall jeg det.»

Alle rektorene er altså i utgangspunktet positive til tanken om nettverksorganisering på en bredere basis. Ingen av dem problematiserer direkte rundt tanken på en «top-down»-organisering på dette området, selv om to av dem reserverer seg mot å måtte gi slipp på vårt nettverk, hvis fagsjefen skulle komme til å ønske å organisere det annerledes. De fleste av dem ser ut til å mene at geografisk nærhet eller ungdomsskole-avgiverbarneskoler kan være fornuftige enheter. Ingen av dem trekker forsåvidt inn i denne sammenhengen de andre aspektene de selv nevnte under spørsmålet om hvilke trekk ved nettverket vårt som gjør det vellykket; den gode stemningen, blandingen av formelt og uformelt innhold, det felles fokuset rundt et satsningsområde, det felles følte behovet for å forbedre resultatene. Det kan være at de ser det som en selvfølge at det alltid finnes felles ting å jobbe for, og at bare noen holder

tak i det, så vil nettverk kunne fungere i enhver sammenheng. Jeg stilte spørsmålet direkte til Cecilie; om hun trodde nettverket vårt var spesielt. Hun svarer at alle selvfølgelig er med å prege stemningen, men at det nok er fellesskapet rundt sakene som er utslagsgivende for suksess.

4.4 Sammenfattende analyse og tolking

Tidligere i dette kapittelet har jeg mer eller mindre tatt for meg rektorenes tanker omkring temaene ledelse, skoleutvikling og nettverksarbeid som isolerte fenomener. Her ønsker jeg, som nevnt i innledningen, å se på om det er sammenhenger mellom rektorenes uttalelser om skoleledelse, skoleutvikling og hvordan de mener nettverket har betydning for dem, og hvilke sammenhenger jeg i tilfelle kan se.

Når vi snakker om temaet skoleledelse på generell basis legger alle rektorene vekt på å ha gode relasjoner til sine ansatte. De peker på viktigheten av å være tilstede for dem, lytte til dem og å være gode rollemodeller. De gir også uttrykk for at de opplever at personalet ser på dem som personer de kan komme til, hvis de har noe på hjertet. Slik jeg opplever det, er det først når jeg stiller direkte spørsmål om utfordringer i rektorjobben, at de gir uttrykk for at det å være leder kan være vanskelig, og de nevner alle episoder og situasjoner hvor de har måttet ta beslutninger som har gått på tvers av det enkelte i personalet har ment. Og det er kanskje særlig i forhold til det å skulle "fronte" personalet på ting som kan møte motstand, eller kan vi si langs "makt-dimensjonen" hos Sørhaug (2009), at lederne har følt behov for nettverket som en støtte. Tydelighet er et annet begrep som går igjen hos flere av informantene, og særlig Dag gir uttrykk for at nettverket hjelper han i å være tydelig i forhold til forventninger om blant annet innlevering og gjennomgang av leseresultater på skolen. Han kan vise til et samarbeidsdokument som alle har forpliktet seg til å følge - årshjulet - i forhold til tidsfrister og gjøremål, og unngår da diskusjon rundt dette.

Når det gjelder Sørhaugs andre dimensjon - tillitsdimensjonen - og det som handler om relasjonsledelse og god kommunikasjon hvor man reflekterer sammen, og snakker fram løsninger, finner jeg ikke umiddelbart at nettverket har hatt noen betydning. Ingen av rektorene peker konkret på at nettverksarbeidet på noe vis har ført dem nærmere personalet deres relasjonsmessig, eller at det har ført til nye måter å kommunisere på. Imidlertid kan man også kanskje argumentere for at nettverket **kan** ha hatt betydning når det gjelder tillitsdimensjonen. Vi kan tenke oss at tillit til ledelse innebærer at man anser ledelsen for å være legitim. Begrepet 'legitim' forklares i leksika som synonymt med rettmessig, i juridisk forstand, men også i forhold til sosiale normer (Store norske leksikon, 2011). Møller (2006)

sier også at gode relasjoner mellom to parter er avhengig av at begge vet hvilke normer som gjelder. Og når det gjelder normer knyttet til ledelse vil det, slik jeg ser det, alltid være en forventning om en viss utøvelse av makt og grensesetting. Så på sett og vis kan man kanskje si at nettverket er med å trygge rektorene i sin maktutøvelse og at dette igjen gir dem legitimitet og skaper grunnlag for gode relasjoner?

Et annet viktig aspekt som blir trukket fram i intervjuene rundt det å skulle utøve god ledelse, er evnen til å stake ut en retning, sette mål for skolen, og å sørge for kontinuitet i arbeidet. Her mener jeg å se klare indikasjoner på at nettverket har hatt betydning for utøvelse av ledelse gjennom det systematiske, kontinuerlige og målrettede arbeidet som var forutsetning for implementeringen av LUS og senere veiledet lesing og arbeidet med og innføringen av en felles leseplan. Selv om skolene har hatt egne satsningsområder og målsetninger ved siden av, som for eksempel PALS, har nettverkets prioriteringer klart satt føringer og gitt retning, slik jeg tolker det.

