

Mastergradsavhandling 2009. Organisasjon og ledelse
Marie E. Authen
"Jeg ønsker meg et nettverk! Om deltagelse i praksisfelleskap for rektorer".
Høgskolen i Østfold. Avdeling for samfunnsfag og fremmedspråk

Førord

Det har vært spennende og ikke minst lærerikt å kunne arbeide med denne oppgaven. Det er en unik mulighet å kunne fordype seg i et felt innen eget yrke, men uten bidrag, forståelse og støtte fra flere hold hadde det ikke vært mulig for meg å fullføre arbeidet.

Først og fremst vil jeg derfor benytte anledningen til å takke gode kollegaer og venner som hver på sin måte har støttet opp og bidratt med kunnskap og erfaringer. Uten deres bidrag ville det ikke blitt noen avhandling.

En stor takk skal rettes til min veileder, Tone Dyrdal Solbrekke, ved Universitetet i Oslo, som gjennom arbeidet har veiledet, inspirert og støttet.

Takk også til min arbeidsgiver Halden kommune, som ga meg muligheten til å gjennomføre dette prosjektet.

Sist men ikke minst må jeg takke min familie og mine gode venner, for at de har holdt ut med meg og gitt meg mulighet til å lese, skrive og gjennomføre et arbeid som ikke alltid var like interessant for dere å fordype dere i. Til mine barn vil jeg spesielt takke for fine stunder sammen der vi sammen har jobbet med våre "lekser" og delt tid. Dere har vist en oppmerksomhet og støtte som gjør en mor stolt!

Halden, april 2009

Marie E. Authen

Sammendrag	s. 5
-------------------------	------

Kap. 1 Innledning

1.1	Hvorfor en studie om dette?.....	s. 7
1.2	Skolepolitisk og personlig begrunnelse for valg av tema.....	s. 9
1.3	Avgrensinger.....	s. 12
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	s. 12
1.5	Forståelsesramme for teori.....	s. 14
1.6	Oppgavens inndeling.....	s. 15

Kap. 2 Skolen og rektor – i nasjonal og lokal innramming

2.1	Nye forventninger til rektor.....	s. 17
2.2	Rektors innplassering i systemet.....	s. 22
2.3	Kontekstualisering av studiens forsknings”objekt”.....	s. 25
2.4	Presentasjon av rektorene i undersøkelsen.....	s. 28
2.4.1	Hans på Heia skole.....	s. 28
2.4.2	Kari på Kanten skole.....	s. 28
2.4.3	Petter på Pynten skole.....	s. 28
2.4.4	Anne på Ankeret skole.....	s. 28
2.5	Oppsummering	s. 29

Kap. 3 Ledelse i skolen

3.1	Om skoleledelse og rektorrollen.....	s. 30
3.2	Yrkesfaser og stadier i en læringsprosess.....	s. 33
3.2.1	Stadier i organisasjonssosialisering – en fasemodell	s. 34
3.2.2	Profesjonell kompetanse – stadier i en læringsprosess.....	s. 35
3.3	Oppsummering	s. 36

Kap. 4 Teoretisk perspektiv på læring i praksisfellesskap

4.1	Sosiokulturelle perspektiver.....	s. 38
4.2	Praksisfellesskap - en sosial teori om læring.....	s. 38
4.3	Praksisfellesskap og identitet.....	s. 41
4.4	Praksisfellesskap og læringsbaner.....	s. 43
4.5	En beskrivelse av praksisfellesskap for rektorer i kommunen i dag.....	s. 45
4.6	Oppsummering	s. 46

Kap.5 Metode

5.1	Kvalitativ forskning.....	s. 47
5.2	Intervju som metode for datainnsamling.....	s. 48
5.3	Metodisk tilnærming og innsamling av data.....	s. 49
5.3.1	Objektivitet.....	s. 49
5.3.2	Etiske krav og dilemmaer.....	s. 49
5.3.3	Utvalg av respondenter.....	s. 50
5.3.4	Intervjuet.....	s. 51
5.3.5	Intervjuguiden.....	s. 52
5.3.6	Gjennomføring av intervjuene.....	s. 53

Kap. 6 Analyse og presentasjon av resultater

6.1	Analyseprosessen.....	s. 54
6.2	Vurdering av studiens gyldighet.....	s. 56
6.2.1	Om relasjoner.....	s. 56
6.2.2	Deltagervalidering.....	s. 56
6.3	Analyse av intervjuene – presentasjon av resultater.....	s. 57
6.3.1	Hans, Kari, Petter og Annes vei inn i rektorrollen.....	s. 58
6.3.2	Å bli rektor – en planlagt vei?.....	s. 63
6.3.3	Rektorenes hverdag – med egne ord.....	s. 65
6.3.4	Hvilke praksisfellesskap er rektor deltager i?.....	s. 68
6.3.5	Hva er innholdet i praksisfellesskapene?.....	s. 72
6.3.6	Hva er et viktig praksisfellesskap for en rektor?.....	s. 74
6.3.7	Hva kan deltagelse i et praksisfellesskap med andre rektorer bidra med?.....	s. 76
6.3.8	Hvor henter rektorene ny energi og nye impulser?.....	s. 78
6.4	Oppsummering	s. 80

Kap. 7 Avslutning og diskusjon

7.1	En sammenstilling av informasjon fra intervjuene.....	s. 81
7.2	Hvilke praksisfellesskap oppleves som viktige for en rektor – og hvorfor?.....	s. 83
7.3	Hvordan er sammenhengen mellom det rektorene opplever som utfordrende i sin hverdag og det de anser som utbytte av deltagelse i praksisfellesskap?.....	s. 84
7.4	Hvor henter rektorene ny energi og nye impulser?.....	s. 87
7.5	Sluttord og veien videre.....	s. 89
	Figurliste.....	s. 92
	Litteraturliste.....	s. 93
	Vedlegg 1.....	s. 97
	Vedlegg 2.....	s. 99
	Vedlegg 3.....	s. 101
	Vedlegg 4.....	s. 103

Sammendrag

I denne masteroppgaven retter jeg søkelyset mot ledelse av skoler, rektorrollen. Skolen i Norge er de siste årene preget av hyppige reformer og krav til skoleledere er i stadig endring. Nasjonale endringstrekk, fokus på skolen i det offentlige rom, samt lokale krav til utvikling og kvalitet, krever skoleledere som har informasjon, kunnskap og en arbeidssituasjon som tilsier at de som ledere gis de beste vilkår for at skolen utvikles i takt med det som forventes.

Til grunn for oppgaven ligger et relasjonelt syn på ledelse. Det innebærer at lederen, i dette tilfelle rektor, står i relasjon til ulike aktører i og utenfor skolen. En rektor skal være administrativ og pedagogisk leder for skolen, og med bakgrunn i egne erfaringer og en antagelse om at de administrative oppgavene tar stadig mer av en rektors tid, bidrar dette til et "trykk" der valg må tas og dilemmaer oppstår. Et spørsmål blir derfor om deltagelse i praksisfellesskap med andre rektorer kan være et bidrag til å øke muligheten for at det kan settes et fokus på det pedagogiske arbeidet i skolen. Jeg valgt en kvalitativ tilnærming, vesentlig intervjuer med fire rektorer, for å belyse oppgavens problemstilling.

Etienne Wenger's teori om praksisfellesskap danner det teoretiske fundamentet for oppgaven. Wengers teori om praksisfellesskap bygger på en forståelse av praksisfellesskap som en sosial arena for læring. Praksisfellesskap består av ulike komponenter, som Wenger mener er grunnleggende for at det skal kunne skje læring. Det er i tillegg benyttet supplerende teorier, som skal bidra til å belyse ulike sider ved organisasjonssosialisering (Feldman 1981, Dreyfus og Dreyfus 1991). Disse er tatt med da oppgavens respondenter har ulik "fartstid" som rektor, og teorier om organisasjonssosialisering kan derfor bidra til å beskrive om rektorenes tilbakemeldinger om deltagelse i praksisfellesskap kan relateres til erfaring i rektorrollen.

Oppgavens hovedkonklusjon er at det å lede en skole i endring handler om å håndtere kompleksitet, å kunne balansere ulike hensyn opp mot hverandre. Dette vises gjennom respondentenes tilbakemeldinger i intervjuene. De beskriver hvordan oppgaver kan bidra til dilemmaer i hverdagen og hvordan det "nære" og dagligdagse kan komme i forgrunn for ønske og behov for langsiktig tenkning. De beskriver hvordan administrative oppgaver, som for eksempel økonomi, sykefravær tar mye av en rektors tid. De ulike oppgavenes plass i hverdagen, samt det å bygge gode relasjoner til de ulike aktørene i skolesamfunnet, er bidrag til kompleksitet. Deltagelse i praksisfellesskap med andre ledere kan således sies å være en kompleksitetsreducerende faktor, i den forstand at deltagelse i et fellesskap med andre rektorer der agenda og struktur er avklart kan være et bidrag i hverdagen der eksempelvis pedagogiske temaer, som virksomhetsplaner og vurdering kan diskuteres. En av respondentene gir i intervjuet uttrykk for følgende; "... *vi er litt framtidsrettet, men vi har egentlig et ganske kortsiktig perspektiv i samtalen*" på

spørsmål som omhandler innholdet i et av de eksisterende praksisfellesskapene.

Deltagelse i praksisfellesskap kan dessuten bidra til å ta opp administrative temaer som budsjett og personalarbeid og være en støtte eksempelvis til nye ledere eller et bidrag til en mer effektiv arbeidsdeling. Oppgavens empiri viser at rektorene har et ønske om å tilhøre et nettverk, der mulighetene for å diskutere pedagogiske temaer med andre rektorer er tilstede. En del av oppgavens konklusjon er at det, sammenlignet med administrative oppgaver, kan sies å være en mer utydelig definering og presisering av pedagogiske oppgaver. Tilbakemeldingene viser dessuten at forholdene må legges til rette for at deltagelse i praksisfellesskap skal oppleves som meningsfullt. Det må være en agenda, nettverket må møtes planmessig og ikke ad hoc, og det må være en forpliktelse til å møte. To sentrale praksisfellesskap som tas fram i denne oppgaven er enhetsledermøter der alle kommunens skoleledere er samlet, og nettverksmøter, der mindre grupper av rektorene samles. Informasjon fra respondentene viser at det er ulik oppfatning av hvilke praksisfellesskap rektorene opplever som betydningsfulle, og elementer her kan relateres til erfaringsbakgrunn og motivasjon for å bli rektor.

Oppgaven belyser videre hvor rektorene henter impulser og energi. Dette er tatt med for å undersøke om deltagelse i praksisfellesskap kan være en slik kilde. Tilbakemeldingene viser at skolemiljøet i seg selv, elever og ansatte, er en viktig kilde sammen med litteratur og internett, og at deltagelse i praksisfellesskap ikke kan sies å være en framtrødende kilde til energi og nye impulser. Rektorenes tilbakemeldinger er likevel i sum et bidrag til å gi skoleeier viktig informasjon om hvordan det kan legges til rette for meningsfulle praksisfellesskap.

Det å legge til rette for gode arbeidsvilkår for rektorer er viktig for en kommune, og dialog mellom nivåer, som skoleeier og rektorer, om hva som oppleves som meningsfullt vil være av stor betydning dersom man for framtiden skal kunne rekruttere og beholde gode skoleledere.

Kap. 1 Innledning

1.1 Hvorfor en studie om dette?

Etter noen år som rektor i skolen, og siden leder for rektorer i skolen, opplever jeg fra tid til annen et uttrykt behov fra rektorer, enkeltvis og som gruppe, at kommunen som skoleeier, skal legge til rette for arenaer som de kan oppleve som meningsfullt å være deltagere i.

Behovene kommer til uttrykk gjennom tilbakemeldinger gitt i medarbeidersamtaler, i mer uformelle samtaler med enkeltpersoner eller grupper med ledere. Min innfallsvinkel blir derfor å finne mer ut av hva rektorene selv mener er meningsfulle arenaer å være deltagere i, og hva man kan si kjennetegner de arenaer som ledene her etterlyser.

Et annet spørsmål jeg stiller er om deltagelse på arenaer, eller i fellesskap, med andre rektorer er av en slik betydning at det kan sies å være en kilde til inspirasjon og ny energi.

Spørsmålet om rektors deltagelse i ulike arenaer eller fellesskap, mener jeg er relevant med bakgrunn i fokus på skoleledelse. I en rektors hverdag er det mange konkurrerende interesser om skoleledernes oppmerksomhet og det bør være av interesse for skoleeiere, i dette tilfelle kommuner, å ha kunnskap om hva skolelederne selv mener er nyttig bruk av tid dersom de skal delta i fellesskap med andre. I tillegg mener jeg det vil være interessant å undersøke om rektorenes behov for deltagelse i fellesskap kan ses i relasjon til andre forhold, for eksempel antall år som rektor. Kunnskap om dette temaet vil kunne bidra til at skoleeier (kommunen) kan legge til rette for gode arenaer, som kan oppleves som meningsfulle og nyttige for rektorene og for skoleeier.

Interessen for skoleledelse har vært stigende i de senere år, og dette har etter min mening en sammenheng med desentralisering av administrative og økonomiske oppgaver fra stat til kommune, læreplaners initiering av lokal handlefrihet, og en stigende politisk interesse for å sikre og utvikle kvaliteten på skolene. Retten til tilpasset opplæring, forankret i Opplæringslova¹, har bidratt til økt individualisering av opplæringen, og et økt innsyn fra foresatte. Fokus på tilrettelegging av opplæringen og sikring av denne rettigheten, har vært bidragsytere i fokus på skolens innhold og krav til ledelse.

I perioden denne oppgaven var under utarbeidelse var det nesten daglige oppslag i nasjonale medier, i TV, aviser, fagtidsskrifter for lærere eller skolefolk om ulike sider ved norsk skole, i all hovedsak med en negativ vinkling. En medvirkende faktor for debattene, slik jeg ser det, var Norges middelmådige resultater etter de internasjonale undersøkelsene PISA² og PIRLS³. Resultatene av disse

¹ Opplæringslova, §1-2

² PISA (Programme for International Student Assessment) er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development) som måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.

internasjonale undersøkelsene har for alvor satt i gang en debatt om organisering av skole, ressurser i skolen og innholdet i skolen. Som en del av debatten finner vi også temaer som lærerutdanningens innhold og varighet og læreplanreformers betydning for norske elevers læringsutbytte, kompetanseheving av lærere og skoleledere, samt hvilke systemer skolene bør benytte for å oppnå økt kvalitet på opplæringen.

Denne studien er ikke ment som et tilskudd til den negative omtale og kritiske debatt om norsk skole, men skal ha til hensikt å være et supplement og et positivt bidrag i den forstand at oppgavens teoretiske utgangspunkt sett i sammenheng med rektorens tilbakemeldinger i undersøkelsen kan gi noen svar på hva rektorer mener er meningsfulle arenaer å være deltager i.

Hvordan skoler og skoleledere kvalifiserer seg og utvikler sine kvalifikasjoner til å lede skoler innenfor dagens debatt om skole og endrede krav, vil i sin helhet være et interessant fenomen. Denne studien tar for seg sider ved det å være rektor som deltager i ulike arenaer, med den bakgrunn og kompetanse de har på det tidspunktet min undersøkelse blir gjennomført. Rektorenes formelle kompetanse vil i liten grad bli berørt, men studien vil i større grad ses i forhold til hvor lenge de har vært rektorer og om det kan synes å være en sammenheng mellom behov for fellesskap og innholdet i dem, og tid som rektor. Det å sette fokus på tid som rektor og ikke den formelle kompetansen rektorene har, er et bevisst valg for ikke å komplisere og involvere for mange momenter i studiet. Hvordan rektorenes formelle kompetanse kan være av betydning for deres behov for ulike arenaer kan være et egnet studie for seg, men i denne sammenheng har jeg valgt å fokusere på tid som rektor, noe som også gjenspeiler seg i utvalget av informanter.

Som leder skal rektor gjennom sitt mandat se til at skolen drives etter lover og forskrifter, og legge til rette for gode vilkår for læring hos elever og de ansatte. Mandatet skal forvaltes samtidig som debatten om skolen foregår og meningene om innhold, organisering, kvalitet på læreren og ledere verserer i det offentlige rom, i den enkelte kommune og skole. *"Alle drar i rektor. Å være rektor er å bli dratt i alle retninger, nesten som en seig dame"*, sier rektor Trine Lise Bergum på Søndeled skole i Risør i et intervju (Kommunal Rapport nr. 4, 2008). Utsagnet kan stå som en beskrivelse av hvor sammensatt rektorens hverdag kan være og hvordan en rektor opplever forventninger fra mange ulike hold.

Min hypotese er at i denne hektiske hverdagen som her er illustrert med en meningsytring fra en rektor, vil det være av betydning for rektorer å ha tilgang til arenaer der de kan møte andre

³ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en internasjonal undersøkelse av leseferdighet hos elever på 4. trinn. Senteret for leseforskning ved universitetet i Stavanger er ansvarlig for gjennomføringen av den norske delen av PIRLS.

skoleledere og diskutere muligheter og utfordringer som ligger i det å være rektor i dagens skole. Hensiktene med og behovene for deltagelse kan være ulike og av individuell karakter, men jeg mener det vil være viktig å få kjennskap til hva slags fellesskap skolelederne selv mener er meningsfulle og hva de selv mener de trenger det til, slik at informasjonen studien frambringer kan bidra til å legge til rette for meningsfulle arenaer for kommunens rektorer.

1.2 Skolepolitisk og personlig begrunnelse for valg av tema

Det er i første rekke den moderne eller den mer postmoderne rektorrollen jeg ønsker å fokusere på i denne oppgaven. Med dette mener jeg at skolen befinner seg, som det øvrige samfunnet i den vestlige verden, i en brytningstid mellom den moderne og den postmoderne verden. Kjentegn ved det postmoderne samfunn er at krav til endring og utvikling har akselerert de siste tiårene. Selve "brytningen" blir her en illustrasjon på hvordan krav til fornyelse og endring i skolen skal forstås i forhold til den tradisjon man kan si skolen er en bærer av. Niklas Luhmann og Anthony Giddens kan sies å være teoretikere med ulike perspektiv på den tiden vi er i og således bidragsytere til diskusjon om brytningstid mellom den moderne og den postmoderne verden. Der Luhmann har et systemteoretisk utgangspunkt for sine teorier inkluderer Giddens den kyndige aktøren (Gunneriussen 1999). Deres ulike bidrag har inspirert meg og gitt retning for valg av tema. Jeg ser rektorenes handlingsmuligheter og meningsdannelse som resultat av individuelle refleksjoner, men også påvirket av de system de er en del av.

Forventningene til ulike samfunnsaktører, i dette tilfelle rektorer, har som en konsekvens av dette blitt intensivert, og det har trigget min interesse for å utvikle økt faglig forståelse for spørsmål om rektors arbeidssituasjon, og i dette tilfelle deres tilgang på og behov for deltagelse i fellesskap.

Rektor skal lede en virksomhet i en hverdag preget av krav fra overordnede instanser om iverksetting av lover og forskrifter, hendelser i hverdagen som innbefatter å løse konkrete oppgaver direkte knyttet til elever, foresatte og ansatte i tillegg til å manøvrere i et mangfoldig landskap av skiftende ledelsesoppskrifter, ofte initiert av kommunen selv. Dessuten utsettes rektorer i dag for ulike idealer for styring og ledelse, som "New Public Management", "balansert målstyring", "the self – managing school", "total kvalitetsledelse", "bærekraftig ledelse", "strategisk endringsledelse", "demokratisk ledelse" med mer. Jorunn Møller omtaler dette "snakket om ledelse" som ledelsesdiskurser (Møller 2004:11). I denne studien vil jeg la disse ledelseskonseptene stå i bakgrunn og velger å fokusere på rektor som deltager i fellesskap med andre rektorer. Jeg er likevel klar over at disse diskursene kan spille inn på hvilke arenaer rektorene opplever som viktige og ikke minst innholdet i dem.

Et eksempel på dette kan være vår kommunes innføring av Balansert målstyring⁴ i 2005, med en omfattende prosess der kommunens ansatte skulle definere hvordan målsette og måle utvalgte områder av den kommunale virksomheten. Arbeid som dette bidro til at andre temaer og deltagelse i andre arenaer, måtte nedprioriteres. Kommunens politiske og administrative ledelse skal og kan sette agenda for hva som skal være kommunens fokus, og av og til vil det kunne bidra til at arenaer opprettes (og nedlegges). I lys av dette vil være viktig å studere hvilke *arenaer og fellesskap rektorer opplever som meningsfulle* og hvorfor dette er viktig for dem i en tid preget av hyppige endringer og vekslende krav til hva og hvordan en rektor skal prestere.

Studiens tema kan ses i et relasjonelt perspektiv, der ledelse kan forstås som en prosess der det er samhandling mellom aktørene som står i fokus. Kulturen de er en del av og dialogen mellom aktørene blir derfor av betydning (Fuglestad og Lillejord 1997).

En del av det å være rektor innebærer blant annet å delta i på ulike arenaer i fellesskap med andre rektorer, og i prosessen med å tilegne meg kunnskap om dette feltet, fikk jeg kjennskap til Jane Lave og Etienne Wengers teori om deltagelse i *praksisfellesskap*. Deres arbeid bygger på analyser av læring i ulike situasjoner (situated learning), og sier blant annet at læring krever involvering i sosiale fellesskap og fordrer sosial delaktighet. De tar blant annet utgangspunkt i Vygotskij's (1896- 1934) sosiokulturelle teori, som baserer seg på at læring og utvikling blir forstått som grunnleggende sosiale prosesser.

Lave og Wenger (1991) sier dette om praksisfellesskapet; ” *Practice is what we do* ” og praksisfellesskapet, eller community of practice, defineres slik: ” *Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do, and learn how to do it better as they interact regularly* ”.

Til daglig arbeider jeg som kommunalsjef i en kommune med 13 grunnskoler. Gjennom 15 år i samme kommune har jeg hatt ulike roller innenfor utdanningssektoren.

Min bakgrunn er sammensatt av tid som lærer, leder av skolefritidsordning, undervisningsinspektør, rektor, områderektor, rådgiver og nå kommunalsjef. Min ”reise” gjennom disse ulike profesjonelle rollene har bidratt til at jeg har betraktet skolen fra flere perspektiver. En ytterligere dimensjon har jeg fått ved å være mor til barn i skolesystemet.

Da jeg høsten 2006 begynte forarbeidet til denne avhandlingen, var jeg områderektor⁵. Som områderektor med ansvar for fire barneskoler skulle jeg lede andre ledere og oppnå resultater i

⁴ Balansert målstyring – ledelsesstrategi der områder som eks. økonomi, personal, samfunn er definert med målsettinger, måleverktøy og indikatorer på måloppnåelse.

⁵ En ytterligere beskrivelse av områdestruktur gis i kap. 2, 2.3

skolene ved å lede gjennom andre. Lederne i "mitt" område hadde alle vært rektorer i mange år og fikk ved omorganiseringen tittelen avdelingsledere. Skolene de var ledere for var forskjellige når det gjaldt størrelse, antall ansatte, fysiske forhold og dette påvirket hvordan de ulike skolene måtte ledes. Effekten av denne forskjelligheten bidro til ulik forståelse og ulik praksis i den enkelte skole.

Med en forståelse for at ledere er forskjellige og har til enhver tid mange oppgaver som skal løses, ble det en desto større utfordring å legge til rette for fellesskap som opplevdes som meningsfulle for dem alle i en hektisk lederhverdag. Nær kontakt med fire avdelingsledere bidro til innsyn i fire ulike måter å lede skoler på. Som sagt, det var erfarne ledere og de løste alle sine oppgaver på en god måte, men de hadde ulik tilnærming og hadde ulike forventninger til meg som sin leder.

Det som også gjorde meg interessert i dette var hva lederen selv la til grunn for sin praksis som leder og hva lederen selv ville beskrive som et viktig fellesskap for seg. Min nysgjerrighet og interesse for temaet kunne jeg sikkert fått belyst gjennom medarbeidersamtaler og gjennom samtaler med rektorene, men ved å ta tema fellesskap og Wengers teori om praksisfellesskap inn i en større forskningsbasert sammenheng, mener jeg at mulighetene for en dypere forståelse for temaet og bredere kunnskap mellom teori og praksis i større grad vil være tilstede.

Etter 2 år ble ordningen med å organisere skoler i områder reversert, og jeg begynte som rådgiver og siden kommunalsjef. Interessen for temaet tok jeg med over i den nye jobben og her kunne jeg se skolene og rektorene, enkeltvis og som gruppe fra et annet perspektiv enn tidligere, og på den måten betrakte temaet friere og med et mer distansert blikk.

Utgangspunkt for formulering av problemstilling springer, i tillegg til en skolepolitisk og personlig begrunnelse, ut fra en interesse knyttet til teoretiske perspektiver på betydningen av deltagelse i praksisfellesskap. Som skoleleder har jeg også en personlig interesse i å studere sammenhengen mellom ulike teorier om praksisfellesskap og rektorenes fortellinger. Min egen erfaring danner således et utgangspunkt for studien. I tillegg til min personlige motivasjon kan det sies at interessen for faglitteratur og forskning på feltet er en viktig faktor.

1.3. Avgrensinger

Oppgavens tema om *rektor som deltager i praksisfellesskap* tar utgangspunkt i valgt teori (Wenger 2006, Dreyfus & Dreyfus 1991, Feldman 1981) og en kvalitativ tilnærming, med intervjuer som metode for datainnsamling. Intervjuobjektene er fire rektorer i egen kommune.

Avgrensingen ligger i at jeg ved siden av min egen forforståelse og erfaringsbakgrunn, har empirisk materiale fra kun fire rektorer. Et større utvalg kunne bidratt til at man med større sikkerhet kunne vist til funn som kan være representativt for gruppen rektorer. Ved et slikt begrenset utvalg får man likevel via et kikkehull inn i rektorens daglige praksis et inntrykk av og tilbakemeldinger som vil kunne bidra til å belyse oppgavens tema.

Det finnes mye litteratur og forskning om skoleledelse og rektorrollen, som tar opp ulike aspekter ved det å være leder. I denne studien vil det være de fire rektorenes egne fortellinger som vil bli vektlagt. Jeg kunne gått dypere inni temaet *skolen som en lærende organisasjon*, som er en sentral målsetting for Kunnskapsløftet, og studert hva slags ledelse nasjonale og lokale planer forventer av rektorer i dag, og fokusert på hva dette kan innebære av krav til rektorer i dag. Dette temaet ville vært interessant som et studie av skolen som organisasjon, men min interesse og mitt valg retter seg mot rektor, som leder av organisasjonen skole.

Det er rettet et søkelys mot skolen, og ledelse av skoler er en del av dette. Eksempler på dette kan vi finne i dagspressen⁶ og i faglitteratur. Lillejord og Fevolden (2005) og Jorunn Møller (1996, 2004) er tre av mange bidragsytere i denne sammenheng. Min antagelse er at dagspressens perspektiv på skolen er fra utsiden, mens faglitteraturen i større grad beskriver skolen og ulike emner fra innsiden. I denne oppgaven vil det bli benyttet både kilder fra dagspressen og faglitteratur, nettopp for å synliggjøre "snakket om" skolen, og i dette tilfelle skoleledelse.

Min interesse for skolen og skoleledelse har bidratt til at jeg har valgt å gå dypere inn i skolens indre liv. I denne oppgaven skal rektorenes stemmer få komme fram, og sammen med det teoretiske grunnlaget, bidra til å belyse temaet fra innsiden av skolen.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen bygger på min egen forforståelse av at det å være rektor i skolen kan oppleves som en ensom jobb og en jobb som mer og mer handler om å utføre administrative oppgaver, og det å ha tid til å være faglig og pedagogisk leder står i et konstant konkurranseforhold til administrative oppgaver og direktiver fra stat og kommune. Respondentene i denne oppgaven er ansatt som rektorer i en kommune der skoleeiernivået består av kommunalsjef og Rådmann. Kommunen er derfor ikke en tonivå kommune, der rektorer rapporterer direkte til Rådmannen. Samhandling mellom nivåene i kommunen er viktig for å få til en helhetlig utvikling, og vil til dels bli berørt i intervjuundersøkelsen. Fokuset i denne oppgaven er på rektorene som individer og som gruppe, og

⁶ Kronikk i Dagbladet 20. august 2008 om Den gode lærer

det er av betydning, for alle ledemivåene innen skole, å ha et fokus på mulighetene for læring og utvikling også denne gruppen. Min antagelse handler derfor også om at deltagelse i fellesskap med andre kan være viktige bidrag til en opplevelse av tilhørighet, hjelp, støtte og utvikling, ikke bare i forhold til administrative saker, men også til faglige, pedagogiske temaer. Min problemstilling er derfor

”Hvilke praksisfellesskap oppleves som viktige for en rektor – og hvorfor?”

Som en hjelp til å bli guidet fram mot problemstilling er følgende spørsmål er knyttet til:

- *Hvordan er sammenheng mellom det rektorene opplever som utfordrende i sin hverdag og det de anser som utbytte av deltagelse i praksisfellesskap?*
- *Hvor henter rektorene ny energi og nye impulser?*

1.5 Forståelsesramme for teoridelen

Oppgavens problemstilling har et teoretisk utgangspunkt, og det er det teoretiske perspektivet som har inspirert meg til å nærme meg empirien på den måten jeg har gjort. Etienne Wengers teori om betydningen av praksisfellesskap for læring gjorde meg nysgjerrig på hva rektorer opplever som viktige praksisfellesskap. Vygotskij har satt fokus på betydningen av det sosiale livet der læring skjer (Wittek 2004), og i forlengelsen av denne vil Wengers teori om praksisfellesskapets betydning for læring, som kan sies å være en del av Wengers arbeid om *situated learning* i samarbeid med Jane Lave, danne det teoretiske utgangspunktet.

Wenger har utviklet en modell for analyse av læring innenfor avgrensede kontekster (praksisfellesskap) og forbindelsen mellom dem (Lave og Wenger 1991). De retter et fokus mot læring som deltagelse i og mestring av aktiviteter, handlinger, refleksjoner og diskurs innenfor praksisfellesskapet og forholdet mellom de ulike praksisfellesskap individet deltar i.

I denne studien vil Wengers teori bli brukt som primær referanseramme for analyse av intervjuene. Det teoretiske utgangspunktet kan ikke betraktes som en oppskrift, som sier noe om hva man skal gjøre, men mer en støtte og veiledning i hva man skal legge merke til, hvilke vanskeligheter man kan forvente og hvordan man kan gripe problemer an (Wenger 2004). Dette gjøres for å skape en dypere forståelse for rektorenes opplevelse av deltagelse i fellesskap. Rektorens innspill i intervjuene vil derfor bli "speilet" i forhold til Wengers teori om praksisfellesskap. Teorien vil på den måten også bidra til en dypere forståelse av rektorenes utsagn, beskrevet gjennom intervjuene.

Den lærende (i dette tilfelle rektor) ses på som et aktivt subjekt som utvikler sin kompetanse gjennom *deltagelse* i ulike sosiale fellesskap og gjennom dette også påvirker utviklingen av fellesskapene de er deltar i.

I følge Wenger (1999) er det tre dimensjoner som kjennetegner praksisfellesskapet; de som deltar må ha *en felles oppgave*, de må ha *en felles fortolkning* av oppgaven og de må alle føle seg *forpliktet* over for denne fortolkningen. Det er, i følge Wenger, den felles oppgaven som holder praksisfellesskapet sammen. Med dette som utgangspunkt vil empirien gi et bilde av om de fellesskap rektorene deltar i dag kan kalles praksisfellesskap, og hva rektorene selv mener skal til for at de skal oppleve læring i samhandling med andre rektorer. Det vil i tillegg bli brukt supplerende teorier og perspektiver som supplement til Wengers teori, for å "bygge på" eller analysere sider ved respondentenes uttalelser som ikke fanges opp av Wengers teori.

1.6 Oppgavens inndeling

Oppgaven er inndelt i syv kapitler, som til sammen skal ha til hensikt å belyse oppgavens problemstilling teoretisk og ut i fra et empirisk perspektiv.

Kapittel 1 står som en innledning til oppgaven, der leseren vil bli introdusert for temaet, bakgrunn og problemstilling. Kapitlet gir en beskrivelse av ulike sider ved debatten om skolen i dag på nasjonalt nivå og på lokalt nivå og skolelederens plass i dette bildet. Kapitlet skal ha til hensikt å sette leseren inn hva som kjennetegner dagens skole og gjennom denne beskrivelsen danne en kontekst for oppgavens tema. Som det tidligere er skissert er problemstillingen drevet fram av min faglige og personlige interesse, samt teoretiske perspektiver om betydningene av deltagelse i fellesskap.

Kapittel 2 gir en kort beskrivelse av skolen som organisasjon og hvordan vi kan kjenne igjen skolens plass i dagens samfunn. I dette kapitlet er skolen og rektor satt inn i en teoretisk framstilling, som skal ha til hensikt å gi et bilde av de ulike aktører en rektor skal forholde seg til. Sett i et relasjonelt perspektiv innebærer dette at disse faktorene har en påvirkning og sammen med rektor utgjør det som handler om å lede og utvikle skoler. I kapittel 2 vil det også bli gitt en kort presentasjon av de fire rektorene som bidrar i oppgavens datainnsamling.

Kapittel 3 gir en kort beskrivelse av hva jeg legger i ledelse i skolen og hvordan rektorrollen er i endring. I og med at studiens fire respondenter er forskjellige hva gjelder antall år som rektor, presenteres en modell som skisserer ulike yrkesfaser, samt en prosess som viser ulike stadier i en læringsprosess. Hensikten med dette er å snevre inn feltet om læring og skole, til en tilnærming mot den enkelte rektor og deltagelse i fellesskap med andre rektorer.

