



Uio • Universitetet i Oslo

Lederutvikling gjennom skoleledernetverk – fire norske rektors erfaringer og perspektiver

Gunn Marte Bull

Masterprogram i utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

15. mai 2022

© Gunn Marte Bull

2022

Lederutvikling gjennom ledernetverk – fire rektors erfaringer og perspektiver

Gunn Marte Bull

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

Trykk: Representralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne studien rettes oppmerksomheten mot skolelederutvikling og skoleledernetttverk, og masteroppgaven har fått tittelen «Lederutvikling gjennom skoleledernetttverk – fire norske rektorers erfaringer og perspektiver».

Undersøkelsen er gjennomført som en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming, og problemstillingen er: *«På hvilken måte erfarer skoleledere deltakelse i skoleledernetttverk, og i hvilken grad oppfatter de at netttverksdeltakelse bidrar til kompetanseutvikling hos dem på en slik måte at det har betydning for utviklingsarbeidet ved egne skoler?»*. Datagrunnlaget i studien bygger på intervjuer med fire norske rektorer som representerer to kommuner og to kompetanseregioner i et fylke.

Sentrale begrep som lærende ledelse, bruksteorier, enkel- og dobbelkretslæring og levedyktige ledernetttverk har dannet utgangspunkt for de teoretiske linsene jeg har brukt i denne masteroppgaven, og de teoretiske bidragene og perspektivene som står sentralt i analysen og drøftingen er i hovedsak hentet fra forskningen til Argyris og Schön, Vivane Robinson, Etienne Wenger og Kenneth Leithwood.

Funn i studien tyder på at deltakelse i skoleledernetttverk kan være med på å fremme skoleledernes kompetanseutvikling på en slik måte at det har betydning for utviklingsarbeidet ved egne skoler. Det synes som at informantenes erfaringer er at samhandlingen som ledernetttverkene legger til rette for, er med på å åpne opp for læring basert på meninger og erfaringer. Et fellestrekk ved alle intervjuene er at informantene opplever at de utvikler seg som skoleledere gjennom deltakelse i skoleledernetttverk.

Selv om funn i datamaterialet mitt tyder på at deltakelse i skoleledernetttverk bidrar til kompetanseutvikling, er likevel ledernetttverkens størrelse, utskifting av medlemmer og netttverksledelse implikasjoner som kommer frem i denne studien.

Forord

Starten på flere år med studier strekker seg tilbake til 2015/2016 da jeg gjennomførte Rektorutdanningen ved Universitetet i Oslo. Jeg var ikke klar for å starte på masterprogrammet da, men tre år senere var følelsen en annen, og nå er jeg på oppløpssiden og skriver mine siste ord på masteroppgaven min. Det er nesten ikke til å tro!

Gerd og Ruth Nina – jeg er så takknemlig og glad for reisen vi har gjennomført sammen. Vi har lært mye om utdanningsledelse, men vi har også lært utrolig mye om oss selv og hverandre. Takk for at dere har engasjert dere i mitt prosjekt og for at jeg fikk være engasjert i deres! Det har vært noen fine år, og jeg gleder meg over hver dag jeg får samarbeide med dere om store og små oppgaver i den flotte kommunen vår.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært lærerikt og krevende. Jeg har gjennom de innledende emnene i studieprogrammet, og gjennom arbeidet med selve masteroppgaven, lest hundrevis av sider med fagstoff, og jeg glemmer ikke hvor svett og skjelven jeg var da jeg hadde levert inn den ene eksamenen. Jeg har tenkt og reflektert, alene og sammen med andre, om faglige problemstillinger, om kunnskap og gjeldende praksiser, om metodiske, teoretiske og praktiske utfordringer i hverdagen og i forskningsarbeidet, om etisk bevissthet og faglig integritet. Mitt utgangspunkt for å velge lederutvikling gjennom skoleledernetverk som fenomen i denne masteroppgaven, har sitt utspring i mine egne erfaringer og opplevelser gjennom 11 år som rektor. Hver eneste dag går jeg på jobb med et ønske om å utføre den til det beste for barna og de ansatte ved oppvekstsenteret mitt. Det er en ære og en glede, men også et stort ansvar å bære. Det ansvaret har jeg påtatt meg, og jeg tror at jeg har fått en sterkere rygg til å bære det gjennom dette masterstudiet. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Hilde Marie Madsø Jacobsen, for at du så tålmodig og raust har veiledet meg og delt av din kunnskap og kompetanse gjennom hele prosessen!

Så er studietiden over, men utviklingen i norsk skole stopper ikke. Nå har jeg fått en trygg og bred plattform å bygge videre på og jeg har et ønske om at jeg sammen med gode lederkolleger får være med på å videreføre og videreutvikle gode, sterke og levedyktige

skoleledernetverk i mange år framover. På den måten kan vi stå sammen, og være der for hverandre, om å lede skolene våre på en god måte gjennom reformer og satsinger som helt sikkert kommer i årene fremover, men også gjennom hverdagens problemstillinger, morgendagens bekymringer, situasjoner og kriser som oppstår i vårt eget land og i verden omkring oss.

Til slutt vil jeg rette den største takken til Andreas, Synne, Tobias og Ida Sofie! Takk for tålmodigheten, tiden, støtten og oppmuntringen dere har vist meg disse årene. Jeg kan ikke love at jeg aldri må bruke en kveld eller helg på jobb mer, men nå har jeg i alle fall ikke studier i tillegg. Siste punktum i denne masteroppgaven er satt, og nå venter andre og nye kapitler i livet!

Tau, mai 2022

Gunn Marte Bull

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	IV
Innholdsfortegnelse	VI
1. Innledning.....	1
1.1 Tema, relevans og aktualitet	1
1.2 Bakgrunn for studien, formål, problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Hvordan masteroppgaven er bygd opp	3
2. Relevant forskning	5
2.1 Å lede utdanning.....	5
2.2 Utdanning av skoleledere i kontekst.....	6
2.2.1 Formell videreutdanning	6
2.2.2. Nettverksbaserte-/ profesjonelle læringsfellesskap for skolelederutvikling	7
2.3 Oppsummering av relevant forskning	9
3. Teoretiske linser	10
3.1 Lærende ledelse som åpner for læring.....	10
3.2 Læring på flere nivå.....	11
3.3 Praksisfellesskap og trekk som karakteriserer effektive skoleledernetter	12
3.4 Oppsummering av teoretiske linser	14
4. Metodisk tilnærming	15
4.1 Studiens ontologiske forankring	15
4.2 Kvalitativt forskningsdesign.....	16
4.3 Intervju som metode, informanter og kontekst.....	17
4.3.1 Intervjuguiden	18
4.4 Arbeid med innsamlet data – bearbeiding og analyse	19
4.5 Kvalitet i forskningsprosessen – studiens troverdighet	20
4.5.1 Reliabilitet – er datamaterialet pålitelig?	20
4.5.2 Validitet – kan man stole på det studien hevder?	23
4.6 Forskningsetiske overveielser.....	24
4.7 Oppsummering av metodisk tilnærming	25
5. Data og analyse	27
5.1 Ledernetter – to tema.....	27
5.2 To typer ledernetter	27

5.2.1	Motivasjons- og behovsinitierte ledernetverk.....	27
5.2.2	Lærende reform- og satsingsinitierte ledernetverk	31
5.2.2.1	Lærende nettverk med kunnskapsutviklende prosesser	35
5.3	Karakteristiske trekk ved gode ledernetverk	36
5.3.1	Nettverksledelse	37
5.3.2	Nettverkshelse	38
5.3.3	Nettverkskontakt	39
5.3.4	Nettverksstrukturer	39
5.4	Oppsummering av funn	41
6.	Drøfting	42
6.1	To typer ledernetverk	42
6.1.1	Motivasjons- og behovsinitierte ledernetverk.....	42
6.1.2	Lærende reform- og satsingsinitierte ledernetverk med kunnskapsutviklende prosesser som metode	44
6.2	Karakteristiske trekk ved gode ledernetverk	47
6.2.1	Nettverksledelse	47
6.2.2	Nettverkshelse	48
6.2.3	Nettverkskontakt	49
6.2.4	Nettverksstruktur.....	50
6.3	Oppsummering	51
7.	Konklusjon og implikasjoner	52
7.1	Konklusjoner	52
7.2	Implikasjoner	54
	Litteraturliste	56
	Vedlegg	61

1. Innledning

Masterstudien setter søkelys på lederutvikling, gjennom fire rektorers erfaringer omkring deltakelse i ulike skoleledernetter.

1.1 Tema, relevans og aktualitet

De senere årene er oppmerksomheten rundt skolenes ledelse skjerpet og satt under press. Skoleutvikling er forsket på og studert internasjonalt i en årrekke (Karseth & Møller, 2014), men i mindre grad nasjonalt. Det samme gjelder for skolelederutvikling. Vi hører nasjonale skolemyndigheter og skolepolitikere som diskuterer og mener mye om skoleledelse og skoleutvikling i norsk skole, og det kan høres ut som at vi i Norge er noe for oss selv, men i realiteten er mange tendenser i utdanningspolitikken internasjonale (Røvik et al., 2014). Disse tendensene påvirker også norsk utdanningspolitikk. Fra andre verdenskrig og frem til nå, har utdanningsmyndighetene i Norge gjennomført nasjonale reformer omtrent hvert tiende år, og det er en relativt høy reformtakt (Karseth et al., 2013). Reformen varsler fornyelse og endring, og studier av endring i skolen har gang på gang vist at det tar tid å endre strukturer, kulturer og praksiser (Karseth & Møller, 2014). Ofte møter utdanningsreformer initiert av sentrale og nasjonale myndigheter problemer når det lokale forvaltningsnivået skal fortolke og sette i verk endringene. Innføringen av Kunnskapsløftet og desentralisering av myndighet til rektorer og skoleledere er viktige årsaker til at skolelederne må være i stadig utvikling (Colbjørnsen, 2014). Et av målene i Kunnskapsløftet har vært å utvikle skolen gjennom profesjonalisering av skolelederne. Det vil sentrale myndigheter gjøre gjennom å styrke skoleledernes faglige kompetanse, å legge til rette for kunnskapsinformert og resultatbasert yrkesutøvelse og å etablere en kultur for kollegial erfaringsdeling (Karseth et al., 2013).

Samarbeid og bygging av kollektiv kapasitet mellom skoler og ledere, der erfaringsdeling og kompetanseutvikling for gruppen og den enkelte deltaker er i fokus, kan etableres gjennom å møtes i nettverk (Jensen, 2020b) eller i praksis- og læringsfelleskap (Bjørnsrud & Gjems, 2019), som for eksempel skoleledernetter. Ledernetter kan være et viktig bidrag til skolelederes kompetanse og utvikling, ved at de bidrar til å redusere gapet mellom abstrakt kunnskap og kunnskap som kan anvendes i praksis (Leithwood, 2018).

Til grunn for forståelsen om at skoleledernetverk bidrar til kompetanseheving ligger ideer om at det som læres påvirkes av omstendighetene. Å være deltaker handler ikke bare om aktiv handling, men også om aktiv samhandling (Wenger, 1998). Deltakelse i nettverk kan stimulere til betydelige interaksjoner mellom medlemmene. Noe som igjen resulterer i nye ideer og gjøremåter som ikke tidligere var en del av kunnskapen til noen av medlemmene (Hutchins, 1995). I en norsk kontekst ble ledernetverk, av flere skoleledere som var med i en nylig Fafo- undersøkelse, pekt på som viktig for dem. Det viser seg at mange av skolelederne som var med i undersøkelsen opplever skolelederjobben for mangfoldig, med høy arbeidsbelastning og krysspress mellom administrative (ofte kortsiktige) og langsiktige pedagogiske utviklingsprosesser (Bjørnset & Kindt, 2019). FaFo - rapporten aktualiserer mange av mine egne antakelser knyttet til ledernetverk, og det oppleves relevant å knytte min masterstudie til dette feltet.

Som deltaker i ledernetverk, både i og utenfor desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen (DEKOMP), har jeg erfart deltakelse i ulike ledernetverk. Min egen deltakelse har vekket en interesse for å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser andre skoleledere har med deltakelse i skoleledernetverk, både generelt og med tanke på tema knyttet til aktiviteten i ledernetverkene.

1.2 Bakgrunn for studien, formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Fra slutten av 1990 – tallet og frem til nå har deltakelse i nettverk vært en arena for utvikling av ideer og formidling av kunnskap. Faglig læring har også foregått på slike arenaer. Det finnes omfattende studier om læreres deltakelse i praksis- og læringsfellesskap, men studier i norsk kontekst om skolelederes læring i nettverk finnes det få av (Fjeld & Ramberg, 2021). Denne studien handler ikke først og fremst om nettverk som en måte å organisere møter på. Jeg forstår nettverk, i tråd med Dickinson (2015), som sosiale prosesser, der samarbeidet mellom deltakerne går ut på å identifisere på hvilken måte fellesskapet fremmer læring, gjennom erfaringsdeling, refleksjon og utprøving. Ulikheter mellom nettverksdeltakerne, når det kommer til kunnskap og erfaringer, er med på å skape et mangfold innenfor læringsfellesskapet, men ulikhetene kan også gjøre læringsfellesskapet spenningsfylt. Gode nettverksledere og nettverksdeltakere evner å utnytte utfordringene og ser på dem som bidrag

som utfordrer forståelse og videre læring og utvikling (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Jeg ønsker å få innsikt i på hvilke måter skoleledere erfarer og opplever at prosessene de er en del av i ledernetverkene bidrar til fornyet kunnskap og utvikling. Jeg ønsker også å undersøke om deltakelse i ledernetverk gjør at de føler seg rustet til å stå som ledere i skolene i skiftende tider med høy reformtakt både internasjonalt og nasjonalt (Karseth et al., 2013).

I prosjektet ønsker jeg å se nærmere på denne problemstillingen:

På hvilken måte erfarer skoleledere deltakelse i skoleledernetverk, og i hvilken grad oppfatter de at nettverksdeltakelse bidrar til kompetanseutvikling hos dem på en slik måte at det har betydning for utviklingsarbeidet ved egne skoler?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har skolelederne fra deltakelse i ledernetverk i sin region?
2. På hvilken måte blir ulike reforminitiativer aktualisert i nettverksmøtene?
3. På hvilken måte erfarer skolelederne at deltakelse i ledernetverk bidrar til kompetanseutvikling i å lede skoleutviklingsarbeid?

Med utgangspunkt i tittelen på masteroppgaven, problemstillingen og forskningsspørsmålene berøres begrepene lederutvikling og skoleledernetverk. Disse begrepene er utgangspunkt for det teoritilfanget jeg har valgt for studien. Jeg har valgt teorier om lærende ledelse, deltakelse, samarbeid og læring i praksisfellesskap og om hvilke trekk som karakteriserer gode og levedyktige ledernetverk, for å belyse studiens problemstilling.

1.3 Hvordan masteroppgaven er bygd opp

Denne masteroppgaven består av 7 kapitler i tillegg til litteraturliste og vedlegg. Det første kapitlet er innledningen. I andre kapittel presenterer jeg relevant forskning som er knyttet til hovedbegrepene i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og i det tredje kapitlet presenterer jeg teoretiske linser. I det fjerde kapitlet vil jeg presentere, begrunne og drøfte de metodiske forholdene ved studien, og i det femte kapitlet, som jeg har kalt data og analyse, presenterer jeg datamaterialet ut fra de teoretiske linsene som jeg har valgt. Det sjette kapitlet er drøftingskapitlet, hvor jeg drøfter sentrale funn opp mot tidligere relevant

forskning og teori, mens jeg i det syvende kapitlet gjør en oppsummering av funnene og trekke noen konklusjoner ut fra de drøftingene som er gjort i kapitlet før.

2. Relevant forskning

I dette kapitlet presenteres aktuell forskning om skolelederutvikling og ledernetverk i skolen. Formålet med kapitlet er å presentere begrepene skolelederutvikling og skoleledernetverk, og dessuten vise noen eksempler på hvordan arbeid i ledernetverk i skolen er studert, i hvilke kontekster de er studert og med det som utgangspunkt synliggjøre mitt eget forskningsrom.

2.1 Å lede utdanning

Kravene til lederrollen i skolen har forandret seg. Rektors evne til strategisk ledelse, ledelse av utviklings- og endringsprosesser og ledelse av kompetanseutvikling beskrives som avgjørende for at organisasjonen til enhver tid er tilpasset sine oppgaver og kontekst (Paulsen, 2019). En måte å forstå ledelse på, handler om å gi retning for arbeidet, bygge og etablere visjoner og utvikle relasjoner (Jensen & Hammersvik, 2011).