Jeg har tidligere nevnt det paradoksale i at samtlige rektorer understreker viktigheten av å ha personalet med seg når det satses på nye utviklingsprosjekter, samtidig som ledernettsverkets beslutning om fellessatsing på LUS antakelig må kategoriseres som et "top-down"- initiert prosjekt. Her kan man muligens ane et lojalitetsmessig spenningsforhold, hvor rektorene på den ene siden ønsker å lytte til og være eksponent for det som rører seg i lærerpersonalet, men samtidig føler at de ikke kan stå utenfor lederforumet i nærområdet og å reservere seg fra de beslutninger som tas der. Derfor kan nettverket, slik jeg ser det ha ført til at det er blitt dannet nye lojalitetsbånd og nye bindinger utover virksomhetens grenser. Det har kanskje gitt nye refleksjoner og erfaringer rundt det å lede hos medlemmene og utvidet ansvarsfeltet enda mer.

På den annen side gir informantene uttrykk for at "i det store skolelederrommet" - virksomhetsledermøtene, har disse nye båndene og bindingene gitt dem en større følelse av både trygghet og innflytelse. Dette gjelder både i forhold til de pedagogiske diskusjonene, i den grad de forekommer der, og også de administrative oppgavene.

Et annet moment jeg vil trekke inn her, er at når de fire rektorene fremhever at de vektlegger gode relasjoner og godt samarbeid som svært vesentlig for dem i ledelsen av egen skole, er det nærliggende å tenke at dette også har betydning for hvordan de forholder seg til idéen om samarbeid generelt, og slik sett også er en av grunnene til at de stilte seg positive til å skulle arbeide i nettverk og til at nettverket har fungert som det har gjort. I intervjuene forteller både Anne, Berit og Cecilie at det å lytte er viktig som leder. Cecilie og Anne snakker også om det å være var i forhold til det som utspiller seg på det sosioemosjonelle plan i personalet, om det

for eksempel er konflikter i emning. Dette viser også, slik jeg ser det, at de er opptatt av at det skal være god stemninger og et godt klima for samarbeid. Igjen kan vi tenke at disse egenskapene eller holdningene som de uttrykker skaper et godt utgangspunkt for dialog, lytting, åpenhet og vennligsinnethet også på andre arenaer, som for eksempel i nettverket.

5.0 Drøfting

Problemstillingen for studien lyder: *Hvordan kan ledernetverk forstås som støtte for skolelederens arbeid generelt og med skoleutvikling spesielt, og hvordan fremmer eventuelt et slikt nettverk rektors arbeid med å utvikle skolen?* I dette kapitlet ønsker jeg å diskutere de funnene jeg mener å ha gjort opp mot problemstillingen i tre underkapitler hvor de to første fokuserer på ulike begreper og dimensjoner ved problemstillingen, og det siste drøfter om funnene fra denne studien kan overføres til andre kontekster.

5.1 Nettverket som støtte i rektors arbeid

Kan nettverket forstås som støtte for rektors arbeid, generelt sett?

Under analysen har jeg vist eksempler fra intervjuene som jeg mener viser at rektorene helt klart opplever nettverket som støttende på flere områder. De nevner at nettverket fungerer som det jeg kaller "ryggdekning", både overfor eget personale og i forhold til å skulle ytre synspunkter eller fremme saker i virksomhetslederforumet. De nevner også at de opplever støtte i det å kunne ringe til kolleger i nettverket når de står fast i en sak eller ønsker råd. Her viser de særlig til eksempler fra den mer administrative delen av arbeidet, blant annet problematikk rundt bruken av rapporteringsverktøy.

Jeg gjorde utvalget av rektorer ut i fra prinsippet om bredde i forhold til skolestørrelse og ledelsesressurs, slik jeg har begrunnet det i kapittel 3.6. Alle mine informanter har lang fartstid som skoleledere, men relativt kort fartstid i rektorposisjon, fra 2 til 6 år. Det kan tenkes at nettverket ville hatt mindre betydning som støttestruktur hvis rektorene hadde vært mer erfarne og rutinerne i forhold til de oppgavene de er satt til å gjøre. Slik jeg har erfart det, kan det ta flere år før man har føler seg trygg og har oversikt i en jobb. Den ene rektorens nærmest totale fravær, som jeg peker på under 4.3.3, kan også kanskje forklares med at hun har lang erfaring fra rektorjobben og derfor har mindre behov for et nettverk å støtte seg til. I den grad frammøtefrekvens er en indikator i forhold til nettverkets betydning, må det imidlertid også nevnes at to andre rektorer med over 10 års rektorerfaring møter fast og ser ut til å prioritere nettverkssamlingene, og det kan tolkes som at de anser dem som viktige, slik jeg ser det.