Kapittel 4 leder leseren gjennom det teoretiske perspektivet. Det redegjøres for det teoretiske grunnlaget for praksisfellesskap og det sosiokulturelle perspektivet. Ved hjelp av teorien vil jeg nærme meg en forståelse av hva empirien forteller. Kapitlet gir en kort beskrivelse Wengers beskrivelse av praksisfellesskap, en oversikt over 6 nivåer, som kan sies å være en måte å skille mellom ulike nivåer av praksisfellesskap. Videre vil det bli gitt en beskrivelse av praksisfellesskapets betydning for utvikling av identitet etterfulgt av en redegjørelse for sammenheng mellom praksisfellesskap og valg av læringsbane.

I **kapittel 5** blir oppgavens metodevalg beskrevet og begrunnet. Kapitlet skal gi et bilde av de valg og avveininger som er foretatt i løpet av forskningsprosessen. Med dette menes ikke kun valg i forhold til det utvalg som finnes av oppskrifter, fagbøker og gode råd, men like mye en beskrivelse av mine egne valg og refleksjoner.

Kapittel 6 tar for seg presentasjon av resultater og en analyse/ tolkning av hva empirien forteller. Hensikten med denne delen av oppgaven er å "speile" empirien i forhold til teorien og videre drøfte problemstillingen. Kapitlet skal gi leseren en beskrivelse av hva som er kommet ut av empirien, og like viktig; hva som ikke er kommet ut av empirien.

Kapittel 7 utgjør en avslutning på oppgaven og gir en kort oppsummering og drøfting av hovedfunn og oppgavens begrensinger, samtidig som den åpner opp for en vei videre inn i feltet, der nye spørsmål kan besvares.

Kap. 2 Skolen og rektor - i nasjonal og lokal innramming

2.1 Nye forventninger til rektor

Oppgavens problemstilling om betydningen av deltagelse i fellesskap bygger på en sosiokulturell forståelse og et relasjonelt perspektiv, som innebærer at rektors læring og utvikling må forstås i lys av den sosiale konteksten skolelederne befinner seg i, og som rektorene inngår i gjennom ulike fellesskap (Wenger 2003). De ulike aktører i og utenfor skolen, som her beskrives må derfor anses som en del av den sosiale konteksten skolelederne befinner seg i.

Samfunnet forandrer seg og for skoleverket innebærer dette en økt kompleksitet. Dagens rektorer skal levere på helt andre områder enn det som ble forventet av dem tidligere. Dette blir tydelig ved at det forventes at rektor skal ta initiativ og bidra til å utvikle skolen til en lærende organisasjon ”*som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etabler ny praksis når det er nødvendig*” (Kompetanseberetningen 2005).

For å få til dette trengs det faglig og pedagogisk kunnskap, og kjernen i pedagogisk ledelse er, etter min mening, tilrettelegging av pedagogiske prosesser - læring og utvikling. I skolen er det først og fremst elevens læring og utvikling som står i fokus og ingen lærende organisasjoner kan utvikles med enkle grep eller billige teknikker.

I studien vil begrepene *administrativ* og *pedagogisk* ledelse benyttet. Dette er to områder man kan si danner en inndeling når bruk av tid og endringstrekk i skolen skal beskrives. Inndelingen er kjent i faglitteratur og kan forstås på følgende måte; administrativ ledelse er en funksjon som skal ha til hensikt å utvikle og vedlikeholde regelsystemer og ivareta formelle personalpolitiske oppgaver. Hensikten med disse oppgavene, slik jeg ser det, er å se til at skolen fungerer i det daglige og at oppgaver løses på *kort* sikt. Pedagogisk ledelse er å legge til rette for og utvikle læringskulturen ved skolen, og skal ha til hensikt å ivareta skolens behov for fornyelse og utvikling på *lengre* sikt. (Fuglestrand og Lillejord 1997).

Det kan kanskje oppleves som en forenkling av en kompleks hverdag å kategorisere på denne måten, men som en forskningsmessig tilnærming, blir det likevel viktig å redusere kompleksiteten, i et felt der det kan være vanskelig å identifisere klare skillelinjer.

Selv om den lærende organisasjon ikke vil bli behandlet som eget tema i denne oppgaven, nevnes den fordi det vil kunne bidra til å belyse de krav og forventninger som stilles til rektorer.

Kompetanseberetningen 2003 slår fast at skolene i liten grad fungerer som lærende organisasjoner, og dette kan bidra til en forklaring på det som kan oppleves som nye krav til ledelse av skolene. Et hovedbuskap her er gjengitt i St. meld nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*;

” - at nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon er først og fremst knyttet til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Den tradisjonelle måten å organisere skolen og lærersamarbeidet på gjør det vanskelig å dele kunnskap.”(s. 25)

I dette sitatet indikeres noe som kan likne på et ønske om et systemskifte i skolen; skolen skal være en organisasjon der det skal legges til rette for læring ved at samarbeidet internt er lagt til rette for det, og at det er en bevisstgjøring blant organisasjonens aktører at læring og utvikling er en ønsket effekt og en nasjonal forankret målsetting.

Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* er et sentralt grunnlagsdokument for Kunnskapsløftet, og bebuder et systemskifte i skolen. Systemskiftet knyttes her til begrepene *frihet, tillit* og *ansvar* (St. meld. nr. 30. s. 25). I dette ligger det signaler om et ønsket styringssystem basert på noen grunnprinsipper om klare nasjonale mål, god kunnskap om resultater, en tydelig ansvars plassering og en stor lokal handlefrihet⁷. Dette understrekes på følgende måte i meldingen;

”Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering – og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres innenfor rammene av nasjonale mål.” (St. meld nr. 30, 2003 – 2004, s. 25)

I skolen er det gjennom generasjoner etablert en tradisjon om hvordan en skole skal organiseres, hva elevene skal lære og hvordan undervisningen skal foregå. Disse tradisjonene er nå satt under press. Kravet om fornyelse og endring kommer fra flere hold.

Kvalitetsutvalget, som ble satt ned av den forrige regjeringen Stoltenberg, la ved sitt arbeid et grunnlag for en endringsprosess i norsk skole. Utvalgets arbeid foregikk under statsråd Kristin Clemet's tid i Undervisnings- og forskningsdepartementet. I denne tiden ble grunnlaget lagt for Kunnskapsløftet, som er navnet på den skolereformen som etter hvert ble iverksatt.

Uten å gjøre dette til et politisk poeng, viser dette at en intensjon og vilje til å reformere den norske skolen har foregått over tid. I denne perioden ble det et betydelig endringspress på skolen og de lokale skolemyndighetene, både i forhold til organisering av skoler og innholdet i framtidens skole. Skoleeier ble oppfordret til å `ta grep` om utvikling av kommunens skoler som helhet, og den

⁷ Grunnprinsippene *klare nasjonale mål* og *stor lokal handlefrihet* kan oppleves som potensielt motsetningsfylte i styringssystemet, ved at sterke statlige føringer kan "styre" rektorenes prioriteringer innenfor den lokale handlefrihet.

enkelte skole ble oppfordret til å bedre utnytte sitt handlingsrom, prøve ut nye undervisningsmetoder og nye måter å organisere lærere og elever på. Dette ble tydeliggjort ved at kommuner og enkeltstående skoler i 2006 ble invitert av Utdanningsdirektoratet til å delta med utviklingsprosjekter i regi av det nasjonale prosjektet "Fra ord til handling"⁸.

Et viktig prinsipp ved Kunnskapsløftet er lokal handlefrihet, hvilket innebærer at kommuner og skoler på friere grunnlag og innenfor videre rammer, treffe beslutninger om egen virksomhet. Dette stiller krav til den enkelte skoleeier og rektor om at det er klare ideer og planer for hvordan man vil kommunen og skolen skal framstå. Frihet til å velge metode, men fasthet på mål, kan sies å være et kjennetegn ved reformen.

I løpet av den tiden denne oppgaven ble skrevet kom Stortingsmelding nr.31 *Kvalitet i skolen* (2008). Meldingen vektlegger blant annet behov for varig system for kompetanseheving, tydelig ledelse i kommunen og på den enkelte skole, og rapportering fra skoleeier om tilstanden i skolen. Dette er nye og tydelige signaler om økt statlig styring og regulering av skolen. Ser vi dette i forhold til dagens læreplan Kunnskapsløftet, kan det virke som et dilemma. Lokal handlefrihet i forhold til økt statlig styring. Jeg tar dette med som en illustrasjon på hvordan diskursen rundt skole endres hurtig, og hvordan endringer initiert i statlige styringsdokumenter bidrar til et behov for et endret fokus på hvordan skoler skal ledes.

Endringene vi kan se i offentlig sektor og i skolen er bl.a. av Fevolden og Lillejord (2005) betegnet som et paradigmeskifte i norsk skole, som det ikke er helt lett å se rekkevidden av. I følge Fevolden og Lillejord kjennetegnes et slikt paradigmeskifte ved at undervisning og læring hittil har vært lite problematisert og betraktet som lærerens og elevens ansvar, mens nå får læringsprosessen økt betydning og skolen som organisasjon blir pålagt en større del av ansvaret for dens kvalitet.

Uten å dvele for lenge ved begrepet paradigmeskifte, velger jeg likevel å ta med noen linjer om dette. Som jeg sa innledningsvis må oppgavens tema ses innenfor en aktuell tidsramme og i den forbindelse er begrepet paradigmeskifte ofte trukket fram i media, i faglitteratur og i ulike sammenhenger der eksempelvis innføring av Kunnskapsløftet er nevnt.

I henhold til Thomas Kuhn (1962) er et paradigmeskifte et systematisk skifte i måte å tenke på som er av betydelig størrelse og rekkevidde. Dette betyr at mange må tenke og agere på samme måte for at de nye spillereglene skal gjelde (Alsvik 2007). Hvorvidt Kunnskapsløftet utgjør et

⁸ Kunnskapsløftet – fra ord til handling er en statlig satsing som skal sette flere skoler i stand til å forbedre læring og læringsmiljø for elever og lærlinger og for barn i barnehager. Programmet gir bl.a. støtte til utviklings- og spredningsprosjekter som styrker sektorens evne til å vurdere egne resultater og gjennomføre helhetlige endringsprosjekter i tråd med målene i Kunnskapsløftet.

paradigmeskifte skal jeg ikke ta stilling til her, men min oppfatning er at det har medført til et visst "oppmerksomhetsskifte". Hvordan slike "oppmerksomhetsskifter" påvirker rektorene er det ikke forsket mye på, og i denne studien vil det danne en bakgrunn i forhold til om det påvirker rektorenes prioriteringer i deres hverdag som ledere, og videre hvordan dette kan påvirke deres behov for deltagelse i fellesskap med andre rektorer. Har de statlige direktivene og reformer som Kunnskapsløftet en "plass" i diskusjonene når rektorene skal beskrive egne behov for fellesskap med andre, eller er det de nære, dagligdagse og utfordringer knyttet til "lokal handlefrihet" som opptar dem?

Et annet viktig element i "snakket om skolen" er vurdering og resultater av nasjonale og internasjonale prøver. PISA-bølgen har skyllet over landet, og for skolen innebærer dette at den blir gjenstand for en debatt om resultater. Vi lever i en evalueringens tidsalder. I dag kan man nesten ikke gjøre noe uten å evaluere eller bli evaluert. Legges man inn på sykehus, har man barn i bamehagen, skal man søke jobb, søke informasjon, vil dette føre til evaluering i en eller annen form (Dahler – Larsen 2001). I egen kommune er det et økende fokus på resultater. Dette kan være eksamensresultater, elevenes prestasjoner i kartleggingsprøver og i nasjonale prøver. Fokuset kommer til uttrykk gjennom en økende interesse for innsyn, både fra politikere, foresatte og media. Det er til en viss grad problematisert på en slik måte at diskusjoner om utvikling av skolen ikke må ha en for ensidig instrumentell vinkling, men tilstrebe en helhetlig vurdering og en bredere debatt om skolen der resultater kan stå som en indikator på en utviklingstendens.

For skoleledere krever dette en reflektert holdning til resultater i seg selv, samt kompetanse i å arbeide med vurdering, i vid forstand, lære hvordan de skal analysere resultater fra tester og prøver og videre finne ut av hvordan skolen som organisasjon skal forholde seg til de dataene som fremkommer. For å vite hva som må *gjøres* når resultatene foreligger kreves det at skolelederen har kunnskap om læringsprosesser og kunnskap om hvordan en organisasjon må ledes som helhet og i samarbeid med skoleeier.

Fevolden og Lillejord (2004) hevder at lærere og skoleledere må ha nødvendig kompetanse for å kunne møte kunnskapssamfunnet, skolen må ha kunnskap om sine sterke og svake sider, og hvilke tiltak som bør iverksettes slik at et forbedringsarbeid kan starte, samt at skolen må legge til rette for kontinuerlig læring og utvikling. Som en konsekvens av dette, vil kunnskap om læringsprosesser få økt betydning, og skolen som organisasjon blir en større del av ansvaret for kvaliteten på læringsprosessene (Fevolden og Lillejord 2005:14).

Som nevnt over vil samfunnets ønsker, behov og krav til innsyn i skolen bidra til at rektor må kunne lede skolen på en slik måte at innholdet i skolen skal kunne synliggjøres. Rektor skal

dessuten, iverksette tiltak og prosesser slik at det skjer en positiv utvikling av skolens innhold (Fevolden og Lillejord 2005). Ses dette i sammenheng med det potensielle "spenningsfeltet" mellom forvaltning av statlige føringer og lokal handlefrihet, kan det oppleves som store utfordringer for en rektor i en skole. Av egen erfaring som rektor merkes disse ulike krav og forventninger på en slik måte at hva som skal få oppmerksomhet og prioritet handler mye om hva det er tid til, når de praktiske og hovedsaklige administrative oppgavene er unnagjort.

Rektorene er kjent med nasjonale og lokale føringer for hva skolen skal framstå som, både når det gjelder innholdet og hvordan innholdet skal framvises, eksempelvis gjennom resultater på nasjonale prøver, og hvordan administrative systemer skal forvaltes. Med dette menes for eksempel styring av økonomi og arbeid for et lavt sykefravær. Det oppleves imidlertid som en "kamp" om hvilke oppgaver som skal få stå i forgrunnen og hvilke oppgaver som blir plassert, eller satt "på vent", i bakgrunnen – til neste dag.

Som tidligere skissert er oppgavens problemstilling inspirert av min innlesing i Lave og Wengers teori om praksisfellesskap. Det teoretiske utgangspunktet tar for seg rektor som medlem av et fellesskap, og for å kunne klargjøre hvorfor dette er viktig og hvordan man kan forstå rektorenes oppfatninger av temaet vil jeg videre sette dette inn i en systemkontekst.

I følge Niclas Luhmanns teorier (Thyssen 2000) er det moderne samfunnet bygget opp av et system av systemer. Den moderne verden er ikke lenger å betrakte som et hierarkisk organisert klassesamfunn, men et samfunn bestående av systemer med ulike funksjoner. Disse har kontakt med omverden gjennom forstyrrelser. Luhmann setter ledelse som funksjon og ikke lederen som person i sentrum for sine teorier.

Skolen er på vei fra å være en institusjon til å bli en moderne kunnskapsorganisasjon og dette får nødvendigvis konsekvenser for skolelederrollen (Thyssen 2000). En institusjon har en tradisjonsbundet målsetting og kan forutsette lojalitet av sine ansatte. Da blir ledelse og administrasjon sammenfallende; mål og midler er gitte størrelser. En organisasjon er derimot en ramme om et karriereforløp der verken målsettinger eller lojalitet er konstante. Dette vil kreve ledere, eller rektorer i denne sammenheng, som er komfortable med en tilværelse der det er flere "løse tråder" å binde sammen til en organisasjon som skole, til forskjell fra en mer institusjonell tenkning der flere "tråder" er kjent og noen allerede bundet sammen.

2.2 Rektors innplassering i systemet?

Teorien jeg har studert (Wenger 2006, Moos et.al, 2003) har ledet til at jeg har utviklet en figur (figur 1), som er ment som en illustrasjon og en billedliggjøring. Hensikten med figuren er å beskrive den kompleksiteten en skoleleder er en del av og derved skal forholde seg til. Modellen har til hensikt å synliggjøre sentrale elementer rundt rektor og skolen som organisasjon og hvilke utfordringer dette kan medføre.

Med utgangspunkt i at ledelse er en relasjonell prosess, kan det forstås slik at det å være rektor og utøve ledelse ikke er noe en person eller de personene som sitter i ledelsesposisjoner utøver, men noe alle individene i organisasjonen tidvis utøver eller blir involvert i (Fuglestad og Lillejord 1997). Rektorenes utfordringer med å balansere ulike ønsker og behov er tidligere beskrevet av blant andre Jorunn Møller (1996), og er i den sammenheng, som fremkommer fra de ulike aktører, beskrevet som lederens ulike dilemmaer. Dilemmaer kan i denne sammenheng forstås som ulike oppgaver, forventninger, krav, som stiller rektorene i situasjoner der de må ta stilling til hvor deres oppmerksomhet skal plasseres og hvilke oppgaver som skal ha prioritet. Et eksempel på et slikt dilemma kan være, i følge Møller tilgjengelighet versus behovet for å jobbe uforstyrret. Kari⁹, en av respondentene¹⁰ i oppgavens intervjuundersøkelse sier dette:

”.....det oppleves jo.....hvis jeg kan henge det på en opplevelse forrige uke.. da blir det ikke administrasjon og økonomi egentlig, men vi har gjennomført en trivselsundersøkelse, som jeg synes det er viktig å jobbe med på overordnet nivå, slik at vi kan se på hvordan vi skal løse disse problemene videre, sånn at vi reduserer mobbing, at ungene trives bedre og sånn....Men i stedet for å få muligheten til å jobbe med dette, kunne se framover å være visjonær, så blir du sittende med administrative ting, elevsaker, sykefraværsoppfølging, utfylling av skjemaer, personalting som du er nødt til og som du har en frist på og så blir pedagogikken og det visjonære blir ventende, selv om det faktisk hadde vært en viktig greie på lang sikt. ”

Kari gir gjennom sin beskrivelse uttrykk for både den kompleksiteten av oppgaver en rektor skal forholde seg til og de dilemmaer valg mellom prioriteringer kan medføre. Hun viser gjennom sin beskrivelse at hun som rektor skal forholde seg til flere nivåer; overordnet nivå, elevnivå og personalnivå.

Å skulle skifte fokus fra et overordnet nivå, der økonomi eller overordnede temaer blir drøftet til å snakke med en elev eller forelder i neste øyeblikk, viser spennet i oppgaver på en skole, og det kan gi en illustrasjon av et mangfold potensielle fellesskap og arenaer for rektorene.

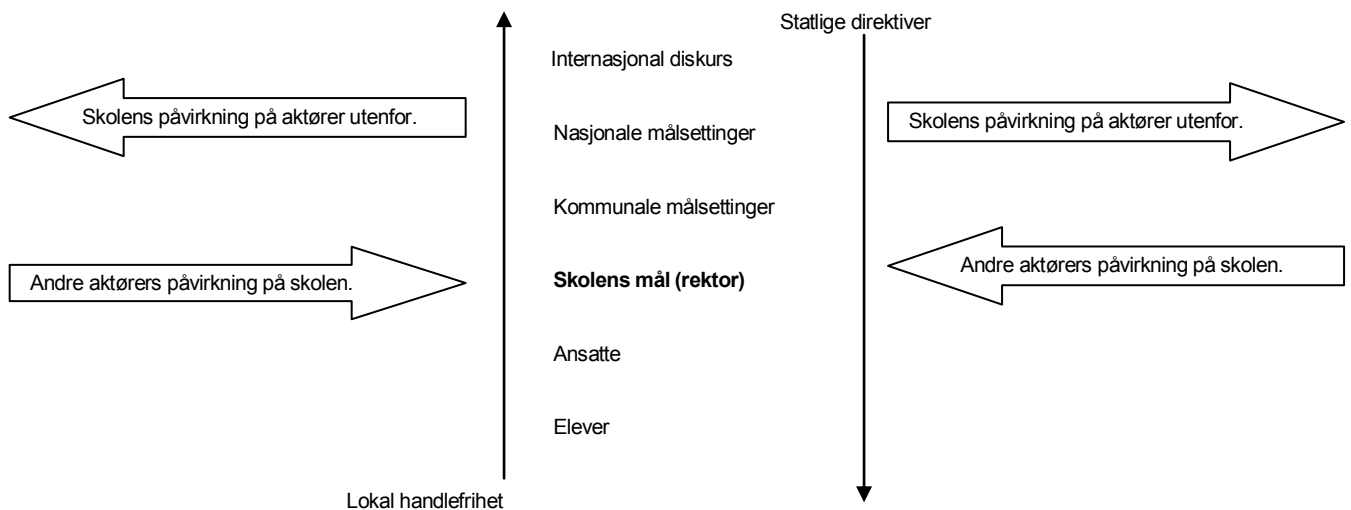
⁹ Oppgavens fire respondenter er alle anonymisert og gitt navnene Kari, Hans, Petter og Anne.

¹⁰ De fire rektorene som deltar i intervju i forbindelse med innsamling av data, vil bli referert til som respondenter.

Hva som skal få prioritet i en hektisk hverdag når det gjelder gjøremål og deltagelse i fellesskap, kan resultere i ulike typer dilemmaer. Anne på Ankeret skole, en annen av studiens respondenter, ble

høsten 2007 intervjuet av lokalavisen. Utgangspunktet var at hun nå har vært rektor i ett år. Hun ga uttrykk for at hun likte sin nye *livsstil*. Dette er, etter min mening, et uttrykk for at rektorene ikke alltid kan vise til en klar og definert arbeidstid, men opplever arbeidsdagen også som en del av fritiden. For å kunne avgrense og balansere en arbeidssituasjon må det tas valg, når det gjelder oppgaver og tilstedeværelse i fellesskap. Noen valg er enkle, mens i andre kan medføre en opplevelse av dilemma. I figur 1 kan et slikt dilemma identifiseres gjennom for eksempel å ta hensyn til lokale behov, versus å ta hensyn til sentrale krav og føringer. Et dilemma, slik Møller (1998) beskriver og slik det er tenkt illustrert i min modell, må ikke oppfattes som noe enten eller, men som en beskrivelse av motstridende, eller konkurrerende krefter i en rektors hverdag.

Figuren må forstås som en teoretisk modell og et analytisk verktøy. Selv om figurens design kan slik den framstår synes å være noe stram, er det viktig å presisere at dette må anses som en *dynamisk modell* der de ulike elementene står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Graden av påvirkning og effekten av dette kan variere og figuren kan derfor ikke anses som statisk. Dette beskrives gjennom rektorenes opplevelse av dilemmaer, som igjen kan være et uttrykk for at det gjensidige påvirkningsforholdet mellom aktører og påvirkningsfaktorer ikke oppleves som "likeverdig".



Figur 1. Skolelederens plass i diskusjonen om skolen (M. Authen, 2008)

Figuren viser i en vertikal linje hvilke *aktører* som kan anses som sentrale deltagere i den linje skolelederen til vanlig forholder seg til. Kjeden av aktører står som en illustrasjon av skolelederens plass i forhold til eks. elever, lærere, kommunen, det nasjonale og det internasjonale nivået.

Pilene vertikalt illustrerer hvordan påvirkning kan forstås på minst to måter; via *statlige direktiver* og via *lokale behov og lokal handlefrihet*. Statlige direktiver er her ment som lover, forskrifter, rundskriv som til sammen har til hensikt å danne det nasjonale obligatoriske rammeverket rundt skolen og som ikke kan velges bort eller overses.

Den sentrale arbeidsgiverfunksjonen er i dag delt mellom staten og kommunesektoren. Statens krav til rektorene og den utvidede kommunale handlefrihet kommuneloven åpner for, vil slik jeg ser det kreve at rektor oversetter, filtrerer og sorterer utenforliggende krav, med den hensikt å bidra til at lærerne skal kunne yte så god undervisning som mulig (Moos 2003). Dette perspektivet kan vi finne igjen hos G. Southworth (2002), som sier;

"Educational leadership is becoming more complex and demanding than ever before. Expectations are high as parents, pupils and policy makers demand more in terms of school performance and quality".

Med lokale behov og lokal handlefrihet menes de lokale forventninger og ønsker til hva skolen skal framstå som. Det kan også forstås som lokale ønsker om kompetanseheving, som ikke nødvendigvis er i tråd med de nasjonale planene, men som i større grad viser et lokalt behov.

Innslag i dagspresse forteller om kommuner som på grunn av stram økonomi må si opp lærere, at elever mangler oppdaterte skolebøker og at det ikke settes av nok midler til kompetanseheving av lærere. Dette kan være et uttrykk for at de nasjonale målsettinger og forventninger til skolen vanskelig kan oppfylles innefor de rammene som stilles til rådighet, og med bakgrunn i egen erfaring virker dette kjent. Store reformer innføres og endringene i skolens praksis medfører ofte kostnader til kompetanseheving, utbedring og tilpassing av skolelokaler, samt innkjøp av læremidler og lærebøker som behørig blir produsert i takt med reformenes inntog.

Kostnader som dette kompenseres bare i noen grad i form av statlige overføringer til kommunene, og midt i spenningsfeltet står rektor med et overordnet ansvar for å innføre reformene, uten at tilstrekkelige ressurser til å innfri kravene til enhver tid stilles til rådighet. Dette kan stå som et eksempel på et motsetningsfylt forhold, mellom sentral, statlig styring og samordning på den ene siden og lokal handlefrihet på den andre siden.

Møller 1996 omtaler dette forholdet som retorikk og realitet i nasjonal styring, der det kan oppleves en ubalanse mellom formuleringer av politiske intensjoner og realiseringen av dem. Fra 1996, da Møller omtalte dette, kan de se ut til at retorikken er omsatt til en mer påtrengende praksis, blant annet gjennom ytterligere kontroll og kvalitetskrav. Dette kommer til uttrykk gjennom bruk av ledelsesverktøy som Balansert målstyring, men også gjennom nye krav formidlet gjennom nyere statlige styringsverktøy (St. meld 31. "Kvalitet i skolen" s. 23), der målsettinger for hva skolen skal

fokusere på er presisert, og hvor betydningen av skolelederens rolle vektlegges betydelig i forhold til foregående meldinger.

Pilene som peker på figuren horisontalt fra siden, skal illustrere påvirkninger og debatt om skolen fra andre aktører enn vist i de vertikale linjene. Dette kan være debatten i det offentlige rom og alle meningsyttringer om hva skolen gjør og ikke gjør, hva skolen bør være og hva skolen ikke bør være. Innføring av nasjonale prøver er et slikt eksempel på en debatt om skolen i lys av internasjonale prøver, diskusjonen om kvalitet på lærere og ledere er alle diskusjoner som i stor grad kan betraktes som impulser på skolen "fra utsiden". Organisasjoner som NHO¹¹ og Civita¹² kan sies å være slike aktører. En diskusjon om for eksempel medias påvirkning ville fortjent en avhandling for seg, men mitt poeng er å synliggjøre at rektorer også påvirkes direkte og/eller indirekte av det som her kan kalles et felt av aktører som skal og vil påvirke en rektors rolleforståelse, prioriteringer og handlinger. Foresatte til elever i skolen er også en viktig aktør som påvirker skolen.

Piler som peker horisontalt ut fra figuren er ment som en illustrasjon på skolens påvirkning på verden utenfor. Dette kan være gjennom informasjon til foresatte og andre aktører i lokalsamfunnet, som politikere, næringsliv og andre skoleslag. En stadig økende åpenhet og innsyn i skolen krever, slik jeg ser det, at skolen i større grad enn tidligere selv må bidra til synliggjøring og kunnskap om skolens liv. Dette vises i dag gjennom hvordan skoler og kommuner legger til rette for informasjon på internett, arrangerer møter for foresatte og politikere om aktuelle temaer som berører skole. En slik aktivitet initiert av skolen selv vil være viktig for å bidra til en balanse i "snakket om skolen".

Rektors rolle som leder i skolen blir som følge av disse faktorer endret og mer sentral, i det større fokus rettes mot interne utviklingsprosesser, grenseregulering mot omgivelsene og hvilke resultater skolen kan oppnå (Moos 2002).

2.3 Kontekstualisering av studiens forsknings- "objekt"

Som figur 1 viser skal rektor forholde seg til mange ulike aktører, meninger og impulser, og hensikten med illustrasjonen er å synliggjøre "trykket" rundt rektor og hvilke dilemmaer eller utfordringer dette kan medføre. Skolen og rektor er også deler av en lokal skolehistorie og jeg vil i det følgende gi en beskrivelse av et utdrag av informantenes kommunens skolehistorie, for å plassere rektorene i den kontekst som er med og definerer de praksiser de inngår i. Jeg vil vektlegge de forholdene som kan ha hatt betydning for konstituering av de fellesskapene rektorene deltar i. Det historiske utdraget viser et "brudd" i det man kan kalle tradisjonell organisering av skolens ledelse gjennom en omorganisering noen år tilbake i tid.

¹¹ NHO – Næringslivets Hovedorganisasjon

¹² Civita - Civita er en liberal tankesmie som gjennom sitt arbeid skal bidra til økt forståelse og oppslutning om de verdiene som ligger til grunn for en fri økonomi, det sivile samfunn og styrket personlig ansvar. Civita skal formidle kunnskap og ideer som er tankevekkende og utvider rommet for den politiske debatt, og fremme forslag til reformer.

I kommunen, som alle respondentene jobber i, er det 13 grunnskoler, ti barneskoler og tre ungdomsskoler, og i år 2005 ble det gjennomført en omorganisering av grunnskolen i kommunen. På hver av disse skolene var det en rektor og en eller flere undervisningsinspektører, avhengig av skolestørrelse. Omorganiseringen av ledelsesstrukturen i kommunen kom som en konsekvens av et politisk vedtak som innebar en intensjon om å redusere antall ledere i grunnskolen. Bakgrunn for tiltaket var altså en tanke om å effektivisere ledelse av skolene, samt å oppnå samordningseffekter når det gjaldt kompetanse og utvikling. I forkant av vedtaket ble det vurdert alternative løsninger til områdenes sammensetning og organisering, men det endelige vedtaket innebar en inndeling av områder basert på hvilke barneskoler som rekrutterte elever til ungdomsskolene. Det ble da opprettet tre barneskoleområder og ett ungdomsskoleområde. Til hvert av disse områdene ble det tilsatt en områderektor.

I tiden med omorganisering av ledelsesstrukturen i denne kommunen, var det mye motstand og mye uro. Dette kan forstås i lys av Roness (1997), som beskriver hvordan institusjoner og dens medlemmer kan ha en tendens til å vurdere situasjonen ut fra innarbeidede tenkemåter og tolke utfordringer og problemer ut i fra etablerte handlemåter.

March & Olsen (1989) beskriver hvordan organisasjoner som blir konfrontert med nye oppgaver først vil prøve å løse disse med eksisterende virkemidler, og dersom dette ikke er tilstrekkelig, vil organisasjoner forsøke å etablere nye rutiner og prosedyrer som bygger på kjente løsninger, eller gjøre avviket i forhold til disse så lite som mulig. Dette kan stå som en beskrivelse på hvordan en endring i ledelsesstrukturen ble "levd" i løpet av disse to årene. Det ble gjort positive erfaringer i denne perioden, blant annet når det gjelder utveksling av erfaringer og samarbeid på tvers av skoler, men i det store og hele var denne toårsperioden preget av misnøye, skjulte protester og uttalte ønsker om at skolene måtte få rektor og inspektør tilbake. Sett i forhold til figur 1 viser dette hvordan lokal endring, her i kraft av et politisk vedtak, kan påvirke skolen og dens aktører, og bidra til at oppmerksomheten skifter fokus for kortere eller lengre periode.

Motstand kan ha mange mulige dimensjoner og endringsprosesser vil i de aller fleste tilfeller ha elementer av motstand i seg. Det er viktig å erkjenne at mennesker i en endringsprosess tenderer mot to sider: På den ene siden vil mennesker både oppleve stabilitet og forutsigbarhet, mens de på den andre siden igjen har behov for forbedring, grensetesting og læring. Begge disse sidene bør en være klar over ved implementering og ledelse av endringer (Tronsmo 1998).

En organisasjon, i dette tilfellet skolen, består naturlig nok av mennesker, og organisasjonen de arbeider i er en viktig del av deres liv, hvor de gjerne legger ned mye tid og krefter. Endringer har

altså en følelsesmessig komponent (Jacobsen 2004).

Mennesker som jobber i organisasjoner tar også med seg følelsene på jobben. Endret tittel på stilling, ny plassering i organisasjonen ble for enkelte et uttrykk for en degradering og et tap av mange års innsats som leder av sin skole. Det er derfor rimelig å anta at omfattende endringsprosesser i organisasjoner vil påvirke arbeidstakere og at endringsprosessene kan av mange oppfattes som negative; i denne forstand noe som kan oppfattes som en forverring av arbeidssituasjonen til enkeltindividene i organisasjonen (ibid). Endringen kan derfor oppfattes og fortolkes som en trussel mot den enkeltes fremtidige trivsel. Dette kan være at en på lang sikt frykter for sin jobb i organisasjonen, til at en i kortsiktige perioder med får uønsket merarbeid. I tillegg frykter mange kanskje at endringen vil innebære nye arbeidsoppgaver en tror en ikke vil mestre.

Kunnskap om endring i organisasjoner og hvordan det kan berøre de ansatte er viktig informasjon å ha med når respondentene i undersøkelsen er representanter for en organisasjon som nylig har vært gjenstand for store endringer. Hvorvidt dette vil påvirke funn i undersøkelsen skal det ikke dras forhastede konklusjoner om, men, som tidligere nevnt, kan det bidra til å gi en bredere forståelse for den skolehverdagen respondentene befinner seg i. I denne sammenheng har det vært viktig å være klar over denne delen av konteksten informantene arbeider i, både når det gjelder formulering av spørsmål til informantene og i selve dialogen i intervju situasjonen. Gruppen informanter er dessuten ulikt sammensatt, med nye og "gamle" ledere, og har derved ulikt forhold til historien.