På slutten av 1990-tallet ble den tradisjonelle rektoren beskrevet som den første blant likemenn; en som ble trukket i retning av administrasjon, forvaltning av regler og rutiner og ivaretagelse av skolens daglige drift. Videre så man konturene av en mer moderne rektorrolle; en som var rettet inn mot endringsprosesser og skolens omgivelser heller enn mot interne og stabile forhold. Rektors funksjon som pedagogisk leder, spesielt i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid, ble presisert. Det ble dermed en forutsetning at den fremtidige og moderne rektoren kunne utøve pedagogisk ledelse i forhold til lærerpersonalet og deres aktiviteter. En nærmere beskrivelse av to rendyrkede rektormodeller viser store kontraster mellom rollen som tradisjonell rektor og moderne rektor (Fuglestad & Lillejord, 1997). Selv om beskrivelsen ikke er uttømmende, får den tydelig frem noen av de spenningene rektorrollen har vært utsatt for i nyere tid og som er relevante å trekke frem i denne masteroppgaven.

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der alle ansatte reflekterer over verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis. Det er opplæringsloven som pålegger skoleeier å sørge for at alle ansatte i skolen, også skolelederne, får mulighet til å utvikle seg faglig og

pedagogisk slik at de kan være på høyden med utviklingen som skjer i skolen og i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Gjennom forskning på skolelederutvikling og -utdanning, har norske forskere funnet at ledelsesoppgavene i skolen har endret seg dramatisk de siste tiårene og at dersom samarbeid om utvikling og endring i skolene skal fungere, er god ledelse en forutsetning (Jensen et al., 2019). Det «forventes at man bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak for at skolens brede formål skal kunne realiseres» (Jensen et al., 2019, s. 15). Samtidig må den gode formelle lederen inneha egne delferdigheter og fokusere på hva de som ledes bidrar med inn i prosessene (Fuglestad & Lillejord, 1997). Å lede utdanningsinstitusjoner er uten tvil blitt mer mangfoldig og krevende de siste årene fordi skolelederne har fått nye og mer omfattende oppgaver og ansvar (Fahey, 2011; Helstad & Mausestaden, 2019; Jensen & Hammersvik, 2011). Skolelederne må derfor være i kontinuerlig utvikling og denne studien søker skolelederes erfaringer med å samarbeide i ledernetverk om noen av disse omfattende oppgavene.

2.2 Utdanning av skoleledere i kontekst

Problemstillingen og forskningsspørsmålene retter søkelyset mot lederutvikling gjennom deltakelse i skoleledernetverk. Intervjuspørsmålene søker innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser i skoleledernetverk, i en tid der kravene til lederrollen har forandret seg og reformtakten har vært relativt høy (Karseth et al., 2013). Jeg velger å ta med et lite delkapittel her med litt bakgrunnsinformasjon og tidligere forskning rundt formell videreutdanning for skoleledere. Formell videreutdanning er en del av konteksten rundt skolelederutviklingen i vår tid og leder oss inn i neste delkapittel som handler om nettverksbaserte-/ profesjonelle læringsfellesskap for skolelederutvikling.

2.2.1 Formell videreutdanning

Med skolelederutdanning mener vi spesifikk utdanning for skoleledere, og flere land har etablert studiepoenggivende skolelederutdanninger eller programmer. Skoleledere får også tilbud om videreutdanninger, programmer og nettverk som ikke er poenggivende (Jensen, 2016). Skolelederutvikling er et relativt nytt fenomen både internasjonalt og nasjonalt, og fra midt på 1900-tallet og frem til rundt 1980 var USA for det meste alene i verden om å utdanne

skoleledere. På den tiden endret rektorrollen seg dramatisk i USA, og rektorenes rolle gikk fra å være ansvarlig for å opprettholde stabilitet til å være ansvarlig for endringsprosesser ved egne skoler (Jensen, 1995). I en artikkel skrevet av Ruth Jensen (2016) kommer det blant annet frem, gjennom en vurdering av litteratur om skoleledelsesutvikling, at utvikling av skoleledelse ekspanderte etter 1950 med tanke på formål, utdanningsinstitusjoner, pedagogikk, innhold og forskningstilnærming. Flere land rundt om i verden begynte også å tilby skolelederutdannelse og det var ikke bare universiteter som tilbød skolelederprogrammene. På 2000-tallet har det variert hvordan skolelederutviklingen har blitt organisert, men i de fleste landene er nasjonale myndigheter en premissleverandør for tilbudet om lederopplæring (Jensen, 2016; Møller 2016). En oversikt utarbeidet av Jorunn Møller (2016) viser at det i statlig regi, etter 1960, har blitt satset mye på skolelederopplæring i Norge. Etter tusenårsskiftet ble ordninger for videreutdanning ved universitet og høyskoler etablert. Nå er det mulig å gjennomføre rektorutdanningen på 30 studiepoeng, og dette studiet gir innpassing for de som ønsker å ta en mastergrad i utdanningsledelse.

2.2.2. Nettverksbaserte-/ profesjonelle læringsfellesskap for skolelederutvikling

Samarbeid i nettverk blir sett på som en viktig arena for skoleledere både for å tilegne seg sin egen og for å dele hverandres verdifulle kompetanse (Fullan & Quinn, 2017). På 90- tallet posisjonerte Møller (1995) seg internasjonalt innenfor skolelederforskningen. Hun fant ut at skolelederne fikk større bevissthet om egen rolle og funksjon når praksis var utgangspunkt for læringen (Jensen, 2016). Fokuset i nasjonale satsinger, på å jobbe sammen i lærende nettverk kommer fra internasjonale trender i utdanningsfeltet og flere kjente skoleforskere har i mange år anerkjent og anbefalt samarbeid i nettverk for å lykkes med skoleutvikling (Fullan & Quinn, 2017; Hargreaves, 1996; Hargreaves & Fullan, 2014; Robinson, 2014). Deltakelse i lærende nettverk er også anbefalt i en melding til Stortinget på bakgrunn av anbefalinger fra OECD, fordi de mener at det stimulerer til utvikling og spredning av kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 95). Lærende møter har høy grad av forpliktelse og potensiale i seg til å gi dynamikken i møtene en kvalitet som fører til kunnskapsutvikling blant deltakerne. Møteformen oppleves som krevende både for lederne og møtedeltakerne, ettersom hovedutfordringen er å utarbeide problemstillinger og legge til rette for arbeidsprosesser som fører til refleksjon og kreativitet hos de som deltar. Den medskapende

eller lærende møteformen fører til at deltakerne får økt ansvar i form av forberedelser og utfall i møtene (Roald, 2012).

Samarbeid og deltakelse i ledernetverk kan være en potensiell støtte for skolelederne, gjennom at de får utveksle erfaringer, reflektere over egen og andres praksis og mulighet til å utvikle seg faglig (Jensen, 2020a; Leithwood & Azah, 2016). Ved at skoleledere deltar i profesjonelle læringsfellesskap, eller ledernetverk, lærer de om og får forståelse for bygging av læringskultur, og det har betydning for deres egen ledelse av profesjonelle læringsfellesskap (Emstad & Birkeland, 2020). Kevin M. Fahey (2011) skrev en artikkel basert på en casestudie gjennomført blant skoleledere som tidlig i skolelederkarrieren var deltakere i ledernetverk og som jobbet etter en spesiell modell for lederutvikling. Det kommer frem i artikkelen at ved å utvikle og delta i egne nettverk der de kan få modellert hvordan de kan reflektere over læringsfellesskap ved egne skoler, vurdere sin egen praksis som leder, deprivatisere sin egen praksis, få tilbakemeldinger og gi tilbakemeldinger til andre, kan rektorer lære å bygge læringsfokuserte profesjonelle læringsfellesskap ved egne skoler (Fahey, 2011). Slik kan rektorenes læring og utvikling gjennom interkommunale eller regionale ledernetverk, føre til enda mer læring og utvikling ved at de oppretter og leder profesjonelle læringsfellesskap for de ansatte ved sine respektive skoler.

Leithwood gjorde i 2018 en utvidet studie med utgangspunkt i en han hadde gjort sammen med Azah i 2016, og funnene i denne studien bekreftet funnene i den første studien. Han skriver at ledernetverk bygger kapasitet hos den enkelte nettverksdeltaker gjennom det de andre introduserer og av praksiser og ideer knyttet til en gitt kontekst eller kultur, for eksempel i en bestemt region. I nettverk kan kreative ideer bli født gjennom tanker som den enkelte ikke ville kommet på alene, og at ledernetverk er en arena, som under de rette forutsetningene, kan være med på å gjøre deltakernes implisitte kunnskap eksplisitt. Den implisitte kunnskapen blir kjent gjennom refleksjoner og samtaler om egne og andres erfaringer og opplevelser (Leithwood, 2018).

2.3 Oppsummering av relevant forskning

I dette kapitlet har jeg presentert aktuell forskning og synliggjort mitt forskningsrom ut fra begrepene skolelederutvikling og skoleledernettsverk. Jeg har vist til noen eksempler på hvordan arbeid med skolelederutvikling og arbeid i ledernettsverk i skolen er studert, og i hvilke kontekster de er studert, både internasjonalt og nasjonalt.

3. Teoretiske linser

I dette kapitlet presenterer jeg de teoretiske linsene som er brukt som utgangspunkt for analysen av innsamlet data. Sentrale begreper er; lærende ledelse, bruksteorier, enkel- og dobbelkretslæring og levedyktige ledernetter. Jeg vil studere lederutvikling i skoleledernetter ved å bruke Viviane Robinson sitt perspektiv på lærende ledelse, men også gjennom perspektiver fra Wengers læringsteori om deltakelse og samarbeid i praksisfellesskap og gjennom Leithwood's fire karakteristiske trekk ved effektive og levedyktige skoleledernetter.

3.1 Lærende ledelse som åpner for læring

Fokuset i en profesjonell læringskultur er å bygge kapasitet for at forbedring skjer kontinuerlig (Hargreaves & Fullan, 2014). Lærende ledelse er ifølge Viviane Robinson en forutsetning for å bygge slik kapasitet. Hun og kolleger (2016) bygger på, og videreutvikler, teori knyttet til lederpraksiser som Argyris og Schön (1974) har undersøkt. Argyris og Schön sitt arbeid med handlingsstrategier skulle gjøre det enklere for ledere å forbedre arbeidet med å ta beslutninger. De analyserte lederes grunnleggende antakelser og verdier, når de hadde jobbsamtaler med sine ansatte, og fant ut at antakelsene og verdiene hemmet mer enn de la til rette for å bygge tillit og å ta gode beslutninger. *Refleksiv praksis* er derfor ønskelig å oppnå. Refleksiv praksis kan ifølge Schön (1983) forstås som kritisk vurdering av egen væremåte og handlinger. Hensikten med den kritiske vurderingen er å utvikle egne evner i en prosess som knytter tanke og handling sammen. I analysen av datamaterialet er jeg ute etter å belyse informantenes refleksjoner og utsagn omkring erfaringer de har fra prosessene i skoleledernetter og jeg ønsker å bruke Schön's refleksive praksis til å belyse dette.

Videre bringer Viviane Robinson (2020) inn begrepet – å bygge tillitsfulle relasjoner i kombinasjon med engasjement for undervisning og læring – lærende ledelse. Teorien tar sikte på å innlemme både arbeidsoppgaver og relasjonsbygging i det å lede. De ansatte må ha tillit til lederen sin både som fagperson og som medmenneske. Tillit er viktig i forhold til lojalitetsfølelsen og forpliktelsen til mål og beslutninger som blir vedtatt og den kan spille en avgjørende rolle for samarbeidet internt og utad. Ansatte som føler tillit til ledelsen og de

andre ansatte, har en sterk følelse av fellesskap og er mer villige til å prøve ut nye ideer og til å ta risikoer. Lærende ledere har en viktig rolle som relasjonsbyggere og bidrar til at kulturen er preget av tillit og åpenhet. Refleksiv praksis er dermed betinget av tillit og åpenhet noe som igjen er en viktig forutsetning for lærende ledelse. Tillit og åpenhet i relasjonene mellom nettverksdeltakerne blir det dermed viktig å se om jeg får øye på i datamaterialet og videre inn i analysen.

Profesjonell læringskultur på ledernivå og fruktbare samarbeid på tvers av skoler eller lederteam, kan oppstå eller forsterkes dersom man er åpen for læring og dersom man samtidig klarer å utfordre sine egne og andres bruksteorier (Emstad & Birkeland, 2020). I følge Argyris og Schön (1978) handler bruksteori om hvordan vi uttrykker våre handlingsteorier i praksis. Handlingsteoriene deles inn i to undergrupper: uttrykt teori – det vi tror vi gjør og det vi ønsker å gjøre, og bruksteori – det vi faktisk gjør. Man ønsker gjerne å være åpen for læring, men det er ikke sikkert man er det, og det kan være veldig vanskelig å avdekke sine egne bruksteorier. Noen bruksteorier kan lukke for læring dersom man ikke får avdekket dem og erstattet dem med bruksteorier som åpner for læring. Ifølge Robinson (2020) er det spesielt tre verdier som åpner opp for læring, og disse verdiene vil jeg se om jeg får øye på i datamaterialet der informantene forteller om hva de har lært gjennom deltakelse i ledernetverk. Den første verdien som åpner for læring, er å øke gyldigheten av den informasjonen som ligger til grunn for vurderingene som gjør at forbedringer aktualiseres av leder og fremstår som nødvendige. Respekt for alle aktører, inkludert respekt for seg selv, åpner også for læring. Disse to verdiene forsterker hverandre gjensidig, og når begge disse er til stede vil den tredje verdien av økt indre forpliktelse komme til syne. I forlengelsen av ideen om hvilke verdier som åpner for læring, kan vi se på hvordan Argyris og Schön beskriver læring på flere nivå.

3.2 Læring på flere nivå

Læring er en prosess som fører til at man endrer praksis. Argyris og Schön utviklet en læringsteori som gjør at vi kan stille spørsmål ved hva man egentlig lærer og hvordan man endrer praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2002). Spørsmål om læring er ikke kun knyttet til hvordan man kan gjøre ting bedre, men også til hvorfor man skal gjøre ting bedre.

Planlegging og iverksettelse står på den måten i et gjensidig forhold til hverandre og kan ikke ses på hver for seg. I tillegg blir kollegial refleksjon sett på som grunnleggende for å nå læring på dypere nivå (Argyris & Schön, 1978). Ifølge Argyris og Schön (1978) kan læring som skal skape endring skje på ett eller flere nivå. Handlinger som blir gjennomført for å nå fastsatte mål går under begrepet *enkeltkretslæring*. Da blir små feil rettet opp, mens verdier og sentrale trekk i organisasjonen blir værende. Enkeltkretslæring er viktig for å justere saksforhold som ikke er så kompliserte, for eksempel å legge inn en ny aktivitet i rutinen for kvalitetsvurderingen ved skolen. Man kan spørre seg om man gjør ting riktig. Står man overfor mer komplekse utfordringer vil enkeltkretslæring virke utilstrekkelig og overflatisk. Dersom man utfordrer mål, normer og verdier må det skje endring på mer enn et overflatisk nivå. Endringer som forutsetter endringsvilje i forhold til grunnleggende karaktertrekk ved organisasjonen, går under begrepet *dobbelkretslæring*. Læring på dette nivået krever åpenhet, utprøving uten fordommer og at man tar høyde for spenninger og interne konflikter som del av prosessen. Man kan spørre seg om man gjør de riktige tingene. Deltakerne i en slik prosess må oppleve at de står overfor frie valg, og de må være innstilt på å forplikte seg i forhold til avgjørelser som blir tatt. *Deuterolæring* er evnen til å se sammenhenger mellom enkelt- og dobbelkretslæring. Da er man i stand til å se sin egne læring utenfra og reflektere over valg som er tatt når det gjelder strategi og utvikling i sin egen organisasjon (Roald, 2012).

3.3 Praksisfellesskap og trekk som karakteriserer effektive skoleledernetttverk

Det sosiokulturelle læringssynet påstår at det som læres er påvirket av omstendighetene rundt og at interaksjon mellom mennesker med ulik erfaringsbakgrunn og kompetanse er gunstig (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2001; Vygotskij, 1978). Praksisfellesskap er det norske ordet for små læringsfellesskap, *Communities of Practice* (Wenger, 1998). Et praksisfellesskap er et utviklet fellesskap som representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter (Lave & Wenger, 1991) Praksisfellesskap er uformelle, lærende samarbeidsgrupper som danner grunnlag for kompetanseutvikling og begrepet er helt sentralt i Wengers læringsteori (Wenger, 2004). Menneskene i praksisfellesskapene deler en bekymring eller et felles engasjement for noe de arbeider med. De lærer av hverandre hvordan de stadig kan gjøre det bedre fordi de samhandler regelmessig. Spørsmålet blir videre hvordan små praksisfellesskap kan ta hverandres kompetanse i bruk, utvikle seg og gi motivasjon til ny læring. Wenger (1998) mener at man må ha et vidt perspektiv på læring. Læring kan ikke defineres og måles i

verdi. Læring er å være i konstant endring. Den er en del av vår identitet, den er sosial og viktig for fellesskapet på arbeidsplassen. Skolene må fremelske en kultur for livslang læring, for læring er ikke et produkt eller et sluttresultat. Praksisfellesskap kan være flyktige, de kan opprettes fort og de kan lett legges ned. Noen praksisfellesskap kan opprettes for å løse mindre oppgaver og kan dermed oppløses når oppgaven er utført. Andre praksisfellesskap skal jobbe med store problemstillinger og skal eksistere over tid. Uansett må man hele tiden legge til rette for at fellesskapene har gode betingelser slik at flere kan bli engasjert og delta med sin kompetanse (Leithwood, 2018; Rudberg, 2009). Læringsteorien oppmuntrer til å dele egen kunnskap for å skape ny kunnskap i et sosialt fellesskap. I teorien inngår kunnskapen i en levende og dynamisk prosess som er med på å forme fellesskapet og engasjementet. Ute i praksisfeltet kan det som er beskrevet i teorien skape ny motivasjon til utvikling. Ledere som arbeider sammen med en felles plan mot felles mål, lærer av hverandre, utvikler seg og blir bedre samarbeidspartnere for skoleeier og sine ansatte (Fjeld & Ramberg, 2021; Leithwood, 2018; Roald, 2012).