Særlig Dag sier også at han opplever lite støtte fra skoleeier. Han savner både oversikt over hva som er forventet av han og en tilbakemelding på det arbeidet han gjør. Man kan derfor

tenke seg at nettverkets betydning også må ses i sammenheng med en følelse av manglende støtte fra skoleeier hos informantene. Cecilie snakker også mye om forholdet til skoleeier og det hun opplever som en manglende kommunal pedagogisk overbygning og kommunale satsningsområder basert på kunnskap om utfordringer som er felles for hele kommunen, slik jeg tolker henne: " Hva tenker vi om læring i denne kommunen? Det er annerledes å være elev, forelder og lærer i denne kommunen enn andre steder. Hva er det spesielle her? Hva utfordrer oss her?" I styringsdokumenter stilles det klare forventninger og krav til skoleeier om et aktivt pedagogisk lederskap:

"Skolens rammebetingelser, som antall ansatte, deres mulighet for etter- og videreutdanning og lokale systemer for oppfølging av skolene, er skoleeiers ansvar. Kommunen som skoleeier fastsetter ambisjonsnivået for utvikling i sin kommune og sine skoler gjennom politisk, administrativ og faglig styring av skolene. Mange skoleeiere følger opp sitt ansvar på en god måte, men flere skoleeiere må ha langt tydeligere ambisjoner. Arbeid med å tilsette gode skoleledere, støtte og kontinuerlig bidra til utvikling av ledelsen i skolene må prioriteres" (St.meld. 19, kap.2).

Har kanskje nettverket først og fremst bidratt til å fylle et tomrom og hatt en funksjon som man **kan** tenke seg ikke ville vært den samme hvis relasjonen skoleleder - skoleeier hadde vært annerledes og hvis det hadde vært en tydeligere styring ovenfra i forhold til skoleutvikling? Kanskje. Men hvis man forutsetter en tydeligere pedagogisk ambisjon hos skoleeier, ville det nok, slik jeg ser det, allikevel være maktpåliggende med et utstrakt samarbeid mellom skolene og dialog mellom skoleeier og skoler. Det kan være grenser for hvor stort et samarbeidsforum kan være hvis det skal være effektivt. 29 skoleledere kunne for eksempel neppe, slik jeg ser det, sittede i utviklende nettverk sammen. Forutsetningen for vellykkete nettverk er kanskje, som det er pekt på både fra mine informanter og i teoritilfanget til denne studien, at alle kan bli og blir hørt, at det er en følelse av eierskap til nettverket hos den enkelte. Da forutsettes det mindre grupperinger, etter min oppfatning. Cecilie og Dag skisserer en mulig løsning i at skoleeier koordinerer og setter sammen samarbeidsfora og bruker disse som "verpekasser" pedagogiske idéer og som faglige høringsinstanser.

Berit tror nettverket har særlig betydning for de små skolene, og hun begrunner det med liten ledelsesressurs til små skoler som begrenser mulighetene for å etablere ledergrupper på disse skolene. Hun er selv rektor på en liten barneskole, og har litt over hundre prosent ledelsesressurs til fordeling mellom seg selv og inspektør. Hvis dette er riktig, vil man motsatt kunne trekke konklusjonen om at nettverket har hatt liten betydning for de store skolene, for eksempel min egen med for øyeblikket rundt 500 elever og en ledergruppe som består av 4

personer. Personlig mener jeg at nettverket har hatt stor betydning på flere områder også for oss, men først og fremst kanskje i forhold til struktur, systematikk og fokus i arbeidet med skoleutviklingsarbeid og mindre i forhold til administrative, rutinemessige oppgavene, der vi har vært mange om å diskutere oss fram til løsninger. Kanskje er det slik at nettverkets grad av betydning varierer på ulike områder for de ulike rektorene, for noen er det viktig som støtte i daglig drift, for andre er det mest viktig i forhold til de store linjene?

5.2 Nettverket som utviklingsfremmende

Fremmer nettverket rektorenes arbeid med skoleutvikling? Og hvordan virker det eventuelt fremmende?

I arbeidet med skoleutvikling peker rektorene på nettverkets betydning særlig i forhold til to dimensjoner, slik jeg ser det: som en slags "moralsk" støtte ved innføring og initiering av nye prosjekter og som målbestemmende, retningsgivende og systematiserende.

Anne forteller om hvordan hun opplevde å komme tilbake til skolen fra møter med den eksterne LUS-veilederen fra Stockholm. Hun sier hun "ble klarere" i forhold til forventninger til lærerne, blant annet, og Dag snakker om større trygghet i forhold til innføring av LUS, fordi han kunne referere til beslutninger i ledernetverket når han stilte krav til lærerne om innrapportering av resultater. Jeg har tidligere referert til Jacobsen og Thorsvik (2007) og det de sier om motstand mot endring i organisasjoner. Jeg tolker informantenes utsagn som uttrykk for nettverkets støtte i endringsarbeid og i situasjoner der de ofte kan møte motstand (jfr. 4.2.2). Og i den grad slik støtte fremmer beslutningsdyktighet og tydelighet, slik rektorene opplever det fra sitt ståsted, kan man kanskje også si at nettverket fremmer utvikling.