Bolman og Deal (1993) beskriver hvordan organisasjoner kan forstås ut i fra ulike perspektiver, der det symbolske perspektivet er ett blant flere. I denne forståelsesrammen vil det at rektorene ikke lenger skulle ha tittelen *rektor*, men kalles avdelingsledere være av verdi. Historien viser at det ikke bare er de synlige strukturelle endringene som kan og bør beskrives. De mindre synlige, relasjonelle og ofte ikke planlagte effektene er en viktig påvirkningsfaktor, og ses dette i sammenheng med den symbolske rammen. I et strukturelt perspektiv var dette av mindre betydning, men den tradisjonelle og historiske oppfatning av *rektor* på den enkelte skole fikk mye oppmerksomhet, og den tradisjonelle ansvars plassering og ansvarsfordeling i skolen ble utfordret. Avdelingslederne ble organisert i områdenettverk, ledet av områderektor og med det ble det opprettet et fellesskap som for de aller fleste var nytt.

Som tidligere nevnt er det her gitt et innblikk i den kommunale skolehistorie, der en organisasjonsendring er presentert. Det er i dag rektorer igjen på alle skoler og i det følgende vil fire av rektorene, oppgavens respondenter, bli presentert.

2.4 Presentasjon av rektorene i undersøkelsen

2.4.1 Hans på Heia skole

Hans er rektor på Heia¹³ skole og har vært det i 10 år. Før han ble rektor var han lærer og inspektør på samme skole. Han har vært på Heia skole i snart førti år. Hans er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i norsk og samfunnsfag. På Heia skole er det ca. 200 elever og skolen ligger i landlige omgivelser i utkanten av kommunens sentrum. Elevene som går på Heia skole kommer fra et stort geografisk område, som tilsier at en stor del av elevene fraktes i buss til og fra skolen. Skolen er ofte deltager i lokale og regionale prosjekter, og er i kommunen kjent som en utviklingsorientert skole. Heia er øvingsskole der lærerstudenter kan ha praksis. Dette bidrar til samarbeid og dialog med Høgskolen i Østfold.

2.4.2 Kari på Kanten skole

Kari er rektor på Kanten skole og har vært det i 6 år. Kanten skole er kommunens nyeste barneskole og Kari ble tilsatt som rektor da skolen skulle bygges. Før hun ble tilsatt som rektor hadde hun vært inspektør og lærer på to andre skoler i kommunen. Kari er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i veiledning, samt mastergrad i organisasjon og ledelse.

Kanten skole har ca 350 elever og er en sentrumsnær skole, der elevene bor i nærhet av skolen.

2.4.3 Petter på Pynten skole

Petter er rektor på Pynten skole og har vært rektor det i 5 måneder. Petter ble tilsatt som rektor ved skolen etter å ha jobbet som lærer, inspektør og konstituert rektor på en skole i nabokommunen. Petter er utdannet allmennlærer med tilleggsutdanning i norsk og sosialpedagogikk. Pynten skole har i flere år vært kommunens største barneskole, med over 350 elever. Skolen er en såkalt forsterket skole, som innebærer at det er en egen avdeling for elever med funksjonshemninger knyttet til skolen, både fysisk og organisatorisk. Skolen ligger i utkanten av kommunens sentrum.

2.4.4 Anne på Ankeret skole

Anne er rektor på Ankeret skole og har, som Petter, vært rektor i 5 måneder. Anne har tidligere jobbet på kommunens skolekontor som IKT¹⁴ – veileder for skoler og barnehager, samt pedagogisk veileder for kommunens ungdomstrinn. Før dette arbeidet hun som lærer i til sammen ni år. Hun har ikke tidligere vært skoleleder. Anne har utdanning i økonomi fra BI og drevet eget firma, og tok allmennlærerutdanningen i voksen alder parallelt med å drive eget firma. Ankeret skole har tidligere vært kommunens største barneskole og er i dag en sentrumsnær barneskole i vekst.

¹³ Heia skole, Kanten skole, Pynten skole og Ankeret skole er alle fiktive navn på skoler.

¹⁴ Informasjon – og kommunikasjonsteknologi

Beskrivelsene viser fire rektorene med ulik bakgrunn, både når det gjelder erfaring og utdanning, men de er alle fire tilsatt for å fylle en lik rolle; rektor på en barneskole.

I tillegg til erfaring og utdanning er det også stor forskjell på hvor lenge de har vært på den skolen de nå er rektor. Variasjonen kan illustreres med Hans, som har vært på samme skole i førti år og Anne har vært på sin skole i fem måneder. Anne og Petter ble begge tilsatt som rektorer etter at omorganisering av grunnskolen ble reversert i 2007, mens Hans og Kari var rektorer på sine skoler før omorganiseringen. De ble avdelingsledere i den perioden kommunen hadde områdestruktur og områderektorer, men valgte å gå tilbake til sin "gamle" rektorstilling da disse ble opprettet igjen i forbindelse med avvikling av områdestruktur¹⁵.

2.5 Oppsummering

I kapittel to er det skissert en innramming til oppgavens tema. Innrammingen er presentert gjennom en beskrivelse av hvilke endringstrekk en kan identifisere i og rundt skolen. Kapittelet har til hensikt å "åpne opp" oppgavens tema for leseren. Nasjonale føringer gitt i rundskriv, stortingsmeldinger og læreplaner står som eksempler på hvilke retningslinjer en rektor skal basere sitt arbeid på. I tillegg til lokale føringer (eks. lokale handlingsplaner) og samfunnets interesse for skolen (eks. gjennom media), kan dette i sum oppleves som et "trykk" i en rektors hverdag. Dette "trykket" er basert på en antagelse om at sum av påvirkninger, oppgaver og forventninger kan bidra til at en rektor ofte må ta valg, prioritere og at det gjennom dette kan oppstå dilemmaer (Møller 1998). I figur 1 er "trykket" forsøkt illustrert.

Det er videre gitt en kort beskrivelse av lokal skolehistorikk, da med et særlig fokus på en vesentlig organisatorisk endring som ble gjennomført i 2005. Hensikten med dette tilbakeblikket er å kunne gi leseren en dypere innsikt i den lokale kontekst rektorene befinner seg i.

Respondentene er presentert og videre er det gitt informasjon om lokal forhold som kan være av betydning for forståelse av rektorenes tilbakemeldinger i empirien.

Kapittel tre vil gå nærmere inn på tema skoleledelse og skolelederens rolle, og skal med bakgrunn i og i kapittel to søke å danne en bakgrunnsinformasjon for oppgavens tema.

¹⁵ Områdestruktur - se beskrivelse i kap. 1, p. 2.3 Lokal skolehistorie

Kap. 3 Ledelse i skolen

3.1 Om skoleledelse og rektorrolle

Gjennom historien kan vi registrere at oppfatninger om hva som kjennetegner god ledelse har endret seg over tid og mellom kulturer. Rektor skal følge med i og initiere evalueringer av prosesser og utbytte av undervisningen. Rektor skal legitimere skolens virksomhet, slik at foresatte, kommunens administrasjon og politiske nivåer aksepterer skolens planer og virksomhet (Moos et al. 2006: 41). Hva som kjennetegner god skoleledelse og effektiv læring, er både historisk og kulturelt betinget.

Etter skoleloven av 1860 og 1889 fantes det ikke et administrativt apparat for skolen, men kirkelige embetsmenn, kommunale styrleser eller lærere, som administrerte sin egen virksomhet. Dersom det var behov for tilsyn og av administrasjonen, var det i all hovedsak prestens ansvar (Telhaug 2006). Først midt på 1900 – tallet ble betegnelsen *rektor* tatt i bruk og rektor var de ansattes representant overfor skoleeier (kommune, fylke eller stat), og talte skolens sak «oppover» i systemet. På denne måten kunne rektor ses på som «primus inter pares», som betyr den fremste blant likemenn.

Siden den tid har skoleledelse fått mer oppmerksomhet som et eget fagområde der diskusjon om rolle med eget ansvar og oppgaver får mye oppmerksomhet. Ledelse av skole er ikke lenger noe presten tar seg av der lærernes ferdigheter ikke strekker til. Som tidligere beskrevet i tekst og figur er krav til ledelse, i dette tilfelle rektor, beskrevet og synliggjort gjennom lov (Opplæringslova) og planverk (LK 06). Når man tilsettes som skoleleder i dag, blir man en del av en historie og en kultur som legger noen føringer for hva det vil si å skulle lede en skole (Møller 2004), og det som ga legitimitet da "fremste blant likemenn" rådet, er kanskje ikke like gyldig i dag? Det er et stort fokus på skoleledere, både når det gjelder ansvar og rolle, og kanskje er dette et uttrykk for en spenning mellom slik rektor tradisjonelt har vært betraktet og de forventninger til rektorrollen, slik de framkommer i dag.

Som nevnt i forrige kapittel har denne studien et fokus på rektor som deltager i fellesskap med andre rektorer, og for å forstå bakgrunn for hvorfor dette "utsnittet" av en rektors rolle er valgt, settes det inn i en helhetlig ramme der ulike sider belyses. I dette tilfelle deltagelse i fellesskap, som kam sies å være en avgrenset og konkret del i en rektors hverdag.

I forbindelse med forarbeidet til denne oppgaven var det naturlig å undersøke om det er foretatt lignende studier, eller studier som kan bidra til denne oppgavens tema.

En dansk undersøkelse (SNF¹⁶ rapport *Ny arbeidsgiverstrategi for kommunene – framtidens ledelse i kommunal sektor* nr. 26/06 T. Nesheim) setter Klausen (2006) søkelyset på institusjonslederne, eksempelvis en leder for et sykehus eller en skole. Han skiller mellom fire lederroller; *faglig ledelse, personalledelse, administrativ ledelse og strategisk ledelse*. I en representativ undersøkelse av ledere for skoler, daginstitusjoner og pleieenheter har han analysert hvilke av disse som blir oppfattet som viktigst når det gjelder hvilke forventninger¹⁷ som kommer til uttrykk i bl.a. stillingsbeskrivelser og hva som blir prioritert i praksis. Et hovedfunn er at det er samsvar mellom disse tre dimensjonene når det gjelder hva som er viktigst. Personalledelse rangeres først når det gjelder både forventninger, praksis og idealer. Dette gjelder for ledere i skoler, daginstitusjoner og pleieenheter. Unntaket er skoleledere som ideelt sett vektlegger strategisk ledelse litt høyere enn personalledelse. Det avdekkes dessuten noen avvik mellom de tre dimensjonene, bl.a. at i skoler og pleieenheter er det et klart avvik mellom praksis og idealer når det gjelder strategisk ledelse. Her ønsker man å prioritere strategisk ledelse høyt, men dette er i praksis det man jobber minst med.

Klausen bruker betegnelsen skoleledere i sin studie og det er rimelig å anta at dette ikke bare inkluderer rektorer, men også andre ledere i skolen, som for eksempel undervisningsinspektører. Likevel er Klausens funn interessante i forhold til oppgavens problemstilling i den forstand at dette kan bidra til å belyse hva rektorene i min undersøkelse mener er viktige oppgaver for dem som rektor, og hva de mener de trenger fellesskap til.

Et annet bidrag til å beskrive skolelederrollen er Skolelederundersøkelsen (Møller et al 2005). Undersøkelsen setter, blant annet fokus på hvordan skolelederrollen kan beskrives i dagens skole i Norge. Skolelederundersøkelsen (2005; 121) skisserer tre ulike lederroller; "støttespilleren", som i stor grad følger opp den pedagogiske praksisen gjennom veiledning og støtte til enkeltlærere, mens "systemutvikleren" har fokus på strukturer og systemer som betydningsfulle for at skolen skal fungere. Den tredje rollen er "inspiratoren", som retter oppmerksomheten mot å være en motivator for læreren. Denne rollen kan sies å være en kombinasjon av de to første, og Skolelederundersøkelsen hevder at denne siden ved lederjobben står sentralt, enten man er individuelt eller kollektivt orientert.

De tre nevnte lederrollene gir, slik jeg ser det, en beskrivelse av praksis, hva skolelederne vektlegger og har som sitt perspektiv i det daglige praksisfeltet. Sett i forhold til det jeg tidligere har beskrevet om administrativ og pedagogisk ledelse, vil jeg mene at valg av roller, som Skolelederundersøkelsen her viser til, bidra til hvordan balansen mellom disse to hovedområder av oppgaver vil bli balansert og praksis "levd" av den enkelte rektor.

Skolelederundersøkelses funn kan bidra til å forstå i hvilke grad ledere mener de har kjent på sin utvikling som leder innenfor et praksisfellesskap. Funnene i undersøkelsen kan være med på å belyse hvorfor ledere vil oppfatte enkelte former for fellesskap som mer utviklende enn andre. I og

¹⁶ SNF – Samfunn – og næringslivsforskning AS, Bergen

¹⁷ Hva arbeidsgiver forventer utført av en leder.

med at det her nevnes at ansvarsplikten hos den enkelte rektor er sterk, men med ulik styrke innenfor de ulike områdene, vil jeg anta at dette også vil prege deres utbytte og opplevelse av læring og utvikling i samlinger der eks. resultatfokus er tema.

Som beskrevet innledningsvis er studiens teoretiske innfallsvinkel Wengers teori om læring gjennom deltagelse i praksisfellesskap, og en side ved Wengers teori er sammenhengen mellom deltagelse i praksisfellesskap og betydningen for utvikling av identitet.

Møller (2004) har analysert hvordan rektorer skaper sine lederidentiteter og kan blant annet ved et empirisk hovedfunn vise til at rektorene i stor grad "skaper seg selv" gjennom sin deltagelse i arbeidsfellesskapet i skolen. Man har lært seg skoleledelse dels gjennom å observere andre, dels gjennom å praktisere ledelse og dels ved å forhandle fram egen forståelse av samhandling med andre. I det følgende vil denne studien undersøke om et slikt fellesskap kan være med andre rektorer, og på hvilke måte en slik deltagelse påvirker rektorene i en hektisk hverdag (ibid).

Oppgavens fire respondenter har vært rektorer i henholdsvis 10 år, 6 år og 5 måneder, og for å kunne få en dypere forståelse for rektorenes svar i intervjuene vil det være viktig å gi en beskrivelse av hva som kjennetegner ulike faser i det å være leder, slik at deres mening om meningsfulle fellesskap, kan ses i sammenheng med den fase eller nivå en kan si at den enkelte rektor befinner seg på. I den neste sekvensen vil jeg derfor kort redegjøre for forskning om yrkesfaser, og ulike stadier i organisasjonssosialisering. Teori som beskrevet i Dreyfus & Dreyfus 1991 og Feldman 1981 i Jakobsen 2003 vil i det følgende bli ytterligere presentert. Hensikten med at det er tatt med er for å belyse om ulik "fartstid" kan belyse oppgavens tema; deltagelse i praksisfellesskap.

3.2 Yrkesfaser og stadier i en læringsprosess

Det er fire kollegaer som deltar i oppgavens intervjuundersøkelse og to av disse ble tilsatt som rektor 5 måneder før de ble intervjuet, mens de to andre har henholdsvis 6 og 10 års erfaring som rektor. I det følgende har jeg valgt å gi en kort beskrivelse av en fasemodell (Feldman 1981¹⁸) som beskriver hvordan sosialiseringssprosessen ved å være ny som leder strekker seg over tid, og en modell for utvikling av profesjonell kompetanse som stadier i en læringsprosess (Dreyfus og Drefus 1991).

Møller (2004) har tidligere beskrevet sider ved lederskap som omhandler erfaring, og hun viser til at rektorer med lang erfaring skiller seg noe ut ved å presentere sine erfaringer ved å skape en syntese og en helhet. Dette kan skyldes at de i større grad har distanse til begivenhetene de forteller om, men også at de er deltagere i et felt der spilleregler er godt kjent. De unge skal finne sin plass i et nytt felt, og eventuelle ulikheter kan skyldes et ønske om å definere hvordan en skoleleder skal være i lys av det de selv opplever som sine egne fortrinn. Alternativt kan det ha sammenheng med at den tiden vi nå lever i, krever andre typer posisjoneringsstrategier for å håndtere spillet som forutsettes spilt innenfor feltet (ibid). Fasemodellen og stadier i en læringsprosess er derfor tatt med som et verktøy for senere analyse av intervjuene.

Fasemodellen (figur 2) (Haaland og Dahle 2005) tar for seg tiden fra før en ny leder er tilsatt, til lederen kan anses å ha roet ned en hektisk oppstartsperiode. Fasemodellen vektlegger den sosiale integrasjon og det relasjonelle perspektivet ved å være ny i en organisasjon, og beskriver fasene som en sosialiseringssprosess. Fasemodellen gir, slik jeg ser det, i hovedsak en god beskrivelse av det å være ny, og vil derfor kunne bidra til i størst grad belyse Anne og Petters situasjon.

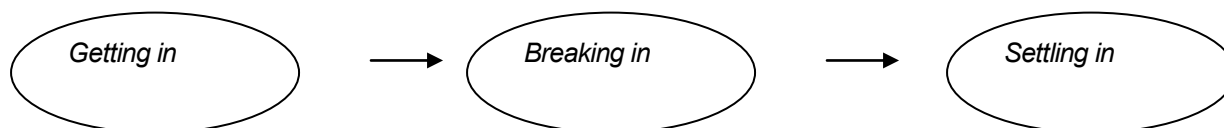
En annen måte å beskrive det å komme ny som leder inn i en organisasjon vil bli beskrevet som stadier i en læringsprosess (Dreyfus og Drefus 1991). Prosessen vektlegger læringsaspektet ved å være ny som leder, og viser på en annen måte enn fasemodellen at *hva man lærer og når man lærer* er av betydning ved oppstart i ny jobb. Stadiene dekker også det å være godt i gang på arbeidsplassen, og kan derfor også benyttes som illustrasjon for Kari og Hans' situasjon, som rektorer med lang erfaring. Denne modellen vektlegger i mindre grad det sosial aspektet, men har det som en underliggende faktor gjennom hele prosessen, på den måten at ved å lære regler og handlemåter vil man bli sosialt integrert. På denne måten kan det sies at de to valgte beskrivelsene av det å være ny som leder, i dette tilfellet rektor, kompletterer hverandre.

¹⁸ Gjengitt i Haaland og Dale (2005).

3.2.1 Stadier i organisasjonssosialisering – en fasemodell

En ”innfasing ”av nye rektorer kan beskrives som en sosialiseringssprosess, der den nyansatte rektor skal bli kjent og ta del i en eksisterende kultur. En slik sosialiseringssprosess kan relateres til Wengers (2006) beskrivelser av læringsbaner, som innebærer at vi etter hvert som vi deltar i en rekke deltagelsesformer, danner vår identitet baner, både i og mellom praksisfellesskaper. Med uttrykket baner mener Wenger en kontinuerlig bevegelse. Den har en tidsmessig sammenheng, som forbinder fortid, nåtid og framtid (ibid).

Rektoren har selv med seg sin erfaring og sin historie, og i møte med den nye arbeidsplassen, som er tilfelle for denne studiens to nye rektorer, begynner prosessen med å ”blande” det den enkelte har med og det skolen representerer slik den fremstår. Innsikt i stadier som dette kan bidra til en dypere forståelse for hvordan rektorer beskriver deltagelse i ulike fellesskap. Feldman (gjengitt i Haaland og Dale, 2005) har utviklet en fasemodell som kan beskrive de ulike fasene i denne sosialiseringssprosessen;



Figur 2. Stadier i organisasjonssosialisering (Feldman 1981 i Jakobsen 2003)

Den første fasen handler om hva som skjer *før* man tiltrer en ny jobb, og for den nye rektoren handler dette om å komme seg inn i organisasjonen; *getting in*. Denne fasen fokuserer på selv rekrutteringen og forberedelse til oppstart og avslutningen av eventuelle eksisterende arbeidsforhold.

At man har fått en stilling, betyr ikke at man fyller stillingen fullt ut fra første stund. Av egen erfaring som ny leder i skolen, vet jeg det tar tid å bli kjent med oppgaver, bli kjent med kollegaer og ikke minst bli kjent med sin egen måte å lede på. Som en nyansatt rektor må en ”bryte seg inn” i sin nye stilling. Det tar tid å lære de grunnleggende oppgaver som tillegges en ny stilling, og man finne sin plass i en organisasjon, en skole, som består av utallige relasjoner mellom mennesker. For aktørene i og rundt skolen er det bare rektor som er ny. For rektor er alle aktører i og rundt skolen nye. Dette er to ulike perspektiver, som jeg mener vil påvirke en slik fase i stor grad, på den måten at inntrykk, oppgaver og følelser kan virke overveldende i den første fasen som ny rektor.

Det er beskrevet i faglitteratur hvordan det å bli leder for første gang handler om noe så fundamentalt som å utvikle og mestre en ny identitet (Haaland og Dale 2005). Rollen krever noe annet enn det man føler man mestrer fra før, man gir slipp på noe trygt, som man behersker og synes er moro, og beveger seg inn i et nytt landskap med nye og ukjente oppgaver.

Etter hvert faller man til ro i stillingen og den nye rektoren vil oppleve å ha funnet sin plass i organisasjonen; *settling in*. Det innebærer ikke at man mestrer jobben fullt ut, men at aktørene i og rundt skolen oppfatter den nye rektoren som sin nye leder. Overgangen fra å være arbeidstaker til å bli arbeidsgiver er et skifte som mer enn noe annet skal forme rollen som leder. Fra å ha et begrenset faglig ansvar til et organisatorisk helhetsansvar, utgjør en stor forskjell når man blir leder (Haaland og Dale, 2005), om man ikke har vært leder før, slik tilfellet er for Anne og Petter.

Sett i forhold til Wenges teori om læringsbaner, kan det i denne fasen av sosialiseringprosessen være snakk om deltagelse i *perifere baner* eller i *innadgående baner*. Med perifere baner at noen baner aldri, etter eget ønske eller av nødvendighet, aldri fører til full deltagelse. I innadgående baner slutter nyankomne seg til fellesskapet med henblikk på å bli et fullverdig medlem.

I henhold til Feldmans teori, kan Kari og Hans, som har vært ledere i henholdsvis 6 og 10 år kunne beskrives som ledere som er "settled" i sin rektorrolle. De er kjent med rollen. De har gjennom mange år erfart hvordan det er å være rektor og på den måten funnet sin plass i sin organisasjon. Om det er av betydning for deres behov for deltagelse i fellesskap vil bli nærmere belyst i framstilling av empirien, men slik teorien skisserer dette, kan behovene være ulike med bakgrunn i disse fasene.

3.2.2 Profesjonell kompetanse – stadier i en læringsprosess

For ytterligere å kunne beskrive og for å få en dypere forståelse for studiens fire rektorers perspektiv på deltagelse i fellesskap, vil jeg i det følgende gi en beskrivelse av ulike stadier i en læringsprosess. De amerikanske forskerne Hubert og Stuart Dreyfus (1991) (gjengitt i Fuglestad og Lillejord, 1997) har utviklet en modell for profesjonell kompetanse som stadier i en læringsprosess. Denne modellen kan sammen med tidligere nevnte fasemodell kaste lys over viktige forskjeller i handlemåter, og på den måten være et bidrag til å forklare rektorenes utsagn om behov for fellesskap.

Modellen utgjør fem trinn - fra nybegynner til ekspert.

1. *Nybegynneren er opptatt av regler for atferd* og anser reglene som grunnlaget for handling. Reglene blir oppfattet som allmenngyldige og uavhengige av den konteksten handlingen foregår i. I denne sammenheng kan det være trygt å støtte seg til systemer som allerede finnes på skolen, eller tidligere erfaringer i tidligere jobber.
2. *Den avanserte nybegynneren* supplerer de kontekstuavhengige reglene med egne erfaringer

og kontekstavhengige elementer. Det er ikke lenger reglene alene som styrer. Lederen befinner seg i fasen *breaking in* og begynner å gjenkjenne og bruke egne erfaringer i nye omgivelser.

3. *Den kompetente utøveren* har klare mål og en mer langsiktig plan for sin profesjonelle virksomhet. Tenker igjennom og tar bevisste valg for å nå mål. På dette nivået kan en analytisk rasjonalitet være et kjennetegn.
4. *Den kyndige utøveren* utformer planer og velger framgangsmåter på grunnlag av den konkrete situasjonen han er i, på grunnlag av intuisjon og erfaringer.
5. *Eksperten* blir av Dreyfus og Dreyfus karakterisert som intuitiv, holistisk og synkron. En situasjon utløser et helhetlig og samtidig bilde av problem, mål, beslutninger og handlinger (Fuglestad og Lillejord 1997).

Det er i dette avsnittet gitt en beskrivelse av ulike perspektiver på rektor og rektorrollen, samt en beskrivelse av en fasemodell og en modell som beskriver hvordan lederes ulike stadier i læringsprosesser kan identifiseres, som jeg igjen vil legge til grunn for analyse av det teoretiske perspektivet, som vil bli beskrevet i følgende kapittel. Jeg har her valgt å vise til Dreyfus og Dreyfus (1991) stadier i en læringsprosess, og Feldmans (1981) fasemodell om innfasing i en lederrolle.

Denne studien vil ikke ha et hovedfokus på hva rektorer mener de vil lære ved å delta i et fellesskap, men temaet vil bli berørt når de i det videre gir en beskrivelse av hva de mener de trenger fellesskap til. Det sosiale aspektet og læring er likevel vesentlige elementer, sett i et relasjonelt perspektiv og med utgangspunkt i at læring er av betydning når vi snakker om ulike faser og stadier i en yrkesutøvelse.

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet er det satt et søkelys på temaet ledelse i skolen og rektorrollen. Temaet er tatt med som en videreføring av kapittel to, der skolen og rektorrollen ble belyst, men i et videre perspektiv. Det er i kapittelet gitt et kort tilbakeblikk på hvordan rektorrollen har utviklet seg gjennom historien, og videre redegjort for funn i undersøkelser, som kan bidra til å beskrive ulike sider ved rektorrollen.

Undersøkelser det vises til er en dansk undersøkelse utarbeidet av Klausen (2006) og Skolelederundersøkelsen (2005). Funn i disse undersøkelsene er tatt med for å bidra til en dypere forståelse for respondentenes tilbakemeldinger i intervjuundersøkelsen. Klausen (2006) setter fokus på fire ulike lederroller, og hvordan de ulike lederrollene kommer til uttrykk i praksis.

Skolelederundersøkelsen (2005) skisserer, som Klausen, ulike lederroller og hvordan rollene "leves" i det daglige livet i skolen. Denne oppgaven setter søkelys på hva en skoleleder opplever som meningsfulle praksisfellesskap og hvorfor, og kunnskap om funn i disse undersøkelsene kan derfor bidra til å forstå rektorenes tilbakemeldinger.

I og med at oppgavens respondenter har ulik fartstid som rektor gis det en presentasjon av en fasemodell som viser stadier i organisasjonssosialisering (Feldman 1981), og en oversikt over stadier i en læringsprosess (Dreyfus og Dreyfus 1991), som gir en beskrivelse av utvikling av profesjonell kompetanse. Informasjon tatt med i dette kapittelet skal ha til hensikt å bidra til å belyse rektorrollen og respondentenes ulike ståsted i sin yrkesfase, og sammen med teoretisk perspektiv presentert i det følgende kapittel danne det teoretiske utgangspunkt for temaet.

Kap. 4 Teoretisk perspektiv på læring i praksisfellesskap

4.1 Sosiokulturelle perspektiver

Det er mange syn på hva læring er og hvordan læring skal defineres (Bråten 2002) og det finnes individuelle læringsteorier som framstiller de lærende som *ensomme* undersøkende, og sosiale læringsteorier som er mer opptatt av individets *deltakelse* i ulike læringsfellesskap. Denne oppgaven bygger på ideen om at vi ikke kan forstå læring som et løsrevet fenomen, men at lærings og utviklingsprosesser må studeres og forstås i lys av det sosiale livet og den kulturen personene deltar i og lærer i, og dermed blir de fellesskapene rektorene anser som viktige, interessante studieobjekt.

I Vygotskij's sosiokulturelle perspektiver kan læring og utvikling forstås som grunnleggende sosiale prosesser, hvor det er samspillet med andre som gjør læring mulig. Samtidig er språk og tanke uløselig knyttet sammen i hans teorier, på den måten at gjennom å bruke språket utvikles kunnskapskonstruksjoner. Derfor kan språkbruk og tenkning bare studeres samtidig, hevder Vygotskij (Witteck 2002). I intervjuene blir språk og tanke synliggjort gjennom rektorenes beskrivelser av deres egen beskrivelse av samspillet med andre, enten det er i form av beskrivelser av eksisterende fellesskap, eller beskrivelser av ønskede fellesskap.

I det følgende vil Wengers teori om praksisfellesskap og praksisfellesskapets betydning for identitet bli beskrevet. Sammenhengen mellom deltagelse i praksisfellesskap og identitet er tatt med, da dette kan bidra til en dypere forståelse av betydning av deltagelse. Videre er det tatt med en beskrivelse av det Wenger kaller *læringsbaner*, som kan bidra til en ytterligere teoretisering og beskrivelse av hva rektorene opplever som en viktig *bane* for seg og på den måten bidra til å teoretisere og beskrive deres "fase" i banen – og hvorfor de finner enkelte fellesskap viktig og andre ikke.

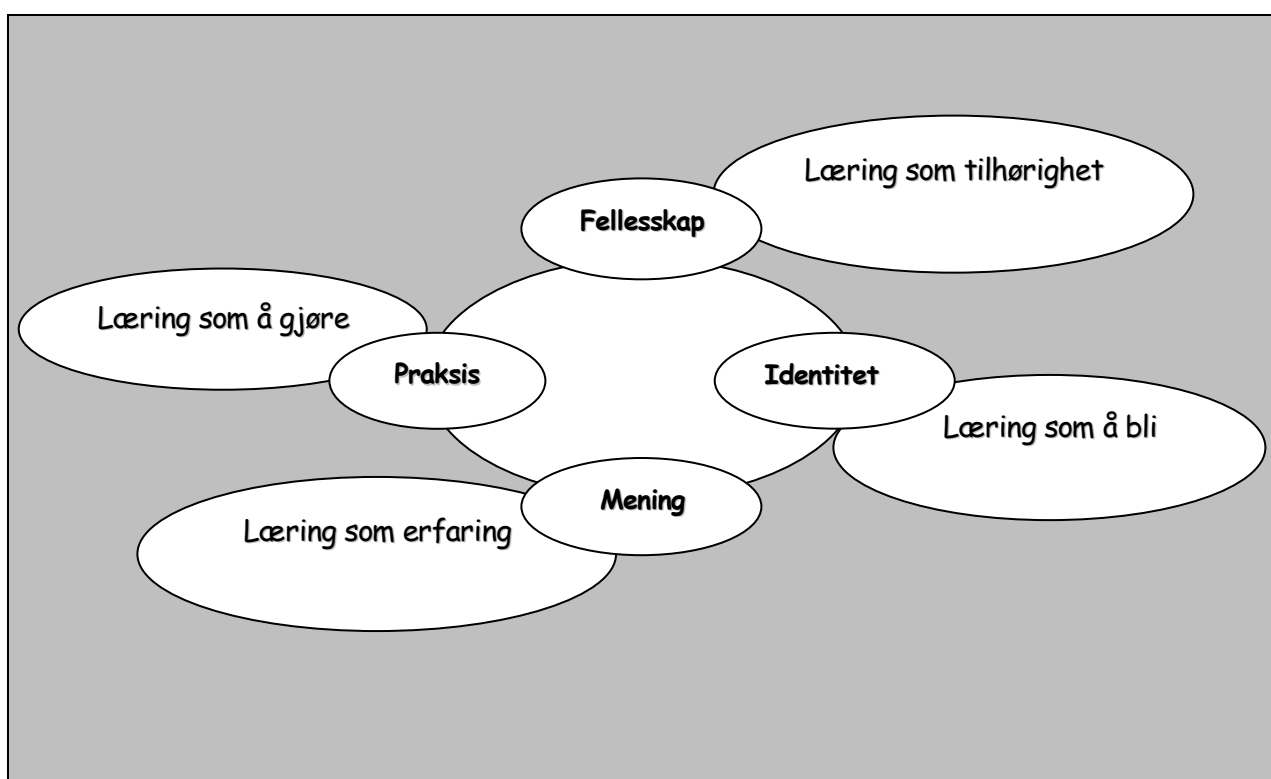
4.2 Praksisfellesskap - en sosial teori om læring

Som tidligere introdusert danner Wengers arbeid med læringsystemer (learning systems) og praksisfellesskap (communities of practice) grunnlaget for mitt analytiske blikk og forståelse av praksisfellesskap. Han er opptatt av hvordan identitet skapes gjennom deltagelse i praksisfellesskap og beskriver praksisfellesskap som *frivillige konstellasjoner, grupperinger av mennesker som deler arbeidsoppgave*. Vi har alle et tilhørighetsforhold til praksisfellesskaper. Hjemme, på jobben, i forbindelse med hobby – og på gitte tidspunkt kan vi høre til mange forskjellige praksisfellesskap. De praksisfellesskapene vi hører til vil endres i løpet av våre liv men er en integrert del av vårt dagligliv. De kan være kjente og hverdagslige, og så uformelle at de kan være vanskelig å få øye på (Wenger 2004;16). I noen praksisfellesskap kan man si at man er såkalt *sentralt* medlem, mens vi i andre vil anse oss i mer *perifere* medlemskap.

Samarbeid i praksisfellesskap kan støtte lederens arbeid ved at de kan dele og

videreutvikle kunnskap og erfaringer. Praksisfellesskapene kan være lærende i den forstand at de skaper dialog, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring av praksis. Denne definisjonen får fram samhandlingen mellom deltagerne og den gjensidige interessen for arbeidet. Praksisfellesskap kan derfor forstås som et fellesskap der man arbeider sammen og har en felles interesse av å lære.

Læring foregår hele tiden og i alle sammenhenger der vi deltar. Likevel er det noen erfaringer ved læring som er sterkere enn andre. Noen ganger fører læringsprosesser til at vi *endrer oss* som personer, og den læringen som i størst grad fører til personlig endring, er den som foregår innenfor rammen av *et praksisfellesskap*, hevder Wenger (ibid).