Kenneth Leithwood og Vera Ndifor Azah gjorde i 2016 en studie blant 450 skole- og distriktsledere i Ontario i Canada, om hva som karakteriserer effektive skoleledernetter. Funnene deres viste at modellen de hadde utarbeidet passet veldig godt med dataene som ble samlet inn (Leithwood & Azah, 2016). Med utgangspunkt i modellen beskrives fire trekk ved effektive ledernetter. *Nettverksledelsen* påvirker nettverket direkte og utfallet av nettverksarbeidet påvirkes i tillegg indirekte av tre andre medierende variabler; *nettverksstruktur*, *nettverkshelse* og *nettverkskontakt*. Nettverksledelse som fremmer gode nettverk holder medlemmene konsentrert om mål og hensikt, planlegger og gjennomfører en agenda, sørger for å holde kontakt mellom møtene og er interessert i medlemmenes arbeid ved å stille utfordrende spørsmål og gi tilbakemeldinger om progresjonen i forhold til målsettingene. Det andre trekket som fremmer gode nettverk, er nettverkshelse. Nettverk som har åpen og tillitsbasert dialog (åpen for læring) om utfordringer og praksiser fra egne skoler, har god nettverkshelse. I nettverk med god helse er deltakerne mer opptatt av samarbeid enn av konkurranse. Nettverksstruktur er det tredje trekket. En sammensetting av 4-6 deltakere er gunstig for følelse av trygghet og for aktiv deltakelse. Ulik erfaringsbakgrunn er en fordel, i tillegg til at det også er en fordel at en eller flere deltakere har innflytelse oppover til kommune- /distriktdelingen. Det fjerde og siste trekket er nettverkskontakt. Gode nettverk har

hyppige møter, benytter digitale hjelpemidler, men møtes helst fysisk. Når nettverksmøtene foregår ansikt til ansikt, blir samtalene mer autentiske og fleksible.

3.4 Oppsummering av teoretiske linser

I dette kapittelet har jeg gjort rede for de teoretiske linsene som jeg vil bruke i analysen av datamaterialet som er samlet inn til denne studien. Studien skal undersøke skoleledernes erfaringer gjennom deltakelse ledernettsverk, og jeg har presentert læringsteori om deltakelse og samarbeid i nettverk og praksisfellesskap. Det handler kort fortalt om lærende ledelse som åpner opp for læring på flere nivå, og om trekk som karakteriserer gode ledernettsverk som er effektive og levedyktige; nettverksledelse, nettverkshelse, nettverkskontakt og nettverksstruktur.

4. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet beskriver og begrunner jeg mine metodiske valg og avgjørelser. Jeg skal også presentere arbeidet mitt med datainnsamlingen, analyseprosessen, min rolle og mine erfaringer som forsker.

4.1 Studiens ontologiske forankring

Det blir hevdet at det vitenskapsteoretiske utgangspunktet har betydning for studier resultater og konklusjoner (Johannessen et al., 2016), og det er dermed viktig å synliggjøre og begrunne de valgene jeg har tatt med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, et perspektiv som er ganske typisk innen kvalitativ forskning (Creswell & Creswell, 2018). Tre antakelser danner utgangspunkt for mitt valg av design: For det første blir menneskers forståelse og mening konstruert ut fra egne og andres handlinger og erfaringer, og ut fra konteksten handlingene og erfaringene skjer innenfor (Cohen et al., 2018; Creswell & Creswell, 2018). Det som sies og/eller gjøres, sammen med konteksten rundt det som blir sagt eller gjort, danner forståelse og mening hos hvert enkelt menneske. Da antar jeg at menneskers forståelse har betydning for valgene de gjør når de skal handle, og at vi mennesker gjør valg ut fra hvordan vi forstår virkeligheten rundt oss. Med dette som utgangspunkt har jeg i studien min forsøkt å finne ut hvordan informantene erfarer og opplever det å være deltaker i skoleledernetverk. For det andre etablerer vi mennesker vår forståelse i samspill med andre mennesker. Forskere som har et konstruktivistisk utgangspunkt for sine studier, søker mangfold av synspunkter og tolkninger (Creswell & Creswell, 2018), og jeg har bestrebet meg på å skaffe meg et mangfold i den grad det har vært mulig innenfor masterprosjektets rammer. Til sist kommer antakelsen om at forskerens egne erfaringer og bakgrunner har betydning for deres tolkninger (Creswell & Creswell, 2018).

Jeg har hele tiden hatt en reel intensjon om å gå så nøytralt inn i undersøkelsene som mulig. Jeg har vært rektor i 10 år, og jeg er selv deltaker i ulike skoleledernetverk både lokalt og regionalt. Jeg er som forsker ikke bare tilskuer, jeg er også deltaker i det feltet jeg forsker på (Grønmo, 2017). Mine egne erfaringer har jeg tatt med meg inn i studien som et utgangspunkt for antakelsene om at ledernetverk fremmer læring og utvikling hos deltakerne, og at

ledernetverk blir organisert og fulgt opp ulikt fra region til region. Den reelle kunnskapen jeg utvikler gjennom prosessene i studien skal være tuftet på dataene jeg har samlet inn, selv om mine egne erfaringer og antakelser også har vært med meg i bakgrunnen. Meninger, kunnskap og forståelse som har blitt konstruert i arbeidet mitt har skjedd gjennom dialogen i intervjuene. Jeg opplever underveis at jeg kjenner meg igjen i skoleledernes kontekst, og tenker at det kan være både en svakhet og en styrke for studien. En svakhet fordi min tolkning av deres svar kan prege min forståelse av svarene, og en styrke fordi jeg enkelt kan oppfatte forståelsen informantene prøver å uttrykke.

For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg ønsket å oppsøke rektorene i deres egne omgivelser. Målet mitt har vært å fange rektorenes egne beskrivelser av erfaringer og opplevelser som deltakere i skoleledernetverk, og å sette disse beskrivelsene inn i et ellers veldig komplekst og stort bilde både med tanke på de formelle og uformelle kravene og forventningene som finnes til en rektor. Min forståelse av prosessene som rektorene er en del av, er skapt gjennom mitt møte med informantene og samtalene som har funnet sted. Kunnskapene jeg har fått om informantene er dermed unike og kontekstuelle. I det videre arbeidet må jeg varsomt tolke denne kunnskapen og sette den inn i en større sammenheng for å skape mening (Creswell & Creswell, 2018).

4.2 Kvalitativt forskningsdesign

Min studie undersøker skolelederens erfaringer og opplevelser med deltakelse i ledernetverk. Jeg skal skaffe meg innsikt i informantens erfaringer med fenomenet, og derfor har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturert intervju og en fenomenologisk tilnærming for å besvare problemstillingen.

En fenomenologisk tilnærming legger vekt på fortolkninger, og søker forståelse av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015). I fenomenologiske studier er man opptatt av å analysere handlinger og opplevelser knyttet til menneskers hverdagsliv og man tar utgangspunkt i at virkeligheten er slik som de aktuelle deltakerne i studien oppfatter den (Grønmo, 2017). Siden studien er kvalitativ, og siden jeg velger et lite antall informanter for å belyse problemstillingen, blir dette en studie der det ikke er mulig å

generalisere dataene. Jeg vil få innsikt i fire rektorers subjektive holdninger og i deres virkelighetsforståelse angående egen læring og utvikling. Dette har i utgangspunktet ikke gyldighet utover informantenes egen situasjon. Samtidig gir analysen og diskusjonene et perspektiv på informantenes erfaringer som kan ha gyldighet for tilsvarende erfaringer i lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er problemstillingen som har vært utgangspunktet for designet på denne masterstudien, og informantenes erfaringer har vært sentrale.

4.3 Intervju som metode, informanter og kontekst

I følge Grønmo (2017) skiller man ofte mellom uformell intervjuing som er typisk for innhenting av kvalitative data og strukturert utspørring som er vanlig når man innhenter kvantitative data. Intervjuene i denne studien ble planlagt som semistrukturerte intervjuer, fordi «Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). De semistrukturerte intervjuene kjennetegnes ikke som åpne samtaler, men heller ikke som lukkede spørreskjemasamtaler og de gir informantene mulighet til å gi rike beskrivelser som kan belyse fenomenet (Creswell & Creswell, 2018). Intervjuene i denne studien er gjennomført etter en intervjuguide med spørsmål som er tematisert ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det finnes både praktiske og strategiske sider ved det å velge ut informanter.

Problemstillingen danner utgangspunktet for valg av enheter i denne studien, og avgrenser utvalget av informanter til skoleledere. Tittelen avgrenser valg av informanter til skoleledere som har rollen som rektor. Et strategisk utvalg bygger ifølge Grønmo (2017) på systematiske vurderinger av hvilke enheter som er mest relevante og interessante å inkludere i en slik studie som dette, ut fra teoretiske og analytiske formål. Jeg startet utvalg av informanter med det Grønmo (2017) kaller slumpmessig utvalg og kontaktet et par rektorer som jeg har truffet på store regionale skoleledernetter i eget fylke. Jeg fikk to informanter fra den ene regionen, men når det kom til den andre regionen måtte jeg endre strategi. Jeg kontaktet leder for kompetanseutvikling i regionen. Hun gav meg noen navn som jeg noterte meg, og den ene rektoren som stod på denne listen fungerte som en døråpner for meg. Dermed ble

snøballutvelgelse (Grønmo, 2017) den strategien som gjorde at utvalget av informanter til slutt ble som jeg hadde håpet på; to rektorer fra hver region. De fire informantene jobber i samme fylke og representerer to kompetanseregioner og to kommuner.

Valg av fylke var mer av praktisk karakter. En travel hverdag med 100% jobb, i tillegg til studier og en lite forutsigbar pandemi i omløp, gjorde at jeg valgte et fylke på min egen kant av landet for å slippe lange reiser. Jeg hadde lenge et håp om å kunne besøke informantene mine på deres egne skoler, men måtte til slutt gjennomføre intervjuene digitalt.

Et intervju er verbal kommunikasjon, men det er kjent at mening også formidles gjennom kroppslig kommunikasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg antar at noe av den kroppslige kommunikasjonen falt bort mellom meg og informantene som en konsekvens av at vi møttes digitalt. Alle informantene har kommentert og omtalt situasjonen som følge av Covid-19 med tanke på at vi ikke kunne treffes, men også med tanke på at den har påvirket fenomenet studien omhandler. Dette kommer jeg tilbake til i analysen av datamaterialet. Jeg har gjort lydopptak slik jeg ville gjort om vi kunne møtes i samme rom, og kvaliteten på opptakene har vært så god at de kan brukes i sin helhet. Alle intervjuene er tatt opp via Universitetet i Oslo sitt digitale system for lydopptak og opptakene er behandlet i henhold til regelverket. Studien er søkt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), og godkjent av dem. De fire informantene ble informert om studiens formål gjennom samtykkeskjema.

4.3.1 Intervjuguiden

En intervjuguide er et manuskript som kan være med på å strukturere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Den sikrer en viss grad av systematikk for informanten (Cohen et al., 2018), og den er bygget opp rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at man bør variere mellom ulike former for spørsmål. Intervjuguiden min består av til dels vide introduksjonsspørsmål; 'Hvilke forventinger har du til ledernetverk som du er deltaker i?', oppfølgingsspørsmål og spesifiserende spørsmål; 'Er deltakelse pålagt eller frivillig?'. Noen ganger gjentok jeg det som informanten hadde sagt for å sjekke ut min egen fortolkning og for å forsikre meg om at jeg hadde forstått informanten

riktig. Ved et par anledninger viste denne utsjekken seg fruktbar, fordi jeg fikk justert mine antakelser og fordi informanten utdypet svaret på det opprinnelige spørsmålet eller temaet. Det varierte fra intervju til intervju hvor nært opp til intervjuguiden vi greide å holde oss i samtalen.

4.4 Arbeid med innsamlet data – bearbeiding og analyse

Innhentet data i denne studien er i hovedsak blitt bearbeidet med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns syv faser for intervjuundersøkelser (2015) og analysen av intervjudata har fulgt tematisk kvalitativ analyse (Braun & Clarke, 2006; Eggebø, 2020).

Analysene er basert på lydopptak med notater og det er utskriftene fra lydopptakene, sammen med notatene, som danner datagrunnlaget. Ved å bruke lydopptaker kunne jeg konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk gjennom hele samtalen. Intervjuene ble som sagt tatt opp i sin helhet, og kvaliteten ble så bra at opptakene også kunne brukes i sin helhet.

Transkriberingen startet jeg på så fort jeg hadde sjanse etter at intervjuene var gjennomført. Jeg transkriberte intervjuene selv, og på den måten ble transkriberingen, oversikten jeg fikk og strukturen på det skriftliggjorte datamaterialet en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg skrev ordrett ned intervjuene fordi jeg var redd for å skrive inn mine egne fortolkninger i datamaterialet.

Tematisk analyse er ikke knyttet til et bestemt teoretisk rammeverk og ved denne formen for analyse kan man analysere hendelser, erfaringer, diskurser, narrativ eller meningsproduksjon alt etter hvilket rammeverk man velger med tanke på metodologi og epistemologi (Eggebø, 2020). Dataanalysen startet allerede parallelt med innsamlingen, fordi jeg måtte gjøre en slags analyse underveis i samtalen der jeg måtte tolke respondentenes svar, med sikte på å formulere nye spørsmål når jeg noen ganger ble nysgjerrig og ville borre mer i noen av betraktningene informantene mine hadde. I og med at jeg har erfaringer med å sitte i ledernettverk selv, forsøkte jeg å ikke bringe mine egne erfaringer og synspunkter inn i

intervjuene. Analyseprosessen i kvalitative studier er ofte induktiv (Cohen et al., 2018). Jeg har lest gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger, og har prøvd å nærme meg fenomenet åpent og uten å velge et spesifikt utgangspunkt. Jeg har forsøkt å få et inntrykk av tematikker og perspektiver som informantene selv er opptatt av, før jeg har gått mer systematisk til verks. Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) holder frem tematisk analyse som en prosedyre som er ganske enkel og rett frem, og som består av seks faser. Disse fasene går fra en helhetlig inngang for å bli kjent med datamaterialet, til å finne noen tema som kan definere gjennomgående ting som kommer frem i materialet. For å bli kjent med datamaterialet har jeg samlet transkripsjonene fra alle intervjuene i en stor tabell. Jeg laget meg noen helt korte sammendrag fra de ulike intervjuene med hovedtema som ble trukket frem av informantene selv. Det neste trinnet i prosessen handlet om å kartlegge gjennomgående ting som kunne være utgangspunkt for tema i analysekapittelet i masteroppgaven. Etter en kritisk gjennomgang og etter å ha sett på temaene opp mot valgt teori og tidligere forskning er to av temaene blitt til deloverskrifter. De temaene som kommer frem, blir på den måten brukt som utgangspunkt for presentasjon av funnene.

4.5 Kvalitet i forskningsprosessen – studiens troverdighet

Spørsmål om kvaliteten på samfunnsvitenskapelige data kan ifølge Grønmo (2017) ikke vurderes på en generell måte. Spørsmål om troverdigheten ved en studie handler om hvorvidt vi kan stole på funnene og om funnene har gyldighet utover den aktuelle studien. Vi må se kvaliteten på dataene opp mot sammenhengen de skal brukes i. Jo mer velegnet materialet er til å belyse problemstillingen, jo høyere er datakvaliteten. Dersom man setter validitet og reliabilitet som kriterier for sine kvalitetsvurderinger og gir de to kriteriene sin fulle oppmerksomhet gjennom alle fasene i prosessen, vil de være med på å styrke studiens troverdighet og kvalitet.