Organisasjonsutvikling krever at man enes om felles utfordringer, målsettinger, at det er struktur, kontinuitet og systematikk rundt arbeidet (Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Informantene uttrykker, som sagt, at nettverksarbeidet har vært med på å legge premisser og rammer for denne prosessen, slik de opplever det. Det har lagt føringer for samarbeid både på ledernivå, LUS- instruktørnivå og på lærernivå. Og jeg tolker det som at de opplever dette som en gevinst ved nettverket.

Lærende organisasjoner fordrer imidlertid i følge Senge (2004) blant annet systemtenkning på alle nivåer, og disiplinen personlig mestring kaller han "den lærende organisasjonens ånd og sjel". I annen tradisjonell OU (organisasjonsutvikling) forutsetter man at utvikling skjer gjennom bred deltakelse på grunnivå, flate beslutningsstrukturer og at det før

endringsprosesser settes i gang, må skapes en atmosfære og et klima for endring (Jacobsen og Thorsvik, 2007) . Vårt nettverksinitierte utviklingsarbeid kan ikke uten videre sies å ha basis i prosesser på grunnivå. Det var heller ingen lang forberedende prosess med personalet rundt på de forskjellige skolene for å sikre at det var et godt og fruktbart klima for endring. Ei heller vet jeg noe om hvordan den enkelte lærers følelse av mestring har vært i denne prosessen. Vårt arbeid med etablering av nettverk, igangsetting av LUS, veiledet lesing og utvikling av en felles leseplan må snarere betegnes som et "tvungent utviklingsarbeid", slik det kanskje må ha fortont seg for den enkelte i personalet. Det har foregått arbeid og drøftinger på grunnivå gjennom lærernetttverk, lærerne har vært involverte i arbeid med leseplanen og evaluering av prosjektene, men de ulike nettverksgruppene og arbeidsgruppene har vært satt sammen av oss på ledernivå, og er for så vidt ikke dannet på bakgrunn av frivillighet.

Andy Hargreaves (2007) retter kraftig skyts mot det han kaller "påtvungen kollegialitet". Slike samarbeidsrelasjoner er styrt fra ledelsen, de legger til grunn obligatorisk deltakelse og møteplikt, de er bundet til faste tider og steder, og de forventes å innføre endringer på andres direktiver. Hargreaves mener at en slik form for tvungen kollegialitet i verste fall kan resultere i ineffektivitet, passivitet og manglende fleksibilitet. Han sier endog at lærerne bedras, heftes, distraheres og fornædres gjennom slik organisering.

Jeg tror det er grunn til å være oppmerksom på faren ved å organisere lærersamarbeid i for stramme rammer, og jeg tror også at noe av motstanden vi registrerte da vi satte i gang LUS-nettverkene, skyldes nettopp en følelse av å bli kommandert til samarbeid hos lærerne. Har nettverket da virkelig fremmet skoleutvikling? Har det skapt engasjement hos den enkelte lærer? Har det skapt varige endringer til det bedre i forhold til kjerneområdet som er elevenes læring? Tyder ikke den motstanden i personalet som noen av informantene forteller om at en del av dette utviklingsarbeidet har blitt pådyttet dem, og at det kanskje ikke har livets rett? Det er mulig. Imidlertid har vi etter hver nettverkssamling hatt høringer og evalueringer i personalet, og det har kommet kritiske bemerkninger til møteledelse og gjennomføring enkelte ganger, men også svært positive tilbakemeldinger i forhold til den muligheten nettverket gir til å komme sammen med kolleger fra andre skoler, drøfte felles utfordringer og lufte mulige tiltak.

Jeg har også i første rekke ønsket å løfte fram ledernes perspektiv når det gjelder nettverket. Å forstå hva dette arbeidet og denne organiseringen har hatt for betydning i lys av lærernes og elevenes opplevelser, kan være et tema for en forskningsstudie i seg selv, men jeg mener å finne grunnlag for å hevde at mine fire informanter ser på nettverket som fremmede for

utviklingen av skolen, og at det, tross "top-down" initiering, virkelig har skjedd positive endringer. Og jeg tror noe av forklaringen kanskje skyldes det jeg nevnte i innledningen om nedslående resultater på PISA-undersøkelser og nasjonale prøver, negativt og kritisk fokus på skole i media, blant politikere og i folkeopinionen. Jeg tror at de rystelsene som ble satt i gang etter dette, gjorde den langvarige forberedende prosessen som OU foreskriver overflødig. Da vi startet opp nettverksarbeidet var, slik jeg ser det, tidspunktet optimalt for å gjennomføre endringsarbeid.

5.3 Studiens overføringsverdi

For meg har det vært interessant å vurdere om det mine informanter forteller om sin opplevelse av nettverksarbeidet og om nettverkets betydning for skoleutvikling, er overførbart til andre kontekster og dermed kan benyttes som en strategi for skoleutvikling på bredere basis. Bakgrunnen for studien var, som jeg skrev i innledningen, et generelt inntrykk av at rektorer føler seg alene i det "spot-light" som har fulgt skolen de senere årene og i det vell av ansvarsområder som skal håndteres. Jeg skrev også at jeg selv opplevde vårt ledernetverk som et konstruktivt og fruktbart sted å finne støtte og fremme vekst. Hensikten med studien har derfor vært både å forstå nettverkets betydning for de som er en del av det, men også å se nettverksorganisering som mulig utviklingsstrategi på kommunenivå, for eksempel.