Figur 3. Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger, 2004)

Wengers læringsbegrep består av følgende dimensjoner som er bundet sammen i en helhet: *praksis*, *fellesskap*, *identitet* og *mening*. Læring handler om å være reell deltaker i praksisfellesskapet, og gjennom deltakelse og forhandling om mening i praksisfellesskapet, utvikler den enkelte identitet.

Det første elementet i modellen er erfaringen med å delta i praksisfellesskapet, og i følge Wengers læringsbegrep viser modellen at læring er å være en reell deltaker i et praksisfellesskap. Det andre elementet i læringsbegrepet er *identitet*. Denne dimensjonen viser at man utvikler en

identitet gjennom det de gjør, med utgangspunkt i at personene inngår i arbeidet og at

arbeidet oppleves som meningsfylt. Det tredje elementet er *mening*. I fellesskapet er det en kontinuerlig forhandling, som bidrar til at deltakerne utvikler en felles forståelse av arbeidet som pågår. Som et resultat av kontinuerlige forhandlinger, vil gruppa utvikle en mening. Med dette menes at de ikke bare er det enkelte medlem i fellesskapet som lærer, men hele gruppa (Wenger 2004). Det fjerde elementet i Wengers læringsbegrep er *praksis*. Dette viser til det gruppen faktisk foretar seg og beskriver hva gruppa gjør, og underbygger sammenhengen mellom praksis og handling. For Wenger er det vesentlig å vise til praksis som et sett av handlinger.

De fire dimensjonene: fellesskap, identitet, mening og praksis henger nøye sammen og kan bare forstås som deler av en helhet. For at læring skal endre oss som personer eller bidra til vår identitet, må læringsprosessene foregå innenfor et praksisfellesskap, hevder Wenger (1999).

Moos, Ballo, Næss og Ulholm (2006) har laget et forenklet skille mellom nivåer av praksisfellesskap som, i deres studie, skoleledere var potensielle medlemmer av. De definerer de tre nivåene som primære, sekundære og tertiære praksisfellesskap. Graderingen ble gjort ut fra styrken i tilknytningsform mellom skolelederen og hennes eller hans daglige funksjon som leder, vurdert ut i fra forpliktelse, nærhet (i tid og rom) og lojalitetskrav, og jeg velger å ta utgangspunkt i de primære praksisfellesskap og støtte meg til denne inndelingen som en hjelp til å "plassere" og klargjøre hva rektorene i min undersøkelse forteller. Som Wenger selv sier, kan vi være medlemmer av flere praksisfellesskap, og inndeling som her er vist, kan derfor være en hjelp til å skille det ene praksisfellesskapet fra det andre.

Med et slikt perspektiv vil de primære praksisfellesskapene (PF) være (Moos, et.al.2006):

PF1: Pedagogisk personale ved egen skole. Tydelig avgrenset og skolelederen inngår som en sentral aktør i et pedagogisk praksisfellesskap.

PF2: Ledergruppa ved egen skole. Dette er oftest en liten gruppe, men kan på mange måter være like sentral. Et slikt praksisfellesskap vil være mest relevant på skoler som har en størrelse som tilsier at det er flere personer i ledelsen. Ved små skoler vil ikke dette praksisfellesskapet være like relevant.

PF3: Kommuneledelsen og skolelederen. Dette refererer til skolelederens formelle relasjon til sin arbeidsgiver, ofte representert ved skoleforvaltningen i kommunen. Styrken og arten av de interne relasjonene i dette praksisfellesskapet vil variere og i noen sammenheng være mer motsetningsfylte i forhold til de to første.

PF4: Skoleledergruppa i kommunen. Skoleledere innenfor samme forvaltningsområde vil ofte ha felles arena av mer eller mindre formell art. Disse kan ha ulik karakter, fra å være et supplement til PF3 til å være et fag og interesseorgan for skoleledere.

PF5: Prosjektsamlinger for deltakere fra samme land.

PF6: Partnerskoler. Samarbeid mellom ledere ved skoler som var deltagere i prosjektet.

Min studie er rettet mot rektorenes daglige praksisfelt, og studier¹⁹ utført på danske og norske rektorer (Moos et al 2006), kan vise til at rektorer kan være deltager i alle 6 typer praksisfellesskap, samt i en del andre. Nivåene er utviklet i forbindelse med et konkret prosjekt basert på et samarbeid mellom norske og danske forskere (Ibid) og nivåene 5 og 6 anses ikke som like relevant for min problemstilling.

De ulike praksisfellesskapene har ulike kjennetegn og rektors rolle i de ulike fellesskapene kan ses i forhold til Wengers modell både i forhold til hvordan praksisfellesskapet preger deltageren, hvordan forholdet mellom rektor og praksisfellesskapet kan være av betydning for den enkeltes læring, og om det er noen sammenheng mellom praksisfellesskapene som kan være av betydning for rektors læring. Gjennom analyse av empirien vil det bli gitt en nærmere beskrivelse av om det er enkelte av de seks praksisfellesskapene rektorene anser som mer sentrale enn andre.

Moos et al(2006) viser til resultater i sitt prosjekt at det kan se ut til at den enkelte rektors forhold til de tertiære praksisfellesskapene var påvirket av deres "forhistorie". Sett i forhold til denne studiens utvalg av respondenter, vil det være interessant å se om det vil danne seg et liknende bilde, fordi rektorenes "forhistorie" er ulik også i denne studien.

4.3 Praksisfellesskap og identitet

Wenger hevder at spørsmål om identitet er et integrerende aspekt av en sosial læringsteori og kan derfor ikke skilles fra spørsmål om praksis, fellesskap og mening (Wenger1999). Dette betyr at den konteksten lederne er i er av betydelig verdi for den identitet de utvikler som ledere. Det innebærer at ledernes oppfatning av egen lederidentitet må ses i sammenheng med i hvilke sosiale fellesskap de er, eller har vært, en del av. I følge Wenger er det å snakke om identitet i sosiale begreper ikke det samme som å si at man benekter individualiteten, men at man betrakter selve definisjonen på individualitet som noe, som er en del av spesifikke fellesskapers praksis (ibid).

"Being engaged to the fullest of one`s identity is the source of creativity required for participation in a knowledge economy", sier Wenger i et intervju med Seth Kahn²⁰ i 2004.

¹⁹ Moos, Ballo, Næss og Ulholm (2006) samarbeidsprosjekt mellom norske og danske forskere.

²⁰ Seth Kahan; Rådgiver for ledere og organisasjoner. USA.

Wenger sier at det er en dyp sammenheng mellom identitet og praksis (Wenger, 2004; 174), og utvikling av en praksis krever dannelse av et fellesskap, hvor medlemmene kan inngå i et gjensidig engasjement og dermed anerkjenne hverandre som deltagere. Praksis medfører derfor en forhandling av måter å være en person på i den gjeldende kontekst. Denne forhandlingen kan være taus i den forstand at medlemmene ikke nødvendigvis behøver å snakke direkte med hverandre. Men om de snakker direkte eller ei, beskjeftiger de seg med det på måten de handler sammen og hvordan de relaterer seg til hverandre. Slik jeg tolker det gir Wenger her en beskrivelse av deltagelse i fellesskap ved bruk av nonverbal og verbal kommunikasjon. I følge Wenger er våre praksiser beskjeftiget helt uunngåelig med det fundamentale spørsmålet om hvordan vi skal være som menneske.

Dannelsen av et praksisfellesskap er i den forstand også en forhandling om identitet (Wenger, 2004; 174). Wenger skisserer ulike paralleller mellom praksis og identitet, som igjen kan forstås som et analysenivå, som viser identitet og praksis som et speilbilde av hverandre. Disse paralleller beskrives slik:

praksis som	identitet som
<ul style="list-style-type: none"> • forhandling av mening (i forhold til deltagelse og tingliggjøring) 	<ul style="list-style-type: none"> • forhandlet opplevelse av selvet (i forhold til deltagelse og tingliggjøring)
<ul style="list-style-type: none"> • fellesskap 	<ul style="list-style-type: none"> • medlemskap
<ul style="list-style-type: none"> • felles læringsshistorie 	<ul style="list-style-type: none"> • læringsbane
<ul style="list-style-type: none"> • grense og landskap 	<ul style="list-style-type: none"> • neksus av multipelt medlemskap
<ul style="list-style-type: none"> • konstellasjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • tilhørsforhold definert globalt, men opplevd lokalt

Figur 4. *Paralleller mellom praksis og identitet (Wenger 2006:175)*

Skissen viser sammenhengen mellom deltagelse i et praksisfellesskap og opplevelsen av identitet. Opplevelsen av identitet i praksis er en måte å være i verden på, sier Wenger, og det er i dette samspillet mellom deltagelse og tingliggjøring, at våre opplevelser av liv blir en opplevelse av identitet. Tingliggjøring menes her som "noe" som "treffer" oss og gjør noe med oss gjennom deltagelsen i praksisfellesskapet. Engasjement i praksis kan gi oss noen opplevelser som deltagere, og det våre fellesskap legger merke til, og vier oppmerksomhet til vil kunne bidra til å oppleve fellesskapet som meningsfullt (Wenger 2004). Slik jeg tolker Wenger blir *sammenhengen mellom fellesskapets innhold og den enkelte aktørs ståsted og engasjement, av stor betydning for*

hvorvidt fellesskapet skal oppleves som meningsfullt, og således vil respondenter med ulikt ståsted og individuelt engasjement kunne belyse hvorvidt hvordan denne sammenhengen kommer til syne.

Anthony Giddens²¹ sier noe om at identitet ikke er en gitt og konstant størrelse, men må forstås som en prosess, og hevder at identitet er verken noe du er født med eller som er bestemt av samfunnet du lever i. Det er en måte å skape mening i tilværelsen på.

Vårt samfunn knytter som regel identitet til det enkelte individ, noe som også preger Giddens' analyse når han understreker identitetsdanning som et refleksivt prosjekt hvor man skuer tilbake og reflekterer over hendelser "Vi er ikke, hva vi er, men hva vi gjør os selv til", sier Giddens (Giddens 1997:94).

Giddens understreker sammenhengen og gjensidigheten mellom det handlende individ (aktør) og de samfunnsmessige institusjoner og strukturer. Hans strukturbegrep er ikke det samme som system. Strukturer består av regler og ressurser som aktøren trekker på når det sosiale livet skapes og gjenskapes. Hvem vi identifiserer oss med og hvem vi vil være, som Giddens her påpeker, vil være med på å beskrive det bildet lederne selv skal lage om sin egen lederidentitet. Her kan vi også se et visst slektskap med Wenger og hans fokus på praksisfellesskapet (Møller og Solbrekke 2004).

Rektorer kan for eksempel være opptatt av hva som er en etablert og akseptert oppfatning av hvordan rektor bør være, og det kan innebære at de ubevisst utelater noen erfaringer som ikke passer inn i det større bildet. Lederidentitet er med andre ord ikke en stabil enhet som rektor har, men noe som man tar i bruk for å rettferdiggjøre, begrunne og skape mening i sine relasjoner til andre (MacLure 1993). I denne sammenheng kan deltagelse i fellesskap med andre rektorer utgjøre en slik arena der identiteten kan tas i bruk og utvikles.

Wenger vektlegger hvordan identitet i praksis springer ut av et samspill mellom deltagelse og tingliggjøring. Dette identitetsarbeidet foregår hele tiden, og gjennom deltagelse i fellesskap påvirkes denne kontinuerlige prosessen.

4.4 Praksisfellesskap og læringsbaner

Wenger har i sin teori også med beskrivelse av *læringsbaner*, og hvordan rektorenes engasjement i *en bane* kan være et viktig bidrag til å gi praksis mening. (Wenger 2004:181).

Wengers teori rundt dette temaet er tett knyttet opp til utvikling av identitet, og bruken av ordet "bane" må derfor ikke forstås som noe fastlagt forløp eller et fast mål, men som en vei som har sin egen egenart. Sett i forhold til tidligere beskrevet faser og stadier²² i yrkesutøvelsen vil Wengers læringsbaner kunne tillegge kunnskap om rektors "tilstedeværelse" eller "deltagelsens egenart" i de ulike stadier og faser. Der stadier (Feldman 1981) og faser (Dreyfus og Dreyfus 1991) beskriver et

²¹ Anthony Giddens (f. 1938) Britisk sosiolog. Kjent for sin strukturasjonsteori og sitt holistiske syn på det moderne samfunn

²² Beskrevet i kap.3

utviklingsløp, kan Wenger med sin beskrivelse av læringsbaner gi deltagelse et ytterligere innhold, fordi læringsbaner kan gi en beskrivelse av hvordan selve handlingen i fellesskapet kan komme til uttrykk, jf. Wenger og Giddens syn på betydning av praksis for læring i fellesskap.

Wenger mener det kan være forskjellige former for baner knyttet til praksisfellesskap og former for deltagelse kan således defineres ved rektorenes aktuelle engasjement, så vel som ved plassering på en bane (Wenger 2004:180).

Jeg vil i det følgende vise til de baner Wenger mener er aktuelle, fordi teorien bygger på at opplevelsen av baner kan bidra til forståelse av hva som betyr noe, hva som ikke betyr noe, og hva vi anser som viktige bidrag til vår identitet. Utvikling av identitet vil ikke stå i fokus i denne oppgaven, men jeg anser det som viktig å ta Wengers læringsbaner med for siden å knytte dette til hva rektorene i undersøkelsen anser som viktige fellesskap.

Wenger viser til fem ulike baner som kan beskrives slik (Wenger 2004);

- *Perifere baner.* Dette er baner som aldri, frivillig eller av nødvendighet, fører til full deltagelse. De kan likevel gi adgang til et fellesskap og dets praksis.
- *Innadværende baner.* Baner der nyankomne slutter seg til et fellesskap med henblikk på å bli fullverdig medlem. Nye medlemmer investerer fullt ut i fellesskapet, selv om deres rolle kan sies å være av perifer art.
- *Insider – baner.* Selv om man kan anses som fullt ut medlem av et fellesskap vil utvikling av praksis fortsette, med nye hendelser, nye krav, nye oppfinnelser og nye generasjoner gis anledning til å delta.
- *Grensebaner.* Noen baner finner sin verdi i å forbinde ulike praksisfellesskap. En utfordring i dette kan være å bevare en identitet på tvers av grenser og på tvers av fellesskap.
- *Utdværende baner.* Noen baner fører vekk fra et fellesskap. Å være på vei vekk fra et fellesskap innebærer at man utvikler nye relasjoner, finner en annen posisjon med hensyn til fellesskap og ser verden og seg selv på nye måter.

Lave og Wenger (1991) bruker termen *legitimate peripheral participation* for å forklare den økologi av muligheter for læring som finnes i praksis. De snakker om ekte deltagelse i et miljø der man beveger seg fra begrenset perifer deltagelse (i perifer bane) med lite ansvar mot full deltagelse. For en deltaker i et læringsmiljø vil en perifer plassering indikere at man har gått inn i læringsmiljøet og er på vei mot sentrum.

En læringsbane kan dessuten forstås som en kontekst hvor det kan bestemmes hva som er potensielt betydningsfullt. Valg av bane gir ulike perspektiver på deltagelse i fellesskapet og identitet i arbeidet, hevder Wenger.

Sett i forhold til de tidligere skisserte nivåer (PF1 – PF6) hevder Dreier (1999) at den enkeltes relasjon til et praksisfellesskap også bestemmes av den enkeltes personlig deltagerbane. Dreier peker på at en person alltid vil ta stilling til sin delaktighet i en kontekst ut i fra foreliggende muligheter og behov med bakgrunn i egen deltagerbane. Dette kan bety at hver rektor velger sin egen posisjon med kurs perifert innover i et fellesskap, eller posisjon med kurs perifert ut av fellesskapet.

4.5 En beskrivelse av praksisfellesskap for rektorer i kommunen i dag

Wenger (2004) viser til at mennesker kan være deltager i flere praksisfellesskap, og at deltagelse i et praksisfellesskap innebærer ikke bare et engasjement i bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker, men til en mer omfattende prosess, som består i å være aktive deltagere i sosiale fellesskapers *praksiser* og konstruere *identiteter* i relasjon til disse fellesskapene (Wenger 2004:14). Vi har alle tilhørighet til praksisfellesskap, og i denne oppgaven er det praksisfellesskap i arbeidet som rektor i skolen det fokuseres på. Deltagelse i praksisfellesskap er en integrert del av våre liv, og slik kan det også dannes et skille mellom formelle og uformelle praksisfellesskap. Noen er så uformelle og dagligdagse at de knapt merkes (ibid).

Med bakgrunn at deltagelse i praksisfellesskap kan ha ulike former, er det gjennom metode og framstilling av empiri tatt utgangspunkt i og et fokus på *de synlige* praksisfellesskap rektorene i kommunen kan identifisere. Det gjøres ikke skille her mellom formelle og uformelle fellesskap, for i denne sammenheng er hensikten å få fram informasjon om hvilke praksisfellesskap den enkelte rektor opplever som meningsfulle for seg. Deltagelse i praksisfellesskap utenfor arbeidstid og i andre deler av respondentenes liv ikke tatt med – selv om også de kan ha betydning for deltakelse i arbeidsfellesskapene.

I kommunen rektorene er ansatt i er det to etablerte praksisfellesskap der alle er deltagere; kommunalavdelingens enhetsledermøter for rektorer, enhetsleder for barnehage, leder av pedagogisk–psykologisk tjeneste og rektor for voksenopplæringen. Møtene skjer en gang i måneden og innkalling skjer fra kommunenivå. Forslag til sakliste sendes ut i god tid før møtet, slik at lederne har anledning til å komme med innspill og saker til møtet. Møtet arrangeres i kommunestyresalen, i kommunens rådhus. Videre er rektorene deltagere i rådmannens enhetsledermøte. Dette avholdes fire ganger i året, og følger samme prosedyre som kommunalavdelingens møte, men her har ikke deltagerne anledning til å komme med innspill til saklisten.

Gjennom årene har rektorene på eget initiativ etablert ulike former for nettverk. Sammensetningen av deltagere i nettverkene har endret seg gjennom årene, men det kan sies å være to former som har ”overlevd” organisasjonsendringer, og som eksisterer pr. i dag. Rektorene for ungdomsskolene har sitt eget nettverk, og det er etablert to nettverk mellom seks av kommunens ti barneskoler. I løpet av

den perioden skolene var organisert i områder var alle rektorene (da avdelingsledere) deltagere i nettverk i sitt område. Da områdeorganiseringen ble reversert i 2007, ble også nettverksstrukturen oppløst. Det har etter dette ikke vært noe kommunalt initiativ til at nettverkene skulle opprettes. Det innebærer at det er i dag ulikt hvilke praksisfellesskap en rektor i kommunen er deltager i og har tilgang til. Denne informasjon tas med som bakgrunnsinformasjon når respondentenes tilbakemeldinger framstilles i kap. 6.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet er det gitt en presentasjon av den valgte teori og det teoretiske grunnlaget som i det videre vil bidra til å analysere respondentenes tilbakemeldinger i intervjuene. Teorigrunnlaget har sitt utgangspunkt en sosiokulturell forståelse og framstilles videre med vekt på Etienne Wengers teori om praksisfellesskap – en sosial teori om læring. Kapitlet har gitt en beskrivelse av hva som menes med praksisfellesskap, komponenter i en sosial teori om læring, som Wenger mener er avgjørende elementer i et praksisfellesskap (figur 2). Moos, Ballo, Næss og Ulholm (2006) har laget et forenklet skille nivåer av praksisfellesskap som skoleledere var potensielle medlemmer av. Graderingen ble gjort ut fra styrken i tilknytningsform mellom skolelederen og hennes eller hans daglige funksjon som leder, og beskrivelsen vil bidra til å belyse respondentenes egne beskrivelser av deltagelse i praksisfellesskap. Videre er det gitt en beskrivelse av sammenheng mellom deltagelse i praksisfellesskap og utvikling av identitet, praksisfellesskap og læringsbaner, samt en redegjørelse for hvilke praksisfellesskap som kan sies å være eksisterende for rektorer i kommunen i dag.

Kap. 5 Metode

5.1 Kvalitativ forskning

I en tidlig fase i arbeidet med studien kom vurderingen om hvordan jeg på best mulig måte kunne belyse mitt tema. Interessen for en dypere forståelse for rektorer som deltagere i fellesskap, med utgangspunkt i Wengers teori, ble en viktig begrunnelse når metode skulle velges.

Tema jeg ønsket å studere er relatert til praksis i skolen, og det var derfor naturlig å finne en tilnærming som kunne belyse tema både via empiri og teori. Møtet mellom teori og praksis er av betydning i denne oppgaven, på en slik måte at de ulike teoriene skal være en hjelp til å forstå prosessene som observeres. Samtidig bidrar observasjonene i praksis at jeg som forsker utvikler min teoretiske kunnskap for å utdype og videreutvikle min forståelse av praksisfeltet (Postholm 2005).

En tid vurderte jeg om jeg skulle utarbeide en kvantitativ undersøkelse, der mange ledere svarte på spørsmål knyttet til mitt tema. Det fascinerende med en kvantitativ undersøkelse var muligheten til å kunne lage oversikter med beregninger, tabeller og grafer, og som på den måten kunne danne grunnlag for analyser og betraktninger. En kvantitativ undersøkelse kunne på denne måten gi en del informasjon om mitt tema, men i og med at min nysgjerrighet for temaet hadde utgangspunkt i det å omgås ledere, var det naturlig å ha en relasjonell tilnærming, der lederen selv forteller til meg om sin opplevelse av det å være rektor og deltager i praksisfellesskap. En kvantitativ tilnærming ville kunne gi meg en tilbakemelding fra mange respondenter²³, men til denne oppgavens tema var det ikke *mengden* som ville være det avgjørende for å få belyst temaet. Det å la en liten gruppe rektorer, med egne ord, beskrive temaet i et intervju ville gi et 'kikkehull' inn i rektorenes verden og på den måten gi informasjon gjennom sine innspill og refleksjoner. Dette innebar en retning mot kvalitativ mer enn en kvantitativ tilnærming.

Et kjennetegn ved kvalitative studier er at forskeren forsøker å forstå kompleksiteten på feltet som han eller hun studerer (Postholm, 2005: 32). Kvalitative studier ble skapt ut fra ønsket om å forstå "den andre" (Denzin og Lincoln 1994/2000, Postholm 2005). Dette vil kreve at forskeren må ta en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen, og på den måten vil forskeren selv være det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele arbeidet (Postholm 2005). I følge Gudmundsdottir (1992, gjengitt i Postholm 2005) bruker den kvalitative forskeren teori på en systematisk måte gjennom hele forskningsforløpet, og ved å sammenstille teori og de innsamlede data vil det usynlige i en skoleleders hverdag bli synliggjort. Teori blir på den måten forskerens redskap i et kvalitativt arbeid, for bedre å kunne forstå praksis, i den sosiale, historiske og kulturelle kontekst (Postholm 2005).

²³ I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet respondent om rektorene som deltar i intervjuene.

5.2 Intervju som metode for datainnsamling

Et kvalitativt forskningsintervju er en faglig samtale om et definert tema der selve samtalen kan betraktes som et forskningsinstrument. Intervjuet er basert på den hverdagslige samtale som form, men er en faglig konversasjon (Kvale 2002). Den har visse likhetstrekk med andre former for samtaler som den dagligdagse samtalen, den filosofiske diskurs og den terapeutiske samtalen. Intervjuene foretatt i forbindelse med denne oppgaven går inn under det Kvale beskriver karakteriserer som *"halvstruktrerte livsverdenintervjuer"*. Denne typen intervjuer definerer han slik; *"et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener"* (Kvale 2002:2). Intervjuene i denne undersøkelsen kan sies å ligne på den dagligdagse samtalen, men med et perspektiv på å innhente informasjon til senere tolkning og analyse. Intervjuene var ikke ment å være filosofiske eller terapeutiske, men gjenspeile perspektiver fra fire rektors hverdag.

Det å skulle gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer er en tidkrevende prosess. Ikke nødvendigvis intervjuene i seg selv, men arbeidet i forkant med å planlegge, utvikle intervjuguide og tiden etterpå med transkribering, bearbeidelse av data og analyse.

I et arbeid som dette blir derfor *tid* et vesentlig tema og en utfordringen i denne sammenheng lå i hvorvidt data skulle hentes fra egen kommune eller fra en annen kommune. Valget falt på egen kommune av hensyn til tidsaspektet, fysisk nærhet til respondentene og kjennskap skoler og skolehistorie i kommunen.

Det vil derimot være viktig ikke å la egen kjennskap til lokal historie bli en begrensende faktor ved innhenting av data fra respondentene. Faren her kan være at respondentene unngår å beskrive situasjonen fullt ut, fordi de regner med at jeg kjenner historien, og derved kan fylle inn *"det som mangler"*. Denne situasjonen vil bidra til mangelfull data, i den forstand at alt som ikke respondenten selv sier under intervjuet ikke er å betrakte som innsamlet data.

De ulike delene i et forskningsarbeid er i høy grad overlappende, sier Barbera – Stein (1979), som også viser til at en viktig del av forskningsarbeidet handler om tilgang til feltet, og det er mye å lære av problemene med å få kontakt med folk og hvordan de reagerer på forskerens tilnærmelser. For mitt vedkommende ble et omvendt perspektiv også brakt inn i dette. Det å invitere kollegaer inn i et forskningsarbeid bekrefter det Barbera – Stein sier, men som forsker i denne prosessen mener jeg det også må tillegges en dimensjon som beskriver forskerens reaksjoner ved tilnærmelser fra folk. Dette er beskrevet i p. 5.6.2.

5.3 Metodisk tilnærming og innsamling av data

5.3.1 Objektivitet

Ved min rolle som forsker kan det stilles kritiske spørsmål. Jeg er delvis en aktør, og som kollega av respondentene i undersøkelsen vil enkelte kunne kritisere dette for å være et for nært forhold. Det vil derfor være et relevant spørsmål om jeg som forsker har klart å holde den nødvendige kognitive og emosjonelle distansen?

Ut i fra en kvalitativ tilnærming og et mer postmoderne syn på denne type forskning, er det noe enklere å forsvare. Kvale (2002) trekker fram flere eksempler på kvalitative forskere som har en helt annen holdning til begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet enn den mer tradisjonelle og samfunnsvitenskapelige; Lincoln og Guba (1985) bruker vanlige språkuttrykk som troverdighet, tilforlatelighet, sikkerhet og bekreftbarhet for å diskutere forskningsfunnenes sannhetsverdi (Kvale 2002). Mye av den postmoderne forskningen er knyttet opp mot praksisområdet og resultatene settes inn i en lokal kontekst. Ut i fra et postmoderne perspektiv så avvises tanken om en objektiv, universell sannhet, men i enn mer moderat form av postmodernismen, godtar en muligheten for en *”spesifikk, lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet, med fokus på dagliglivet og de lokale fortellingene”* (Kvale 2002:160). En skal med andre ord ikke undervurdere betydningen av den lokale fortellingen.

5.3.2 Etiske krav og dilemmaer

Det kvalitative intervjuet kan betraktes som en dialog mellom intervjueren og respondenten, der respondentens fortelling gjøres til gjenstand for tolkning og videre bearbeidelse. I forskningsprosessen er en dialog ofte betegnet som en samtale mellom to likeverdige parter, der begge er på søken etter kunnskap og erfaring. I et intervju, er det ofte slik at det er den ene parten som søker informasjon, mens den andre parten serverer informasjon. Dette kan påvirke styrkeforholdet i et intervju og på den måten også påvirke måten informasjon gis på og måten informasjon oppfattes på. (Kvale 2005). I dette tilfelle var det viktig å være spesiell oppmerksom på dette, da jeg under et halvt år i forveien hadde vært rektor selv, men på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført var rådgiver på rådhuset. Selv om min plassering i organisasjonen var rådmannens stab, blir vi som jobber med skole – og barnehage saker omtalt som skolekontoret, og min rolle kunne derfor assosieres med en overordnet instans, en kontrollfunksjon eller en instans som besitter mer informasjon enn rektorene. Kjennskap til den potensielle ubalansen i styrkeforholdet i intervjuet gjorde det derfor viktig å ha tenkt igjennom slike etiske betraktninger i forberedelsene, i gjennomføringen og i tolknings – og bearbeidelsesprosessen. Kvale sier; *”...a key issue remains of who obtains access to, and who has the power to act upon, what the multipel interview voices tell ”* (Kvale 2005).

Under gjennomføring av intervjuene var det viktig å ha en bevisst holdning til forhold som *nærhet* og *distanse*, fordi mitt kjennskap til respondentene kunne utgjøre en fare for en ubalanse i maktforholdet og derved en ubalanse i situasjonen som igjen kunne påvirke hva respondentene svarte. Kvale refererer i sin artikkel til Wengraf (2001), som presiserer hvor lett det er å overse dimensjonene rundt maktforhold i intervjuer i en tro på at alt gjennomføres etter beste mening. Da det kun var et halvt år siden jeg selv var rektor, mener jeg at min nærhet til rektorlivet ennå var til stede på en slik måte at samtalene i intervjuene ville redusere mulighetene for ubalanse.

5.3.3 *Utvalg av respondenter*

Etter at valget var tatt om å forske i egen kommune, startet prosessen med å finne kollegaer som ville delta. Det ble vurdert ulike løsninger for hvordan dette skulle skje og valget sto mellom å kontakte fire utvalgte rektorer direkte om de ville delta, eller å sende ut en åpen invitasjon til alle rektorene i kommunen. Jeg valgte det siste fordi jeg hadde en antagelse om at de da som meldte sin interesse hadde et ønske om å gi et bidrag til temaet. En annen årsak var å gi alle en mulighet til å delta slik at ingen i utgangspunktet skulle bli oppfattet som "de få utvalgte". Tidsperspektivet var en medvirkende årsak til at jeg valgte å ha med fire rektorer, i tillegg hadde jeg en antagelse om at fire ledere til sammen kunne gi et bilde, eller et lite kikkeshull inn i en liten del av rektorenes hverdag. I boken *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale 2001:60), gis det uttrykk for at det er et generelt inntrykk av den senere tids intervjustudier, at mange av dem med fordel kunne basert seg på færre intervjuer, og at det burde ha blitt brukt mer tid på å forberede og analysere intervjuene. Jeg støtter meg her til Kvalets synspunkt, og mener at undersøkelsens fire respondenter er tilstrekkelig, men ikke for mange til at jeg ikke fikk til en adekvat bearbeiding.

I planleggingsfasen informerte jeg Rådmannen om tema for min oppgave, og orienterte om planene for innsamling av data. Det ble videre utarbeidet et informasjonsskriv²⁴ til kommunalsjef og en invitasjon²⁵ til rektorene i kommunen om å delta i undersøkelsen. I informasjonen til rektorene kom det fram at utvalget skulle bestå av til sammen fire ledere. Invitasjonen ble sendt ut med en ukes svarfrist, men allerede første arbeidsdag etter at invitasjonen ble sendt ut, meldte fire rektorer sin interesse for å delta. To dager senere meldte ytterligere to rektorer seg på. Dette dannet et spennende utgangspunkt for sammensetning av utvalg.

I forhold til mitt tema var en viktig dimensjon å snakke med ledere med forskjellig erfaringsbakgrunn og med ulik tid i jobben rektor fordi jeg hadde en antagelse om at svarene i min undersøkelse ville være preget av hvilke fase i yrkeslivet de befant seg i. Dette i tillegg til min kjennskap til Wengers beskrivelse av generasjoner og hvordan disse, i følge han, har ulike perspektiver med i møte med historie og deltagelse i praksisfellesskap (Wenger 2004). I denne sammenheng vil generasjoner

²⁴ Vedlegg nr. 1

²⁵ Vedlegg nr. 2

forstås som ulike forhold til historie, og derved også ulikt forhold til framtid. Det ble derfor valgt ut en respondent med ti års erfaring som rektor (Hans), en med seks års erfaring (Kari) og to rektorer med ca fem måneders erfaring som rektorer (Petter og Anne). Petter hadde fungert som rektor i et kortere vikariat tidligere, i tillegg til en del år som undervisningsinspektør, mens Anne ikke hadde noe erfaring som leder i skolen før hun ble rektor. Utvalget besto derved av to kvinner og to menn, og alle fire er rektorer ved barneskoler i samme kommune. Skolene har et elevtall fra 200 til 350 elever, og fra 25 til 50 ansatte. Fordeling av kjønn var ikke et kriterium for utvalgets sammensetning, da det i denne oppgaven er fokus på rektor, uansett om det er en mann eller kvinne i jobben. Antall år i stillingen og en viss spredning på skolestørrelse var av betydning når utvalget skulle settes sammen.

Dersom respondentene var blitt valgt ut kun på bakgrunn av at de alle er rektorer, og ikke tatt hensyn til ulike faser i yrkeslivet, kunne dette belyst min problemstilling, men ved å velge ledere med ulik fartstid, mente jeg å kunne få fram om det er endringer i synet på behov for praksisfelleskap hos "nye" rektorer, i forhold til rektorer som har vært det over en lenger tid. Intervjuet var delt i tre deler; å bli rektor, å være rektor og rektor som deltager i praksisfelleskap med andre ledere. Selv om temaet om praksisfelleskap vil få et hovedfokus i min analyse, vil informasjonen fra intervjuene som helhet ha betydning.

5.3.4 *Intervjuet*

Hensikten med oppgaven er som problemstillingen skisserer; å undersøke hvilke praksisfelleskap rektorer opplever som meningsfulle og hvorfor de mener de trenger disse fellesskapene. Jeg valgte å intervju rektorene individuelt og ikke som gruppe, da det var de individuelle nyansene jeg ønsket å få tak i. De individuelle meningene kunne nok vært fanget opp i et gruppeintervju, men jeg mente at mulighetene for å få med nyanser fra den enkelte ville være større ved at de ble intervjuet individuelt. Selv om det i intervjuet ble benyttet en intervjuguide²⁶, var formålet å innhente beskrivelser og svar på spørsmål uten at situasjonen ble for strukturert. Et viktig aspekt var å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. På denne måten skulle intervjuet forsøke å innhente åpne, nyanserte beskrivelser av ulike sider ved intervjupersonens livsverden (Kvale 2001:39).