4.5.1 Reliabilitet – er datamaterialet pålitelig?

Reliabiliteten referer til om datamaterialet er pålitelig. I tillegg forteller reliabiliteten oss hvordan forskeren har samlet inn dataene til studien og hvordan dataene er blitt bearbeidet. Reliabiliteten er høy dersom undersøkelsen og datainnsamlingen gir pålitelige data (Grønmo, 2017). Cohen (2018) viser at reliabilitet handler om i hvilken grad studiens funn er

representative eller kan bekreftes i forskning ved senere studier. Videre forteller reliabiliteten oss hvordan forskeren har samlet inn dataene til studien og hvordan dataene er blitt bearbeidet (Grønmo, 2017). Da har reliabilitet med forskningsresultatets konsistens og troverdighet å gjøre. Det handler om at prosessen skal være så transparent som mulig. Jeg har forsøkt å sikre transparens gjennom mine beskrivelser av prosessen ved innhenting og bearbeidelsen av datamaterialet.

Denne studien er liten, og den er avgrenset til fire informanter fra to kommuner i to kompetanseregioner i et fylke i Norge. Informantene er valgt ut fra hvilken rolle de har, og de kan ikke representere andre enn seg selv. Av hensyn til studiens omfang har jeg valgt å kun bruke intervju som metode for innhenting av data. Å kun samle data gjennom intervjuer kan dermed være en svakhet ved denne studien. Informantenes selvrapportering i intervjusammenheng utgjør en risiko ved at de kan ha fokusert ved de sidene ved deltakelse i ledernettsverk som er forbundet med positive erfaringer og opplevelser og at de kan ha utelatt eventuelt ubehagelige erfaringer og opplevelser (Cohen et al., 2018). Intervjuene kan likevel gi informasjon om ulike sider ved ledernettsverkene både på regionalt, kommunalt og virksomhetsnivå, men observasjon av ledernettsverksmøter eller dokumentanalyse i forkant av intervjuene kunne ha ført til at jeg kunne stilt enda flere spørsmål i forhold til den konteksten hver enkelt informant jobber innenfor.

Intervjuguiden er med på å sikre at alle informantene forteller om de samme sidene ved deltakelse i skoleledernettsverk. De kan som sagt ikke representere noen andre enn seg selv, men intervjuene viser imidlertid at informantene sine erfaringer er sammenfallende på en del områder og på andre områder ikke. Med bakgrunn i de sammenfallende erfaringene kan jeg som forsker anta at andre skoleledere vil kjenne seg igjen i noe av det som kommer frem i denne studien. Da kan noen av de perspektivene jeg peker på være overførbare til andre kontekster og andre ikke.

Høy reliabilitet for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan føre til at et for sterkt søkelys på reliabiliteten kan motvirke kreativ tenkning og variasjon i selve intervjuet. Kreativ tenkning

og variasjon har bedre betingelser når forskeren kan følge sin egen intervjustil, improvisere og følge opp utsagn og fornemmelser fortløpende (Kvale & Brinkmann, 2015). Ville for eksempel informantene mine ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker? Andre forskere skal ideelt sett kunne gjennomføre samme datainnsamling og analyse, og komme frem til tilsvarende funn og konklusjoner, men det er det vanskelig å gjennomføre helt og fullt i en studie som denne. Jeg har i denne studien jobbet alene og det er en utfordring med tanke på transparens og analyse. Dersom vi hadde vært flere hadde vi hatt mulighet til å kryssjekke i større grad oppfattelser og tolkninger av det som blir sagt i intervjuene og i forhold til bearbeidelsen av datamaterialet. For å øke reliabiliteten har jeg gått gjennom datamaterialet flere ganger, og sett at analysen ledet meg til samme tema som første gang. Grønmo (2017) hevder at en slik kritisk gjennomgang på ulike tidspunkt kan være en tilnærming til forskerens reliabilitetsvurderinger.

Transkripsjonen av intervjuene har jeg prøvd å gjøre så presis som mulig, men den mangler en hel del på kroppsspråk og mimikk så lenge vi ble nødt for å møtes digitalt. For å forsikre meg om at transkripsjonen formidler informantens utsagn så virkelighetsnært som mulig har jeg lyttet til lydopptakene flere ganger i løpet av analysearbeidet.

Året 2021 og begrensninger i forhold til fysisk å møtes på grunn av Covid-19 har gjort at intervjuene har foregått digitalt på Teams. Et digitalt møte kan være med på å skape en nødvendig avstand mellom meg og informanten, der informanten befinner seg på sin egen «hjemmebane» i kjente omgivelser og jeg på min, men et kvalitativt forskningsarbeid forutsetter alltid et møte mellom forsker og informant, og dermed også en gjensidig påvirkning mellom dem (Hammersley & Atkinson, 2007). Refleksiviteten i studien må ha stort fokus ved behandling av data, analyse og konklusjon uansett om møtene med informantene var fysiske og digitale (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tror at distansen som skapes gjennom å møtes digitalt kan ha hatt både positiv og negativ effekt i alle faser av arbeidet med denne studien. En effekt av å gjennomføre intervjuene digitalt var at møtene mellom meg og informantene fremstod som effektive i den forstand at det ikke ble så mye utenomstakk, servering av kaffe og hygge som det kanskje ellers ville blitt. Jeg sparte også en god del tid som ellers ville gått bort i reising. Men effektivitet er ikke nødvendigvis alltid en

positiv ting, og jeg er ganske sikker på at det er elementer ved konteksten informantene arbeider innenfor som jeg ikke har fått med meg som en konsekvens av at vi måtte gjennomføre intervjuene digitalt.

4.5.2 Validitet – kan man stole på det studien hevder?

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene som skal belyses (Grønmo, 2017). Selv om reliabiliteten er høy, er det ikke sikkert at dataene er treffende eller relevante i forhold til det man ønsker å studere. Validiteten er høy dersom dataene som er samlet inn svarer til intensjonen forskeren har med studien. Det finnes ingen presise mål på validitet, og validiteten kan ikke testes eller beregnes på en eksakt måte (Grønmo, 2017). Med en så liten studie som denne, er det ikke et mål å etablere generaliserbare funn som er gyldige uavhengig av konteksten rundt fenomenet. Målet er å avdekke forhold som er karakteristiske for konteksten, og som kan være generaliserbare (Creswell & Creswell, 2018). I et forsøk på å sikre så høy validitet som mulig med utgangspunkt i de rammene som er satt, må man undersøke feilkildene (Kvale & Brinkmann, 2015) eller truslene mot validiteten (Maxwell, 2013).

Grønmo (2017) deler validitet i kvalitative studier inn i tre hoveddeler; kompetansekvalitet, kommunikativ kvalitet og pragmatisk kvalitet. Han definerer kompetansekvalitet som forskerens kompetanse for innsamling av data til det aktuelle forskningsfeltet (Grønmo, 2017, s. 254). Det betyr at det finnes en sammenheng mellom forskerens kompetanse og datamaterialets validitet. Sannsynligheten for at jeg får et datamateriale med høy validitet er større jo bedre kompetanse jeg har på området jeg forsker på. Den erfaringsbaserte kompetansen min kan likevel være en trussel mot refleksiviteten og validiteten ved denne studien (Grønmo, 2017). Jeg arbeider selv som rektor og er selv deltaker i skoleledernetverk. Jeg kjenner meg igjen i det informantene mine forteller, og det kan vekke engasjement og følelser i meg som gjør at studien kan bli preget av antakelser og forestillinger ut fra mine egne erfaringer. For å møte denne trusselen har arbeidet med kapitelet om relevant forskning blitt viet mye tid. Slik har mine kunnskaper om fenomenet blitt utvidet og utviklet til å basere seg på mer enn bare egne erfaringer. I denne studien undersøker jeg deler av mitt eget fagområde, jeg kjenner godt til skolelederutvikling gjennom arbeid i ledernetverk og studier

der tidligere forskning inngår i pensum, og det indikerer at kompetanskvaliteten er tatt hånd om på en god måte.

Den kommunikative validiteten «bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre om hvorvidt materialet er godt og treffende ut fra problemstillingen i studien» (Grønmo, 2017, s. 255), og innebærer å overprøve kunnskapskrav i en dialog (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282). Drøftinger av denne typen kan avdekke mulige problemer eller svakheter ved datamaterialet, og dersom problemer og svakheter ikke blir avdekket kan man anta at validiteten er tilfredsstillende. Andre forskere eller fagpersoner kan være aktuelle diskusjonspartnere som kan være med på å vurdere om materialet er godt og treffende ut fra problemstillingen som er valgt. Da vurderer vi datamaterialets validitet.

4.6 Forskningsetiske overveielser

Det er viktig for meg at jeg som forsker gjennom hele prosessen og i alle delene av denne studien holder meg innenfor de etiske retningslinjene. Det finnes ifølge Kvale og Brinkmann (2015) fire område som kan diskuteres; informert samtykke, fortrolighet, konsekvens og forskerens rolle.

Studien inneholder ingen personopplysninger, og det skal dermed ikke være mulig å identifisere enkeltpersonene som er mine informanter. Studien er søkt inn til, og godkjent av, Norsk senter for dataforskning (NSD). Godkjenningen måtte være på plass før jeg kunne invitere informantene til å være med i studien og før de fikk informasjonsskriv og samtykkeskjema tilsendt.

I tillegg til at informantene fikk god og skriftlig informasjon om alle sider ved studien, innledet jeg intervjuene med å gjenta ett par viktige forhold ved det forskningsetiske. I de transkriberte intervjuene og i selve masteroppgaven blir informantene anonymisert for å sikre konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtykkeskjemaene er oppbevart på et annet sted enn transkripsjonene. Lydopptakene ble tatt opp via en app som heter Diktafon og opptaket ble lastet direkte opp til Nettskjema umiddelbart etter at intervjuet ble avsluttet. Det

ligger ingenting igjen i appen eller på telefonen. Alt materialet som ligger i nettskjema, vil bli slettet så snart studien er ferdigstilt.

Som forsker og den som leder intervjuene har jeg makt til å definere situasjonen og hvilke områder samtalene skal dreie seg om (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig har informantene også makt i den forstand at de kan velge hva de vil innvie meg i og ikke i selve intervjuet. Jeg har prøvd å gjøre omstendighetene rundt intervjuet så trygg og forutsigbar som mulig, slik at informantene skulle oppleve seg og sine svar som verdifulle og ivaretatt hos meg.

Gjennom denne studien er jeg blitt innviet i, og en del av et forskningsfelleskap. Jeg har satt meg inn i fagkulturens skikker, og jeg har fått en økt bevissthet rundt mitt ansvar for deltakerne i studien. Når jeg har stått overfor vanskelige etiske valg, har jeg rådført meg med forskningsfelleskapet som har vært veileder og medstudenter. Et eksempel på dette har vært spørsmål om konfidensialitet med tanke på informasjon om hvilket fylke informantene representerer. Gjennom etiske refleksjonssamtaler med veileder og medstudenter har jeg kommet frem til at det rette er å ikke opplyse om hvilket fylke informantene mine kommer fra.

4.7 Oppsummering av metodisk tilnærming

I dette kapittelet har jeg gjort rede for den metodiske delen av studien. Siden formålet med denne studien er å få innsikt i skoleledernes subjektive erfaringer og opplevelser med tanke på deltakelse i skoleledernetverk, har jeg valgt en kvalitativ metode og en fenomenologisk tilnærming. For å styrke studiens troverdighet og fremheve dens begrensninger har jeg i dette kapittelet forsøkt å synliggjøre alle fasene i prosessen der jeg har tatt aktive valg og gjort noen grep for å møte det som truer troverdigheten og setter begrensninger for den. Et eksempel på et slikt grep er at jeg har forsøkt å gjøre et grundig arbeid med å aktivere forkunnskapene mine og å studere tidligere relevant forskning for å ha et godt grunnlag å bygge kunnskapen som informantene tilfører videre på. Et annet eksempel er at jeg har gått gjennom datamaterialet flere ganger for å sjekke at de sammen temaene fremstår som sentrale hver gang. Jeg har også vært bevisst på nærhet og distanse, både i forhold til informantene og til

feltet jeg har undersøkt, fordi deler av min kompetanse innenfor feltet er erfaringsbasert og fordi jeg har samme rolle som informantene i studien.

5. Data og analyse

I dette kapitlet skal jeg presentere data fra intervjuene og analysere disse i lys av de teoretiske linsene som er valgt. Strukturen i kapitlet er utledet av to tema som trer tydelig frem i den tematiske analyseprosessen; to typer ledernetttverk og karakteristiske trekk ved gode skoleledernetttverk.

5.1 Ledernetttverk – to tema

Studien søker skoleledernes erfaringer med deltakelse i ledernetttverk, og studiens forskningsspørsmål spør etter nettopp dette. Erfaringene skolelederne forteller om, kan deles inn i to tema, utledet gjennom forskningsspørsmålene og analysen av intervjuene. Det første temaet er: to typer ledernetttverk – dette temaet belyses av en del av teorivalget mitt. Det andre temaet er: karakteristiske trekk ved gode skoleledernetttverk – dette er et teoretisk utledet tema basert på utviklede kriterier for gode ledernetttverk utarbeidet av Leithwood med flere (Leithwood & Azah, 2016; Roald, 2012).

5.2 To typer ledernetttverk

Det første temaet som trer frem i analysen av datamaterialet handler om hvilke ulike typer ledernetttverk eller praksisfellesskap informantene er deltakere i. Jeg har delt dem inn i to kategorier: 1) Motivasjons- og behovsinitierte nettverk og 2) lærende reform- og satsingsinitierte ledernetttverk. Metodikken i den lærende møteformen trer også tydelig frem i analysen, og derfor tar jeg med det i dette delkapittel.

5.2.1 Motivasjons- og behovsinitierte ledernetttverk

Dette temaet handler om informantenes deltakelse i nettverk som ikke er pålagt fra overordnet hold. I noen tilfeller har informantene selv, eller andre rektorkolleger, tatt initiativ til å opprette ledernetttverk med utgangspunkt i behov for et fellesskap å samarbeide i, om noen av de kravene og forventningene som rektorene skal fylle i rollen sin. Selve intervjuene starter

med at informantene forteller om hvilke nettverk eller praksisfellesskap de er deltakere i, og en av dem forteller om da hun kom som ny rektor til sin kommune i 2017:

Det nettverket som jeg kom inn i hadde på en måte dannet seg selv litt fra gammelt av så det var en fin gjeng og ting var satt i system. Jeg kom inn i en kultur for deling, et nettverk som hadde oppstått litt uformelt, men som ble regulert og formalisert etter hvert.

Nettverket som beskrives ble opprettet etter eget initiativ fra deltagerne. Informanten var nyansatt og kom inn i et allerede etablert nettverk, skulle med det fylle plassen som et tidligere medlem hadde hatt i nettverket og skjønte at her var det et etablert et system og en kultur for hvordan dette nettverket jobbet. Denne rektoren forteller at dette nettverket er preget av det deltakerne kan, og vil, gjøre sammen og det er å dele med hverandre.

En av de andre informantene, fra den andre kommunen, forteller om sitt ledernetttverk på denne måten:

Ja, vi har jo et ganske nytt rektornettverk i kommunen, fra 2019, og det har sitt utspring i våre egne behov. Vi startet på eget initiativ fordi vi hadde behov for det, og det begynte litt i det små med bare noen av oss, men det har blitt større etter hvert når de andre har hatt et ønske og et behov for å være med. Og jeg tenker at vi har aller mest igjen for et ledernetttverk der det kanskje er mer frivillig, der man er med fordi man har et behov.

Denne rektoren forteller også om et ledernetttverk som rektorene selv har tatt initiativ til å opprette, og dette nettverket er i likhet med nettverket fra det første sitatet et egeninitiert nettverk. De to nettverkene det er snakk om i disse to sitatene har oppstått ut fra deltakernes egen motivasjon eller behov, hvor de har etablert et møtefellesskap med andre rektorer innenfor samme kommune. Det kan se ut som om ledernetttverk som møte- og samarbeidsform har bredt om seg de siste årene i disse kommunene, og at flere får høre om slike nettverk og om arbeidet som pågår i dem. På den måten kan skoleledere få oppfylt ønske om å delta i ledernetttverk som allerede finnes, eller så oppretter de slike fellesskap selv. Ifølge Wenger er medlemskap i et praksisfellesskap et spørsmål om gjensidig engasjement. Det gjensidige engasjementet definerer fellesskapet. Fellesskapet er ikke bare en samling mennesker og relasjoner, fellesskapet er det medlemmene kan og vil gjøre sammen (Wenger,

2004). Kjennskap til hva nettverksmedlemmer kan og får til sammen, kan skape behov og motivasjon for å være deltaker i slike fellesskap.