Generalisering av funn fra kvalitative studier innenfor samfunnsforskning har lenge vært et stridsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009). Kritikken dreier seg i første rekke om det er mulig å generalisere ut i fra for eksempel små intervjuutvalg til større populasjoner. Gitt at man i det hele tatt har et ønske om å generalisere, peker Stake (2005), som jeg også nevnte i 3.8, på tre former for generalisering: *naturalistisk generalisering* som baserer seg på personlige erfaringer og gir forventninger om at den kunnskap man har i en kontekst gjelder også i andre liknende situasjoner, *statistisk generalisering* som baserer seg på en statistisk behandling av data i studier og *analytisk generalisering* som baserer seg på en analyse av likheter og forskjeller mellom to situasjoner og en begrunnet vurdering av hvordan funn kan overføres mellom disse ulike situasjonene (ibid). I det følgende vil jeg argumentere med støtte særlig i det Stake sier om naturalistisk generalisering og analytisk generalisering.

Slik jeg ser det er det hensiktsmessig å diskutere studiens overføringsverdi først i forhold til ledernetverket som helhet og deretter i forhold til andre kontekster. I tillegg til egne erfaringer og analyser om dette, vil jeg her støtte meg til teori og det informantene sier om trekk ved nettverket som fremmer utvikling, nettverk som strategi for skoleutvikling og de observasjonsdataene jeg har. Fra dette materialet søker jeg blant annet å drøfte om nettverket

vårt er av en slik "beskaffenhet" og sammensetning at overføring er til andre kontekster er lite sannsynlig eller om de aspektene ved nettverket som fremmer vekst, godt kan tenkes å kunne eksistere på andre steder og i andre grupper.

5.3.1 Overføring til nettverket som helhet

I alt er altså 9 skoler representert i nettverket. Studien baserer seg på fire intervjuer og mine egne refleksjoner og erfaringer, i tillegg til observasjoner fra hele nettverket. Over halvparten av skolene er dermed representert i forhold til en dypere forståelse av nettverket, og dette kanskje danne et godt generaliseringsgrunnlag, slik jeg ser det. Jeg har også pekt på at det ser ut til at nettverksmøtene blir høyt prioritert hos samtlige av de andre rektorene. De erfaringene jeg sitter med er at det nesten aldri forekommer at en skole ikke er representert. Dette tolker jeg som tegn på at nettverket har betydning for alle de som er medlemmer av det. Det at samtlige av rektorene i utgangpunktet sa seg villige til å la seg intervju om nettverket, og måten jeg opplevde at de tok imot forespørselen på, tolker jeg også som et tegn på at de alle anser arbeidet som noe verdifullt, og at mange av de positive aspektene mine fire informanter og jeg selv opplever rundt nettverksarbeidet sannsynligvis kan gjelde for hele nettverket.

Imidlertid pekte jeg i 5.1 og 5.2 på ting som kan tyde på at nettverkets betydning varierer. Jeg nevnte den ene rektoren med lengst fartstid som stort sett aldri er til stede og muligheten for at nettverket har størst betydning for de relativt ferske. Mine informanter har betydelig mindre erfaring enn i hvert fall to av de andre i nettverket, og det kan derfor muligens stilles spørsmål om erfaringene og behovet for støtte hos de med 2-6 års rektor erfaring kan være representative i forhold til de med 30 års erfaring. Den ene av disse to rektorene er imidlertid alltid deltakende, så erfaring behøver kanskje ikke være utslagsgivende på hvordan nettverket oppleves.

I tillegg mente Berit at nettverket antakelig hadde størst støttefunksjon for de små skolene med få ressurser til ledelse, noe som også setter spørsmålstegn ved hvorvidt samtlige i nettverket har den samme opplevelsen av støtte. Intervjuutvalget mitt består imidlertid av rektorer fra skoler med varierende størrelse, det er også store skoler representert her, og slik jeg oppfatter det, er ikke denne variabelen utslagsgivende for synet på nettverkets støtteverdi.

Når nettverket har kommet sammen og drøftet seg fram til nye satsningsområder etter LUS, som for eksempel veiledet lesing eller arbeid med felles leseplan, så har det heller ikke, slik jeg har opplevd det, vært tegn til reservasjon eller unndragelse fra å følge opp om beslutningene i etterkant hos noen av skolelederne. Dette kan tyde på en høy grad av

samstemthet og god kommunikasjon i forumet. Noe som igjen kanskje kan være tegn på felles oppfatning om nettverkets verdi.