I og med at utvalgte respondenter var sammensatt med ulik erfaring i det å være rektor, ble dette en viktig tilnærming, slik at variasjon og nyanser fanges opp.

Intervjuguiden bidro til en sikring av at jeg som intervjuer holdt "sporet" gjennom intervjuet, men til tross for dette er det ingen garantier for at det kan oppstå feilkilder. Feiltolkninger e.l. kan oppstå ved at respondenten prøver å gjøre intervjueren²⁷ til lags ved å gi det svaret han eller hun tror intervjueren ønsker, eller intervjueren skal lære noe om ham eller henne. I det følgende vil jeg gjøre rede for ulike sider ved å forske i egen kommune og her vil ulike betraktninger om dette bli belyst

²⁶ En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilke rekkefølge de skal ha.

²⁷ I denne teksten bruker jeg begrepene jeg, forskeren og intervjueren, når jeg skisserer min rolle i arbeidet.

ytterligere. I og med at respondentene er kjente for intervjueren, kan det medføre at respondenten ikke ser det nødvendig å `fargelegge` hele bilde, i den tro at jeg som intervjuer kjenner resten av historien uten at det nødvendigvis må sies. Feilinformasjon og mangel på informasjon kan derfor ligge implisitt i det materiale intervjueren innhenter.

5.3.5 Intervjuguiden

Intervjuguiden var sammensatt av konkrete spørsmål, oppfølgingsspørsmål og enkelte åpne spørsmål. Til sammen skulle dette ha til hensikt å få fram adekvat informasjon til mitt tema. Konkrete spørsmål var for eksempel *"Hvor lenge har du vært rektor?"*, et spørsmål som ikke åpner for videre diskusjon eller for subjektive vurderinger, men som likevel gir viktig grunnlagsinformasjon. Det ble i tillegg stilt spørsmål som ga grunnlag for subjektive vurderinger, videre utdypninger eller utgangspunkt for samtale (Postholm 2005). Det var for eksempel spørsmålet *"Hvordan ønsker du å framstå som skoleleder?"*. Spørsmål som dette vil gi uttrykk for rektorens subjektive mening, og ville kunne bli fulgt opp med nye spørsmål. Oppfølgingsspørsmål innebærer at man stiller nye spørsmål til det som nettopp er sagt, og dette kan frembringe mer inngående og detaljert informasjon. Det kan gjøres ved hjelp av et lite "nikk", eller "mm", eller en liten pause som viser at intervjupersonen bare skal fortsette å fortelle. Det kan også være spørsmål som *"Kan du si mer om det?"*, *"Har du flere eksempler på dette?"* (Kvale 1997, s. 80). Det ble viktig å stille oppfølgingsspørsmål for å fange opp variasjoner i respondentenes oppfatninger om temaene spørsmålene omhandler, og på den måten bidra til et mangfold i bilde av rektorenes oppfatninger av intervjuets tema.

Spørsmålene skulle framstå som en samlet enhet og bidra til å skape en positiv interaksjon mellom meg som forsker og respondenten. De skulle bidra til å holde samtalen i gang og motivere respondentene til å fortelle om sine egne erfaringer. Sett i forhold til oppgavens problemstilling er det spørsmål som går mer direkte inn på temaet enn andre. Hensikten med å ha en bredde i spørsmålene var å få inn informasjon fra ulike sider slik at oppgavens problemstilling slik at forskningsspørsmål kunne besvares. Dette innebærer også at i enkelte spørsmål vil oppgavens hovedtema, deltagelse i fellesskap, komme noe i bakgrunnen, men da med den hensikt å "slippe fram" annen informasjon.

I og med at jeg kjente alle respondentene fra før, var det viktig å innlede intervjuet med å avklare hvilke begrensninger det kunne ligge i et slikt forhold. Dette kunne være at respondenten bevisst eller ubevisst utelot å beskrive eller fortelle om hendelser eller gi bakgrunnsinformasjon, fordi respondentens regnet med at det var kunnskap eller informasjon jeg hadde fra før.

Spørsmålene skulle være lett å forstå og det ble viktig å bruke en språkform som opplevdes som naturlig for respondenten og for meg som intervjuer. Det kunne bety at der det ble benyttet faguttrykk, ble disse diskutert, slik at respondenten fikk beskrevet sin forståelse og at vi deretter oversatte

uttrykket til mer kjente ord og uttrykk. I denne sammenhengen skjedde det med begrepet *praksisfelleskap* som for noen av respondentene ikke var et dagligdags uttrykk å bruke. Kari kjente til uttrykket og var komfortabel med å bruke det fra første stund.

I forbindelse med at respondentene ble informert om tid og sted for intervjuet, ble de gjort oppmerksomme på hovedtemaene i intervjuet og at det ville bli benyttet en intervjuguide i selve intervjuet. Det ble gitt en kort tematisk framstillingen av intervjuets tre hovedtemaer; *å bli rektor, å være rektor og rektorsom deltager i praksisfelleskap med andre ledere*. Intervjuguiden var utarbeidet med utgangspunkt i disse tre områdene og besto av til sammen 27 spørsmål. Intervjuguiden ble ikke tilsendt respondentene i forkant, av den grunn at jeg ønsket at de skulle svare på spørsmålene med egne ord formulert i intervjuet, og ikke på bakgrunn av forberedte svar. På den måten ble samtalen mer naturlig og svarene fra respondentene opplevdes mer spontane og naturlige.

5.3.6 Gjennomføring av intervjuene

Alle respondentene fikk i god tid invitasjon til intervjuet, og invitasjonen inneholdt beskrivelse av dag, tid og sted. Intervjuene hadde en varighet på to timer og ble gjennomført på et møterom på Rådhuset. Dette stedet ble valgt av flere grunner; for det første ville det være et sted der vi kunne prate uforstyrret. For det andre var det et sted utenfor skolen, der hensikten var å forsterke muligheten til å kunne se egen skole og praksis som rektor i perspektiv. For det tredje var det praktisk for meg som intervjuer at respondentene kom til ett sted hvor utstyr til opptak og notater kunne ligge i perioden intervjuene pågikk. Dette sikret at alle intervjuer ble gjennomført under så like rammebetingelser som mulig.

Intervjuene startet med en kopp kaffe og en lett samtale. Et par av rektorene kom rett fra en hektisk skolehverdag og hadde behov for å roe ned i noen minutter før vi startet med spørsmålene i intervjuguiden.

Selv om det var avsatt to timer til hvert intervju, ble respondentene i forkant informert om at det kunne ta litt lenger tid enn planlagt. To timer viste seg å være tilstrekkelig tid i to av intervjuene, men det ble behov for å bruke noe ekstra tid de to andre.

Kap. 6 Analyse og presentasjon av resultater

6.1 Analyseprosessen

I analyseprosessen har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming som innebærer at mitt perspektiv på det som undersøkes blir av betydning, og gir meg som forsker mulighet til å tolke intervjuene (Kvale 2001:133). Hermeneutikk kan sies å være fortolkning av folks handlinger. På denne måten kan en gå dypere inn i resultatet av intervjuene enn det som blir direkte uttalt, og videre utarbeide strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlige i teksten. Dette krever en viss distanse til det som blir sagt, noe som oppnås gjennom en metodisk eller teoretisk holdning hvor uttalelsene rekonstrueres i en begrepsmessig kontekst (ibid). Gjennom analysen blir en slik kritisk distanse ytterligere synliggjort ved at respondentenes uttalelser eksempelvis blir sett i forhold til teori, som beskrevet i kap.4 og figur nr.1.

Det finnes andre forståelsesformer for det kvalitative forskningsintervju. En *postmoderne* tilnærming fokuserer på intervjuets sosiale virkelighetskonstruksjon, et *fenomenologisk* perspektiv har fokus på personens livsverden og en *dialektisk* tilnærming fokuserer på uttalelses motsigelser, og disses forhold til den sosiale og materielle verdens motsigelser (Kvale 2001). Med utgangspunkt i den valgte hermeneutiske forståelse vil selve meningstolkningen være det sentrale, med et fokus på spørsmål stilles til teksten.

For i størst mulig grad få fram respondentenes uttalelser med deres egne ord, har jeg valgt å gjengi store deler av teksten fra intervjuene for så å kommentere og tolke det jeg har funnet interessant i teksten. Respondentenes egne uttalelser vil derfor sammen med min tolkning og analyse bidra til en helhet i prosessen med å søke svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kvale (2002) vektlegger hvordan hele intervju- og forskningsprosessen innebærer tolkning, og at tolkning ikke bare er noe som skjer i den såkalte analysefasen. Under selve intervjuet foretok jeg en rekke valg basert på umiddelbar tolkning; hva slags oppfølgingsspørsmål jeg skulle stille, og hvordan oppfattet jeg det respondenten fortalte. I transkripsjonen tok jeg en rekke valg, blant annet hvordan jeg noterte ned tonefall som spørsmålstejn eller utropstejn, hvilke pauser skulle framkomme i transkripsjonen, eller i hvor stor grad jeg skulle omformulere muntlig tale til godt skriftspråk. Jeg utelot småord av typen "øh", "liksom", og "sånt". Jeg har ikke skrevet inn latter, men for likevel å skape liv i respondentenes uttalelser ble det for eksempel markert med prikker der det er pauser, respondenten har opphold i talen, eller bruker tid på å svare.

Selv om det har skjedd en viss tolkning i hele prosessen, har likevel hoveddelen av tolkningen foregått i ettertid. Det er viktig å understreke at jeg da har tolket de transkriberte intervjuene, og at jeg dermed kan ha mistet noe av den informasjonen som ligger i den levende samtalen, i kroppsspråk og tonefall. I og med at intervjumaterialet er transkribert av meg, er likevel noe av

stemningen i intervjuene ivaretatt. En stor del av analysen har bestått i å finne ut hva som er essensen i det respondentene forteller og finne ut hvordan jeg skal forstå de fenomener og meninger som kommer til uttrykk. Her har jeg delvis anvendt meg av det som kalles meningsfortetting (Kvale 2002:126), som innebærer at man forkorter ned respondentenes uttalelser.

Kvale (2002) viser til en fenomenologisk metode som setter opp fem trinn for analyse: 1) lese igjennom hele intervjuet for helhetsfølelse; 2) bestemme de naturlige "meningsenhetene"; 3) uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så klart og enkelt som mulig; 4) undersøke meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål; 5) binde sammen de viktigste emnene i intervjuet i et deskriptivt utsagn. I denne analyseprosessen har jeg støttet meg til disse punktene, selv om presentasjon av resultatene ikke er strukturert i denne rekkefølgen.

Mitt fokus gjennom analyseprosessen var å få fram så mye informasjon som mulig om rektorers behov for og beskrivelser av hva de anser som meningsfulle fellesskap.

Selv leste jeg i starten igjennom de transkriberte intervjuene flere ganger før jeg begynte å lage meningsenheter slik de framsto for meg uten at jeg tenkte i spesifikke teoretiske termer. Deretter prøvde jeg å finne likhetstrekk og forskjeller mellom de ulike intervjuene og finne teoretiske begreper som kunne passe inn i de ulike meningsenhetene. Dette har vært en kontinuerlig prosess som har fortsatt helt fram til slutfasen.

Da alle de fire intervjuene var ferdig transkribert fikk respondentene tilbake "sitt" intervju, slik at de kunne lese igjennom om og godkjenne teksten.

I og med at mesteparten av tolkningen og analysen har skjedd etter at intervjuene ble transkribert, har jeg i all hovedsak bedrevet en form for analyse av teksten og en leting etter innhold i teksten som kan belyse oppgavens tema. Dette har jeg i stor grad gjort ved å stille spørsmål til teksten om mening.

En viktig del av prosessen med oppgaven har vært å skrive: skrive utkast, bearbeide, kaste, kutte og skrive på nytt. Det er gjennom skriveprosessen at samtalen og den hermeneutiske spiralen mellom meg og stoffet har foregått. Ifølge van Manen er selve skriveprosessen på mange måter nøkkelen til refleksjon: *"Writing fixes thought on paper. It externalizes what in some sense is internal (...). As we stare at the paper, and stare at what we have written, our objectified thinking now stares back at us."* (van Manen 2003:125)

På den ene siden viser skrivingen at vi nå kan se eller forstå noe, samtidig som den viser *"the limits or boundaries of our sightedness"* (ibid.,:130). Gjennom *"a complex process of rewriting, re-thinking, re-reflecting, re-cognizing"* (ibid.,: 131) kan vi se nye perspektiver og sider og på den måten skape dybde i teksten. Dette er en spennende dimensjon av det å skulle analysere og finne "de skjulte dimensjoner" i et intervjumateriale, men også et dilemma i forhold til tidsaspektet. Det innebærer, slik

jeg ser det, at man etter hvert må bruke materialet slik det framstår og på et tidspunkt "gi" materialet den mening og det innhold leseren ser.

Som tidligere beskrevet er Etienne Wengers teori om praksisfellesskap et viktig utgangspunkt for oppgavens tema, og det vil i analysen bli foretatt en *abduktiv tilnærming*, der det vil være et dialektisk forhold mellom teori og praksis (Postholm 2005). Teorien vil bli sett på som nødvendig for å forstå data, og data fra intervjuene vil kunne bidra til å belyse teori. Dette er valgt, da en mer deduktiv tilnærming i større grad går fra teori til empiri, med den hensikt å bruke teori for å gjennomskue empirien. Et annet perspektiv ville være å bruke en induktiv tilnærming, som mer har til hensikt å være eksplorerende og ha retning fra empiri til teori (Kvale 2001, Postholm 2005). Selv om oppgaven langt på vei kan sies å ha et teoretisk utgangspunkt, vil empirien stå i en dialog med teori. Gjennom denne dialogen mellom min forståelse av teori og data, vil empirien vokse fram.

6.2 Vurdering av studiens gyldighet

6.2.1 Om relasjoner

En stund vurderte jeg å se bort i fra å forske i egen kommune. Flere av mine kollegaer viste interesse for arbeidet, men ved å invitere alle mine kollegaer til å bli bidragsytere ville kreve at hele mitt arbeid ble "åpnet opp" for mange. Tenk om de synes at temaet mitt er fullstendig uinteressant? Tenk om ingen melder seg når invitasjonen til å delta i intervju sendes ut? Ville det være enklere å skulle snakke med personer som ikke kjente meg og som jeg ikke ville ha ytterligere relasjoner til når min undersøkelse var over? I denne fasen opplevde jeg en spenning og en viss sårbarhet ved å skulle invitere gode kollegaer inn i mitt prosjekt, og avveiningene var basert på om det å invitere kollegaer med ville påvirke relasjonene i ettertid. Min oppfatning er at etter at respondentene deltok i intervju har vi fått en dypere kontakt og en felles interesse for temaet fellesskap og innholdet i dem. Temaet er aktualisert, og min frykt for å åpne opp for egne prosjekter har blitt til en positiv erfaring. I det senere har det vært flere ledere i kommunen som tar eller har tatt lederutdanning, og i en "kunnskapsbedrift", som skole anser jeg det som viktig å bidra til en "å skape delekultur av kunnskap og erfaring".

6.2.2 Deltakervalidering

Ved deltagervalidering får respondentene mulighet til å kommentere de tolkninger og de resultater man er kommet fram til i undersøkelsen (Kvale 2002). I denne undersøkelsen fikk respondentene tilsendt notater etter transkribering for gjennomlesning. Hensikten med dette var å gi mulighet for å komme med korrigeringer og/eller utfyllende informasjon. Alle fire supplerte notatene med mer informasjon til ulike spørsmål. Dette innebærer at intensjon om den spontane samtalen i intervjuene er i ettertid "ispedd" informasjon fra respondentene. Et kjennetrekke ved moderniteten, beskrevet tidligere gjennom Giddens (1997) er refleksivitet. Refleksiviteten kan kjennetegnes ved *reorganiseringen av tid og rom*. Giddens sier følgende om modernitetens

refleksivitet:

"Det er viktig at sondre mellom modernittens refleksivitet og den refleksive handlingsregulering, som er en del af al menneskelig aktivitet. Modernitetens refleksivitet refererer til den tilbøyelighet, som ligger i de fleste aspekter af sociale aktiviteter og i materielle relationer med naturen, til konstant revision på baggrund af ny information eller viden. Sådant informasjon eller viden er ikke tilfældig eller ekstern i forhold til moderne institutioner, men konstituerende for dem." (Giddens 1996, s.32)

Modernitetens refleksivitet viser til det som ligger i nesten alle aspekter av sosial aktivitet knyttet til at reflektere over seg selv som aktivitet og konstant revidere ut fra ny viten. Videre vil ny informasjon bidra til å revidere og endre tidligere praksiser og erstatter dem av nye. Giddens påpeker hvordan vi befinner oss i en verden som grunnleggende konstitueres *gjennom refleksivt anvendt viten* (Giddens 1997:35). Sett i et slikt perspektiv vil det at respondentene ønsket å supplere og/eller kommentere tidligere utsagn være et uttrykk for hvordan en slik refleksiv prosess kan komme til uttrykk.

Gjennom prosessen med deltakervalidering syntes en av respondentene at det vedkommende hadde sagt i intervjuet virket usammenhengende, men å skulle forandre på det vedkommende hadde sagt ville samtidig tatt informasjonen ut av sin sammenheng og informasjonen ville derfor ikke blitt den spontane historien som det skulle være. Vi ble derfor enige om å la teksten stå som den gjorde.

6.3 Analyse av intervjuer

I det følgende vil respondentenes svar i intervjuet bli framstilt, og analysen av rektorenes svar skal primært ha til hensikt å få fram informasjon om hvilke praksisfellesskap rektorene opplever som meningsfulle og hvorfor. Dette gir grunnlag til å belyse oppgavens problemstilling som er:

"Hvilke praksisfellesskap oppleves som viktige for en rektor – og hvorfor?"

Som en hjelp til å bli guidet fram mot problemstilling er følgende spørsmål er knyttet til:

- *Hvordan er sammenheng mellom det rektorene opplever som utfordrende i sin hverdag og det de anser som utbytte av deltagelse i praksisfellesskap?*
- *Hva anser rektorene som viktige kilder til energi og nye impulser?*

Som tidligere beskrevet ble det benyttet en intervjuguide under intervjuene, og i denne

framstillingen av respondentenes tilbakemelding vil det ikke bli en redegjørelse for tilbakemeldinger til alle spørsmålene, men et utdrag.

Gjennom framstillingen av resultater i kap 6. vil respondentenes tilbakemeldinger bli analysert og tolket. En oppsummering av tilbakemeldingene vil bli framstilt i kap. 7 og ytterligere diskutert i henhold til oppgavens problemstilling.

Innledningsvis i analysen er rektorenes beskrivelser av bakgrunnen for at de nå arbeider som rektorer, hva som motiverte dem til å bli rektorer, og hvordan de vil beskrive sin rektorhverdag slik den er tatt med, fordi denne informasjonen vil danne en bakgrunn for rektorenes videre beskrivelser av deltagelse i praksisfellesskap.

En innsikt i hva som motiverte og var årsak til at de valgte å bli rektorer, samt hvordan rektorhverdagen oppleves, mener jeg er relevant informasjon når det snakkes om deltagelse i praksisfellesskap. Er deres beskrivelser av deltagelse i praksisfellesskap knyttet til den grunnleggende motivasjonen til å bli leder, eller deres beskrivelser av deltagelse mer knyttet til den praktiske og utførende delen av det å være rektor? Som tidligere beskrevet kan rektorrollen sies å være sammensatt av to hovedarbeidsområder; pedagogiske og administrativ oppgaver, og med en innsikt i deres egne beskrivelser av hverdagen vil dette kunne belyses i en analyse når problemstillingens spørsmål om hva rektorer opplever som meningsfulle praksisfellesskap skal besvares.

I kapittel 2, p. 2.4 er det gitt en kort presentasjon av deltagerne i undersøkelsen, og i det følgende vil jeg bruke de fiktive navnene for å bringe oss nærmere de enkelte rektorer og deres stemmer.

6.3.1 Hans, Kari, Petter og Annes vei inn i rektorrollen

Hans, Kari, Petter og Anne er allmennlærere som på et tidspunkt i sin karriere har tatt et valg; å søke på en ledig rektorstilling. I undersøkelsen kom det fram at det kun var Anne som hadde tanker om det å bli leder da hun tok lærerutdanning. Hans, Kari og Petter og Anne har ulike fortellinger om da de ble rektorer, men de har alle en ting felles; de er alle allmennlærere som har startet sin yrkesvei som lærer i skolen.

Det kan være flere forhold som påvirker hvorvidt man blir rektor eller ikke; livssituasjon, familie, kompetanse, praktiske årsaker. Funn i Life History – forskning²⁸ (Møller 2004) viser at det i stor grad er "tilfeldig" at man blir rektor. Min antagelse er at dette er tilfelle også blant respondentene i denne undersøkelsen. Dette perspektivet er tatt med fordi min oppfatning er at motivasjon og årsak for å

²⁸ *School Leaders' Professional Lives: Between Accountability and Autonomy*. Et forskningsprosjekt hvor en gruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, ILS, samarbeider med forskere fra England, Danmark og Irland (1999).

søke en rektorstilling kan bidra til å belyse og begrunne hva slags praksisfellesskap man gir prioritet i selve yrkesutøvelsen.

Det å sette ord på bakgrunn for hvorfor man er blitt rektor er ikke alltid enkelt, og svarene fra respondentene ble en kombinasjon av historiske beskrivelser av veien fram til de søkte rektorstilling og begrunnelse for hvorfor de valgte å bli rektorer. Innsikt i dette vil ikke alene kunne bidra til å besvare oppgavens problemstilling, men dette vil kunne bidra til å se rektorenes tilbakemeldinger i et bredere perspektiv og bidra til å se flere faktorer i sammenheng i en analyse. Er det sammenheng mellom hvor lenge man har vært rektor og hva slags fellesskap man anser som viktig, og kan man se en sammenheng mellom hvorfor man ønsket å bli rektor og hva slags fellesskap man vil ha behov for?

Hans forteller det slik;

"Etter å ha vært lærer i 10 år, husker ikke helt sikkert, men tror det var i 1978. Da skulle det opprettes inspektørstillinger i skolene. Og da ble jeg oppfordret til å søke av x, som da var rektor, og jeg sendte inn en søknad og jeg vet at det var noen flere som søkte, og så ble jeg innstilt da som inspektør og fikk jobben og da var det et prøveår - fra 78 til 79. Etter dette ble jeg tilsatt som inspektør. Jeg likte vel det å administrere, og når vi kom fram til det at x ble borte en periode var det naturlig at jeg tok over ansvaret, men jeg vet at når vi kom fram til 96 eller 97, og det ble alvor av å søke jobben, da søkte jeg først på en annen jobb, men.....jeg søkte på jobben som pedagogisk veileder i kommunen, men jeg fikk ikke lov...men yy i kommunen tok en prat med meg og sa at hun svært gjerne ville at jeg fortsatte på Heia skole. Jeg vet ikke, etter litt sånn fram og tilbake, så ble det sånn."

Hans viser her til at det å administrere var noe han likte og som for han ble en motivasjon til å bli rektor. I tillegg ble han rådet til å fortsette på Heia, selv om han selv ønsket å søke en annen jobb. Dette viser at Hans hadde tillit hos aktører utenfor skolen, og at dette var av betydning da han tok det endelige valget. Kari forteller det slik:

"Det er egentlig ikke så lett å svare på. På mange måter så føler jeg at jeg ble `kuppa` inn i lederstilling. Jeg er en person som blir veldig interessert i det jeg holder på med, og ble litt...hvis jeg går tilbake, så ble jeg oppfordret til å ta et undervisningsinspektørvikariat. Jeg gjennomførte det og mens jeg arbeidet som undervisningsinspektør. Etter hvert tok jeg de tre første årene av mastergraden, de tre første enhetene. Så ble det ledig en jobb på en ny skole som skulle bygges. Og jeg tenkte at hvis jeg skal være rektor noen gang, så må jo det være den flotteste rektorjobben å få. Så jeg tenkte at dette må jeg søke, og jeg fikk omtrent panikk når jeg fikk jobben. Jeg søkte på stillingen etter tre enheter med lederutdanning og jeg har vært øvingslærer i mange år, så jeg synes jeg hadde god kompetanse til å være leder, men jeg hadde jo ikke prøvd det før, så det var kjempespennende. Jeg måtte jo ta stillingen når jeg fikk den, selv om jeg hadde litt småpanikk..."

Hans og Kari forteller begge om sin vei inn i rektorstillingen med å beskrive historien fram til beslutningen tas. Begge viser i sine fortellinger at de opplevde *tillit* og at de begge

foretok et aktivt valg, men først etter å ha blitt oppfordret av andre. De gir begge uttrykk for at den erfaringen de hadde tilegnet seg som vikarer i inspektørstillinger opplevdes som tilstrekkelig til å bli rektor. Kari forteller også om at i tillegg til å ha vært lærer, var erfaringene som øvingslærer og kompetansen gjennom lederutdanningen viktige bidrag. Kari illustrerer med dette hvordan lederidentiteten forhandles fram gjennom deltagelse i ulike praksisfellesskap, og at konstruksjon av identitet henger sammen med læring i praksis og den mening dette har for den enkelte (jf. Wenger 1999). Kari sier at hun, til tross for å ha litt småpanikk, mente å ha god kompetanse som leder, selv om hun ikke hadde prøvd det før. Min tolkning er at hun her relaterer sin manglende erfaring til det å være rektor, i og med at hun hadde erfaring som inspektør. Petter har vært rektor i fem måneder, og forteller det slik;

"Jeg har jo vært inspektør og konstituert rektor før, så jeg visste jo at jeg klarte å administrere en skole.....synes jo det var på tide å prøve seg."

Petter opplevde *mestring* i det å være leder på skolen, og beskriver også at han opplevde tillit hos personalet, noe som gjorde at hans rolle som *fremst blant likemenn* ble tydeliggjort. Petter forteller videre;

"Det ble en omorganisering av ledelsen på den skolen jeg jobbet på før. Det ble 3 ledige inspektørstillinger, og det bodde vel en skoleleder i meg.....det var egentlig litt komisk. Jeg røyka, og sto ute i skogen sammen med en annen kollega og jeg hadde tenkt å overtale denne kollegaen til å søke, men det ble omvendt. Jeg hadde vært tillitsvalgt en god stund og kjente jo til ledelsen. Hadde vel egentlig mer ambisjoner om å bli sosiallærer, rådgiver eller noe..... Jeg fikk jo mange positive tilbakemeldinger på den jobben der jeg var, og det ga meg lyst til å prøve meg. Jeg fikk tilbakemelding på at jeg var klar og fikk ting gjort..."

Petter sier at "det bodde vel en skoleleder i meg", noe som viser en aktivitet og en egen opplevelse av at han har reflektert over det å kunne bli skoleleder, men at dette først ble aktivert ved å ha blitt "bucket" opp av kollegaer.

Hans, Kari og Petter forteller alle om at *erfaringer fra vikariater* i lederstillinger var av betydning for å søke på rektorstillinger. Slik de beskriver det har erfaringene vært positive og gitt inspirasjon og lyst til å være leder, basert på opplevelsen av *tillit*, *mestring* og *fremst blant likemenn*. Det å være *fremst blant likemenn* viser, slik jeg ser det, til fellesskap med andre *likemenn*, og i dette tilfelle andre lærerkollegaer. Erfaringene baserer seg på opplevelser i skolen, der de var som lærere, inspektører, tillitsvalgte eller i vikariater som rektorer. Felles for alle tre er at interessen, muligheten (og lysten) til å bli rektor er noe som kommer etter å ha arbeidet i skole i noen år og at alle ble oppfordret av "likemenn". Det kan være tilfeldigheter som avgjør at dette skjer, som at det blir behov for vikar i et sykefravær, egen livssituasjon tilsier at tid og anledning er inne og erfaring og modenhet som lærer gir mot og lyst til å prøve nye utfordringer.

På spørsmålet om hvorfor Anne valgte å bli rektor svarer hun;

"Fordi, ja...da jeg begynte her nede på Rådhuset ville jeg ikke bli rektor, men etter to år hadde jeg vært med på sette i gang flere overordnede oppgaver og etter hvert ville jeg se hvordan dette kunne gjennomføres ute. Ikke bare være med på å starte...På den skolen jeg er nå.....det virket som en kjempeutfordring og jeg tenkte at det kunne da ikke være så ille..... Jeg tenkte – greier jeg dette? Det som er viktig; jeg hadde aldri følt at jeg kunne jobbet som rektor dersom jeg ikke hadde jobbet her nede (på Rådhuset).

Intervjuer: Kan du si litt mer om det?

Jeg fikk et kjempestort ansvar når det gjaldt for eksempel IKT i kommunen, og jeg skulle sette i gang store prosesser. I mange av prosessene gjorde jeg feil og det lærte jeg enormt mye av. Jeg lærte at jeg skal være sikker på hva jeg sier og at det jeg sier skal skje, må skje. Vi fikk oppgaver i min gamle jobb som handlet om både å planlegge og å gjennomføre.....jeg lærte mye om hvor viktig det var å stå for det man har sagt og gjøre det man har sagt man skal gjøre."

Anne, som den eneste av respondentene, søkte aktivt på rektorstilling uten erfaring som skoleleder og uten oppfordring av "likemenn". Hennes motivasjon til å bli rektor var, slik jeg ser det, oppgaveorientert og basert på et ønske om å være med på å gjennomføre oppgaver initiert fra kommunen. Anne sier at hun lærer av sine erfaringer og at hun med sitt oppgavefokus er opptatt av at det som planlegges blir gjennomført. Annes valg om å bli rektor er basert på opplevelser av *mestring*, som de øvrige tre respondentene, men relasjonsperspektivet og betydningen av tillit fra andre personer er ikke så framtrædende hos henne. Dette kan forklares ved at Anne ikke har vært i posisjon til å gjøre erfaringer som skoleleder og derved heller ikke gjort erfaringer som tilsier at andre har hatt en mening om henne som leder.

Anne viser til at hennes erfaring kommer primært fra kommunenivået, og ikke selve skolenivået, som de tre andre beskriver. Anne betraktet utfordringen i å drive en skole *utenfra*, mens de tre andre valgte å søke rektorstilling basert på kjennskap til skolen og erfaringer *innenfra*. Dette representerer to ulike innfallsvinkler til det å bli skoleleder, og Anne representerer her også et skille på et annet område; hun hadde ikke erfaring som skoleleder før hun ble tilsatt som rektor.

Ved å beskrive hvorfor de ønsket å bli rektorer har de langt på vei også sagt noe om hva som motiverte og inspirerte dem til å bli ledere. Jeg ville ha dette med for å belyse om det er elementer i eller utenfor skolen som kan sies å ha en drivkraft på lysten til å bli leder, og om denne motivasjonen og inspirasjonen oppleves ulikt blant respondentene. Hans beskriver det slik;

"Det ligger vel kanskje.....jeg liker å organisere og tilrettelegge og ja.....dra i tråder, men ellers så er det sånn hvis jeg ser tilbake. Det kunne godt vært annerledes. Men, jeg må si det, jeg vet ikke om det er sju år.....hvis jeg går tilbake til da jeg begynte som lærer, når jeg ble inspektør, hadde jeg en downperiode. Jeg begynte å gå lei. Jeg synes ikke jeg fikk det til å...og det var tungt, men så kom dette med den

inspektørjobben og det ga en ny giv og inspirasjon til å jobbe videre..”

Sitatet viser at Hans opplever motivasjon ved det å kunne legge til rette for andre ansatte på skolen, og at ved å bli inspektør han få mulighet til dette. Kari beskriver det slik:

”Jeg har i mange år synes det har vært veldig morsomt å jobbe med både voksne og barn. Det gjorde jeg også som lærerutdanner, i forhold til det å reflektere over egen praksis og se framover, se utviklingstendenser har vært veldig interessant....og det gjorde jeg jo i mange år før jeg ble skoleleder, men det å være skoleleder er jo en enda mye bredere jobb. ”

Karis umiddelbare respons var at hun synes det har vært veldig morsomt å jobbe med voksne og barn. Dette forteller noe om Kari som en sosial person, som trives i et miljø med mange mennesker. Kari sier også at det å kunne reflektere over egen praksis, se framover og det å se utviklingstendenser som viktige kilder til motivasjon. Dette viser at Kari ønsker å drive en skole ”i takt med tiden”. Ser man denne beskrivelsen i forhold til figur 1 (kapittel 2), kan dette stå som et eksempel på at utviklingstendenser i og rundt skolen, som vist i figuren kan være en kilde til motivasjon for en rektor. Hun ønsker å være en mottager og en ”oversetter” av føringer både i den vertikale linjen og i påvirkning fra utsiden jf. de horisontale linjene. I denne sammenheng tolker jeg utviklingstendenser til å være av hovedsakelig av pedagogisk, eksempelvis utvikling av vurderingssystemer i skolen og innføring av nye læreplaner.

Petter sier følgende:

”Jeg fikk jo mange positive tilbakemeldinger på den jobben der jeg var, og det ga meg lyst til å prøve meg. Jeg fikk tilbakemelding på at jeg var klar og fikk ting gjort... jeg satser på å være klar...men det er nok litt lettere å være klar i et kjent kollegium enn i ett helt nytt...”

Petter har fått gode tilbakemeldinger på jobben han har gjort som leder og er gjennom det blitt trygg på at lederadferd som tydelig, klar og at han får ting gjort, er lederegenskaper som passer inn i rollen som rektor. Petter gir uttrykk for at det å være klar krever at man kjenner sitt publikum, noe som viser at han befinner seg i en *breaking in – fase*²⁹ og fortsatt jobber med å bli kjent på sin nye skole;

”(...) jeg har ikke prøvd å komme med noe nytt, det tror jeg ikke hadde vært populært. Må vite hvor vi er først. Bli kjent med skolen.....Har satset mye på det disse fire første månedene.”

Petters utsagn beskriver også med dette hvordan det å være ny som leder innebærer at man går i gjennom stadier (Dreyfus og Dreyfus 1991). Petter sier at han har prioritert å bli kjent og finne ut ”hvor vi er”. Dette bekrefter hvordan læringsprosessen starter ved å orientere seg om regler for atferd og skolens sosiale kontekst før lederen blir kontekstuavhengig og handler mer uten å støtte seg til systemer som allerede finnes.