Ordet *behov* og synonymet *ønske* blir brukt av alle informantene i intervjuene til sammen 16 ganger og er dermed verdt å nevne som et funn som bygger opp under påstanden om at ledernetverk som møte- og samarbeidsform brer om seg. Sitatet nedenfor er et eksempel på en slik begrunnelse:

*Uten tvil så plukker man opp tegn på god praksis hos andre som man
ønsker og tenker at; det passer for meg.*

Informanten har tidligere forklart at hennes ledernetverk er et nettverk som er preget av en kultur for deling. Informanten fremstår med dette sitatet som åpen for å lære av de andre deltakerne, samtidig som at hun virker klar for å utfordre sine egne bruksteorier (Argyris & Schön, 1978; Robinson, 2020). Når de andre deltakernes praksiser kommer til uttrykk i nettverkssamarbeidet, høster hun læring fra deres erfaringer. Når deltakerne blir utsatt for andres praksis og ideer, som de andre deltakerne har med seg inn i nettverkssamarbeidet, bygges den enkeltes kapasitet (Leithwood, 2018). Også hos nettverksgruppen samlet sett kan erfaringsdeling stimulere til god samhandling, dersom forholdene ligger til rette for det. Slik god samhandling er avhengig av at deltakerne er villige til å samarbeide om å løse felles utfordringer, møte med et felles formål og lytte åpent og respektfullt til de andre nettverksdeltakerne (Leithwood, 2018).

En annen motivasjon for å delta i skoleledernetverk kan ha utspring i behov for kompetanseheving og støtte i forbindelse med pålagte oppgaver fra for eksempel nasjonale myndigheter:

Men samtidig så tenker jeg at dette, i og med at det er pålagt, så ser kanskje de mer at vi har et behov i forbindelse med å innføre ny læreplan og alle er på samme ståstedet. Og det har jeg merket når vi har vært på disse samlingene (nettverkene) også, så har vi vært omtrent «på samme sted».

Informanten erkjenner at motivasjonen for å delta i dette ledernetverket ikke nødvendigvis kommer innenfra. Hun viser i sitatet forståelse for at andre har gjort seg noen tanker om hvorfor hun må være med. Underveis oppdager hun ting som hun i ettertid ser på som en bekreftelse på, at de valgene noen andre tok på hennes vegne var riktige. Handlingene våre er ofte automatiske og kulturbetinget, og når vi skal forklarer dem til andre finner vi ofte passende forklaringer. Men bruksteorien vår – det vi faktisk gjør i en situasjon kan være helt annerledes. Argyris og Schön hevder at vi ofte ikke er bevisst på våre bruksteorier. Bruksteoriene våre kan avsløre om det er samsvar mellom det vi tror på og det vi i virkeligheten gjør (Argyris & Schön, 1978).

Motivasjon eller behov for deltakelse i ledernetverk kan også handle om kollegiale ting på et mer personlig og mellommenneskelig plan:

For dersom vi er utrygge på hverandre og ikke greier å skille sak og person så kan noen føle at andre er ute etter «å ta» dem. Men vi må vite at vi vil hverandre vel og at vi ønsker å løfte hverandre i disse nettverkene.

Sitatet er hentet fra ett av intervjuene, og denne rektoren uttrykker et ønske om å løfte andre og selv å bli løftet gjennom fellesskapet i ledernetverk. Leithwood (2018) skriver om dette i studien om hva som karakteriserer effektive ledernetverk. Han sier at gjensidig tillit er en av nøkkelforutsetningene for nettverkshelsen i produktive nettverk, og det ser det ut til at denne informanten er motivert for å være med på å forsterke tilliten i sitt skoleledernetverk. Hun bruker ordet «vi» i sitatet, og prater ikke bare om seg selv eller «de andre». I tillegg sier hun at dette er noe alle må være sikre på, det kommer ikke an på en følelse man har, men en tilstand som nettverksgruppen må være i. Viviane Robinson og kolleger kaller denne tilstanden for *åpen for læring* (Emstad & Birkeland, 2020).

Og det er nettopp det jeg ønsker at vi skal få til når vi jobber i nettverk. Det er det som er viktig! At vi kan «trekke ting utav hverandre» og så sitter vi kanskje plutselig med en kompetanse som vi neste egentlig ikke visste om, men når vi setter oss sammen så ser vi at der kan vi få «sugd» ting utav hverandre som ellers ikke hadde kommet frem.

I sitatet over setter informanten ord på et ønske og en erkjennelse som hun har kommet til og som for henne fremstår som det viktigste ved det å være deltaker i skoleledernetverk. Hun løfter frem den læringen som kan oppstå når deltakerne har nådd det refleksjonsnivået som Argyris og Schön kaller; deuterolæring. Dette er nettverksdeltakere som er åpne for læring, som har evne til å se sin egen læring utenfra og reflektere over valg av strategier og prosesser for utviklingen.

Det at nettverket i opprinnelsen var litt uformelt viser seg i neste sitat å være et viktig poeng for den ene av informantene, og noe som har blitt tatt vare på av medlemmene i hennes ledernetverket:

Det er så gøy og stemningen er så karismatisk mellom oss, styrt av intelligent humor, alle er alltid vennlige og glade for å se deg, det er liksom ... ja, vi går ut og spiser og det er utrolig mye humor! Jeg tror jeg kom inn i nettverket på et magisk tidspunkt!

I dette sitatet viser informanten at hun også setter pris på de mer sosiale og relasjonelle sidene ved de andre deltakerne i skoleledernetverket. Ifølge Wenger innebærer ikke gjensidig engasjement homogenitet i et fellesskap, men det gjensidige engasjementet skaper relasjoner mellom mennesker. Når engasjementet vedlikeholdes, skapes det forbindelser mellom deltakerne som kan gå dypere enn mer abstrakte likheter som for eksempel personlige trekk eller sosiale kategorier (Wenger, 2004). Dersom man ønsker å være en fullverdig deltaker i et praksisfellesskap kan det ifølge Wenger også være like viktig å kjenne til og forstå den siste sladderer, som å kjenne til og forstå det siste notatet nettverket har jobbet på.

5.2.2 Lærende reform- og satsingsinitierte ledernetverk

Ungdomstrinn i utvikling med tilhørende lærende regionale eller interkommunale nettverk med samarbeid på tvers av kommunegrenser er den største nasjonale enkeltsatsingen i skoleverket i Norge (Berg et al., 2017). Informantene snakker om denne typen nettverk og er godt kjent med hvilke karakteristiske trekk det er som kjennetegner lærende nettverksmøter. Et par av rektorene jeg har intervjuet har erfaring med samarbeid i nettverk også fra den tiden.

Ja og som sagt så går min erfaring tilbake til ... nettverket og Ungdomstrinn i utvikling og da var det kompetanseheving som var målsettingen og det gir meg for min del mest, men om det er slik for alle det er en annen ting. Men min erfaring er at det er det jeg lærer mest av over tid.

Sitatet over kan være en indikasjon på at skoleutviklingsarbeid i ledernetttverk, i de regionene jeg har besøkt, etter hvert er blitt en etablert og anerkjent utviklingsarena for skolelederne som jeg har pratet med. Informanten har erfart at hun lærer noe i disse ledernetttverkene. Deltakelse krever at hun er åpen og prøver ut ting, men hun er forsiktig med å uttale seg på andres vegne. Videre sier hun følgende:

Og det er det jeg mener i forhold til det med å utfordre hverandre også, for det er ofte i utfordrende møter og samtaler (ikke i de som er ubehagelige eller konfliktfylte) at vi tørr å stille spørsmål inntil. Det er jo da vi får frem ting og refleksjoner og ting vi nesten ikke har reflektert over på egen hånd.

Så jeg tenker at det å dele kompetanse og at det er det vi er med i et nettverk for. Vi er likeverdige parter, men at vi har ulike ting vi er gode på og at vi dermed er med på å løfte hverandre.

Den åpenheten som informanten i sitatet over prater om og det at deltagerne i nettverket møter refleksjoner de ikke har reflektert over på egen hånd kan fungere som eksempel på hvordan deltakerne i dette nettverket blir utfordret på det som Argyris og Schön (1978) kaller for bruksteori. Det å være aktiv i sin deltakelse i lærende ledernetttverk kan være en krevende tilstand å være i. Krevende på den måten at dersom samarbeid i ledernetttverk skal bidra til en profesjonell læringskultur mellom dem som deltar, så må de utfordre sine egne og de andres bruksteorier. Deltakernes bruksteorier handler om hvordan handlingsteoriene deres kommer til uttrykk i praksisen deres. Handlingsteoriene er dannet på grunnlag av verdiene og antakelsene våre, og vises i det vi tror vi gjør, det vi ønsker å gjøre og det vi faktisk gjør (Argyris & Schön, 1978). Å avsløre sine egne bruksteorier er ikke lett, og det er vanskelig å endre bruksteoriene sine, selv om man ønsker å endre seg. Informanten har likevel tro på at dette kan skje i skoleledernetttverk. I skoleledernetttverk der slike prosesser foregår skjer det dobbelkretslæring. Da løses problemstillinger ved at man først undersøker og forandrer underliggende antakelse og så endrer man handlingene sine (Emstad & Birkeland, 2020).

Det skjedde noen ting med Ungdomstrinn i utvikling, vi ble kjent med denne måten å jobbe på og alle skulle være med. Da følte jeg det skjedde en endring i dette med skoleutvikling, da fikk vi skoleutvikling inn til alle på en annen måte enn tidligere. Og det med å dele med andre det har heldigvis blitt bedre!

I sitatet over gir den ene av informantene den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling æren for at alle ansatte i skolen, uansett hvilket nivå de jobbet på, på en eller annen måte ble involvert i skoleutviklingsarbeidet. Da UiU ble lansert, innebar det ifølge informanten at mål, normer og verdier og endringsviljen blant deltakerne ble satt på prøve. Informanten beskriver omlegging av dype strukturer og en intensjon om å oppnå læring på et dypere nivå; altså det Argyris og Schön (1978) kaller dobbelkretslæring. Informanten mener at det skjedde en endring innen skoleutviklingsfeltet fra den tid, og hun trekker frem delingskultur som ett kjennetegn på denne endringen.

Videre forteller rektorene at både de selv, resten av ledergruppene ved skolene deres og noen ganger ressurspersoner eller fagseksjonsledere, er deltakere i ett eller flere nettverk både internt på skolen og i nettverk på tvers av skoler. Nettverkene har oppstått på litt ulike tidspunkt og med utgangspunkt i hvilke skoleutviklingsområder det jobbes med i regionen eller i kommunen. Hvilke deltakere fra skolene som deltar i de ulike kommunale og regionale nettverkene, eller praksisfellesskapene, ser ut til å være avhengig av hvilke tema eller utviklingsområder nettverket jobber med:

... og da jeg kom inn var det jo fagfornyelsen og digitalisering som var tema. Da var det satt opp dager med workshops og ulike måter å jobbe på. Det kunne være for hele ledergrupper og da kunne hele ledergruppen på skolen være med. Det var avdelingsledere, rektor og SFO leder.

Når denne informanten prater om større nasjonale reforminitiativer eller satsinger, er det ikke bare rektor, men hele skoleledelsen som deltar i nettverk. Og som sitatet under viser så utvides denne gruppen deltakere av og til:

Av og til er det bare ledergruppene, og av og til er det ressurspersonene også (IKT og fagfornyelsen).

Ved skolene i den aktuelle kommunen er det utpekt ressurspersoner som skal ivareta noen arbeidsoppgaver i forbindelse med de skoleutviklingsområdene som det jobbes innenfor. Den aktuelle rektoren i sitatet over har to ressurspersoner som aktivt skal bidra inn i skoleutviklingsområdene; digitalisering og innføringen av fagfornyelsen. Wenger (2004) omtaler deltakelse i praksisfellesskap som en aktiv prosess. Det vi kjenner igjen, gjennom deltakelse i praksisfellesskap, har noe å si for vår evne til å forhandle om mening. Et praksisfellesskap representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter og dersom man innad i praksisfellesskapet mangler noen av disse, kan man hente dem inn til fellesskapet via slike ressurspersoner. Informantene fra den ene kommunen forklarer at noen ledernettsmøter blir utvidet med medlemmer som med sin bakgrunn kan kjenne igjen og være med på å skape mening rundt de tema som nettverket skal samarbeide om. For eksempel ved at ressurspersonen for IKT ved skolen blir med skoleledelsen på nettverksmøter hvor digitalisering er tema, eller at ressurspersonen for innføringen av fagfornyelsen er med på nettverksmøter hvor fagfornyelsen er tema.

Det med å hente ekspertise utenfra blir av rektorene kommentert ytterligere. Det skjer ikke bare når det gjelder å utvide antallet deltakere med ulike perspektiver internt ved egne skoler, men også når vi prater om å skaffe deltakerne ny kunnskap og kompetanse om temaet eller området nettverkssamarbeidet skal handle om:

Mitt ledernettsverk har valgt «Lesson study» slik at vi er 4-5 skoler i kommunen som har egne ledernettsverk sammen med noen i Cambridge og representanter fra universitet. Så det er et litt eget nettverk der vi skal utvikle videre Lesson Study sammen med profesjonelle.

I dette tilfellet omtaler informanten den eksterne ekspertisen som de profesjonelle; de som kan dette som hennes nettverk nå også skal lære seg mer om, både i teori og praksis. Sitatet kan vise at denne kommunen praktiserer noe som ifølge Leithwood (2018) karakteriserer gode og effektive ledernettsverk. De søker ekspertise utenfra når det er nødvendig.

5.2.2.1 Lærende nettverk med kunnskapsutviklende prosesser

Lærende nettverk er tidligere nevnt i dette kapitlet. Ett par av informantene i datamaterialet mitt kommer inn på det med lærende eller kunnskapsutviklende metodikk. En av dem tenker følgende:

Jeg tenker i utgangspunktet når jeg tenker på nettverk at det er et sted med fast metodikk, men jeg har erfaring med begge deler, og jeg vet ikke om det er en ren fasit om at det bør være slik eller slik.

Og i neste sitat forklarer hun hvorfor hun mener at metodikken har noe å si for nettverkssamarbeidet:

Det hadde også kanskje blitt mer forpliktende, fordi det er litt slik tilfeldig om de andre vi har vært på gruppe med har forberedt seg osv. For når vi er med i et nettverk så følger det med en forpliktelse om at man skal ha med noe man har lært eller utført og har med tilbakemeldinger og erfaringsdeling osv.

Rektoren har altså forståelse for, og forventninger til, et forpliktende samarbeid i ledernetverkene. Hun forteller at hun kommer til skoleledernetverk med en forventning om å lære mer, og at hun er innstilt på å dele sin kunnskap og sine erfaringer med andre. Hun opplever at ikke alle tar mellomarbeidene og oppdragene like alvorlig som henne. Ifølge Argyris og Schön er læring og åpenhet overfor andres synspunkter anerkjent. Når nettverksdeltakere velger å ikke møte forberedt til møtene fører det til en situasjon som kan være truende for samarbeidet i gruppen eller fremkalle forlegenhet og uenighet. Atferden som i dette tilfellet truer nettverkssamarbeidet er motivert av andre verdier enn de som egentlig er anerkjent i nettverket, og de deltakerne som står for en slik type atferd er ofte ikke helt bevisst på den selv (Robinson, 2020). I sitatet under uttrykker hun videre hvilke erfaringer hun har som kan være med på å hindre forlegenhet og uenighet:

I den tiden (UiU) hadde vi det mer fast på den skolen jeg jobbet på da, at vi skulle ha lærende møter og at det skulle samarbeides innenfor fagene på en slik nettverksmåte, så i utgangspunktet når jeg har hørt ordet nettverk så tenker jeg på en fast metodikk og at det skal være en fast struktur på det og helst en fast gruppe som treffes ... men jeg tror at dersom vi skal få til noe

over tid så er det med metodikken litt viktig, fordi vi vet på en måte hva som er forventet av oss og ikke minst at det skal gjøres forarbeid og etterarbeid.

For da får vi mer en læring av det over tid.

Hennes erfaring er at ved å avklare forventinger på forhånd, å la arbeidet pågå over tid og la møtene følge en fast metodikk, så kan man hindre at situasjoner som den det vises til over oppstår.

Det lærende ledernetverk på rektornivå i den ene kommunen er preget av skolenes egne behov, har fast frekvens, kalenderinnkalling og det blir skrevet referat. Saklisten er noen ganger fyldig og andre ganger slank, og sakene kan handle like mye om administrative saker og skole drift som om skoleutvikling og læreplanarbeid:

Når vi begynner skoleåret vet vi når vi skal på samlinger og hva disse samlingene skal inneholde sånn cirka, så da kan vi sette det av i kalenderen vår. Så lager jeg en aksjonsplan ut fra når, når jeg ser hvem av oss som skal være med på samlinger sånn som f.eks. lærende nettverk for IKT og fagfornyelsen. Så her er det flere slike paralleller, men alt kommer i en plan og alt henger sammen.

Her forteller en av informantene om hvordan strukturen og rammene for de lærende ledernetverk hjelper henne i arbeidet med aksjonsplanen for skoleutviklingsarbeidet ved egen skole. Jeg forstår henne også dithen at hun og ressurspersonene får støtte til å holde seg faglig oppdatert gjennom de lærende nettverkene. Dette fører analysen videre til funn om trekk som fremmer gode ledernetverk.

5.3 Karakteristiske trekk ved gode ledernetverk

Det andre temaet som trer frem i analysen av datamaterialet handler om hva informantene, ut fra sine erfaringer og perspektiver, karakteriserer som gode trekk ved ledernetverk eller praksisfellesskap. Trekkene går igjen i intervjuene og de går igjen samme hvilke av de to typene ledernetverk det er snakk om. Jeg har delt dette kapittelet inn etter Leithwood sine fire karakteristiske trekk ved gode og levedyktige ledernetverk; nettverksledelse, nettverkshelse, nettverkskontakt og nettverksstruktur.