5.3.2 Overføring til andre kontekster

Alle mine informanter vektlegger, slik jeg ser det, til dels de samme trekkene når jeg spør hva det er ved nettverket de tror fremmer støtte og vekst: følelsen av et felles anliggende eller behov, felles satsningsområder, vekslingen mellom den uformelle praten og den formelle, styrte møteledelsen, den gode, trygge og hyggelige stemningen, følelsen av at alle er viktige og blir sett og hørt, det forpliktende årshjulet som sikrer kontinuitet og ansvarsfordeling, samme grad av prioritering hos de som deltar. Observasjonene mine underbygger det informantene forteller om stemningen og vekslingen mellom det uformelle og det formelle. Informantene sier at de mener nettverksbygging også kan være en god strategi i forhold til skoleutvikling på kommunenivå.

For at nettverk skal fungere sier Veuglers & O'Hair (2005) at visse forutsetninger ser ut til å måtte være tilstede: et felles følt behov, erfaringsdeling, et eierforhold hos de som deltar, produktivitet/ nytteverdi. Man kan ikke bare "erklære et nettverk for åpnet". Det relativt store forskningsmaterialet de baserer seg på, kan jo i seg selv være argument for at nettverk har eksistensberettigelse på bred basis. Wenger (2006) peker også på det han kaller "felles repertoar" som en forutsetning for praksisfellesskap, og jeg tolker blant annet som det sett av tiltak eller verktøy man har til rådighet.

Hvis man imidlertid helt konkret tenker seg at skoleeier i min kommune skulle sette sammen nettverk, for eksempel etter modellen ungdomsskole med tilhørende barneskoler; vil de samme forutsetningene for et vellykket nettverk være tilstede?

Vår kommune er med unntak av kanskje én kommunedel, relativt homogen når det gjelder utfordringer i forhold til elevenes læringsresultater. Derfor vil man kunne tenke seg at følelsen av et felles anliggende og felles erfaringsbakgrunn med elevers læring er tilstede. Det vil derfor også være mulig å finne fram til felles satsningsområder, og formelle strukturer som møteledelse, årshjul, innkalling, referatskriving, ansvarsfordeling rundt samarbeidet kan man enkelt enes om og gjennomføre, slik jeg ser det. Ressursfordelingen til den enkelte skole i vår kommune er basert på visse prinsipper, og det er ikke store variasjoner i "inntektsgrunnlaget" til skolene. Det felles repertoaret er, i hvert fall ressursmessig, tilstede.

Imidlertid er det kanskje i forhold til den mellommenneskelige og psykologiske dimensjonen, som informantene mine nevner, at det ikke umiddelbart synes sikkert å kunne generalisere fra

en kontekst til en annen, etter min oppfatning. Bohm (2010) og Senge (2004) betoner *dialogens* betydning for gruppelæring. Dialog forutsetter, slik jeg tolker Bohm og Senge, at man er åpen- blant annet om sine grunnleggende antakelser, at man er villig til å legge sine oppfatninger fram til kritisk belysning og i neste omgang er villig til å revurdere sitt syn, at man er klar over sin begrensede del av et større hele og viser respekt for andres plass og betydning i gruppen.

Jeg pekte i 4.4 på den mulige sammenhengen mellom rektorenes syn på ledelse - vektleggingen av de gode relasjonene, det å lytte og være var for stemninger, og deres syn på nettverket. Og det er en viss sannsynlighet for at denne vektleggingen av gode menneskelige relasjoner og godt arbeidsklima også har hatt betydning for vårt nettverks gode arbeidsvilkår. I den grad slike karakteristika er avgjørende for et vellykket nettverksarbeid, kan overføring være mer diskutabelt.

6.0 Oppsummering og konklusjon

I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i det massive fokuset på og oppmerksomheten rundt læringsaktiviteten i norsk skole de senere årene. Man har, på jakt etter forklaringer på dårlige resultater hos norske elever på ulike internasjonale tester, diskutert så å si alle tenkelige aspekter som har kunnet ha betydning for elevenes læring. Skoleledelse har vært ett av områdene. Det har blant annet vært pekt på skolelederens ansvar for kvaliteten på undervisningen, det har vært diskutert rundt spenningsforholdet styring - ledelse, og det har vært satt fokus nødvendigheten av utvikling og endring, og rektorers ansvarsoppgaver her. Ut i fra kjennskap til rektorer i egen kommune og min egen erfaring som skoleleder, startet jeg forskningsprosjektet mitt med en hypotese om at mange rektorer føler seg alene med dette store ansvaret, og at det er behov for støtte blant skoleledere i norsk skole. Selv anså jeg at vårt ledernetverk på mange områder dekket behovet for støtte og også virket utviklingsfremmende for skolene som var med i det, og jeg ønsket med min studie å forstå hvordan andre skoleledere opplevde det.

Studien bekrefter, slik jeg ser det, antakelsen om at rektorene har behov for støtte i arbeidet i forhold til flere områder, både av administrativ og utviklingspedagogisk art. Arbeidet som skoleleder er svært mangslungent, og det oppleves som en krevende oppgave å ivareta de mange ansvarspliktene på en god måte. Rektorene uttrykker frustrasjon i forhold til mangel på tilstrekkelig tid til å løse oppgavene, kunnskap om hvordan de skal løse dem og noen å løse dem sammen med. De føler også at de stadig får flere oppgaver å forholde seg til. Skoleeier oppleves av flere som utydelig i forhold til forventninger og tilbakemeldinger, og i det store forumet av virksomhetsledere fra hele kommunen, blir det gitt lite rom for pedagogiske innspill og refleksjon rundt hva som skaper utvikling i skolen, slik informantene uttrykker det. Kommunikasjonen er ofte enveis og av informativ art. Forumet oppleves også som litt utrygt og muligens konkurrerende.