²⁹ Jf. Figur 2: Stadier i organisasjonssosialisering (Feldman 1981 i Jakobsen 2003) s. 31

Anne beskriver sin kilde til inspirasjon og motivasjon slik:

"Noen personer har inspirert meg. Jeg har hatt nære kollegaer som har inspirert meg..."

Intervjuer: Hva er det ved disse du har blitt inspirert av?

.....de er tydelige personer og i mitt syn gode ledere. Jeg lærte så mye av det. Jeg tok noen av de egenskapene de hadde og hadde lyst til å framstå som en sånn person, jeg også."

Det Anne her relaterer til "nære kollegaer" er ikke lærere eller ledere i egen skole, men kollegaer hun hadde før hun ble rektor. De hun refererer til som ledere er ikke rektorer og ledere i skolen, men ledere på utsiden av skolen og på kommunenivå.

Hans, Kari og Petter relaterer sin inspirasjon og motivasjon til forhold i skolen. Menneskene, systemene og oppgavene. Petter viser med sitt utsagn en forsiktighet i forhold til å komme med nye ting i den første tiden som ny leder, og jeg tolker det slik at han velger å bruke god tid på å bli kjent på skolen før han lanserer nye ideer.

Det Anne her refererer til som nære kollegaer er ikke bare ansatte i skolen, men også utenfor skolen og beskriver disse som rollemodeller for god ledelse. I og med at hun tidligere ikke har vært leder, har hun lært mye av disse personene uten selv å være leder. Ut i fra hva hun sier vil hun bruke disse personene som rollemodeller for hva hun selv vil mene er god og tydelig ledelse.

6.3.2 Å bli rektor – en planlagt vei?

På spørsmål om det å bli rektor var et mål de har jobbet mot i sin tid i yrket og som de planla som en karrierevei da de tok lærerutdanning, sier Hans:

"Nei, ikke da. Du kan si - en av grunnene var vel at hvis jeg skulle være på Heia skole var det x som var rektor og som var veldig selvskreven. Jeg hadde min rolle, og trivdes veldig godt med det. Jeg trivdes – hvis jeg skal si det sånn – som inspektør, hvor du ikke hadde ansvar for absolutt alt, men fikk tildelt oppgaver. Og x synes det var fint at jeg hadde ansvar for pedagogikken, og kunne gå litt rundt i klasserommene. Det passet i hvert fall meg. Det var det jeg likte godt. Så.....da tenkte jegnår x slutta så.....som sagt så søkte jeg på en annen jobb, men jeg synes ikke det var noe vanskelig valg egentlig."

Kari beskriver det slik:

"Nei. Egentlig jobbet jeg mer mot pedagogikkfaget, og var vel egentlig når jeg nærmest ble lurt inn i en lederjobb, nærmest bestemt på å ta hovedfag i pedagogikk. Og rette meg mer inn mot lærerutdanning, og så ble jeg lurt til å prøve noe annet, og så synes jeg det var morsomt også."

Intervjuer: Du sier du ble lurt?

Ja, litt lurt, altså, men jeg hadde aldri tenkt i den retningen før jeg ble oppfordret til å prøve å tenke på det..”

Hans sier han ble ”slukt” inn i rektorjobben og Kari ble litt ”lurt”, og ingen av disse to rektorene beskriver det å bli rektor som et planlagt karrierevalg. Uttrykkene ”slukt” og ”lurt”, gir etter min mening for uttrykk for mer overraskende hendelser enn planlagte hendelser, og underbygger derved funn i tidligere forskning (jf. Life History forskning, Møller 2004) om at det å bli rektor ikke alltid kan sies å være planlagte eller bestemte valg. Måten de selv beskriver hvordan de ble rektorer viser at begge hadde andre områder i sitt virke som lærer eller inspektør som de var tilfredse med, men sett i forhold til svar på forrige spørsmål om *hvorfor* de valgte å bli rektor, ble det positive trykket fra erfaringer og kollegaer i skolen så stort at de valgte å bli rektorer. Petter som også har vært lærer i mange år, og vikariert som leder sier dette på spørsmålet om han hadde planer om å bli rektor:

”Nei, det var det ikke. Det ble en omorganisering av ledelsen på den skolen jeg jobbet på før. Det ble 3 ledige inspektørstillinger, og det bodde vel en skoleleder i meg... Hadde vel egentlig mer ambisjoner om å bli sosiallærer, rådgiver eller noe...”

Petter sier også at det nok ”bodde en skoleleder i han” og dette bekrefter, slik jeg ser det, de positive tilbakemeldingene han fikk av sine kollegaer, som var utslagsgivende for at han valgte å søke en rektorstilling i en ny kommune.

Kort oppsummert kan man si at både Hans, Kari og Petter er det man kan anse som den første blant likemenn, *primus inter pares* (latin), som innebærer at rekruttering til lederstilling skjer fra ”egne rekker” og ved at, i denne sammenheng lærere, som har utmerket seg på en positiv måte, har tillit og ønske om å bli leder, søker disse utfordringene. Dette er ikke unikt for norsk skole, men kan anses som en relativt alminnelig ledelsesmodell i profesjonelle virksomheter over store deler av verden (Fevolden og Lillejord 2005).

Anne sier:

”Jeg tenkte på det. Da jeg var ferdig utdannet tenkte jeg at kanskje om 10 år, men jeg var så fornøyd med å være lærer.”

Intervjuer: Hva kom det av at du ble rektor?

”Rett og slett fordi jeg ville være den som kunne bestemme. I utdanningen tenkte jeg på at jeg ville ha en karriere i skolen.”

I motsetning til de øvrige tre respondentene sier Anne klart at hun tenkte på å ha en karriere i skolen da hun tok lærerutdanning. Ordet *karriere* nevnes her, og er, slik jeg ser det, et lite brukt begrep i offentlig sektor. Annes begrepsbruk og et tenkt ønske om en rektorstilling som en del av en karrierevei i skolen skiller hennes uttalelse fra de tre andre respondentene. Annes

bakgrunn fra BI³⁰ og privat virksomhet kan være en forklaring på at hun velger å bruke begrepet karriere.

Innledningsvis i analysen hadde jeg en antagelse, basert på tidligere forskning³¹, om at det å bli rektor er noe man i all hovedsak ikke planlegger å bli når man blir lærer. Tre av de fire respondentene underbygger min antagelse, men Anne er et eksempel på en lærer som tidlig hadde tanker om å bli rektor. Sett i forhold til figur 1, er skolen under et større offentlig fokus og under en større påvirkning fra samfunnet for øvrig enn for få år tilbake. Mulig er det slik at Anne en representant for at denne påvirkningen og økende åpenhet i og rundt skolen, på den måten at det kan åpne opp for andre former for rekruttering av rektorer enn det vi tradisjonelt kjenner, i all hovedsak basert på tradisjonen ”fremst blant likemenn”. Om Anne representerer en ny trend i rekruttering av skoleledere, er grunnlaget for lite til å komme med spådommer om, men denne forskjellen vil kunne bidra til ulikt ”blikk” på rollen man går inn i og på hvordan man ser på ledelse av skolen.

6.3.3 Rektorenes hverdag – med egne ord

Respondentene ble oppfordret til å beskrive det å være i rektorrollen, og jeg tar dette utdraget fra intervjuene med for å skissere den komplekse hverdagen en rektor befinner seg i. Rektorenes beskrivelser kan ses i sammenheng med figur 1, som på sin måte er en teoretisk framstilling av de elementer vi kan kjenne igjen i og rundt skolen, og derved også som et bilde av den hverdag rektorene er en del av når de utfordres til å si noe om hva de anser som viktige fellesskap for seg selv. Hans beskriver det slik;

”.....Jeg synes det er....bare se sånn som dagen i dag. Jeg har vært på jobben siden kvart på åtte, til jeg skulle møte deg kvart på tolv...og jeg synes ikke jeg har fått gjort noe. Fordi det er jo stadig noe som skjer. For det første, når jeg kommer på skolen er det en brannslange som ikke er helt tett, og som drypper vann, og det er jo ikke noe vaktmester der og da, så jeg ordner jo opp i det da...og så har det gått mus i fella, så da må jo den tømmes og lades på nytt. Så er det noen lærere som har funnet ut at de ikke er helt bra, så da må det ordnes med vikarer og omdisponeringer, så sitter jeg og jobber med det. Så svarer jeg på mailer, og så var det den undersøkelsen som jeg måtte snakke med en av veilederne på skolen om, så brukte vi litt tid på det, og like før jeg dro hit hadde jeg to slåsskjemper inne på kontoret, og så måtte jeg fylle ut et sånt skjema, som er oppdatert nå, for nå skal det være nulltoleranse. Så liksomdet har gått i ett, og så er det noen telefoner innimellom. De måtte jeg ta fordi kontordama var en tur i byen, og så var hun ute og spiste og da kom det telefoner fra flere forskjellige firmaer som skal gjøre opp lagrene sine før jul og har mange gode tilbud. Og to – tre foreldre som ringte om barn som er syke og.....og så fikk vi besøk av ww –møbler, som kom med nye pulter, og da kom vaktmesteren også, for han hadde jeg ringt til, for det hadde gått noen lysrør, en hel rekke hadde gått. Altså.....det erog det er helt sikkert min feil, det er mye som skjer, og derfor blir det mye ettermiddagsjobbing, fordi jeg har veldig vondt for å stenge døra og stenge de andre ute, og da blir det veldig mye, og sikkert for mye og en del av det som skjer, men det er mye meg også, så jeg tror atjeg vet jo at jeg mange ganger sier til meg selv at i dag skal jeg gjøre det og det, jeg skal lukke døra og stenge igjen.....men du

³⁰ Bedriftsøkonomisk Institutt (BI)

³¹ Life History prosjekt – Møller 2004

blir tatt av dagen. Rett og slett....og det synes jeg kanskje jeg burde vært mye flinkere til....og ta de andre grepa, hvis du tenker mer langsiktig og planlegge tiden.....”

Det er ikke alltid lett å beskrive det å være rektor med få ord og Hans lar den aktuelle formiddagen stå som et eksempel på hans hverdag. Han beskriver detaljert hvordan en del av en rektors arbeidsdag kan fortone seg, med mange ulike oppgaver som må løses i et raskt tempo. Mot slutten av beskrivelsen går Hans over i en analysefase hvor han ser hendelsene fra utsiden, betrakter sin egen rolle og analyserer hvordan han kunne løst situasjoner annerledes. Hans beskriver her dilemma mellom å lukke døra til kontoret og gjøre oppgaver som han må legge til ettermiddagstid, eller være tilgjengelig for de andre på skolen og for andre oppgaver som oppstår. Ser vi dette i forhold til Klausens (2006) undersøkelse om danske institusjonsledere, kan funn om forholdet mellom ulike arbeidsoppgaver her gjenkjennes. Kari beskriver det å være rektor slik:

”Det er å ha mye ansvar og det erdet blir litt som å stå mellom barken og veden.det er mye arbeid, men så er det morsomt også da. Jeg tror ikke jeg greier det med få ord.....”

Kari trekker her fram stikkord som *ansvar, å stå mellom barken og veden, mye arbeid, morsomt* og lar det være kommentaren på det å være rektor. Kari illustrerer her den posisjon rektor har, som vist i figur 1, mellom barken og veden. Hva Kari legger i uttrykket, ble ikke spesifisert, men slik jeg tolker det er det i likhet med Hans et uttrykk for at det er oppgaver og situasjoner som krever aktive valg, og som kan oppleves som dilemma. Petter har vært igjennom hektiske måneder som ny rektor og sier:

”Meningsfullt, spennende og intenst. Det er et vidt spekter av oppgaver og det er ikke alltid lett å se skillet på de ulike typer oppgaver. Det å lede personalet videre framover.”

Petter viser med dette at arbeidsoppgavene er mange og at det ikke er lett å skulle skille mellom dem. Det er mye å sette seg inn i når man er ny i en lederstilling, og som tidligere beskrevet er det en del av det å ”bryte seg inn” som ny leder. Anne har også noen intense måneder bak seg og beskriver det slik:

”Ja det...jeg synes det er veldig mye å gjøre. Det er så mange områder man skal beherske og kunne noe om. Alt fra administrasjon, ressurser, personell og ha et pedagogisk utviklingssyn. Du skal være meget god på personell. Alle lærere er også en leder, så det blir litt sånn å være leder for ledere. Jeg tror det er vanskeligere å være leder i skolen enn i næringslivet. Det er en tøffere oppgave enn i det private næringsliv. Det er jo også en utrolig fin jobb! Man får så høy status blant elevene.....”

Rektorens uttalelser kan sies å være like på den måten at de alle skissere en kompleksitet av oppgaver, et tempo i hverdagen som illustrerer at oppgavene kan sies å stå i et konkurranse forhold til hverandre. I rektorenes uttalelser blir de administrative oppgavene, som personalbehandling, økonomi, trukket fram som beskrivelser på hvordan det er å være rektor. Annes sammenligning av hvordan det er å være leder i næringslivet er en interessant betraktning på den måten

at Anne, med sin utdanning og bakgrunn ser andre sider ved rektorjobben. Anne nevner også en positiv effekt av det å være rektor, det å få høy status blant elevene. Dette forstår jeg dit hen at i en fase der man er ny i en rolle kan det være viktig å oppleve at man er likt. At det å ha en høy status blant elevene skal være en positiv effekt, kan ses i forhold til Annes egen forventning og bilde av å være rektor. Anne gikk til rektorjobben med et ønske om å løse oppgaver og nå mål, og opplevelsen av å ha en status og, slik jeg tolker det, en positiv kontakt med elevene vil i denne sammenheng være et positivt bidrag.

Enten er de administrative oppgavene i flertall, eller så er de enklest å få øye på. Min erfaring er at de administrative oppgavene relativt lette å identifisere. Ansvarslinjene er klare og det er lettere å formulere forventninger. Som rektor skal man være involvert i budsjettprosesser, tilsetting av personal, rapportering av sykefravær, møter med ansatte, møter med eksterne samarbeidspartnere, utleie av lokaler, timeplanlegging osv. Det er klare retningslinjer for hvordan budsjett skal lages og hvordan økonomien skal følges opp. Det er klare prosedyrer for ansettelse. Det er saksbehandlingsregler som sikrer en korrekt korrespondanse mellom skolen og andre aktører, og det er lov – og avtalefestet hvordan rammen for timeplanlegging skal være.

De faglige eller pedagogiske oppgavene kan være vanskeligere å beskrive (Fevolden, Lillejord 2005). Vi kjenner de sentralt gitte læreplaner, men hvordan nedfeller dette seg i undervisningen? Fordi undervisningen skal tilpasses lokale behov den enkelte klasse og den enkelte elev kan ikke statlige direktiver være helt tydelige på hva som skal formidles og hvordan den enkelte lærer skal gjennomføre sin undervisning. Kommuner, og vår egen inkludert, har liten tradisjon for og gjennomgående for liten kapasitet til å være en aktiv pådriver i forhold til den pedagogiske delen av skolens drift, og dette er et perspektiv som langt på vei bekreftes i St. meld 31 "Kvalitet i skolen" (2008), der betydningen av et tydelig skoleeiernivå framheves spesielt. Skoleeiernivået skal være en støtte og veiledende instans i utvikling av kvalitet i skolen, og dette innebærer ikke bare et fokus på økonomi og andre økonomiske oppgaver, men også utviklingen av det pedagogiske innholdet.

En beskrivelse av rektors hverdag er tatt med for å synliggjøre "trykket" som illustrert i figur 1, og for å la rektorene med egne ord gi en kort beskrivelse av sin hverdag. Oppsummert kan en si at hverdagen som rektor fylles med mange oppgaver. Samtlige av respondentene gir uttrykk for at det er mye å gjøre, og at de opplever dilemmasituasjoner. Tilbakemeldingene viser at det er ønske om å se framover, men at de blir "tatt av dagen". Petter gir uttrykk for at "det ikke alltid er lett" å se skillet på de ulike typer oppgaver". Rektorenes beskrivelser er tatt med for i det videre studere hvordan delttagelse i praksisfellesskap er, eller kan være et positivt bidrag for å bidra til færre dilemmaer, mulighet til å "heve blikket" og klarere skillelinjer mellom oppgaver. I det følgende gis det en beskrivelse av hvilke praksisfellesskap rektorene er deltager i.

6.3.4 Hvilke praksisfellesskap er rektor deltager i?

Som tidligere nevnt ble det innledningsvis i intervjuene avklart hvorvidt begrepet praksisfellesskap var et begrep rektorene var kjent med. Der dette ikke var kjent ble vi enige om å bruke begreper som *møter* eller *fellesskap*. I følge Wenger (2004) har vi alle en viss oppfatning av hvilke praksisfellesskap vi hører til og vi kan sannsynligvis skille mellom noen få praksisfellesskaper som vi er *sentrale medlemmer* av, og et større antall fellesskaper hvor vi har en mer *perifer* form for medlemskap. Som en hjelp til å beskrive ytterligere rektorenes utsagn, vil inndelingen av typer praksisfellesskap (PF1 – PF7) (Moos, Ballo, Næss og Ulholm 2006) bli benyttet.

Respondentene formidlet at uttrykket praksisfellesskap var naturlig å bruke, og etter å ha avklart begrepet med den enkelte rektor ble de bedt om å si noe om *hvilke praksisfellesskap* de er deltager i i sin hverdag som rektor. I kapittel fire er det redegjort for hvilke praksisfellesskap som finnes for rektorene i kommunen på det tidspunktet intervjuene ble foretatt.

Hans er den av respondentene som har lengst erfaring som rektor, og han svarer slik;

"Enhetsledermøter: Rådmannens ...gir ikke spesielt mye...særlig de fellesmøtene mellom skole og helse.

Rektormøter: vi får informasjon. Mye informasjon og det er sjelden dialog. Tidligere var det sånn at vi var med på å bestemme agendaen. Slik er det ikke lenger og jeg savner det. Nettverksmøter: Jeg er med i nettnett med to andre skoler, barnskoler, og vi er i samme nettverk fordi vi leverer elever til samme ungdomsskole. Før var ungdomsskolen med, men det er greit nå som de ikke er det. Nå er det noen andre skoler som også gjerne vil være med i vårt nettverk. Det er greit det, men da må vi bare bli enige om hva det skal være...

Uformelle nettverk: en annen rektor og jeg hadde et mer uformelt nettverk. Vi var enige i mange ting, i hvert fall.....har fortsatt et slags uformelt nettverk med en annen rektor, men det er liksom ikke satt i system."

Sett i forhold til de ulike nivåer praksisfellesskap (kap. 4), bekrefter dette funn i tidligere undersøkelser om at rektorer er deltager i praksisfellesskap på flere nivåer. Hans beskriver her deltagelse i praksisfellesskap på nivåene 2,3 og 4. Han nevner ikke deltagelse i fellesskap på nivå 1, men i og med at intervjuets fokus var fellesskap med andre ledere, og at dette også ble kommunisert i intervjuet, er det ikke unaturlig at dette ikke ble nevnt. Han forteller om deltagelse i nettverk med andre rektorer og et uformelt nettverk med en annen rektor. Her kan det sies at Hans var et sentralt medlem av et praksisfellesskap, og i henhold til Wengers beskrivelse av læringsbaner, kan Hans beskrives i en *insider-bane* der han kan anses som medlem fullt ut.

Hans har lang erfaring med deltagelse i ulike fellesskap med ledere, og han viser i sitt utsagn at han

har inntatt en mer *perifer bane* når det gjelder kommunens felles møter for rektorene, men i dette tilfelle er det ikke fordi han ikke har tilgang. Slik jeg ser det har han, på bakgrunn av sin erfaring, valgt å innta denne banen, men samtidig ha adgang til fellesskapet og det som skjer der. Hans sier også at det har vært endringer i praksisfellesskapene gjennom tidene, og gir her et eksempel på hvordan praksisfellesskap kan bli utsatt for endring. Nye prioriteringer og ny styring gjør at gamle praksisfellesskap endrer karakter og mister "kraft". Det kan samtidig bidra til at andre praksisfellesskap vokser fram, slik Hans her illustrerer.

Kari, som ble rektor på en helt ny skole, sier dette:

"Først når jeg ble rektor tok jeg en liten evaluering på hvor Kanten skole passer inn..... Vi fant da ut at vi som leverer barn til samme ungdomsskole skulle jobbe sammen, så det praksisfellesskapet ble jeg med i 2001. Dette fungerte bra helt til 2005.... for meg var dette et viktig praksisfellesskap.

Det jeg savner nå litt, er samarbeid mellom rektorer og inspektører i kommunen. Før jobbet vi mye mer på tvers i kommunen, men det er viktig å være i et samarbeid med andre ledere også. Vi er én kommune og jeg tror vi må samarbeide dersom vi skal kunne gi et helhetlig tilbud til folk. Vi må kunne noe om hverandre.

Av rutinemessige praksisfellesskap deltar jeg i: Samarbeid med rektorer på naboskoler, møter med alle enhetsledere i Halden kommune (dette er ikke alltid samarbeid, men mye informasjon) ,møter med alle enhetslederne i sektor undervisning. Dette er rektorer, leder for de kommunale barnehagene, leder for voksenopplæringen og lederen for PPT."

Hans og Kari beskriver her ulike former for praksisfellesskap; fellesmøter for ledere i kommunen og mer uformelle nettverk, men Kari beskriver også en evaluering som bakgrunn for hvor Kanten skole passer inn. Om dette henger sammen med at skolen var ny og trengte samarbeidspartnere kommer ikke fram, ei heller om Kari mener at for å samarbeide i et praksisfellesskap må man passe sammen. Både Hans og Kari er deltagere i uformelle nettverk i tillegg til kommunens møter for rektorer (enhetsledermøter), men begge er tydelige på at de felles møtene for rektorer er preget av informasjon, lite dialog og at de "ikke gir spesielt mye". Sett i forhold til Wengers element *mening* viser dette at rektorene i dette fellesskapet i liten grad deltar i forhandlingene om mening, og det kan være en forklaring på hvorfor dette ikke oppleves som meningsfylt.

Det at kommunens møter med enhetslederne i all hovedsak er preget av informasjon, kan være en bekreftelse på det som her tidligere er nevnt om kommunens tradisjon, kompetanse og kapasitet til aktivt gå inn på skolenes faglige og pedagogiske område. Hans påpeker at disse møtene "ikke gir spesielt mye", som kan bekrefte at et annet av Wengers element om *felles forpliktelse* er av betydning for at et praksisfellesskap skal gi mening. Enhetsledermøtene respondentene er deltagere i har et større administrativt fokus enn et pedagogisk. Agendaen blir bestemt på kommunenivå, men alle rektorene har anledning til å komme med forslag til saker.

Et økende krav til desentralisering av administrative oppgaver til skolene mener jeg også er en medvirkende årsak til hovedvekten av informasjon. Som tidligere nevnt er det administrative området i større grad et regulert emne enn det faglig, pedagogiske, og for at rektorene skal kunne rapportere og videreføre systemer på skolenivå vil det være viktig at det gis informasjon.

Hans og Kari forteller at de har vært, og delvis er, medlemmer av nettverk. Dette er uformelle nettverk som ledene selv har organisert. Kari uttrykker at det er behov for et samarbeid for å kunne gi kommunens innbyggere et helhetlig tilbud. Hans viser i sin uttalelse at han har opprettet et eget nettverk i samarbeid med en annen rektor, i tillegg til det nettverket han er med i fra før. Dette er, etter min mening, et uttrykk for at en rektor kan ha behov for flere arenaer og at det skapes allianser rektorer i mellom, selv om dette ikke er initiert fra skoleeier.

Både Hans og Kari er godt kjente i kommunen og kjenner godt de andre rektorene. Dette vil etter min mening, gjøre tilgangen til å etablere kontakt med andre lettere. Det vil dessuten, som Hans her skisserer, være en hjelp til å søke mer "spesifikke" praksisfelleskap.

Da Petter fikk spørsmålet om hvilke praksisfelleskap han er deltager i, sa han dette:

"Jeg savner et nettverk. Jeg vet at det finnes, men vi har det ikke her hvor jeg er."

Intervjuer: Hvorfor savner du nettverk?

Har ikke noe forum der jeg kan diskutere problemer eller ordne ting, der jeg kan snakke om ting som gjelder jobben. Ikke bare problemer, men temaer, mener jeg. Enhetsledermøter deltar jeg i, og så er jeg med i en gruppe som jobber med ROS³² -arbeid."

Petter bekrefter her mangel på organiserte nettverk for rektorer i kommunen, og nevner med dette hva han ikke er deltager i før han kommer inn på hva han deltar i. Jeg tolker det dit hen at dette er noe han har savnet og at han er i ferd med å komme over i stadium 2 (Dreyfus og Dreyfus, 1991), og er i ferd med å bli *den avanserte nybegynneren* der behovet for å bruke egne erfaringer, være mer kontekstuavhengig blir mer framtrødende. Det er likevel viktig å presisere at overgang mellom stadier ikke kan forstås som en ren lineær utvikling, men som en dynamisk prosess, der klare overganger og "inntreden" ikke lett kan identifiseres.

Han etterlyser et fellesskap der han kan "diskutere problemer og ordne ting". Petter kommer her også inn på hva han mener bør være innhold i slike nettverk. Hans perspektiv er ny som leder og hans uttalelse om "å ordne ting" tolker jeg dit hen at han opplever at det går mye tid til saker han kunne ha løst raskere dersom han hadde hatt en mer systematisk tilgang til andre rektorers erfaring.

³² ROS = Risiko og sårbarhetsanalyser. Det utarbeides kommunale planer innen utvalgte områder, og rektorene deltar i grupper hvor det utarbeides prosedyrer for ulike risikosituasjoner, som eksempelvis brann og lignende.

Petter sier på et tidligere tidspunkt i intervjuet at han har valgt å bruke god tid på å bli kjent på ny skole, og har bevisst ikke lansert nye ideer de første månedene. Dette viser at Petter har vurdert at det å være ny i en lederstilling innebærer at man sjelden stiller med blanke ark, men må forholde seg til sin egen historie og til den historien enheten man er kommet til har med seg. Møte mellom en etablert kultur og egen historie danner således et sett av forventninger til hvordan rollen skal (etter) fylles. Haaland og Dale (2005) beskriver denne fasen som den tiden man bruker, etter å ha begynt i stillingen, til å lære de grunnleggende oppgavene som tillegger stillingen. Man skal plassere seg selv innenfor en rekke relasjoner og bli en del av en kultur.

I uttalelsen over sier Petter tydelig at han savner et nettverk, og et spørsmål vil være om Petter i større grad hadde lansert nye tanker og ideer dersom han hadde hatt et slikt nettverk å delta i da han begynte som rektor. Slik Petter beskriver sitt behov for nettverk bygger det, slik jeg tolker det, på at det kunne styrket hans trygghet som leder, og påvirket positivt hans vei til å bli kjent og å komme seg inn (breaking in)³³ i rollen.

I likehet med Petter er Anne også ny som rektor og hun sier dette om hvilke praksisfellesskap hun er deltager i:

"Det er jo de enhetsledermøtene vi har felles, og så er det jo sånn rektorsamarbeid med to andre skoler.....vi har jo ledermøter internt på skolen også, med inspektør og sekretær. Det er vel det. Noen ganger settes det opp oppgaver der vi for eksempel skal jobbe med HMS...da blir vi satt i grupper. Enhetsledermøtene er også viktig...her kan vi møtes å få kunnskap om hva vi skal gjøre. Veldig, veldig viktig. Du avlyser ikke det lett, altså."

Anne nevner enhetsledermøtene og møter internt på skolen, men framhever enhetsledermøtene som spesielt viktige. Hun underbygger sin mening om viktighet med å si at "du avlyser ikke det lett, altså." Sett i sammenheng men Annes system – og oppgavefokus vil arenaer der tilgang på informasjon og systemer være et gode. Min tolkning er at for Anne blir dette oppfattet som en støtte til eget arbeid på skolen og at hun anser informasjonen og saker som tas opp på møtene, som "kunnskap om hva vi skal gjøre". På en annen side vet Anne at deltagelse i disse møtene er forventet arbeidsgiver og det kan derfor også være et uttrykk for å være "flink". Anne nevner også rektorsamarbeid med to andre skoler, men utdyper ikke dette videre.

Sett i forhold til Hans og Karis uttalelser om de felles enhetsledermøtene, representerer de, slik jeg ser det to ulike perspektiver, der en oppfatning er at "de gir ikke spesielt mye" og en annen oppfatning er at "du avlyser ikke de lett, altså.". Det kan være antall år som rektor som her kommer til syne, og at Hans og Kari er "lei" møter med mye informasjon og lite snakk om pedagogikk, men det kan også være rektorenes ulike perspektiv på hvordan de framstår i sin lederrolle, som bidrar til at ett og samme møte kan oppleves så forskjellig. Det kan, slik jeg ser det, virke som om den informasjonen

³³ Haaland, Forde og Dahle, Forde (2005) "På randen av ledelse", bruker fasene getting in, breaking in og settling in når de beskriver prosessen å være ny som leder. Fasemodellen har de hentet fra Cathrine Filstad Jakobsen (2003). **71**

enhetsledermøtene gir tilgang på gir Anne det hun trenger for å videreutvikle sine systemer internt på skolen, eller at hun er ”lydig”.

Alle de fire rektorene er deltagere av ett eller flere praksisfellesskap; kommunens enhetsledermøter, interne møter på skolen og ett eller flere nettverk, og det veksler mellom hvorvidt de er sentrale eller mer perifere medlemmer (Wenger 2004).

Respondentene gir uttrykk for at deltagelse i møter der det i all hovedsak blir gitt informasjon og i liten grad åpner for dialog er møter som de refererer til som mer nødvendige enn interessante og lærerike. Det kan være mange og høyst naturlige årsaker til at rektorene opplever praksisfellesskap forskjellig, men fra mitt perspektiv, vil det likevel være interessant å se om dersom klare målsettinger for praksisfellesskapet er av betydning for viktighet. I følge Wengers modell om sosial læring (p. 4.2.) kan dette ses i forhold til det elementet *mening* i modellen. Mening er her ment som en betegnelse for vår evne individuelt og kollektivt - å oppleve våre liv og verden som meningsfull (Wenger 2004:15).

6.3.5 Hva er innholdet i praksisfellesskapene – og er det tydelig hva som skjer der?

Wenger (2004) mener at for at medlemmene i praksisfellesskapet skal kunne lære, vil det kreve kontinuerlige forhandlinger om felles forståelse for arbeidet som skal foregå der, og videre som et resultat av dette vil det utvikles en mening. I forhold til min undersøkelse vil dette innebære å finne ut av hva rektorene mener om arbeidet som foregår i de nevnte praksisfellesskapene, og om det er basert på en felles forståelse av det som skal skje.

Hans sier:

”Ja og nei.....på møter blir vi informert og kan komme med tilbakemeldinger. De lokale nettverkene avtales mer `ad hoc`. Her snakker vi om felles temaer som budsjett, arbeidstidsavtaler...vi er litt framtidsrettet, men vi har egentlig et ganske kortsiktig perspektiv i samtalen. Vi blir veldig styrt av det vi er oppatt av hver for oss, tror jeg...vi har for eksempel ikke diskutert hverandres virksomhetsplaner. Det kunne jo vært et sånt aktuelt felles tema å ta opp.....så det kunne vi ha gjort. Det blir nok litt sånn ` jeg er rektor på Heia skole, og det er jobb nr. 1 for meg` men jeg ser jo klart at det er en fordel å diskutere egen skole med de andre.....”

Hans beskriver det lokale nettverket som noe som avtales ”ad hoc”, som er et uttrykk for at det ikke er lagt plan for møter, men at de avtales etter behov. Han begrunner dette med at den enkeltes deltagelse og bidrag til innhold er styrt av det de er opptatt av hver for seg, hvilket innebærer at det Wenger vektlegger som felles forståelse for arbeidet, utvikling av *mening*, forekommer, men ikke med utgangspunkt i nettverket som helhet. Han gir uttrykk for at det kunne vært aktuelt med et felles tema, eller snakke om hverandres virksomhetsplaner, men at det i dag ikke er slik. Hans` utsagn ” *vi er litt framtidsrettet, men vi har egentlig et ganske kortsiktig perspektiv i samtalen*” viser, slik jeg ser det, tydelig hvordan ønsket om å se framover, planlegge og være visjonære er tilstede, men hvordan ”kraften” i de dagligdagse hendelser og temaer blir stående i forgrunnen.

Kari beskriver praksisfellesskapene slik;

"I ungdomsskolenettverket har vi en klar målsetting og det er at elevene skal oppleve et helhetlig skoletilbud.Målsettingen med det andre nettverket er å støtte hverandre og inspirere hverandre der det trengs, men det er jo ikke noe sånn klar målsetting. De andre vi er innkalt til vet jeg ikke helt.jeg opplever veldig ofte at dette er informasjonsformidling. Noen ganger må vi det, men det er sjelden at.det oppleves som om vi ikke har så mye innflytelse, men vi kan jo sikkert være flinkere til å komme med innspill.men det må da være andre fokus enn å spare penger. I en tid så handlet det bare om å spare penger og om det å ha systemer mot brann! Vi må ikke glemme pedagogikken og diskutere planer."

Innledningsvis kommer Kari her innom at nettverket hun er deltager i, som er for barnetrinnet, også har startet et samarbeid med den ungdomsskolen de "leverer" elever til. Uttalelsene fra Hans og Kari tyder på at det innimellom kan identifiseres klare målsettinger med praksisfellesskapene, men det er ulikt hva de mener er målsettingene med de ulike fellesskapene og hva praksisfellesskapet anser som målsetting, basert på kontinuerlig forhandling om utvikle en felles forståelse av arbeidet som pågår. Petter sier:

"Ja, det er det.jeg går fra møtet og vet hva jeg skal gjøre."