5.3.1 Nettverksledelse

En informant forteller om sine erfaringer i ledernettsverk på denne måten:

Ellers blir det fort bare en samtale og så mister vi tråden, så blir vi opptatt av andre ting som opptar tiden vår og det har vi hatt tendenser til i rektornettsverket i kommunen som jeg jobber i. Så jeg tror det er lurt å ha en leder og en sakliste og et tema vi skal holde oss til og nesten ha litt sånn stram struktur med tidtaker og viddevakt og referent.

Sitatet viser at hun har erfaringer fra arbeid i ledernettsverk både med og uten fast metodikk, men at hun er mer opptatt av hvordan ledernettsverket ledes, enn av hvilken metodikk eller strategi nettsverket jobber innenfor. Det at møtene skal være lærende handler om hvilken ledelse nettsverkene er satt under og hvilke typer saker eller tema man samarbeider om. Med dette sitatet fører informanten oss rett inn i det overordnede trekket som har direkte betydning for gode og levedyktige ledernettsverk; *nettsverksledelse* (Leithwood, 2018). Det første hun peker på som viktig i lærende ledernettsverk, er at nettsverket har en leder og en sakliste, før hun trekker det enda videre og foreslår at nettsverksdeltakerne også fordeler oppgaver som å holde styr på at alle får taletid og at de holder seg til saken.

Det er ganske varierende, og det er alt etter hvilket nettsverk det er snakk om. I det regionale ledernettsverket blir forventningene mine innfridd. Der har vi en tydelig målsetning for hvor vi skal hen. Vi skal ikke bare synse og mene ting, men bruke forskning og teori inn i arbeidet vårt og det er tydelige forventninger om hva som er vårt ansvar og hva vi skal ha med oss inn i møtet. Det er også en forventning om hva vi skal ha med oss fra møtet og hva vi skal jobbe videre med.

Denne informanten forteller, i likhet med informanten over, om sine erfaringer med tanke på nettsverksledelse. Disse er også i hennes tilfelle litt delt. Hun har forventninger, og opplever at de blir innfridd i ett av ledernettsverkene. Hun har erfart at dersom nettsverksarbeidet skal føre til utvikling, så forutsetter det god nettsverksledelse og at deltakerne i nettsverket tar aktivt del i arbeidet både i møtene og mellom møtene. Gode nettsverksledere holder, ifølge Leithwood, deltakerne konsentrert om gruppens mål og hensikt. De planlegger og gjennomfører en agenda for møtene, holder kontakt og viser interesse for deltakerne mellom møtene. Det neste

informanten sier noe om strukturen i selve møtene. Leithwood (2018) peker på at den tause kunnskapen deltakerne sitter med blir gjort kjent og uttalt i gode skoleledernetverk. De to siste sitatene viser at informanten har erfart at god nettverksledelse er med på å fremme slik kunnskapsutveksling, og at det trolig finnes faktorer som over tid kan hemme gode intensjoner i nettverkssamarbeidet. Informanten tenker også at nettverkslederen kan gjøre deltakerne medansvarlige ved å dele ut oppgaver til dem, slik at alle er like tungt inne i utviklingsprosessen (Roald, 2012). Ved å ta medansvaret for ledelsen av nettverksmøtene på rundgang, blir alle deltakerne medansvarlige for dialogen og samarbeidet, og de kan få utvikle et større repertoar og mer trygghet i sin egen praksis som ledere (Roald et al., 2017).

5.3.2 Nettverkshelse

Kommunalsjefen og rådgiverne er enormt flinke mennesker og man blir så motivert av dem, for det er så kunnskapsrikt og så vet man at det er kvalitet!

Sitatet over kan i likhet med god nettverksledelse også handle om aktiviteter i ledernetverket som fremmer trygghet og åpenhet mellom deltakerne. Ved å dele sin kunnskap og kompetanse med de man leder, har man bygget tilliten så sterk og relasjonene så gode at deltakerne tåler utfordringer og andres blikk på egne praksiser, uten at det virker truende på relasjonene mellom dem som leder nettverket og dem som blir ledet. Ledernetverket blir på den måten en samarbeidsarena og ikke en konkurransearena (Leithwood, 2018). En av de andre informantene sier noe av det samme, men på en litt annen måte:

Jeg tror at dersom vi er i et nettverk over tid, så handler det om at vi kan ha trygghet og tillit til hverandre også. Det er kanskje det vi savner litt i forhold til det store og litt overordna nettverket, at vi ikke er trygge nok på hverandre. For dersom vi skal ha utbytte av noe, så må vi ha en trygghet i bunn, som gjør at vi kan utfordre hverandre litt også.

Det informantene prater om her handler om nettverkshelse; et samarbeid som ikke er preget av mål-, resultat eller styringspolitikk, men som fremmer ledelse i store og små spørsmål (Fjeld & Ramberg, 2021).

5.3.3 Nettverkskontakt

Rektorene har behov for å møtes, men ting blir ikke alltid som de ønsker og i de to siste årene har koronasituasjonen vært en trussel mot nettverkskontakten:

Fagfornyelsen fikk ikke den plassen den skulle hatt på min skole dette året, selv om vi har jobbet med den i faggrupper altså. Men ikke på den måten vi skulle ønske dessverre.

Å møtes til samarbeid i nettverksgrupper var på et tidspunkt ikke mulig hverken på tvers av skoler eller innad mellom kohortene på hver enkelt skole. Alle møter måtte avholdes digitalt eller avlyses, og pandemien har i alle fall, ifølge denne rektoren, ført til at det arbeidet som man hadde planlagt og lagt til rette for ved innføring av ny læreplan ikke kunne gjennomføres slik planen var. Planlegging, utprøving og refleksjon i fysiske møter i ledernetverk på tvers av skoler og kommuner har i lange perioder om gangen ikke vært mulig å gjennomføre. I Leithwood (2018) sin studie kom det frem at til tross for hyppig bruk av kommunikasjonsverktøy, så betraktet hans intervjuobjekter møter ansikt til ansikt som det mest ideelle. Møter ansikt til ansikt oppmuntrer til mer autentiske samtaler og gjør det lettere å få tak på hva de andre deltakerne føler. Det er også lettere å plukke opp ikke-verbale signaler som kan være med på å komplementere det som blir sagt. Erfaringsdeling og refleksjon mister viktige dimensjoner og lar seg vanskelig gjennomføre via kommunikasjonsverktøy eller digitale møtearenaer.

5.3.4 Nettverksstrukturer

Dette trekket ved ledernetverk handler om nettverkene størrelse og egenskapene deltakerne i nettverkene representerer (Leithwood, 2018). Nettverksstrukturen i den ene regionen som er med i denne studien, sørger for at rektorene får kontakter og treffer andre rektorer utenfor sin egen kommune minst to ganger i året. Når det gjelder strukturen, er informantene opptatt av spesielt tre ting; størrelse på gruppene, metodikken i møtene og hva deltakerne bidrar inn i nettverkene med. Metodikken i møtene er omtalt tidligere i dette kapittelet, så jeg nøyer meg her med en analyse i forhold til størrelsen nettverksgruppene og hva deltakerne bidrar med inn i gruppene.

Jeg har brukt deler av det neste sitatet tidligere i analysen i forhold til de lærende regionale ledernetverkene. Nå velger jeg å ta sitatet opp igjen under denne deloverskriften fordi det også handler om hvordan ledernetverkene i denne regionen er strukturert. Informanten prater om ledernetverk med hundrevis av deltakere og sier følgende:

... jeg vet ikke helt om nettverk er det rette begrepet en gang, for de gangene jeg har vært med så har jeg blitt plassert med nye mennesker på gruppen hver gang. Det hadde også kanskje blitt mer forpliktende, fordi det er litt slik tilfeldig om de andre vi har vært på gruppe med har forberedt seg osv. For når vi er med i et nettverk så følger det med en forpliktelse om at man skal ha med noe man har lært eller utført.

Hun er altså usikker på om slike møter passer inn i en definisjon av hva skoleledernetverk er. Usikkerheten hennes rundt dette handler om at deltakerne i dette nettverket blir plassert i ulike grupper hver gang de møtes, og dermed møter hun nye mennesker med ulike bakgrunn hver gang hun kommer på møtene. Hennes forventning fra tidligere erfaringer i interkommunale ledernetverk er at man etablerer et nettverk med faste deltakere over en kortere eller lengre periode i tid. I intervjuet med den samme informanten dukker det også opp et spørsmål i forhold til om møtene kan kalles skoleledernetverk så lenge de tillitsvalgte fra skolene er invitert med i nettverksmøtene:

Der har vi med plasstillitsvalgt, og jeg har ikke tenkt på at det er feil å kalle det for et skoleledernetverk selv om den tillitsvalgte er med, men når du skiller på det slik du sa innledningsvis så kjenner jeg også at det kanskje er forskjell på hva man kan kalle det, alt etter hvilken rolle deltakerne har. Og jeg husker da vi på min skole fikk ny plasstillitsvalgt og vi skulle på et slikt stort ledernetverk i fjor, og da spurte den tillitsvalgte om hun skulle være med på dette fordi det het «Skoleledernetverk». Jeg tenker det er greit at de tillitsvalgte er med på nettverkene fordi det er litt det at vi skal jobbe mot felles målsettinger.

Deltakere med en annen rolle som kan være med på å se på problemstillingene fra et annet perspektiv invitert inn i ledernetverkene. Det informanten er inne på i sitatet over, har Leithwood (2018) også studert og skrevet noe om. Han hevder at interaksjon mellom deltakerne i ledernetverkene er særlig gunstig når deltakerne har ulik kompetanse og ulik

bakgrunn. Han hevder også at det er viktig at noen i nettverket har innflytelse inn i andre og høyere nivå i for eksempel kommune- eller regionalledelsen, eller som i dette tilfelle i tillitsvalgapparatet. En av informantene forteller at det med å utvide nettverkene med deltakere med andre roller enn det som var intensjonen fra starten, har de også kommet frem til kan være lurt ved hennes skole:

Skoleledelsen er rektor og inspektør, men SFO leder burde også være med og der er vi i en prosess. På lagledermøtene er spesialpedagog og sosiallærer med og det er et nettverk der vi har profesjonsutvikling som fokus.

Informanten forklarer hvem som er med i de ulike interne nettverkene ved hennes skole, og hun forklarer at skoleledelsen er rektor og inspektør, men at SFO lederen er på vei inn i dette nettverket. At ledernettet intern på skolen skal utvides med SFO-leder kan handle om at nettverket trenger SFO – lederens ekspertise. I lagledernettet er allerede spesialpedagogisk ansvarlig og sosiallærer inkludert. Interne ledernettet har sine begrensninger og kan i ytterste konsekvens bli for små og for isolert til å produsere læring (Jensen & Hammersvik, 2011).

5.4 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har jeg synliggjort hvilke to tema som kom tydeligst frem gjennom den tematiske analysen av datamaterialet i denne studien. Det er 1) to typer ledernettet og 2) karakteristiske trekk ved gode ledernettet.

Jeg har gjennom teori om læring, deltakelse og samarbeid i ledernettet prøvd å synliggjøre informantenes erfaringer fra de skoleledernettetene som de er deltakere i. Jeg har også vist at motivasjonen for å delta i ledernettet noen ganger er styrt av indre motivasjon og behov, og at den andre ganger er ytre styrt og pålagt. Uansett hva som er motivasjonen for å delta i skoleledernettetene, så peker noen av funnene i denne studien på at informantene har noen gode erfaringer med kunnskapsutviklende prosesser når de jobber i ledernettet, og at disse prosessene har betydning for deres utvikling som skoleledere i en tid der arbeidsoppgavene er mangfoldige og arbeidspresset er stort.

6. Drøfting

Formålet med dette kapitlet er å diskutere funnene som jeg har presentert i forrige kapitel i lys av tidligere relevant forskning og de teoretiske linsene som jeg har presentert tidligere.

6.1 To typer ledernetverk

Det kommer i datamaterialet og i analysen av materialet frem at de fire informantene i denne studien er deltakere i ulike typer ledernetverk både internt ved skolene, i kommunal og i regional sammenheng. I analysekapitlet er to typer nettverk presentert som motivasjons- og behovsinitierte ledernetverk og lærende reform- og satsingsinitierte ledernetverk.

Det å samarbeide med andre skoleledere i nettverk er en strategi og utviklingsmetode som hos informantene selv, og som i forbindelse med nasjonale reformer og satsinger, har stått seg i mer enn et tiår nå. Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan skolelederne erfarer og opplever deltakelse i slike nettverk, og analysen viser at informantenes erfaringer sammenfaller på noen områder og på andre områder ikke. Men selv om erfaringene deres ikke alltid er sammenfallende, og selv om ikke alle erfaringer er like positive, sier alle fire at deltakelse i skoleledernetverk har betydning for deres utvikling og arbeid som skoleleder.

6.1.1 Motivasjons- og behovsinitierte ledernetverk

De nettverkene som jeg har valgt å kalle motivasjons- og behovsinitierte nettverk har sitt utspring i deltakernes egne ønsker og behov, de er opprettet av deltakerne selv og på bakgrunn av dette kan vi kanskje si at de er initiert av en indre motivasjon. Det informantene sier i forbindelse med at de bruker ordene; ønske og behov, kan være med på å forklare eller gi svar på hva som gjør at rektorene vil være deltakere i denne typen skoleledernetverk.

Funn i denne studien viser at kultur for deling er viktig for skolelederne når de deltar i skoleledernetverk og at skolelederne har blitt flinkere å dele med hverandre etter den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling. I datamaterialet mitt kommer det frem at de har ønsker om «å plukke med seg tegn på god praksis hos de andre», ønsker om «å bli løftet og å

være med på å løfte de andre gjennom fellesskapet» og ønsker om at fellesskapet skal komme i en tilstand der samarbeidet resulterer i nye og kreative ideer eller praksiser som de ikke hadde kommet til på egenhånd.

Et annet funn i denne studien er knyttet til hvordan den ene informanten forklarte at hun ble tatt imot som ny i skoleledernetverket og om hvordan dette nettverket vedlikeholder engasjementet mellom medlemmene. Når de nye blir tatt godt imot, og får god tid til å etablere seg i ledernetverket, skapes det sosial og faglig trygghet rundt dem. Den sosiale og faglige tryggheten gjør at fellesskapet er basert på felles læring og ikke på oppgavene som det skal løse. Wenger (2004) er opptatt av at det er det gjensidige engasjementet mellom deltakerne som definerer fellesskapet. I analysen viser jeg hvordan denne informanten, i større grad enn de tre andre, er opptatt av hva nettverksdeltakerne finner på og opplever sammen. Hun prater om stemningen, humoren og restaurantbesøk. Fellesskapet i nettverket ser ut til å ha noe annet ved seg, som hun setter pris på, i tillegg til det profesjonsfaglige som nettverket skal samarbeide om. På den ene siden kan man kanskje si at slike restaurantbesøk kan være med på å styrke engasjementet i ledernetverket, og på en annen side kan det kanskje være at deltakerne i ledernetverket dyrker sin identitet; sine personlige trekk og sosiale kategorier når de møtes på denne måten. Jeg tror at stemningen og restaurantbesøkene er med på å styrke to sider av samme sak. Fullverdige nettverksdeltakere kjenner hverandre på et dypere nivå (Wenger, 2004). De forstår hverandres humor og de kjenner hverandre godt nok til at de trives sammen både på restaurant og på møterommet, og slik styrkes relasjonene og tilliten mellom deltakerne i dette nettverket. I motsatt fall kan man se for seg at nettverksfellesskapet har deltakere som ikke er fullverdige medlemmer. Da rammes åpenheten og tilliten mellom nettverksdeltakerne, og forholdene legger muligens ikke til rette for at de blir kjent med hverandre på et dypere nivå (Robinson, 2020).

Funnene viser også at læringen i skoleledernetverkene er situert. Når et skoleledernetverk blir etablert, eller får nye deltakere, kommer deltakerne inn og fyller plassene i ledernetverket med sin erfaring, bakgrunn, kunnskap og kompetanse. Det handler, som jeg skrev tidligere, om hva deltakerne ønsker og vil gjøre sammen. Læringen skjer uten at man blir undervist av en lærer, og forholdene rundt deltakerne er avgjørende for deres læring. Leithwood (2018) løfter, i likhet med Wenger og den ene informanten i denne studien, frem den situerte

læringen i skoleledernetverkene som den tilstanden nettverkene må være i dersom kapasitet skal kunne bygges i den enkelte deltaker. Da kan ledernetverket være et sted hvor kreative tanker blir født, som deltakerne ikke ville kommet på alene. I tillegg til at læringen er situert kan den i slike fellesskap også være kontekstuell dersom den ligger nært opp til praksis, slik den ene informant prater om når hun sier at hun ønsker å plukke med seg tegn på god praksis hos andre som hun kan bruke i sin egen ledelse.