Slik jeg tolker de fire rektorene, så opplever de det å arbeide sammen med andre skoleledere i nettverk som noe berikende og positivt. Nettverket gir en følelse av støtte i hverdagen. Det bidrar til en fellesskapsfølelse som både gir trygghet til å ta opp og lufte utfordringer innad i gruppen, og det gir styrke og samhold som føles godt når man møtes i virksomhetslederforumet. I forhold til arbeidet med skoleutvikling, virker nettverket strukturereende. Det sikrer målrettethet og kontinuitet i arbeidet, og virker både motiverende,

drivende og disiplinierende. Nettverket fungerer godt fordi det gir rom for å ta opp det umiddelbare og dagsaktuelle i en uformell og trygg atmosfære, samtidig som det også har en formell og saklig møteledelse. Man diskuterer, fremmer forslag og fatter avgjørelser, og dette gjør at nettverket føles nyttig. Det at nettverket ble startet med et felles følt behov for satsing på lesing og dermed et konkret utviklingsprosjekt, synes å ha hatt stor betydning for at samarbeidet har vært vellykket. Dette korresponderer godt med tidligere forskning på området i forhold til forutsetninger for nettverkssamarbeid (jfr. Veuglers & O'Hair , 2005)

Nettverksmøtene beskrives som hyggelige og trygge. Det ser ut til å være et forum hvor det er lett å løfte fram ting man sliter med, uten å føle seg skamfull eller blottlagt. Det er en opplevelse av likeverdighet og av at alle er viktige.

På bakgrunn av dette trekker jeg konklusjonen om at dette nettverket kan forstås som støttende og at det fremmer i hvert fall visse aspekter ved arbeidet med skoleutvikling.

Suksessfull nettverksbygging avhenger, slik jeg har vist både med henvisning til teori (jfr. 3.0) og gjennom historiene til informantene i denne studien, generelt sett av mange faktorer; et felles følt behov for samarbeid, felles målsetting, et felles repertoar av mulige virkemidler eller tiltak og en felles følelse av at nettverket er nyttig for skolelederarbeidet. Ikke minst fordres det forståelse for andres synspunkter, vilje til kritisk betraktning av egne holdninger, toleranse og respekt, dialog og evnen til å lytte (jfr. også Senge, 2004 og Wenger. 2006).

Her er det mange fallgruver, og nettverksbygging som strategi for skoleutvikling fra for eksempel skoleeier krever bevisstgjøring omkring disse forutsetningene. Troen på samarbeid må være tilstede og kanskje må det også en aktiv kartleggingsprosess til for å finne fram til nettverk som kan fungere? Det finnes ingen lettveit vei til et slikt arbeidsfellesskap og ingen garanti for å lykkes, slik jeg vurderer det. Men det er kanskje verdt et forsøk eller to.

Et annet aspekt som jeg mener det er viktig å peke på, er motsetningsforholdet mellom organisasjonsutvikling med utgangspunkt i den enkelte skoles analyse av sin situasjon, sine utfordringer, sitt utviklingspotensial (jfr. Jacobsen og Thorsvik, 2007) , og en styrt skoleutvikling med utgangspunkt i et forum av ledere fra ulike skoler. Det ligger en reell fare for "overkjøring" og "overstyring" med de konsekvenser det kan få for den enkelte lærers engasjement, motivasjon og innsatsvilje, hvis alle beslutninger rundt skoleutvikling tas i et forum utenfor skolen. Slik jeg ser det, er det viktig eventuelt å finne en balanse mellom skolebasert utviklingsarbeid og nettverksbasert utviklingsarbeid, en praksis som ivaretar den

enkelte skoles potensial samtidig som den utfordrer til samtenking, samhandling, og felles løsninger på alle nivåer og på tvers av skoler.

Litteraturliste

Bohm, D. (2010): *On Dialogue*. New York: Routledge

Ekholm, M., Lund, T. , Roald,K. og Tislevoll,B.(2010): *Lærdommer fra skoler i utvikling. Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ekholm, M., Lund, T. , Roald,K. og Tislevoll,B.(2010): *Utvikling av skoler- et kunnskapsfelt i bevegelse. Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hammersley, M. og Atkinson, P. (2004): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hargreaves, A.(2007): *Lærerearbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (2007): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lincoln, Y.S. og Guba, E.G.(2009): *The only generalization is :there is no generalization*. Gomm,R., Hammersley, M. og Foster, P. (red): *Case Study Method*. London: Sage publications.