Petter er ny som leder og jeg tolker hans uttalelse dit hen at han anser det han refererte til som et praksisfellesskap han deltar i, kommunens enhetsledermøter, som møter med en klar målsetting. I mangel av nettverk er dette et uttrykk for at han får tilstrekkelig informasjon i disse møtene til å utøve sin jobb som rektor i etterkant. Anne beskriver det slik:

"Noen er det og noen er det ikke.enhetsledermøtene har det, synes jeg, men noen ganger har de det ikke. Informasjon er jo et mål.nei, målene er kanskje ikke så klare å tydelige, men.Det er ikke tydelige mål i nettverket, men vi har tema. Jeg må bare si at jeg ikke har prioritert dette, fordi det har vært mer enn nok å gjøre på skolen."

Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

Ja, det dukker jo opp ting hele tiden som jeg må være med på. Når det har vært mye møter prioriterer jeg det, fordi dette med samarbeidet i nettverket er mer `koselig fellesskap` og....jeg har ikke behov for å bruke tiden på å være sosial. Jeg har tro på at vi kan lære av hverandre.jeg har egentlig ikke engasjert meg og det bidrar til at det heller ikke har blitt prioritert."

Noe av Annes motivasjon for å bli rektor var basert på ønsket om å iverksette planer og bidra til utvikling på skolen. Hun viser på denne måten et fokus på oppgaver og stiller derfor også krav til at det å delta i nettverk med andre ledere må være noe mer enn et "koselig fellesskap".

Lave og Wenger vier mye oppmerksomhet til problematikken rundt "legitim perifer deltagelse", som indikerer at en deltager i praksisfellesskapet gradvis beveger seg fra en perifer til en mer sentral posisjon i fellesskapet og at det er viktig at deltakeren får lov til å starte i en perifer posisjon (Lave og Wenger 1991). Dette viser også, som beskrevet av Dreier (1999), at en person også alltid vil ta stilling til sin delaktighet ut fra foreliggende muligheter og behov med bakgrunn i egen deltagerbane. Det at Anne er ny som rektor kan være en forklaring på at hun befinner seg i en mer perifer bane, og at hun til nå har prioritert å bli kjent på ny skole.

6.3.6 Hva er et viktig praksisfellesskap for rektor?

Rektorene har i det foregående gitt en beskrivelse av hvilke praksisfellesskap de er deltagere i, og videre gitt en beskrivelse av hvorvidt de opplever at innholdet og målsettingene med fellesskapene er klart definerte. Utsagnene er basert på en beskrivelse av *allerede etablerte* fellesskap (med unntak av Petters ønske om nettverk), og jeg var med bakgrunn i dette interessert å vite mer om hva slags praksisfellesskap de anser som viktige ut i fra egne behov.

Hans sier:

"Jeg tror at det i det lille nettverket ville kunne være der det er mest å hente, men det har vært så mye fram og tilbake og sammensetningen i nettverket har så mye å si. Vi hadde mer gjennomgripende diskusjoner før...."

Han gir her et uttrykk for at han har tro på det lille nettverket, og med stabilitet og en "riktig" sammensetning vil det kunne fungere. Hans forteller at de hadde mer gjennomgripende diskusjoner i nettverket før. Tidligere har Hans uttalt at temaene i nettverket er av administrativ karakter (budsjett og arbeidstidavtaler) og at de ennå ikke har diskutert hverandres virksomhetsplaner. Sett i forhold til diskusjonen om rektorers tid til å være pedagogiske ledere er dette et interessant perspektiv. Sett i forhold til Klausen (2006) viser dette at på samme måte divergensen mellom oppgaver som anses som viktige og hva de gjør i praksis. Kari sier:

"Alle de eksisterende praksisfellesskapene er viktige på sine måter. De dekker ulike behov for ulike mennesker. Jeg ser at Rådmannen og kommunalsjef har andre behov enn meg. Møtene i kommunen er viktige, men mest når det gjelder personal og økonomi, og sånt....Jeg synes nettverket er viktigere når det gjelder skolefaglige ting. Det vokser fram nye tanker og det er lettere å få til utvikling i lokale nettverk...det jeg er usikker på er om dette skal være for alle, både rektorer og inspektører, eller bare for rektorer."

Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

Jo, for jeg tror at hvis vi hadde kunnet være sammen så ville det kanskje blitt mer en samlet ledelse..."

Kari knytter her områdene administrasjon og faglig eller pedagogisk ledelse til ulike praksisfellesskap, og mener de kan dekke ulike behov. Det er interessant at hun legger de administrative

temaene i all hovedsak til møter i kommunen, mens når det gjelder de skolefaglige sakene er dette noe som kan være aktuelle temaer i et nettverk. Kari har tidligere nevnt behovet for å ha med inspektørene på skolen til et slikt arbeid og mener at med dette ville det i større grad sikres en helhetlig og samlet ledelse. Petter sier:

"Et slags nettverk. Det er jeg vant til fra den kommunen jeg var i før. Da var det ett nettverk for alle skoleledere. Det var et mer formelt samarbeid mellom de ulike nettverkene og det som tilsvarer den fagstaben vi har i kommunen vår i dag.

Intervjuer: Hvorfor er nettverk så viktig?

Det er jo felles ting vi er opptatt av. Konkrete ting om skolen i framtida. Ikke "systemøter" altså, det er jeg ikke interessert i. Det skal være konstruktivt og framtidsrettet. Løsningsfokusert."

Petter mener, i likhet med Hans og Kari at deltagelse i nettverk vil være et viktig praksisfellesskap for han som rektor. Jeg tolker det dit hen at han her mener et nettverk med andre rektorer. Han forteller om erfaringer med dette fra den kommunen han arbeidet i før og viser at bruk av nettverk kan systematiseres og knyttes til kommunenivået. Som tidligere nevnt viser det seg at det kan være et skille mellom hvordan administrative og faglig, pedagogiske oppgaver fordeler seg mellom kommune – og skolenivå. Dette beskrives av Fevolden og Lillejord (2005), og nevnes også av Kari i hennes svar om hvilke praksisfellesskap som anses som viktige. Petters erfaring fra tidligere arbeidssted, med en kontakt mellom nettverk av rektorer og skolenivå, kan dessuten bidra til å knytte kontakt og minske avstand mellom nivåene skole og skoleeier. Anne sier:

"De ledermøtene jeg selv har og enhetslederemøtene på Rådhuset.

Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

Her på skolen må vi snakke om hva vi skal gjøre på skolen, for eksempel hvis vi skal gjøre nye ting, så må vi være sikre på at det er gjennomtenkt. Det er kjempeviktig..."

Anne nevner møter på egen skole (PF2) og enhetslederemøtene (PF3) som viktige praksisfellesskap. Både Petter og Anne er nye som rektorer og av egen erfaring vet jeg det kan oppleves som altoppslukende å skulle bli kjent og drive en skole, der alt er nytt. Petter og Annes har to ulike perspektiv i sine uttallinger; Petter anser deltagelse i nettverk med andre rektorer *utenfor* skolen som viktig for å ta opp problemer og gjøre "ting" enklere, mens Anne vil løse oppgaver med kollegaer i egen skole. Disse to ulike perspektivene kan basere seg på ulik erfaring fra tidligere deltagelse i nettverk, der Petter har positive erfaringer fra en annen kommune, og Anne som tidligere har uttrykt at nettverket må være noe annet en et "koselig fellesskap".

6.3.7 Hva kan deltagelse i et praksisfellesskap med andre rektorer bidra med?

Rektorene har til nå berørt hva slags praksisfellesskap de er deltagere i, hvilke praksisfellesskap de anser som viktige for seg og hva de inneholder. Med dette som bakgrunn kan jeg rektorene beskrive hva de mener de trenger praksisfellesskap til. Dette er et åpent spørsmål der det ikke var definert hvilke praksisfellesskap på forhånd. Hensikten med spørsmålet er å få fram hva rektorene mener deltagelse i et praksisfellesskap med andre rektorer kan bidra med. Hans har tidligere beskrevet om deltagelse i nettverk og at det lett blir snakk om administrative temaer.

Hans sier:

"Når vi snakker om det som skjer i klasserommet.....Når vi snakker om god klasseledelse...om motiverte lærere.....når det dreier seg om pedagogikken..."

Sett i forhold til Hans' beskrivelse av eksisterende nettverk er det en forskjell i temaer i dagens nettverk og det han mener et praksisfellesskap kan bidra med. Temaene han nevner er knyttet til den pedagogiske delen av virksomheten og han nevner ingen administrative temaer. Kari sier:

"Det er når vi snakker om det som er barnas behov...og når vi snakker om faget...når vi en sjelden gang for eksempel kan snakke om pedagogikk...det gjør vi jo nesten aldri. Jeg synes det er kjempeviktig at vi snakker om kompetanseheving også, ikke bare for lærerne, men for alle som jobber i skolen."

Hans og Kari er tydelige på at det som vil engasjere rektorene i praksisfellesskap er temaer som handler om den *faglige* og *pedagogiske* delen av rektors oppgaver, og dette bekrefter deres tidligere uttalelser om at nettverk med andre rektorer kan bidra til faglige diskusjoner der pedagogikken og ikke administrative temaer kommer i forgrunnen. Petter sier dette:

"Det som har gjort meg mest engasjert har vært budsjettdebatten. Når vi fikk beskjed om å kutte 12 %. Jeg følte at det var en bortkasta jobb. Hadde ikke tro på det, men det var ok å gjøre jobben, da. Det var jo lærerikt å gå igjennom en sånn prosess. Dette med å ta over bygninger ser jeg ikke på som noe kjempeproblem. Når jeg hører erfarne ledere klager, tenker jeg på at det er så mye som er nyttklarer ikke la alt gå inn på meg.....foreløpig i hvert fall... .."

Petter tar her fram en konkret hendelse som refererer seg til en del av kommunens budsjettprosess og forteller videre om oppgaver av mer *administrativ karakter*. Petter er ny som rektor i en ny kommune og behovet for å ha de administrative systemene "på plass" vises her som viktig. Anne mener dette om hva som har engasjert henne i praksisfellesskap:

"Da må det være et klart mål og flinke folk.....og så jobber vi systematisk. Hvis det bare blir prat og `surr` er det bortkastet tid. Målrettet - og så gjør vi det. For eksempel når det gjelder kartleggingsmateriell og vurdering av elever; vi skulle ha jobba med dette konkret i for eksempel et halvt eller et helt år, så hadde alle hatt noe konkret mål å jobbe mot.....ikke dette `vi får snakke om det`, greit det, altså, men det holder med en

gang.....Jeg er så økonomisk med tiden min.....vil bruke den nyttig.”

Anne stiller krav til praksisfellesskapet som helhet og i henhold til Wengers teori om praksisfellesskap viser dette at komponenter om *en felles oppfattelse* (et klart mål), de må ha *en felles oppgave* (ikke prat og ”surr”), de må ha *en felles fortolkning* (jobbe systematisk) oppleves som viktig for at deltagelse i praksisfellesskapet skal gi mening og en opplevelse av læring.

Som Hans og Kari mener Anne at arbeidet i praksisfellesskapet skal handle om saker som berører elevene, kartleggingsmateriell og vurdering av elever, og bekrefter her behovet for en arena der faglige, pedagogiske temaer kan tas opp. I likhet med Petter er Anne opptatt av at praksisfellesskapet skal være effektive og ikke ”vi får snakke om det” – møter.

For å finne mer ut av hvordan et praksisfellesskap kan tilrettelegges ba jeg rektorene si noe om hva de mener må til for at et praksisfellesskap skal fungere. Hans sier:

”Jeg tror det er viktig at vi møtes ofte og at vi er enige på forhånd om en agenda.....det hadde jo vært fint om vi kunne fått diskutert noen gjennomgripende temaer, som for eksempel hvordan vi kan organisere SFO³⁴. Det er noe alle ledere er opptatt av, så det kunne vi jo diskutert....”

Hans er opptatt av at det er satt en agenda på forhånd slik at ulike temaer kan bli belyst. Her kan vi kjenne igjen Wengers kriterier *felles oppgave* og *felles fortolkning*. Hans er opptatt av at temaer som er viktige for flere kan diskuteres og jobbes med slik at man kan komme fram til eksempelvis en god organisering av SFO. Hans har tidligere beskrevet at samtalen i nettverket lett blir preget av hva hver og enkelt er opptatt av, og at nettverket bærer lite preg av en felles forståelse for innhold.

Kari sier:

”Det kan jo være fint å bruke praksisfellesskapet til å fortelle nye ledere hvor de kan få hjelp. En usikker rektor kan få hjelp. Jeg tror jo at en rektor med erfaring kan bidra med systemer og refleksjoner.....tror nok en leder med erfaring kan bidra til å stille en del spørsmål. Samtidig vil nye ledere få de gamle til å reflektere nytt. Nye koster og så videre.....”

Kari vektlegger Wengers kriterium om at felles forpliktelse som viktig, og betydningen av et fellesskap som en arena der kunnskap kan overføres rektorene imellom. Kari ser dessuten at praksisfellesskap kan brukes som en arena der erfarne ledere kan bidra med ”systemer og refleksjoner” til nye ledere. Kari presiserer ikke hvorvidt hun mener praksisfellesskapet er et møte med mange deltagere, eller nettverk, som hun tidligere har beskrevet. Dette innebærer likevel at deltagelse i praksisfellesskap kan være av betydning i forhold til de faser ledere går gjennom (Feldman 1981) og de stadier i læringsprosesser som beskrevet av Dreyfus og Dreyfus (1991). Kari bekrefter her det Petter har etterlyst gjennom sitt ønske om et nettverk som et viktig praksisfellesskap.

³⁴ SFO - Skolefritidsordning

Respondentene har innledningsvis beskrevet hvorfor de valgte å bli rektorer, og deres engasjement for skolen, støtte fra kollegaer eller erfaringer fra å gjennomføre utviklingsarbeid (Anne) kan sies å være bidrag til deres valg. Videre har rektorene beskrevet at deltagelse i praksisfelleskap vil kunne bidra til å sette pedagogikken og elevenes behov i sentrum. Slik de beskriver eksisterende praksisfelleskap, er disse preget av administrative temaer og ingen fast struktur i forhold til innhold eller deltagelse.

6.3.8 *Hvor henter rektorene ny energi og nye impulser?*

Med bakgrunn i rektorenes beskrivelser av sin hverdag, kan det oppfattes som en utfordring å kunne innfri krav og forventninger til aktører i og utenfor skolen, og samtidig være pådriver for utvikling i tråd med nasjonale og lokale målsettinger.

Innledningsvis i denne analysen ble det gitt en presentasjon av respondentenes historie om da de ble rektorer, og hva de selv mener var viktige kilder til motivasjon. I den avsluttende delen av intervjuet tas spørsmålet fram igjen, men spørsmålet her er rettet mot hvor de i sin hverdag som rektor henter energi og nye impulser. Sammenhengen mellom deltagelse i praksisfelleskap og behov for energi og nye impulser er at de er alle elementer som kan være bidrag til å sikre en positiv og meningsfull utvikling av hverdagen som rektor, og spørsmålet har derfor også en intensjon å undersøke om rektorene mener at deltagelse i praksisfelleskap kan være en slik kilde. Kunnskap om dette mener jeg vil kunne bidra til en dypere forståelse av hva deltagelse i praksisfelleskap betyr for den enkelte rektor.

Denne oppgaven handler om deltagelse i praksisfelleskap, spørsmålet om *hvor de henter ny energi og nye impulser* ble stilt som et åpent spørsmål. Det ble gjort for å unngå ja - eller nei – svar, og for å åpne for flere mulige kilder. Om deltagelse i praksisfelleskap kan anses som en kilde til ny energi og nye impulser ligger i bakgrunnen, men blir kun tatt fram som en del av min analyse.

Hans sier dette:

”Jeg er jo heldig som får være med i et pulserende miljø...det er ikke alle steder hvor man egentlig kan få tilbakemeldinger på jobben som i skolen, tror jeg.....også liker jeg unger....alle de ulike typene....jeg liker å styre og stelle. Jeg tror det er en fordel at jeg kan kople `på og av`. Jeg liker folka jeg jobber med, jeg er jo venner med dem, i tillegg til at de er mine medarbeidere. Jeg henter nye impulser i litteratur. Kunne sikkert ha lest mer om utdanningsledelse. Hadde vært ok, mest for å få et puff. Det å være med ute i undervisningen, se at jeg er en del av noe veldig all right gir meg også impulser.”

Hans viser med dette at han, selv etter førti år på samme skole, beskriver seg som heldig som får være i et pulserende miljø som skolen, og for Hans er Heia skole, med elever, kollegaer og oppgaver primært det stedet han henter impulser og energi. Det å se at undervisningen fungerer også som en kilde til nye impulser. Det at undervisningen fungerer på skolen kan tolkes som at

skolen er godt tilrettelagt og at Hans har lyktes i sin rolle som leder. Her kan en kjenne igjen Wengers komponent om *mening*, som en betegnelse for vår evne til – individuelt og kollektivt – oppleve våre liv og verden som meningsfull (Wenger 2006). Her kan det derfor synliggjøres en kobling mellom mening og energi. Kari sier:

”Det er faktisk det å være sammen med de andre på skolen. Det å være sammen med ungene....skolen er jo en unik organisasjon. Det å se unger som har det bra.....se unger som kanskje ikke har det bra, men som vi greier å få gjort noe for. Det er viktig. Og jeg synes rektorjobben er en kjempeviktig jobb. Like viktig som å være lærer. Jeg henter impulser i litteratur. I faglitteratur. Jeg prøver å holde meg oppdatert.....og så leser jeg jo tidsskrifter. Jeg ønsker meg mer tid til å diskutere fag, og der er det fint når mange lærere på en skole tar videreutdanning. Det å bruke nettverket til å dele kunnskap og diskutere saker. Det er jo bra hvis vi kan få til en dele – kultur, men jeg tror vi blir oss selv nok, sånn i hverdagen.... Vi har jo vært igjennom ganske mye og tror det må legges et nytt grunnlag for tillit først. Praksisfelleskap og pedagogfelleskap på skolen. Noe også gjennom samarbeid med tillitsvalgte.”

Kari sier, som Hans, at det å være på skolen, kunne gjøre noe for barn gir energi i rektorjobben og bidrar til at det å være rektor oppleves som en viktig jobb. Kari sier at skolen som en unik organisasjon kan gjøre noe for *unger som kanskje ikke har det så bra*, og her kommer Karis samfunnsmessige ansvarsplikt (Sinclair 1995) tydelig fram. Med den samfunnsmessige ansvarsplikt menes å stå til ansvar for organisasjonens mandat og funksjon i samfunnet, og stå til ansvar overfor det lokalsamfunnet du er en del av (ibid). På samme måte som med Hans, kan det også ses i sammenheng med Wengers beskrivelse av mening, og sammenhengen mellom mening og energi.

Petter sier, som Hans og Kari at menneskene i skolen, elevene, lærerne og foreldrene gir energi til rektorjobben;

”Menneskene rundt meg; elevene, lærerne og foreldrene. Når jeg sier lærer, mener jeg alle ansatte. Når det kommer elever bort og hilser. Nye impulser henter jeg gjennom bøker, tidsskrifter.....har ennå ikke dratt på noe 6 000 kroners kurs. Vil ikke koste på meg så mye. Har mange venner som er lærere. Får innspill utenfra i andre kommuner og fylker. Det er ok å høre om andres erfaringer om ting.”

Andres erfaringer kommer her fram som en kilde til nye impulser og er sammen med bøker og tidsskrifter viktige kilder for Petter. Anne sier:

”Når jeg ser at vi nærmer oss målet. Når jeg får tilbakemeldinger fra de ansatte. Når de sier at de er fornøyde bidrar det til at de gjør meg bedre. Det er jo så søte barn også, da.....En annen ting er nok også at jeg føler at jeg mestrer det selv. Jeg henter impulser fra fagtidsskrifter, aviser og nettsted. For eksempel Utdanningsdirektoratets nettside bruker jeg mye.bruker veldig mye nettet. Jeg går inn på andre skoler og ser hvordan de gjør det. Jeg finner fram og leser andre skolers virksomhetsplaner. På alle områder i vår virksomhetsplan går jeg inn på nettet og ser hva andre skoler har gjort og hvordan de har gjort

det. Det gjelder ikke bare skoler i Norge, altså, men skoler i hele verden...Jeg får også impulser i oppaver jeg blir pålagt...får en impuls til å sette i gang - nå!”

Det kan synes som om mye av Annes drivkraft og kilde til energi ligger i å nå mål, å se til at skolen produserer resultater. Dette var en viktig grunn til at Anne ville bli rektor, og det er ikke overraskende at dette er noe hun opplever som en inspirasjon i sitt arbeid. Kari er den eneste av respondentene som nevner deltagelse i praksisfellesskap som en kilde til ny energi og impulser. En årsak til dette kan være at de ikke ble spurt direkte om det var av betydning, men det kan også ha sin forklaring i at deres erfaringer med deltagelse i praksisfellesskap med andre rektorer (enhetsledermøter eller nettverksmøter) ikke har representert en slik kilde. Dette vil bli ytterligere drøftet i kap. 7.

6.4 Oppsummering

I dette kapittelet er det gitt en beskrivelse av analyseprosessen. Kapittelet redegjør for valg og vurderinger foretatt før under og etter intervjuundersøkelsen. Valg og vurderinger som er tatt i løpet av forskningsprosessen danner et viktig grunnlag når respondentenes svar skal analyseres og tolkes. Ved å velge en hermenautisk tilnærming gir det forskeren muligheter til å tolke svarene og videre speile dette mot det teoretiske grunnlaget, som beskrevet i kap. 4. Det teoretiske grunnlaget ses videre i forhold til empirien ut i fra et abduktiv perspektiv. Dette innebærer en gjensidighet mellom teori og praksis på en slik måte at teori kan belyse praksis, og praksis (respondentenes tilbakemeldinger) kan belyse teori. Spørsmålene som er tatt med i analysen er et utdrag av spørsmålene i intervjuguiden. Enkelte av spørsmålene kan anses som mer sentrale enn andre i forhold til oppgavens problemstilling. Det er likevel tatt med spørsmål som eks. *Å bli rektor – en planlagt vei?* for å bygge opp ”en setting” rundt oppgavens hovedtema – å være deltager i praksisfellesskap.

I det foregående er respondentenes svar analysert og tolket, men de vil bli ytterligere drøftet i kap. 7, i henhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Kap. 7 Avslutning og diskusjon

7.1 En sammenstilling av informasjon fra intervjuene

I foregående kapittel er respondentenes svar framstilt, analysert og tolket. Som en oppsummering er det laget en matrise der et utvalg av spørsmålene og respondentenes svar er tatt med. Matrisen vil bidra som et videre grunnlag for analyse og drøfting. Funn i empiri ses i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og valgte teorier vil bli benyttet som verktøy for ytterligere å kunne drøfte og se funn i et analytisk perspektiv.

	HANS	KARI	PETTER	ANNE
Tid som rektor	10 år	6 år	5 måneder	5 måneder
Motivasjon til å bli rektor	Liker å organisere og tilrettelegge – dra i tråder.	Morsomt å jobbe med voksne og barn. Reflektere over egen praksis. Se utviklingstendenser.	Fikk positive tilbakemeldinger i forrige jobb. Får ting gjort.	Ville være den som kunne bestemme. Ville gjennomføre planer.
Stadier i organisasjonssosialisering Jf Feldman 1981	Settling in	Settling in	Breaking in	Breaking in
Yrkesfase jf Dreyfus & Dreyfus	Stadie 3: Den kompetente utøveren	Stadie 3: Den kompetente utøveren	Stadie 1: Nybegynneren	Stadie 2: Den avanserte nybegynneren
Å bli rektor – en planlagt vei?	Nei	Nei	Nei	Ja
Hvilke praksisfellesskap (pf) er rektor deltager i?	1. Enhetsledermøter (PF3) 2. Nettverksmøter med to andre skoler (PF4) 3. Uformelt nettverk med en annen rektor (PF4)	1. Enhetsledermøter(PF3) 2. Samarbeid med rektorer på naboskoler (PF4)	1. Enhetsledermøter (PF3)	1. Møter på egen skole (PF2) 2. Enhetsledermøter(PF3) 3. Samarbeid med rektorer på naboskoler. (PF4)
Hva er innholdet i praksisfellesskapene i dag?	1. Informasjon. Lite dialog. 2. Avtales `ad hoc`. Administrative temaer.	1. Informasjon. Fokus på å spare penger. 2. Målsetting om å støtte hverandre.	1. Informasjon. Går fra møtet og vet hva jeg skal gjøre.	1. Informasjon. Får kunnskap om hva vi skal gjøre. 2. Ikke klare mål og mer et koselig fellesskap. Har ikke prioritert dette.
Hva er et viktig praksisfellesskap for en rektor?	Det lille nettverket.	Alle praksisfellesskap er viktige på sin måte, men det lille nettverket er viktigere når det gjelder skolefaglige spørsmål.	Et slags nettverk med andre ledere.	De ledermøtene hun selv har og enhetsledermøtene.
Hva kan deltagelse i et praksisfellesskap med andre rektorer bidra med?	Når vi snakker om det som skjer i klasserommet. Pedagogikken.	Fokus på barnas behov og pedagogikken. Kunne snakke om kompetanseheving.	Ta opp felles "ting". Konkrete "ting" om skolen i framtida. Ikke "sytemøter". Må være løsningsfokuseret.	Alle hadde hatt noe felles og konkret å jobbe med.
Hva må til for at et praksisfellesskap skal gi mening?	Møtes ofte og enige på forhånd om en agenda. Diskutere gjennomgripende temaer, eks. organisering av SFO.			Et pf med andre ledere må ha klare mål og vi må jobbe systematisk. Eks. kartleggingsmateriell og vurdering av elever. Ikke prat og "surr".
Hvor henter rektorene ny energi og nye impulser?	Være deltager i et pulserende miljø. Nye impulser i litteratur. Være med i undervisningen.	Være sammen med de andre på skolen. Har en viktig jobb. Nye impulser i litteratur. Deltagelse i praksisfellesskap med ledere og med personalet på skolen.	Menneskene rundt meg i skolen. Henter impulser gjennom bøker, tidsskrifter. Har mange venner som er lærere. Innspill fra andre kommuner.	Når vi nærmer oss målet. Når jeg får positive tilbakemeldinger fra de ansatte. Når jeg opplever mestring. Henter impulser fra fagtidsskrifter, aviser og ulike nettsteder. Bruker nettet mye. Får impulser av pålagte oppgaver.

Figur 5. Sammenstilling av funn i empiri.

7.2 Hvilke praksisfellesskap oppleves som viktige for en rektor – og hvorfor ?

En oppsummering av analysen, som vist i matrisen, viser at rektorene snakker om ulike former for praksisfellesskap. Dette kan ha sin årsak i at begrepet *praksisfellesskap* er et begrep som ikke anvendes til daglig hos lederne og at de derfor bruker andre ord som er mer kjente for dem. Samlet forteller rektorene om mange praksisfellesskap de er medlemmer i, og det er i tråd med Wengers beskrivelse av deltagelse. Oppgavens empiri retter seg mot deltagelse i praksisfellesskap med andre rektorer, og respondentenes deltagelse i andre fellesskap har derfor ikke et sentralt fokus, men vil bli berørt i det følgende.

Der er kun kommunens enhetsledermøter som kan sies å være fellesnevner i tilbakemelding om hvilke praksisfellesskap de er deltagere i. I tillegg bruker respondentene ulike begrep om samarbeid med andre ledere; nettverk, uformelt nettverk, samarbeid med andre rektorer og rektorsamarbeid. Dette kan være et uttrykk for at temaet i liten grad har vært aktuelt i kommunen, og at ulike begrep er kommet til der ulike fellesskap og grupperinger er etablert. Med bakgrunn i respondentenes tilbakemeldinger kan en si at rektorene har til dels sammenfallende oppfatning av hvilke praksisfellesskap som er viktig for dem. Tre av de fire rektorene sier at nettverk med andre ledere er viktig. Anne mener de ledermøter hun selv har og kommunens enhetsledermøter.

Antall år som rektor kan være av betydning for hva slags praksisfellesskap som oppleves som viktig. Anvendte teorier som Feldman (1981) og Dreyfus og Dreyfus (19991) beskriver hvordan det å være ny som leder innebærer å gjennomgå en sosialiseringssprosess og en "innfasing" i ny rolle. Med bakgrunn i denne oppgavens respondenters tilbakemelding kan det se ut til å være en sammenheng mellom hva rektorer trenger et praksisfellesskap til og hvor lenge de har vært rektor.

En erfaren rektor som Hans opplever kommunens enhetsledermøter som lite nyttige og viser til at innholdet i all hovedsak er informasjon. Han forteller at tidligere hadde rektorene mulighet til å påvirke agendaen, men slik er det ikke lenger. Lang erfaring kan bety at man er kjent med kommunens rutiner og opplever mye av informasjonen som gjentakelser og lite utviklende. Hans kan her kjennes igjen som *den kyndige utøveren* (Dreyfus og Dreyfus) som utformer planer og velger framgangsmåter på grunnlag av den situasjonen han er i. Dette gjøres på grunnlag av intuisjon og erfaring, og kan således langt på vei forklare Hans' manglende engasjement for kommunens enhetsledermøter. Det har vært gjennomført enhetsledermøter i kommunen etter samme mal de siste 15 årene, og med bakgrunn i Hans' og Karis innspill kan det vitne om at en dialog med rektorene om form og innhold har vært noe fraværende.

Sett i forhold til Anne, har hun en annen opplevelse av samme praksisfellesskapet. Hun opplever det som nyttig og meningsfullt, og poengterer nytten av den informasjon slike møter inneholder.

I forhold til de ulike stadier i sosialiseringprosessen beskrevet av Dreyfus og Dreyfus (1991), kan Annes behov for informasjon forstås ut i fra at hun kan karakteriseres som å være *nybegynner*. Kjennetegn ved dette stadiet hos Dreyfus og Dreyfus er at man er opptatt av regler for atferd og anser regler som grunnlaget for handling. Det oppleves som trygt å støtte seg til systemer som allerede finnes eller erfaringer fra tidligere jobber.

Jeg vil også knytte dette til Wengers (2004) forståelse av generasjonsmøter, som kort beskrevet i p. 5.3.3. Han beskriver hvordan det å ha mindre fortid (Anne og Petter) betyr at det ikke er så mye historie å ta hensyn til. De skal finne en relasjon til fortiden og på et vis få adgang til historien. De er derfor ikke nødvendigvis mer progressive enn "veteranene", men de har et behov for å investere i kontinuitet, fordi den kan knytte dem til historien. Omvendt kan det sies at "veteranene" investerer i praksis, men at de ikke har det samme behov for kontinuitet. Deres erfaring tilsier at de kanskje er mer opptatt av å investere i seg selv i framtiden, og derved ikke er så opptatt av å gi framtiden nye "vinger". Et møte mellom generasjoner kan derfor få ulik virkning på et fellesskap, med en ulik vekt på behov for kontinuitet og diskontinuitet (Wenger 2004).

Når en oppsummerer hva deltagelse i praksisfellesskap kan bidra med, nevner rektorene det som skjer i klasserommet, pedagogikken, fokus på barnas behov, kompetanseheving og konkrete "ting" om skolen i framtida, og ses dette i sammenheng med rektorenes beskrivelse av sin vei inn i og motivasjon for rektorrollen, kan det sies å være en viss sammenheng.

	Hans	Kari	Petter	Anne
Motivasjon til å bli rektor	Liker å organisere og tilrettelegge – dra i tråder.	Morsomt å jobbe med voksne og barn. Reflektere over egen praksis. Se utviklingstendenser.	Fikk positive tilbakemeldinger i forrige jobb. Får ting gjort.	Ville være den som kunne bestemme. Ville gjennomføre planer.
Hva kan deltagelse i et praksisfellesskap med andre rektorer bidra med?	Når vi snakker om det som skjer i klasserommet. Pedagogikken.	Fokus på barnas behov og pedagogikken. Kunne snakke om kompetanseheving.	Ta opp felles "ting". Konkrete "ting" om skolen i framtida. Ikke "systemøter". Må være løsningsfokuset.	Alle hadde hatt noe felles og konkret å jobbe med.

Figur 6. Sammenheng motivasjon til å bli rektor og hva praksisfellesskap kan bidra med.

Figuren viser hvordan Karis motivasjon for å bli rektor kan kjennes igjen i hennes uttalelse om hva hun mener deltagelse i et praksisfellesskap med andre rektorer kan bidra med. Hennes fokus på barn og utviklingstendenser kan kjennes igjen i behovet for blant annet temaer som barns behov og pedagogikken. Det kan ikke sies å være en like klar sammenheng mellom Hans og Petters uttalelser, men Anne viser sitt fokus på konkrete oppgaver både i sin motivasjon til å bli rektor og i hva hun mener praksisfellesskap kan bidra med. Hans og Kari har begge et klart fokus på

pedagogikk og livet i klasserommet. Hva som kan anses som bidrag til drivkraften til å opprettholde denne faglige interessen og "kampen for pedagogikken" er, slik jeg ser det, endrede krav til utvikling av innholdet i skolen, nye læreplaner, en egeninteresse for pedagogikken og et ønske og tydeliggjøring om at de utviklingstrekk man kan identifisere rundt skolen skal implementeres og synes i den daglige praksis. Kunnskap og engasjement om den enkelte skoles behov, vil således kunne bidra til en tydeliggjøring og et bidra til å redusere kompleksiteten i møtet mellom sentrale føringer og lokale behov.

Det kan også identifiseres et skille mellom hva rektorene mener praksisfellesskap med andre rektorer kan bidra med. Hans og Kari framhever livet i klasserommet, barns behov og pedagogikken, mens Petter og Anne har fokus på "ting", gjennomføre planer og det å ha noe konkret å jobbe med. Denne forskjellen kan være et uttrykk for at Anne og Petter i *breaking in – fasen* har et større fokus på konkrete oppgaver ("ting") enn mer erfarne Hans og Kari. Det kan også være et uttrykk for at de opplever det viktig å mestre administrative oppgaver som nye rektorer. En betraktning her må gjøres om dette er det kommunen og arbeidsgiver etterser hos ledere i større grad enn utførelse av pedagogiske oppgaver, og at det således ligger en grad av lydighet i dette.