Denne studien viser at skolelederne som er intervjuet er deltakere i ulike ledernetverk. Den viser også at noen av disse nettverkene har blitt etablert på bakgrunn av behovene deres for å være deltakere i et fellesskap som er preget av en kultur hvor man deler sine erfaringer, kunnskaper og kompetanser med hverandre. Skolelederne i denne studien opplever jobben sin som mangfoldig, de trenger å bli løftet og de har tro på at kapasitet kan bygges gjennom deltakelse i skoleledernetverk.

6.1.2 Lærende reform- og satsingsinitierte ledernetverk med kunnskapsutviklende prosesser som metode

Funn i denne studien viser at informantene har positive erfaringer med deltakelse i skoleledernetverk som er initiert av andre enn skolelederne selv. I datamaterialet mitt kommer det frem at for ett par av rektorene strekker erfaringene seg en del år tilbake i tid og de nevner UiU som den satsingen som først introduserte dem for lederutvikling i lærende nettverk, både som strategi og som metode. Et av målet med satsingen var å nå ut med kompetansehevingstiltak til skolelederne og alle de ansatte ved skolene deres. Informantene var på det tidspunktet deltakere i statlig initierte ledernetverk samtidig som at de stod som formelle ledere av nettverk i skoleutviklingsarbeidet ved egne skoler. De er fremdeles ledere av skolebaserte lærende profesjonsfellesskap ved egne skoler, men nå er ledernetverkene initiert av andre reforminitiativer og satsinger enn den gang, og ansvaret for og tilskuddene til ordningene er desentralisert. Informantene arbeider i partnerskap med andre skoler og representanter fra universitet- og høyskolesektoren fra samme region.

Funn i denne studien viser at informantene erfarer lærende skoleledernetverk med kunnskapsutviklende prosesser som mest utviklingsfremmende. I datamaterialet mitt kommer

det frem at informantenes erfaringer er at de ledernetverkene som har kompetanseheving som målsetting, slik UiU hadde, er de nettverkene som ifølge dem selv fremmer mest utvikling for deres egen del. Samtidig forteller informantene om at de opplever at noen av de andre deltakere i de lærende skoleledernetverkene i varierende grad tar forpliktelsene de har i nettverkssamarbeidet på alvor. Vi vet at når reformer og nye satsingsområder blir innført, så innebærer det ofte at mål, normer og verdier og endringsvilje kan bli utfordret og satt på prøve (Karseth & Møller, 2014). Ifølge Robinson (2020) kan noen verdier lukke for læring på samme måte som at noen verdier kan være med på å åpne for læring. I situasjoner der læring og åpenhet for andres synspunkt er anerkjent, vil menneskers faktiske atferd i situasjoner som kan være truende eller framkalle forlegenhet og uenighet, være motivert av andre verdier som de ikke er bevisste på.

Jeg vil trekke frem to ting fra datamaterialet mitt med tanke på informantenes erfaringer om hva som kan være med på å fremme og hemme gode lærende nettverksmøter. For det første vil jeg trekke frem de tingene som informantene forteller at de erfarer kan være med på å skape god dynamikk i ledernetverkene: sakliste, møteleder, viddevakt, referent, tidtaker og at alle har forberedt seg til møtet. Dette er praktiske ting, som det kan være lett å gjøre noe med og legge til rette for. For det andre forteller informantene om erfaringer som handler om at noen av de andre deltakere i varierende grad ser ut til å ta forpliktelsene i samarbeidet i ledernetverket på alvor. Dette kan trolig komme av flere grunner, men møteformen blir beskrevet som krevende og den fører høy grad av forpliktelse med seg (Roald, 2012). Hovedutfordringen med å forberede møter som kunnskapsutviklende arena er ifølge Roald (2012) å utarbeide fruktbare problemstillinger og legge opp til arbeidsprosesser som mobiliserer til refleksjon og kreativitet. På den ene siden kan den medskapende arbeidsformen gi deltakerne økt ansvar og ansvaret kan økes ytterligere gjennom distribuert ansvar for møteledelse, referatskriving og så videre. Men selv om det blir tatt grep om de tingene som det tilsynelatende er forholdsvis enkelt å gjøre noe med, er det ikke sikkert at man oppnår en høy grad av forpliktelse ved å distribuere ansvar til mennesker som ikke tar hys på utfordringen.

Strategien bak ledernetverkene er tosidig – de skal fremme skoleforbedringsarbeidet og de skal være med på å bygge relasjoner mellom dem som skal jobbe frem forbedringene (Robinson, 2020). Det handler om omlegging av dypere strukturer og læring på et dypere nivå; altså dobbeltekretslæring (Argyris & Schön, 1996). Det er i tosidigheten at spenninger kan oppstå, og det er her et par av informantene føler at de strever både i forhold til relasjonene til hverandre og i forhold til læringen i nettverkssamarbeidet (Fuglestad & Lillejord, 1997). Deltakelse er ifølge Wenger (2004) ikke ensbetydende med at man samarbeider, den kan være forbundet med alle slags relasjoner, både de som er konfliktfylte og de som er harmoniske. Slik viser han at meninger i forbindelse med uenighet eller ulikhet også kan være en viktig del av gjenkjennelsesprosessen i forhold til det å skape mening. Når man tenker på det man lærer sammen med de andre i ledernetverket, og setter det i en større sammenheng, så gir det man har lært mening.

Deltakelse i reform- og satsingsinitierte skoleledernetverk blir av informantene i denne studien beskrevet som pålagt deltakelse. Målet med arbeidet i kunnskapsutviklende eller lærende møter er å utforme problemstillinger og legge til rette for arbeidsprosesser som fører til refleksjon og kreativitet. Dersom oppgaverelaterte problemstillinger truer relasjonene, eller dersom relasjonene truer de oppgaverelaterte problemstillingene, truer de også nettverkets evne og kapasitet til å drive arbeidet fremover (Robinson, 2020). Spenninger kan oppstå i ledernetverkene når graden av forpliktelse ikke samsvarer mellom nettverksdeltakerne. Man kan undre seg over om manglende forpliktelse kan handle om manglende indre motivasjon, altså at motivasjonen for deltakelse er ytre styrt. Når motivasjonen for å delta i ledernetverket er ytre styrt er det kanskje helt naturlig at noen av deltakernes forpliktelse blir overflatisk?

Dersom skoleledernetverkene skal fungere, kreves gjensidig og god kommunikasjon og aktiv deltakelse mellom de som leder og organiserer nettverkene og de som er deltakere (Leithwood, 2018). Det krever også skoleeiere og skoleledere som har innsikt og kompetanse til å tilpasse skoleutviklingsarbeidet til lokale forhold slik at deltakelsen føles meningsfull og som noe man har noe igjen for å prioritere og bruke tiden sin på (Roald et al., 2017). På en annen side kan mangel på – eller overflatisk forpliktelse blant nettverksdeltakerne kanskje handle om hvilke verdier og holdninger nettverkssamarbeidet er fundamentet på? Viviane

Robinson (2020) anbefaler at man jobber på oppgave- og relasjonsdilemmaet med tilnærminger og holdninger som åpner opp for læring. I ledernetverkets verdigrunnlag kan det ligge et potensiale som gir deltakerne ferdighetene som kreves for å åpne opp for læring. Dersom man som deltaker i skoleledernetverk skal kunne være åpen for læring, er økt indre forpliktelse en sentral verdi. Her hviler det et stort ansvar på nettverkslederen. Økt indre forpliktelse kan man oppnå i skoleledernetverkene dersom nettverkslederne opptrer på en måte som fremmer to andre verdier; økt gyldighet og økt respekt (Robinson, 2020). Dersom nettverkslederen er i stand til å øke gyldigheten av den informasjonen som ligger til grunn for forbedringsarbeidet og øke gyldigheten av informasjon om hvordan dette skal gjøres, samt å etterleve respekt for alle nettverksdeltakerne, og for seg selv, vil disse to verdiene gjensidig forsterke hverandre ifølge Robinson. I nettverksmøter med gyldig informasjon og prosesser som er preget av at nettverksdeltakerne har respekt for hverandre, der de føler seg hørt og får utøve reell innflytelse i forhold til beslutninger som blir tatt, er det stor sannsynlighet for at deltakerne føler en indre forpliktelse for arbeidet som gjøres og de beslutningene som blir tatt. Da er det ikke sikkert at den overflatiske forpliktelsen som kommer til uttrykk hos noen av nettverksdeltakerne handler om ytre styrt motivasjon eller at møteformen er for krevende, men om hvilket verdigrunnlag man har forankrer nettverkssamarbeidet på. Leithwood (2018) forsterker dette perspektivet med det overordnede fokuset han har på nettverksledelse.

6.2 Karakteristiske trekk ved gode ledernetverk

6.2.1 Nettverksledelse

I analysen av datamaterialet kommer det frem to sider ved det som har med nettverksledelse å gjøre. I det forrige kapitlet var jeg inne på funn som handler om nettverkslederens rolle som leder både i selve nettverksmøtene og mellom møtene. Et funn i denne studien er også at nettverksdeltakerne erfarer at nettverksledelse med tanke på å holde deltakerne konsentrert om mål og hensikt har noe å si for hvordan de blir rustet til å utøve ledelse ved sine egne skoler. Når skoleeier peker ut retningen og har en plan over tema som det skal jobbes med gjennom året, er det lett for rektorene i den kommunen å sette opp en aksjonsplan for skoleutviklingsarbeidet ved egen skole. Hun vet også at hun og ressurspersonene ved hennes skole, gjennom de lærende ledernetverkene vil få faglig påfyll i forhold til temaene, slik at nettverksdeltakerne får støtte i arbeidet med å holde seg faglig oppdatert. To av informantene

peker også på det kan være lett å miste tråden i nettverksarbeidet og at deltakerne har mange konkurrerende problemstillinger som opptar dem. Da er det lett for at samtalene havner på siden av det som var intensjonen med å møtes. Vi finner støtte for disse funnene hos Robinsons som holder frem hvilken betydning lærende ledelse har for arbeidet i ledernettsverk og hos Leithwood (2018) som påstår at nettverksledelse er det mest overordnede av de fire karakteristiske trekkene ved gode og levedyktige ledernettsverk.

Rektorene som er informanter i denne studien, har erfart deltakelse i ledernettsverk som blir ledet på ulike måter, og i tillegg står de i en særstilling, til forskjell fra lærerne for eksempel, fordi de har erfaringer fra både deltaker- og lederperspektivet. Deltakelse i skoleledernettsverk kan gi dem erfaringer, kunnskaper og kompetanser som det kan være viktig for dem å ha med seg når de skal lede skoleutviklingsarbeid ved egne skoler.

6.2.2 Nettverkshelse

I denne studien kommer det også frem funn som handler om det trekket ved skoleledernettsverkene som Leithwood (2018) kaller for nettverkshelse. Dette trekket handler om hva som karakteriserer dialogen rundt utfordringer og praksiser som ledernettsverket står overfor. Informantene erfarer at ledernettsverkene har god helse når nettverksledelsen er god, når relasjonene er preget av gjensidig trygghet og tillit. Når disse kjennetegnene oppfylles opplever informantene at skoleledernettsverkene er en god samarbeidsarena som fremmer ledelse i den mangfoldige hverdagen de står i.

Jeg har tidligere i denne masteroppgaven vist til at Wenger (2004) mener at deltakelse er forbundet med alle typer relasjoner, også de som er konfliktfylte. Informantene kommer i liten grad inn på erfaringer som har vært preget av konflikter, men et par av dem nevner så vidt at noen ledernettsverk har så mange deltakere at man av den grunn kan kjenne seg utrygg og at ulike oppfattelser av hva man er forpliktet til gjennom nettverksdeltakelse også kan være med på å true skoleledernettsverkens helse (Leithwood, 2018). Det kan finnes mange grunner til at informantene ikke i større grad nevner de forholdene som kan oppleves konfliktfylte eller vanskelige, men jeg vil nevne tre mulige grunner. For det første kan det være at de faktisk

ikke har vanskelige eller konfliktfylte erfaringer og opplevelser som det er verdt å nevne. Det tror jeg er en lite sannsynlig grunn i denne sammenheng, fordi det alltid vil være meningsforhandlinger og synspunkter fra ulike perspektiv, angående de beslutningene et skoleledernetverk skal ta, når man samler mennesker med ulik bakgrunn, ulike kunnskaper og ulik kompetanse i et nettverk (Leithwood, 2018; Wenger, 2004). For det andre kan det være at informantene, og skoleledernetverkene som de er deltakere i, er så vant med å jobbe etter den lærende metodikken i kunnskapsutviklende prosesser at de ikke tenker på meningsforhandlinger som noe konfliktfylt. Spenninger som oppstår i ledernetverkene kan være med på å skape en dynamikk i gruppen som driver frem kollektiv aktivitet (Jensen & Hammersvik, 2011). Det kan være at nettverksdeltakerne, i likhet med Wenger (2004), mener og erfarer at forhandlingene i nettverket er helt nødvendig for at arbeidet skal ha fremdrift. Denne grunnen virker mer sannsynlig enn den første, fordi alle informantene virker så fortrolige med å være deltakere i skoleledernetverk og med den lærende metodikken. I de tilfeller der rammene for samarbeidet er løse, etterlyser ett par informanter en strammere struktur og kommer med forslag til hva som kan være med på å stramme opp nettverksmøtene. For det tredje kan det også være at informantene underrapporterer slik jeg antydte i metodekapittelet. Studien bygger på intervjuer med informanter som rapporterer om seg selv, sine erfaringer og opplevelser, så dette kan også være en sannsynlig grunn for at datamaterialet har blitt slik det er.

6.2.3 Nettverkskontakt

Informantene i denne studien er i likhet med både Leithwood og Wenger opptatt av hva det er som fremmer kontakten mellom deltakerne når de jobber med en bekymring de har eller er engasjert i noe de jobber sammen om. Funn viser at nettverkskontakten er viktig og at den har «fått kjørt seg» en periode nå. Fagfornyelsen og innføring av nye læreplaner i fagene høsten 2020 ble gjennomført som planlagt til tross for at Covid-19 med alle sine tilhørende smitteverntiltak preget skolehverdagen og arbeidssituasjonen til alle ansatte i skolen i stor grad. De fire informantene i denne studien er opptatt av at ting ikke ble slik de hadde planlagt og tenkt, hverken på egen skole eller i skoleledernetverkene. Man kan undre seg over om koronasituasjonen vi har stått i de siste to årene, og de strenge smitteverntiltakene den har medført, har vært en alvorlig trussel mot viktige forutsetninger for effektive ledernetverks levedyktighet, og i ytterste konsekvens også deres eksistens. Leithwood (2018) åpner opp for

bruk av digitale hjelpemidler og gjennom å møtes digitalt har informantene til en viss grad greidd å holde en regelmessig og grei kontakt i noen av skoleledernetverkene sine, men det er ikke slik de foretrekker å ha det. En grunn for at de ikke foretrekker å møtes digitalt, kan henge sammen med at deltakelse i nettverk der man er til stede ansikt til ansikt, tilfører møtene flere dimensjoner som gjør møtene mer autentiske og fleksible slik Leithwood påpeker i sin studie. Man må kanskje også regne med at det tar lenger tid å bli kjent, kjenne seg trygg, opparbeide tillit og forhandle frem meninger og beslutninger når man ikke kan se hverandres kroppsspråk og ansiktsuttrykk så godt.

6.2.4 Nettverksstruktur

De siste funnene jeg vil drøfte i denne masteroppgaven er de funnene som handler om struktur i skoleledernetverkene. Informantene har også her erfaringer som sammenfaller med funn som er gjort i tidligere forskning. Som jeg skrev i analysekapittelet, er informantene opptatt av tre forhold ved nettverksstrukturen; størrelsen på ledernetverkene, metodikken i møtene og hva deltakerne bidrar inn i nettverkene med.

Funn i studien viser at det er forskjellig fra region til region hvordan de velger å sette sammen og strukturere ledernetverkene når det kommer til lokal kompetanseutvikling. I den ene regionen i denne studien deltar informantene i store ledernetverksmøter med hundrevis av deltakere to ganger i året. Her blir de plassert på grupper med ulike deltakere hver gang de møtes. Tillitsvalgtapparatet er også med på disse møtene og de blir også fordelt rundt på ulike grupper fra gang til gang i likhet med skolelederne. I den andre regionen har de organisert seg i et overordnet samskapingsforum på skoleeiernivå hvor også hovedtillitsvalgte i regionen er med. Kommunene er så fordelt i tre kjernenettverk bestående av en eller flere kommuner alt etter størrelse på kommunene og hvor de ligger i forhold til de andre. Skolene er så fordelt i skoleledernetverk innenfor kjernenettverkene og da blir ikke størrelsen på skoleledernetverkene så stor. Leithwood hevder at 4 – 6 medlemmer er gunstig størrelse for at den enkelte skal føle trygghet og for at den enkelte skal kunne delta aktivt, og den grensen blir etter det jeg kan se utfordret i begge kompetanseregionene som er med i denne studien.