Møller, J.(2011): *Rektorers profesjonsforståelse - faglig autonomi og administrativ underordning*. Møller, J. og Ottesen, E.(red.):*Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. (2006): *Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?* Møller, J. og Fuglestad, O.L (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

- Postholm, M.B.(2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P.M. (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Senge, P.M. (2007): *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- St. meld. 19 (2009-2010): *Tid til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Stake, R.E. (2005): Case studies. I.N.K. Denzin og Y.S. Lincoln(red.) *Handbook of Qualitative research*. London: Sage publications.
- Stake, R.E. (2009): The case study method in social inquiry. Gomm,R., Hammersley, M. og Foster, P. (red): *Case Study Method*. London: Sage publications.
- Sørhaug, Tian (2009): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Veugelers, W. and O'Hair, M.J.: Network learning for educational change. *Keeping school networks fluid: networks in dialogue with educational change*. London: Open university press.
- Wenger, E. (2006): *Praksisfellesskaber*. København: Hans Reitzels forlag
- Aas, M. (2011): Ledelse av profesjonelle fellesskap. Møller,J. og Ottesen, E.(red.): *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*.Oslo: Universitetsforlaget.
- Nettadresser:
- <http://www.pisa.no> (2011) Universitetet i Oslo
- <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld.html?id=619> (2011)
Kunnskapsdepartementet
- http://www.ssb.no/utdanning_tema (2011) Statistisk sentralbyrå.
- <http://snl.no> (2011) Store norske leksikon

Vedlegg 1

Intervjuguide

Tema - forskningsspørsmål	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innledning	Hva slags ledererfaring har du? Hvor mange elever og ansatte er det ved din skole? Hvor stor er ledelsesressursen ved din skole?	Hvor mange år som inspektør/ rektor? Hvordan fordeles den på deg og inspektør?
1. Ledelse	Hva mener du er viktig når man skal lede en skole? Hvordan slags leder vil du være? Hvordan opplever du rektorrollen?	Hva må til? Bestemte egenskaper? Kunnskaper? Bakgrunn? Hvordan vil du at dine ansatte og andre i skolen skal oppfatte deg? Hvilke utfordringer? Mestring?
2. Hvilken verdi eller betydning har ledernetverket for den enkelte leder med hensyn til:	Hvordan forstår du begrepet skoleutvikling?	Hva legger du i det? Hva er utvikling? Er det knyttet til bestemte områder?
a) Forståelse av og arbeidet med skoleutvikling?	Opplever du arbeidet med skoleutvikling som sentralt i ditt virke?	På hvilken måte? Hvordan prioriterer du eventuelt mellom dette og annet

	<p>Hvordan initierer eller tilrettelegger du for utvikling?</p> <p>Hvordan opplevde du oppstarten av ledernetverket?</p> <p>Hvordan har ledernetverket (eventuelt) hatt betydning for utviklingsarbeidet ved din skole?</p> <p>Hvor bevisst planlegger du i forhold til årshjulet for nettverket?</p> <p>Hvordan prioriterer du møtene?</p> <p>Hva synes du om møtefrekvensen?</p>	<p>arbeid?</p> <p>Hvordan kommer slikt arbeid i gang? Hva slags prosesser blir ført for ev. endringer?</p> <p>Når? Hvordan? Hvorfor? Hvem? Hva tenkte du?</p> <p>I forhold til områder/ tema? I forhold til initiering og ledelse av arbeidet? I forhold til oppfølging?</p> <p>Hvilke føringer legger det for annen planlegging?</p> <p>Er de viktige for deg? Hvorfor? Hvorfor ikke?</p>
<p>b) Arena for støtte i arbeidet som skoleleder generelt?</p>	<p>Hvordan opplever du nettverkets betydning for deg som leder generelt?</p> <p>Kan du nevne konkrete eksempler på situasjoner hvor du har følt støtte i nettverket?</p>	<p>Føler du det som støttende i andre situasjoner og på andre områder? I tilfelle hvilke? Hvordan?</p> <p>Hva besto støtten i? Hva fikk deg til å føle støtte?</p>
<p>3. Hvilke trekk ved nettverket fremmer vekst?</p>	<p>Hvordan vil du beskrive et vanlig nettverksmøte?</p>	<p>Hvordan opplever du å treffe de andre? Hvordan treffes dere? Hvordan er omgangstonen? Hvordan forløper et møte? Hvem er der? Hvordan engasjerer de ulike lederne seg?</p>

<p>4. Kan arbeid i skoleledernetverk være en fruktbar måte å fremme skoleutvikling på, generelt sett?</p>	<p>Representerer nettverket et godt samarbeidsforum for deg?</p> <p>Hvilke trekk ved det er det i tilfelle som gjør det til et fruktbart forum?</p> <p>Hva tenker du om å bruke nettverksorganisering som strategi for skoleutvikling, generelt?</p>	<p>Hva er årsaken til at det fungerer godt? Hva fremmer samarbeid? Hva har betydning? Sammensetting? Kjønnfordeling? Erfaringsbakgrunn?</p> <p>Er det behov? Hvordan kan det ev. gjøres? Hvem skal organisere? Lede?</p>
---	--	--