Funn i studien viser videre at ledernetverkene ikke alltid er statiske i forhold til hvem som deltar i dem. Funn i denne studien viser også at interne skoleledernetverk kan bli for små til at de produserer læring. Det kan se ut til at det kommer an på ledernetverkets mål og hensikt. I reform- og satsingsinitierte ledernetverksmøter og i ledernetverk internt på skoler, der kunnskapsutvikling og skoleforbedringsarbeid definerer mål og hensikt, ser det ut til at det er bred og god erfaring med å invitere inn både ressurspersoner, tillitsvalgte og representanter fra universitet og høyskoler. I tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling er det en forventning og et premiss at UH-sektoren bidrar aktivt inn i de kunnskapsutviklende prosessene. Vi finner god støtte i Leithwood' s forskning når det gjelder å styrke de samarbeidende fellesskapene med ekspertise utenfra både med tanke på erfaring og kompetanse.

6.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet de sentrale funnene etter en tematisk analyse i lys av tidligere relevant forskning og teori. For å møte studiens formål og forskningsspørsmål har jeg drøftet perspektiver på ledelse og læring som har betydning for skolelederens deltakelse og samarbeid i skoleledernetverk og praksisfellesskap. Jeg har også drøftet funn av karakteristiske trekk ved gode ledernetverk opp mot tidligere funn og relevant forskning.

7. Konklusjon og implikasjoner

I dette kapittelet vil jeg først og fremst presentere konklusjoner på funn som svarer på problemstillingen. Konklusjonene tar utgangspunkt i drøftingen i forrige kapittel. Som en avslutning på denne studien, og masteroppgaven som den har resultert i, vil jeg helt avslutningsvis peke på noen implikasjoner som denne studien kan ha for praksis og videre forskning innenfor feltet.

7.1 Konklusjoner

Erfaringer med lederutvikling gjennom skoleledernetverk står i fokus i denne studien. Jeg har belyst problemstillingen ved å stille tre forskningsspørsmål om hvilke erfaringer informantene har fra deltakelse i skoleledernetverk, på hvilken måte reforminitiativer blir aktualisert i nettverkene og på hvilken måte de erfarer at deltakelse i ledernetverk bidrar til deres egen kompetanseutvikling i det å lede skoleutviklingsarbeid. Funn i denne studien tilsier, ut fra deltakernes erfaringer, at deltakelse i skoleledernetverk kan være med på å fremme skoleledernes kompetanseutvikling på en slik måte at det har betydning for utviklingsarbeidet ved egne skoler.

Samhandling i ledernetverkene er det som skjer når skolelederne tar kontakt med hverandre, snakker sammen, tar initiativ, prøver ut tanker og idéer, lar seg påvirke av hva andre mener, forhandler, arbeider seg frem til enighet eller blir klar over at de er uenige. Det synes som at informantenes erfaringer er, at samhandlingen som ledernetverkene legger til rette for, er med på å åpne opp for læring basert på meninger og erfaringer.

Et fellestrekk ved alle intervjuene er at informantene opplever at de utvikler seg som skoleledere gjennom deltakelse i skoleledernetverk. Dette perspektivet sammenfaller med noen funn fra tidligere relevant forskning, både nasjonalt og internasjonalt, som jeg har presentert innledningsvis i denne masteroppgaven.

Når det gjelder de ledernetverkene som er motivasjons- og behovsinitierte, viser funnene mine at rektorene i denne studien erfarer at kultur for deling har fått større rotfeste i skolesystemet i regionene og i kommunene som de representerer. De opplever trygghet når fellesskapet i ledernetverket er basert på felles læring, og de erfarer at læringen som skjer i nettverkene ofte er situert og noen ganger kontekstuell.

Når det gjelder lærende ledernetverk som er reform- og satsingsinitierte viser funnene i denne studien at informantene har positive erfaringer med disse ledernetverkene også. De opplever at ledernetverk med kunnskapsutviklende prosesser fremmer mest utvikling hos dem selv, samtidig som at de opplever at det er møtene i disse ledernetverkene som utfordrer dem mest. Den lærende møteformen er krevende. God ledelse, god struktur og et solid verdigrunnlag som åpner for læring, er ifølge informantene forutsetninger som ligger til grunn der dynamikken i nettverkene er god. Disse funnene finner vi også støtte for i tidligere forskning fra for eksempel Robinson (2020) og Roald (2012) som er presentert innledningsvis i denne masteroppgaven.

Til sist kan funn i denne studien være med på å forsterke de fire karakteristiske trekkene ved effektive og levedyktige ledernetverk som Leithwood (2018) har forsket på. *Nettverksledelse* er ifølge Leithwood det overordnede trekket av de fire, og funn i denne studien tyder på at informantene setter dette trekket ved ledernetverkene høyt. Videre tyder funn i denne studien at *nettverkshelsen* er god når relasjonene i nettverkene er preget av respekt, tillit og åpenhet. Når det gjelder *nettverkskontakt* kommer det frem i datamaterialet mitt at en del aktiviteter i nettverkssammenheng naturlig nok ikke har funnet sted de siste par årene som en følge av Covid-19 pandemien, og et funn i den sammenheng er at informantene foretrekker å møtes i ledernetverk ansikt til ansikt, fremfor å møtes digitalt. *Nettverksstruktur* er det fjerde og siste trekket ved ledernetverkene, og funn i denne studien viser at det ser ut til at det er regionale forskjeller i struktur og hvordan ledernetverkene er satt sammen med tanke på hvem som kan delta i ledernetverkene og hvor mange deltakere nettverkene har.

7.2 Implikasjoner

Formålet med denne studien har vært å få økt innsikt i hvilke erfaringer og opplevelser skoleledere har fra deltakelse i ulike ledernettsverk. Selv om dette er en liten studie med kun fire informanter ønsker jeg likevel å peke på noen mulige implikasjoner som kanskje kan ha betydning for videreutvikling og forskning på feltet fremover.

Oppsummert er de generelle implikasjonene i denne studien knyttet til hva det kan være hensiktsmessig å sette søkelys på dersom man vil videreutvikle skoleledernettsverk som arena for utvikling av ideer og formidling av kunnskap. Samarbeid i nettsverk blir sett på som en viktig arena for skoleledere både for å tilegne seg sin egen og for å dele hverandres verdifulle kompetanse. Funn i datamaterialet mitt tyder på at størrelsen på ledernettsverkene er en faktor det kan være verdt å reflektere rundt. Det ene funnet peker på at ledernettsverk kan ha sine begrensninger dersom de blir for små og isolert til at de greier å produsere læring. Et annet funn peker på at regionale ledernettsverk kan bli for store i antall deltakere og at størrelsen påvirker følelsen av trygghet og den enkelte skoleleders aktive deltakelse i nettsverksmøtene.

Utskifting av deltakere i skoleledernettsverk, eller å bytte om på grupper i store regionale ledernettsverk, kan være en annen implikasjon som det kan være verdt å merke seg. Av og til hender det at noen skifter jobb og at ledernettsverkene får nye skoleledere inn som fyller et tidligere medlem sin plass. På de store regionale ledernettsverkene i den ene kompetanseregionen fordeles skolelederne på nye grupper hver gang de møtes. Funn i datamaterialet tyder på at det tar tid å bli så godt kjent, og å bygge så gode relasjoner, at kulturen i nettsverkene blir preget av tillit og åpenhet. Da kan utskiftninger av deltakere føre til perioder i nettsverksamarbeidet der relasjonene er litt overflatiske og ustabile, og inndeling i nye grupper kan føre til usikkerhet og utrygghet.

Innimellom et mangfold av arbeidsoppgaver som en rektor skal ivareta, er ledelse av skoleutviklingsarbeid en av dem. Funn i datamaterialet mitt tyder på at flere av disse arbeidsoppgavene er med på å motivere for- og skape behov for deltakelse i skoleledernettsverk. Skolelederne har med seg mange konkurrerende problemstillinger og

tematikker inn i skoleledernetverkene. Funn tyder også på at god nettverksledelse er med på å hjelpe skolelederne med å holde fokus gjennom de kunnskapsutviklende prosessene som handler om skoleutvikling, og at skolelederne i denne studien ønsker slike prosesser velkommen, selv om de vet at det krever mer av dem.

Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Berg, G. D., Folkvord, K. A. & Lyngstad, H. (2017). *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap*.
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.
- https://www.idunn.no/file/pdf/67109251/praksisfellesskap_for_laering_og_profesjonsutvikling.pdf
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Colbjørnsen, T. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen* (E. Elstad & K. Helstad, Red.). Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition.). Sage.
- Dickinson, H. (2015). Rollen som utviklingsveileder og erfaringer med læreres læring. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling: organisasjonslæring for delingskultur* (s. 162–179). Gyldendal akademisk.

- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norwegian Journal of Sociology*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Emstad, A. B. & Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse: skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Fahey, K. M. (2011). Still Learning about Leading: A Leadership Critical Friends Group. *Journal of research on leadership education*, 6(1), 1–35. <https://doi.org/10.1177/194277511100600101>
- Fjeld, H. S. & Ramberg, L. E. S. (2021). Skoleledernettsverk som arena for læring og støtte. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(1), 18–32. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2351>
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne* (I. C. Goveia, Red.). Kommuneforlaget.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Feltmetodikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid* (K. M. Torbjørnsen, Overs.). Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.). Kommuneforlaget.
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer: innføring i organisasjon og ledelse* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Jensen, R. (2016). School leadership development: What we know and how we know it. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 48–68. <https://doi.org/10.5617/adno.3898>
- Jensen, R. (2020a). Professional development of school leadership as boundary work: patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case. *International journal of leadership in education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716998>
- Jensen, R. (2020b). Professional development of school leadership as boundary work: patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case. *International Journal of Leadership in Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716998>
- Jensen, R. & Hammersvik, C. (2011). Lederutvikling med videosekvenser som «triggere» for læring. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef - Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 202–224). Universitetsforlaget.
- Jensen, R., Karseth, B. & Ottesen, E. (2019). *Styring og ledelse i grunnopplæringen - Spenninger og dynamikker* (1. utgave). Cappelen Damm AS.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Karseth, B. & Møller, J. (2014). «Hit eit steg og dit eit steg» - Et institusjonelt blikk på reformarbeid i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 452–468. idunn.no. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-06-06>
- Karseth, B., Møller, J. & Aasen, Petter. (2013). *Reformtakter - Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leithwood, K. (2018). Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175–197.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>
- Leithwood, K. & Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409–433. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2015-0068>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed., Bd. 41). Sage.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen : i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Roald, K., Lillejord, S. & Arntsen, L. (2017). *Fagartikkel om ledelse av kvalitetsarbeid*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/ledelse-av-kvalitetsarbeid/>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2016). The theory and practice of Open-to-learning leadership. I D. M. Le Fevre, C. E. Sinnema & V. Robinson (Red.), *Open-To-Learning Leadership: How to Build Trust While Tackling Tough Issues* (s. 1–21). Hawker Brownlow Education.

- Robinson, V. (2020). Teori og praksis for lærende ledere. I *Lærende ledelse: skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Rudberg, M. (2009). Wengers praksisfellesskap. *Bedre skole*, 3.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/BedreSkole%203%202009.pdf>
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm akademisk.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber: læring, mening og identitet*. Reitzel.

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Ledernetverk i skolen– samarbeid for læring og utvikling”?

Dette er et spørsmål til deg om å være deltaker i mitt masterprosjekt. I dette informasjonsskrivet gir jeg deg informasjon om prosjektet og jeg beskriver hva det vil innebære for deg å være med.

Formål

I masterprosjektet mitt setter jeg søkelyset på ledernetverk i skolen. Formålet med denne studien er å få økt kunnskap om hvilke erfaringer skoleledere har fra deltakelse i ulike ledernetverk og å identifisere mulige implikasjoner for utvikling av skoleledernetverk i fremtiden.

I prosjektet vil jeg se nærmere på denne problemstillingen:

På hvilken måte erfarer skoleledere deltakelse i ulike ledernetverk, og på hvilke måter bidrar nettverksdeltakelse til kompetanseutvikling hos skolelederne?

For å undersøke denne problemstillingen nærmere har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har skoleledere fra [redacted] fylke fra deltakelse i ulike ledernetverk?
2. På hvilken måte er reformarbeid aktualisert i ledernetverk i forbindelse med innføring av LK20?
3. På hvilken måte kan ledernetverk bidra til kompetanseutvikling av skoleledere?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Hilde Marie Madsø Jacobsen, stipendiat ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo og Ruth Jensen, førsteamanuensis for Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne forske på ledernetverk må jeg komme i kontakt med skoleledere i [REDACTED] som er deltakere i slike nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg gjør et intervju med deg. Intervjuet vil ha en varighet på 45 til 60 minutt. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak. Det transkriberte intervjuet vil bli anonymisert og lagret på en sikker server ved Universitetet i Oslo.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er Gunn Marte Bull (masterstudent) og Hilde Marie Madsø Jacobsen (veileder) ved Universitetet i Oslo som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil lagre datamaterialet på en forskningsserver via Universitetet i Oslo.

Som deltaker i denne studien vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er desember 2021. Personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Hilde Marie Madsø Jacobsen, h.m.m.jacobsen@ils.uio.no (veileder og prosjektansvarlig) og Gunn Marte Bull, gunnmb@student.uv.uio.no (student)
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiO er Roger Markgraf-Bye, e-post: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hilde Marie Madsø Jacobsen,
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Gunn Marte Bull
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Ledernetverk i skolen – samarbeid for læring og utvikling», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering

Referansenummer

749860

Prosjekttittel

Skoleledernetverk - samarbeid for læring og utvikling

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hilde Marie Madsø Jacobsen, h.m.m.jacobsen@ils.uio.no, tlf: 47040277

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gunn Marte Bull, gunnmb@student.uv.uio.no, tlf: 92054051

Prosjektperiode

26.03.2021 - 01.07.2022

Vurdering (2)**10.01.2022 - Vurdert**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 10.01.2022.

Vi har nå registrert 01.07.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (31.12.2021) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

Personverntjenester vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos Personverntjenester: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

22.04.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 22.04.2021.

Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide – «Ledernetverk i skolen – samarbeid for læring og utvikling»

Viktige forhold i min kontakt med informantene:

1. Informasjonsskriv
2. Samtykke
3. Informere om lydopptaker og sikker lagring av datamaterialet

Problemstilling:

På hvilken måte erfarer skoleledere deltakelse i ulike ledernetverk, og på hvilke måter bidrar nettverksdeltakelse til kompetanseutvikling hos skolelederne?

For å undersøke denne problemstillingen nærmere har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke erfaringer har skoleledere fra Rogaland fylke fra deltakelse i ulike ledernetverk?
2. På hvilken måte er reformarbeid aktualisert i ledernetverk i forbindelse med innføring av LK20?
3. På hvilken måte kan ledernetverk bidra til kompetanseutvikling av skoleledere?

Erfaringer med deltakelse i ledernetverk

- 1 Er du deltaker i ledernetverk? I så fall; hvilke og hvem er ansvarlig for disse?
- 2 Er deltakelsen pålagt eller frivillig?
- 3 Hva er din/dine målsettinger evt din motivasjon for å være med i ledernetverk?
- 4 Hvilke forventninger har du til ledernetverk som du er deltaker i?
- 5 På hvilken måte erfarer du at disse forventningene blir innfridd?
- 6 Hva er det som gjøre det nyttig for deg å være deltaker i ledernetverk?
 6. 1 Har du gjennom deltakelse i ledernetverk blitt så engasjert at du har igangsatt noe på egen skole? I tilfelle ja; hva har du igangsatt?
- 7 Dersom forventningene til deltakelse i nettverk ikke blir innfridd; hva opplever du at dette kommer av?
- 8 Er det noe som er utfordrende med å være deltaker i slike nettverk? På hvilken måte blir du utfordret?

Fagfornyelsen som tema i ledernetverkene

- 1 På hvilken måte er innføringen av LK20 aktualisert i ulike ledernetverk som du deltar i?
- 2 Er det forskjell på hvordan fagfornyelsen er aktualisert fra nettverk til nettverk? Kan du beskrive disse forskjellene?
- 3 Hvilken betydning har deltakelse i ledernetverk for din ledelse av arbeidet med innføring av nytt læreplanverk?

Kompetanseutvikling

- 1 Synes du utfordringer du møter i forbindelse med deltakelse i ledernetverk fremmer eller hemmer din utvikling som skoleleder? På hvilken måte/hvilke måter?
- 2 På hvilken måte er det du lærer i ledernetverk synlig i din praksis som leder?
 - 2.1 Får du tilbakemeldinger fra/ser du tegn til noe hos de du er leder for, som forteller deg at de plukker opp det du lære i ledernetverkene?
- 3 Får deltakelse i nettverkene implikasjoner for din ledelse? På hvilken måte?
 - 3.1 Hvordan tar de ansatte imot det du «tar med» til dem?