Dette er også, slik jeg ser det, et eksempel på hvordan Wengers teori om praksisfellesskap kan suppleres med andre teorier om faser og prosesser ved inntreden i nye roller. Funn i undersøkelsen tilsier at rektorene mener det er behov for praksisfellesskap og at nettverk med andre rektorer kan sies å være et slikt praksisfellesskap. Det er derimot ulikt hvorfor de ønsker praksisfellesskap, og det å benytte supplerende teorier til Wengers teori om praksisfellesskap mener jeg har tydeliggjort dette. Det kan synes som om det er ulikt hva nye og mer erfarne rektorer anser gir mening i et praksisfellesskap. Dette innebærer at Wengers teori om praksisfellesskap kan forstås i lys av den yrkesfase rektorene befinner seg i, og at teorien i seg selv ikke er tilstrekkelig til å forstå rektorenes ulike behov om deltagelse i praksisfellesskap.

7.3 Hvordan er sammenheng mellom det rektorene opplever som utfordrende i sin hverdag og det de anser som utbytte av deltagelse i praksisfellesskap?

Rektorene beskriver i intervjuene hvordan dagene er sammensatt av mange ulike oppgaver. Saker som omhandler elever, personalet, budsjett og pedagogiske oppgaver knyttet til utvikling av skolen. Oppgavene de beskriver er mye "her og nå" – oppgaver, og oppgaver knyttet til utvikling og langsiktighet står ikke i forgrunnen. Dette bidrar til dilemmaer i hverdagen, og som Kari beskriver det "...det blir litt som å stå mellom barken og veden". Dilemmaer som dette er beskrevet av Møller (1994) og viser hvordan "trykket" (figur 1) kan oppleves i det daglige arbeidet som rektor. Det kommer tydelig fram i intervjuene med Hans og Kari hvordan de savner å arbeide med pedagogikken i skolen. Sett i forhold til deres beskrivelse av kommunens enhetsledermøter som er fylt av informasjon og lite

pedagogikk, kan dette, slik jeg ser det, ha en forsterkende effekt på savnet av et praksisfellesskap der pedagogikken kan være et tema.

Hans og Kari er deltagere i nettverk på det tidspunktet som intervjuene gjennomføres, og når de beskriver hvilke temaer som tas opp der nevnes blant annet budsjett og HMS arbeid. Dette er administrative oppgaver og sett i forhold til at de ønsker å bruke nettverk til pedagogikk, kan det identifiseres en motsetning her. Sett i forhold til funn Klausens (2006) undersøkelse, kan det sies å være noe sammenfallende funn. Ses dette i forhold til figur 1³⁵ kan dette være et uttrykk for det "trykket" rektorene står i. Administrative oppgaver, som økonomioppfølging, sykefraværsoppfølging er etter hvert blitt mange, og "spiser" mye av rektorenes tid.

En betraktning jeg gjør er om det nasjonale og lokale mandat for det pedagogiske arbeidet er klart, eller om det er uklart og derved vanskelig å gripe an. Styringssignalene om vurdering, tilpasset opplæring, mer fysisk aktivitet, tidlig innsats, tydelig ledelse med flere, er noen av de aktuelle temaene man kan kjenne igjen i diskusjonen om skolen, og kan sies å være lite konkrete i forhold til hva den enkelte skole skal *gjøre*. Dette krever en "fortolkningsprosess" i den enkelte kommune og på den enkelte skole.

Forventningen om at skoler og rektorer skal legge til rette for arbeid i tråd med nasjonale og lokale føringer, uten klare styringssignaler vil derfor være bidrag til den "skvisen" de opplever.

Dette bringer inn spørsmål om på hvilke nivå prioriteringer av oppgaver i et komplekst arbeidsliv ligger, og hvilke oppgaver som kan sies å være tydeligere prioritert enn andre.

Når det gjelder tydelighet i oppgavene er det i egen kommune svært tydelige rutiner og prosesser for eksempelvis økonomirapportering og tilsettinger. Det er klare rutiner for HMS arbeid og sykefraværsoppfølging. Det er klare rutiner for brannvern og felles planer for vedlikehold av bygg. Alt dette er prioriteringer og systemer utarbeidet på kommunenivå, og som skal bidra til å redusere behovet for prioriteringer og ulik praksis på den enkelte skole. En klarhet i hvordan administrative oppgaver skal løses bidrar til at de er lettere å gripe til enn om de skulle være mer uklart definert.

Når det gjelder det pedagogiske arbeidet er dette ikke like klart definert, som områdene nevnt over. Læreplanen Kunnskapsløftet er basert på prioriteringer foretatt på nasjonalt nivå, og kommunen har med bakgrunn i den utarbeidet lokale mål og planer for fag. I tillegg er det definert kommunale satsingsområder, som lese – og skrive opplæring, matematikk og vurdering. Det er en felles mal for virksomhetsplaner og årsmeldinger. Det finnes i tillegg et system for kvalitetsutvikling, som i all hovedsak er en liste over aktuelle lovområder. Disse malene kan sies å være lokale styringsverktøy,

³⁵ Skolelederens plass i diskusjonen om skolen (M. Authen, 2008), s. 23.

og skal bidra til en tydeliggjøring av kommunens prioriteringer, men det kan likevel sies å være stor grad av lokal handlefrihet på den enkelte skole.

En slik praksis kan være bidrag til usikkerhet når det gjelder hvordan og hvilke oppgaver innenfor det pedagogiske feltet som skal prioriteres. Det er gjennom årene gjennomført flere læreplanreformer, og i løpet av de siste 24 årene er det blitt gjennomført tre reformer³⁶ i norsk skole. Grunnen til at jeg trekker fram disse tre siste reformene er for å synliggjøre hastigheten i de endringer som kommer via statlige styringssignaler, som reformer og nye læreplaner er. Før Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006 gikk det ut ett kull elever fra grunnskolen som hadde fulgt den forrige reformen, L97. Uten å begi meg inn på en diskusjon om 10 års virkning kan sies å være grunnlag nok for å endre retning med en ny læreplan, blir det i kombinasjon med andre endringer i skolen, som eksempelvis nevnte omorganisering³⁷ i kommunen, flere faktorer som bidrar til krav om endret praksis.

Slike reformer, uansett når de blir innført, bidrar til ”oppmerksomhetsskifter” i hva som skal ha fokus og prioriteres i skolen, og min oppfatning er at hastighet i ”oppmerksomhetsskiftet” kan være et bidrag til at systemer og rutiner for hvordan skoler skal gripe nye fokusområder ikke rekker å få fotfeste før fokuset på nytt må endres.

Slik jeg ser det ligger det en stor grad av lojalitet fra rektorene til de enhver tids gjeldende planer og sentrale føringer. Dette kan underbygges med et funn gjort av NIFU Step i forbindelse med en rapport³⁸ utarbeidet i forbindelse med vurdering av implementering av det nye faget utdanningsvalg. Faget ble innført i alle ungdomsskoler fra høsten 2008. Rapporten viser til hvordan signalene om lokal læreplanutvikling er har blitt tolket som manglende eller diffuse signaler ovenfra, men at det på skolenivå kan sies å ha vært en aksept for dette kombinert med stor lojalitet til de elevene de har med å gjøre i den praktiske skolehverdagen.

I følge Wenger er det den *felles oppgaven* som holder praksisfellesskapet sammen, og for at deltagelse i et praksisfellesskap som et nettverk (eller enhetsledermøter) skal gi mening, vil det, i følge Wenger, være viktig å avklare hva denne felles oppgaven skal bestå i. Dersom en slik avklaring ikke gjøres vil den enkeltes interesse og behov danne premiss for innholdet og deltagelse.

Både Hans og Anne sier det vil være viktig med en agenda, ha klare mål og jobbe systematisk. Dette er eksempler på hva de mener må til for at praksisfellesskapet skal gi mening, og bekrefter her at Wengers dimensjonen om *felles fortolkning* er av betydning. De nevner også eksempler på temaer

³⁶ 1985 – Mønsterplanen av 1985
1997 – Læreplan 1997 - L97
2006 – Kunnskapsløftet, LK06

³⁷ Kap. 2, p. 2.3

³⁸ NIFU Rapportserie, nr. 41/01.06.2008

som det kan jobbes med i praksisfellesskapet, noe som viser et ønske om å kunne ha et fokus på en *felles oppgave*. Hans og Anne er to rektorer med ulik "fartstid" som rektor, men her deler de oppfatning av hva som må til for at et praksisfellesskap skal gi mening. Som tidligere nevnt kan behovet for en tydelig agenda også være et uttrykk for en tydeligere prioritering av oppgaver.

7.4 Hvor henter rektorene ny energi og nye impulser?

Med bakgrunn i kjennskap til nasjonale og lokale krav til skoleledere, samt respondentenes tilbakemeldinger, kan det tolkes dit hen at en rektors arbeidsdag kan være både hektisk og krevende. Et spørsmål som vokste frem etter hvert som oppgavens tema utviklet seg, var hvor rektorene henter ny energi og impulser. Dette spørsmålet kan sies å være indirekte knyttet til spørsmålet om hvilke praksisfellesskap rektorene opplever som meningsfulle og hvorfor. Rektorene beskriver i empirien sin egen hverdag som hektisk og sammensatt av mange oppgaver. Som det framkommer i tabellen under er det også i skolemiljøet, i hverdagen og i "trykket" de i all hovedsak henter sin nye energi og impulser.

	Hans	Kari	Petter	Anne
Hvor henter rektorene ny energi og nye impulser?	Være deltager i et pulserende miljø. Nye impulser i litteratur. Være med i undervisningen.	Være sammen med de andre på skolen. Har en viktig jobb. Nye impulser i litteratur. Deltagelse i pf med ledere og med personalet på skolen.	Menneskene rundt meg i skolen. Henter impulser gjennom bøker, tidsskrifter. Har mange venner som er lærere. Innspill fra andre kommuner.	Når vi nærmer oss målet. Når jeg får positive tilbakemeldinger fra de ansatte. Når jeg opplever mestring. Henter impulser fra fagtidsskrifter, aviser og ulike nettsted. Bruker nettet mye. Får impulser av pålagte oppgaver.

Figur 7. Hvor henter rektorene ny energi og nye impulser?

Alle fire respondentene bekrefter tilhørigheten til elever og ansatte i skolen når de skal fortelle om hva som gir dem energi og nye impulser i jobben som rektor. Rektorene sier videre at litteratur, faglitteratur og tidsskrifter er viktige kilder til nye impulser. Uttalelsene viser at de søker ny energi og nye impulser både i og utenfor skolen. Ses tilbakemeldingene i forhold til hvorvidt de er nye eller erfare rektorer kan det ikke synes å være noen klare skiller.

Funn i Skolelederundersøkelsen (Møller et al 2005) viser at *personlig refleksjon over egen praksis* oppfattes som den aller viktigste kilden for egen læring og utvikling. Dernest viser det seg at *samtaler og diskusjoner med kollegaer og observasjon fra kollegaer* kommer som en god nummer to. Kilder som litteratur og tidsskrifter vil være bidrag til refleksjon over egen praksis, og stemmer således med funn i Skolelederundersøkelsen. Alle fire respondentene forteller om betydningen av å være deltager i skolemiljøet, og det kan tolkes at interne praksisfellesskap på skolen (PF1, PF2) anses som viktig, og viktigere enn deltagelse i praksisfellesskap med andre rektorer (PF4).

Mangelen på organiserte nettverk for rektorer kan være en forklaring på dette, samtidig med deres ulike syn på de eksisterende praksisfellesskapene, enhetsledermøtene.

Sett i forhold til *mening*, en komponent i Wengers (2004) teori om læring, kan funn i intervjuene vise at ny energi også kan bidra til ny mening. Ett eksempel på dette er Hans som forteller³⁹ om sin vei inn i rektorrollen. Han forteller om at han hadde en downperiode, og at han hadde behov for forandring. Han gikk fra å være lærer til inspektør og dette ga han en "ny giv". Dette er også et eksempel på hvordan endring i praksisfellesskap også kan være et viktig bidrag til ny energi. Kjennskap til denne effekten av praksisfellesskap kan anvendes ved sammensetning av fellesskaper og bidra til en økt forståelse for hvordan praksisfellesskap kan ha ulik påvirkning på personer.

Anne er den eneste av rektorene som nevner bruk av internett som en viktig kilde til impulser. Det kan ha en sammenheng med tidligere yrkeserfaring, men det er likevel interessant å se hvordan hun beskriver bruk av ulike nettsteder for å finne ideer og gode løsninger. Denne informasjonen er basert på kun en av respondentenes uttalelse og er således for begrenset til å kunne påstå om bruk av internett som kilde til ny energi og nye impulser kan sies å være et felles utviklingstrekk.

Selv om rektorenes kilder er ulike viser tilbakemeldingene at de har et bevisst forhold til hvor de henter ny energi og nye impulser. Det var ingen som nølte, eller synes det var vanskelig å komme på eksempler. Dette tar jeg som et tegn på at de har kjent på behovet og kjent på følelsen av å få ny energi og bli inspirert via nye impulser. Jeg spurte ikke rektorene om hvor viktig de anså det å ha tilgang på ny energi og impulser var, og hvorfor de mente det var viktig. Informasjon om dette kunne bidratt til en tydeligere kobling mot rektorenes hverdag. Dette kan være et spørsmål jeg kan ta med videre i min jobb, eksempelvis i medarbeidersamtaler med kommunens rektorer.

Hvorfor er det så viktig å ha kunnskap om hva som bidrar til ny energi og nye impulser? Det å lykkes i arbeidslivet er et tema som stadig er diskutert i media⁴⁰, og med et økt fokus på ledelse og ledelsens betydning er dette ikke mindre aktuelt. Det handler om å utvikle rektorenes evne og lyst til å være idèrike og nyskapende – og ta i bruk nye ideer i alle deler av skolesamfunnet der det er hensiktsmessig. Å tørre tenke utradisjonelt og hente impulser og ideer fra andre skoler, forskning, næringsliv vil være viktig. Som vist i figur 1 er det mange aktører i og rundt skolesamfunnet, og det å ha kraft og energi til å være idèrik, nyskapende og offensiv for stadige nye styringssignaler vil være viktig for å ha en arbeidssituasjon der ikke dilemmaene og kravene får alt for mange negative fortegn.

³⁹ s. 61

⁴⁰ Eks. *Ukeavisen Ledelse*, 21.10. 2004, "Mangler du jobbernergi?". *Ukeavisen Ledelse* 13.11.2006 "Gi dine ansatte en pustepause – bokstavig talt."

7.5 Sluttord og veien videre

Det har vært en spennende og krevende tid å arbeide med denne oppgaven. Kombinasjonen av jobb, bytte av jobb og fokus på et utviklingsarbeid som dette samtidig, er en stor utfordring.

Gjennom prosessen har det blitt foretatt mange valg. Det har vært som å bevege seg i et åpent landskap der man etter hvert skal finne en sti som skal følges. Innlesing i litteratur, samtaler med kollegaer, innspill i medier, egne tanker og ideer er bidrag til at det underveis har blitt mange veivalg og veiomvalg. Erfaringer og ny kunnskap jeg har fått i denne prosessen vil jeg ta med videre i mitt arbeid i skoleverket. Arbeidet har bidratt til å øke min nysgjerrighet innenfor skole, og hele prosessen har gitt meg et faglig løft, som gir en trygghet og en økt interesse.

"For every problem, there is one solution that is simple, neat and wrong." Henry Louis Mencken (1880 – 1956)

Min konklusjon blir at det ikke finnes ingen enkle løsninger på komplekse utfordringer en som rektor står ovenfor når en skal forsøke å organisere og lede utviklings – og endringsarbeid i en hektisk skolehverdag. Det er en balansegang mellom administrative og pedagogiske oppgaver, og denne balansegangen kan bidra til opplevelsen av dilemmaer. Det er derimot viktig å "gå inn i" rektorenes hverdag og søke mulige tiltak, som praksisfelleskap, som kan være bidrag til å gjøre rektorenes arbeidsdag interessant og meningsfull, og som gjør dem i stand til å være ledere i mange år. Funn i undersøkelsen viser at det dessuten er viktig med en dialog med rektorene der innspill om hvordan de opplever de ulike etablerte praksisfelleskap blir tatt hensyn til. Dette knyttet til en tydeligere prioritering av oppgaver mellom nivåer i kommunen vil kunne bidra til en større klarhet om hva som er rektorenes oppgaver innen det pedagogiske området. Det kan se ut til at oppgaver innefor det administrative område er tydeligere definert og har en klar ansvars plassering, sett i forhold til den pedagogiske siden av skolens og kommunens arbeid og at dette kan bidra til økt forståelse for hvorfor det pedagogiske området ikke får mer oppmerksomhet i praksisfelleskapene.

Vi står foran et generasjonsskifte når det gjelder rektorer i kommunen og for å framstå som en attraktiv arbeidsgiver vil det være viktig å kunne vise til at det er kunnskap om og interesse og vilje til å legge forholdene til rette for en god arbeidssituasjon.

Kunnskap som er framkommet i denne oppgaven blir således viktig informasjon for skoleeier, da den viser at det kan være ulike behov i en ledergruppe som består av nye og erfarne ledere. Utvalget i denne oppgaven er ikke omfattende, men jeg mener det likevel indikerer funn som det bør tas hensyn til.

Å komme som ny rektor i en kommune kan være en utfordring i seg selv, og som Anne

beskriver det er det mye å lære og mye å ha kunnskap om. Dersom kommunen legger til rette for en mer systematisk kunnskapsdeling og erfaringsutveksling mener jeg at nye rektorer vil kunne oppleve en trygghet i dette, samtidig som Kari sier, kan mer erfarne rektorer ha utbytte av samarbeidet med nye ledere. Karis uttalelse er i tråd med Wengers mening om dannelse av lærende fellesskaper, og som en del av innfasing av nyansatte kan deltagelse i praksisfellesskap således få et dobbelt mål – to deler som må anses som komplementære. Når utdanning av nyansatte blir en integrert del av et praksisfellesskaps læring, vil møtet mellom generasjoner kunne resultere i en refleksjonsprosess, som både tjener den nyansatte og fellesskapet (Wenger 2004:283).

Det å være ny som leder innebærer mange nye erfaringer, og rollen som leder kan vise seg å være mye mer forskjellig fra rollen som fagperson. Å bli leder for første gang handler om å gå fra "å gjøre arbeidet" til "å lede arbeidet" (Haaland og Dale 2005⁴¹). I en startfase er opplevelsen av mestring spesielt viktig, for å gjøre overgangen til å bli leder så god som mulig. Funn i denne oppgaven viser at nye ledere har et større fokus på informasjon, regler for atferd og systemer enn mer erfarne ledere.

På det tidspunktet intervjuene ble gjennomført var det ingen systematisk organisering av nettverk for kommunens rektorer. Med bakgrunn i kunnskap som framkommer i denne oppgaven, et uttrykt ønske fra flere rektorer og med myndighet lagt til kommunalsjef for organisering av ledergruppen, ble det fra januar 2009 opprettet nettverk for alle rektorene i kommunen. Som det framkommer i oppgaven var det allerede etablert nettverk som noen av rektorene var deltagere i, men dette var ingen etablert arena som inkluderte alle kommunens rektorer.

Det finnes det nå fire nettverk; tre nettverk for rektorer på barnetrinnet og ett nettverk for ungdomstrinnet. Møtene er obligatoriske, det avtales agenda og det skrives referat. Dette er en ny ordning, som rektorene opplever som positivt, men det er for tidlig å si om disse praksisfellesskapene kan sies å fungere etter Wengers intensjoner. Kunnskap som er fremkommet i denne oppgaven om ulike generasjoners behov, balansen mellom fokus på administrative og pedagogiske oppgaver vil være områder å arbeide videre med sammen med kommunens ledergruppe for å utvikle hensiktsmessige praksisfellesskap for framtiden.

Oppgaven startet med å beskrive skolen i nasjonal og lokal innramming, og avslutningsvis tas det med et internasjonalt perspektiv fra England der skolene i en kommune har felles prosjekter og det samarbeides på ledersiden. Rektorene og lærerne jobber i perioder på hverandres skoler og det finnes ulike, felles arenaer for skoleledere på regionalt og nasjonalt nivå. På denne måten har England skaffet seg et nasjonalt fokus på skoleledelse (Ukeavisen Ledelse, nr. 12, 2007). Det finnes sikkert mange lignende eksempler, men mitt poeng er at et systematisk fokus på organisering av praksisfellesskap vil være et viktig bidrag til utvikling av den enkelte skole og for skolene i en

⁴¹ Haaland, Forde og Dale, Forde (2005) "På randen av ledelse" – en veiviser i førstegangsledelse.

kommune samlet. Dette viser også at et praksisfellesskap kan ha mange "ansikter".

Etienne Wenger beskriver dette slik;

"Vi har alle tilhørighet til praksisfellesskap. Hjemme, på arbeid, i skolen, i forbindelse med våre hobbyer – vi hører til på et gitt tidspunkt til mange forskjellige praksisfellesskap. De praksisfellesskap vi tilhører forandrer seg i løpet av våre liv. Ja, det er praksisfellesskap alle veier." (Wenger 2004:16).

Selv om det i denne oppgaven er satt et fokus på praksisfellesskap i en positiv sammenheng, kan det også finnes praksisfellesskap som ikke har de edleste motiver. Det kan finnes kriminelle gjenger, bander og narkotikakarteller som også har en felles oppgave, en felles fortolkning og en felles forpliktelse. Her kan dimensjonene ved praksisfellesskap sies å ha samme intensjon som i de positive jeg har satt fokus på, men målet med deres søken etter *mening* i fellesskapet kan sies å være noe ulikt.

Det å skrive en masteravhandling er et forskningsprosjekt, og Stenhouse (1975) har definert forskning slik; " *Systematic, critical inquiry made public* ." Systematikken krever en metode, det kritiske aspektet krever en teori og undersøkelsen (inquiry) vil kreve en problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. Som jeg sa innledningsvis er ikke denne oppgaven ment som et bidrag i "sytedebatten" om norsk skole, men som et positivt supplement der teori og empiri til sammen skal bidra til dypere innsikt i en del av fire rektorers hverdag, deltagelse i praksisfellesskap.

Figurer:

- Figur 1, s. 23 *Skolelederens plass i diskusjonen om skolen (M. Authen, 2008)*
- Figur 2, s. 34 *Stadier i organisasjonssosialisering (Feldman 1981 i Jakobsen 2003)*
- Figur 3, s. 39 *Komponenter i en sosial teori om læring (Wenger, 2004)*
- Figur 4, s. 42 *Paralleller mellom praksis og identitet (Wenger 2006:175)*
- Figur 5, s. 81 *Sammenstilling av funn i empiri*
- Figur 6, s. 83 *Sammenheng motivasjon til å bli rektor og hva praksisfelleskap kan bidra med.*
- Figur 7, s. 87 *Hvor henter rektorene ny energi og nye impulser?*

Litteraturliste:

Abrahamsen, M. (2002): *Rektor som forandringsagent*. Working paper no 121-03, Universitetet i Aarhus, Aarhus.

Alsvik, Ivar (2007): *Kunnskapsløftet – paradigmeskifte eller flopp?* Kronikk. Skolemagasinet 4/2007

Authen, J. (2006): *Å lede en skole i endring – tillit som muliggjørende og begrensende faktor i en rektors hverdag*. Masteroppgave i organisasjon og ledelse. Høgskolen i Østfold.

Bråten, I. 2002: *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag

Byrkjeflot, H. (1997): *Fra styring til ledelse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A

Dahler-Larsen, P. (2001): *Den rituelle refleksjon*. Odense: Odense universitetsforlag.

Eriksen, E.O. (1999): *Kommunikativ ledelse*. Om styring av offentlige organisasjoner.

Espedal, B., Lange, B. (2005) *Handlingsrom for ledelse*. Bergen: SNF (Samfunns- og næringslivsforskning AS)prosjekt nr. 6485.

Fevolden, T., Lillejord, S. (2004) *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, Sigmund (1996). *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen*, i Holter, H: & Kalleberg, R. (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlag.

Giddens, A. (1991): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Giddens, A. (1997): *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag A/S
Gyldendal Norsk Forlag AS Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Gunneriussen, W (1996): *Aktør, handling, struktur*. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene. Oslo: Tano Aschehoug

Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul (2004): *Feltmetodikk*. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning. Oslo: Gyldendal

Haaland F. og Dale F. (2005): *På randen av ledelse*. En veiviser i førstegangsledelse.

Jacobsen, D.I. (2004). *Organisasjonsendring og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Klausen, K.K. (2006): *Institusjonsledelse*. Ledere, mellomledere og sjakbaser i det offentlige. København: Børsen

Kvale, Steinar (1999): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Koritzinski, Theo; (2008) *5 bud for en bedre skole*. Kronikk. Aftenposten

Larsson, S. (1990): *Kvalitativ Analys*. Exemplet Fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

Lave, Jean & Etienne Wenger (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lillejord, S. og Fuglestad (1997): *Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

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

Moos L., Ballo Ø., Næss N.G., Ulholm, P (2006): *Ledelsesutvikling gjennom skolevurdering og kulturmøter – et dansk norsk forskningsprosjekt*. København: Eureka forlag

Moos, L., Hargreaves, A., Fink, D., Southworth, G. (2003): *Educational leadership*. Danmarks pædagogiske Universitet

Monsen, L. og Tiller, T. (1991): *Effektive skoler – skoleutvikling eller mer byråkrati?* Oslo: Ad Notam forlag

Møller, J. (1996): *Lære og å lede*. Dilemmaer i skolehverdagen. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

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

Møller, J, Sivesind K., Skedsmo, G., Aas, M. (2005): *Skolelederundersøkelsen 2005*. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

OECD (2007): *Improving school leadership*. Country Background Report for Norway. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ metode*. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget

Roness, Paul G. (1997): *Organisasjonsendringar. Teoriar og strategiar for studiar av endringsprosessar*. Oslo: Fagbokforlaget

Samfunns – og næringslivsforskning AS. Rapport nr. 26/06: *Framtidens ledelse i kommunene*. Oslo: Kommunenes sentralforbund

Sinclair, A. (1995): *The Chameleon of Accountability: Forms and Discourses*. In: *Accounting, organizations and Society*, Vol 20, No. 2/3.

Stenhouse, L (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London. Heinemann Educational.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *....og ingen stor igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapdepartementet.

Stortingsmelding. nr. 30 (2003 – 2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Telaug, A. O. (2006): *Skolen mellom stat og styring*. Norsk skoletenkning fra år til år 1900 – 2005. Oslo: Didakta Norsk Forlag

Thornquist, E (2003): *Vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget

Tiller, T, (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand S.: Høgskoleforlaget.

Tronsmo, Per (1998). *Myten om menneskers og organisasjoners iboende motstand motforandring*. Magma, 26-34.

Utdanningsspeilet 2004: *Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

van Manen, Max: *Practicing Phenomenological Writing*, in Phenomenology + Pedagogy, Vol 2, nr. 1: 36 – 69 (33 sider)

Wenger, E. (1999): *Praksisfælleskaber*. København: Hans Reitzels Forlag

Widerberg, Karin (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget

Seth Kahan : *Engagement, identity, and innovation* .An interview with Etienne Wenger on communities of practice . Journal of Association Leadership, January Issue

Vedlegg nr. 1

Til kommunalsjef for helse og oppvekst

Innhenting av data til mastergradstudie - Undersøkelse om praksisfellesskapets betydning for utvikling av identitet som skoleleder

I forbindelse med Mastergradstudie i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold, skal jeg høsten 2007 samle inn data til mitt arbeid med avhandling. Det skal hentes inn data fra til sammen fire skoleledere og utvalget skal være skoleledere i Halden kommune. Formålet med prosjektet er å

- a. Bidra til økt innsikt og teoriutvikling om hva skoleledere opplever som betydningsfulle praksisfellesskap.
- b. Beskrive og analysere skolelederens opplevelse av praksisfellesskapets betydning for utvikling av deres identitet som leder.

Foreløpig problemstilling er:

”Hvilke praksisfellesskap oppleves som viktige for en skoleleder, og på hvilke måte har deltagelse i praksisfellesskap betydning for utvikling av identitet som leder?”

Denne overordnede problemstillingen vil forankres i følgende forskningsspørsmål

1. Var det å bli skoleleder et mål du har jobbet mot gjennom din tid i yrket?
2. Hvordan ble du rekruttert inn i stillingen?
3. Hva motiverte/inspirerte deg til å bli skoleleder?
4. Hvilke fora mener du er de mest framtreddende i arbeidet med utvikling av skolen?
5. Hvilke praksisfellesskap deltar du i din hverdag som skoleleder?
6. Hva vil du si er et viktig praksisfellesskap for deg som skoleleder?
7. I hvilke sammenhenger oppleves praksisfellesskapet av betydning?
8. Hva vil du lære ved å delta i praksisfellesskap?
9. Hva mener du må til for at et praksisfellesskap skal fungere?

I dette forskningsprosjektet vil det bli benyttet både intervju og observasjoner. Det første intervjuet vil skje i løpet av desember 2007, og vil ta ca. to timer. I etterkant av intervjuet kan det bli aktuelt med observasjon og et oppfølgingsintervju. Det vil bli sendt ut informasjon til skoleledere i uke 46, med en forespørsel om deltagelse.

Det vil bli innhentet tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD) før undersøkelsen starter. Det vil ikke bli samlet inn sensitive opplysninger slik det er definert i Personopplysningsloven §2.8. Innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i masteroppgaven.

Kommunalsjefen holdes fortløpende muntlig orientert om driften. Oppgaven forventes ferdig i løpet av våren 2008.

Med vennlig hilsen

Marie E. Authen

Vedlegg nr. 2

Halden 25. oktober 2007

Til ledere i grunnskolen i Halden

Innhenting av data til mastergradstudie - Undersøkelse om praksisfellesskapets betydning for utvikling av identitet som skoleleder

I forbindelse med Mastergradstudie i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold, skal jeg høsten 2007 samle inn data til masteravhandling. Det skal hentes inn data fra til sammen fire skoleledere og utvalget skal være skoleledere i Halden kommune. Formålet med prosjektet er å

- a. Bidra til økt innsikt og teoriutvikling om hva skoleledere opplever som betydningsfulle praksisfellesskap.
- b. Beskrive og analysere skolelederens opplevelse av praksisfellesskapets betydning for utvikling av deres identitet som leder.

Foreløpig problemstilling er:

” Hvilke praksisfellesskap oppleves som viktige for en skoleleder, og på hvilke måte har deltagelse i praksisfellesskap betydning for utvikling av identitet som leder?”

Denne overordnede problemstillingen vil forankres i følgende forskningsspørsmål

10. Var det å bli skoleleder et mål du har jobbet mot gjennom din tid i yrket?
11. Hvordan ble du rekruttert inn i stillingen?
12. Hva motiverte/inspirerte deg til å bli skoleleder?
13. Hvilke fora mener du er de mest framtreddende i arbeidet med utvikling av skolen?
14. Hvilke praksisfellesskap deltar du i din hverdag som skoleleder?
15. Hva vil du si er et viktig praksisfellesskap for deg som skoleleder?
16. I hvilke sammenhenger oppleves praksisfellesskapet av betydning?
17. Hva vil du lære ved å delta i praksisfellesskap?
18. Hva mener du må til for at et praksisfellesskap skal fungere?

I dette forskningsprosjektet vil det bli benyttet både intervju og observasjoner. Det første intervjuet vil skje i løpet av desember 2007, og vil ta ca. to timer. I etterkant av intervjuet kan det bli aktuelt med observasjon og et oppfølgingsintervju. Vel vitende om at dere skoleledere har en hektisk hverdag, håper jeg likevel noen vil ta seg tid til å gi et bidrag!

Dersom du synes dette interessant og kunne tenke deg å delta, vil jeg gjerne høre fra deg via mail eller på telefon innen fredag 23. november 2007. Min e –postadresse er marie.authen@halden.kommune.no. Telefon: 69 17 45 84/ 90 95 79 71.

Det vil bli innhentet tillatelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD) før undersøkelsen starter. Det vil ikke bli samlet inn sensitive opplysninger slik det er definert i Personopplysningsloven §2.8. Innsamlet data vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i masteroppgaven.

Kommunalsjefen holdes fortløpende muntlig orientert om driften. Oppgaven forventes ferdig i løpet av våren 2008.

Med vennlig hilsen

Marie E. Authen

Vedlegg nr. 3

Halden, 1. desember 2007

Til Anne, Petter, Kari og Hans

Innhenting av data til mastergradstudie - informasjon om intervju

Aller først – en stor takk til dere alle fire, som stiller opp til intervju!

Til sammen utgjør dere et utvalg ledere som jeg mener kan gi et godt bilde av temaet for denne avhandlingen, og jeg vil med dette skrivet gi dere en kort informasjon om selve intervjuet.

Tid:

Mandag 10. desember	kl. 10.00 - 12.00	Anne
Mandag 10. desember	kl. 12.30 - 14.30	Petter
Tirsdag 11. desember	kl. 09.00 - 11.00	Hans
Onsdag 12. desember	kl. 14.00 - 16.00	Kari

Sted: Møterom 4, Servicesenteret i Rådhuset

Gjennomføring:

- 1) Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og transkribert (skrevet ut) innen uke 2. Alle lydbåndopptak vil bli slettet når oppgaven er levert (mai 2008). Dere vil bli anonymisert i teksten.
- 2) Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste.
- 3) Intervjuet vil bli gjennomført som et såkalt strukturert intervju. Dette innebærer at de samme spørsmålene vil bli stilt til dere alle fire, i samme rekkefølge. Det vil bli benyttet en intervjuguide som skal være en hjelp til å sikre dette. Temaene i intervjuet vil i all hovedsak være:
 - a. Om å bli rektor
 - b. Om å være rektor
 - c. Om praksisfellesskap og identitet

Jeg gleder meg til intervjuene og håper dere vil oppleve dette som en positiv opplevelse, med muligheter for refleksjoner rundt det å være rektor!

Ta kontakt dersom du har spørsmål!

Med vennlig hilsen

Marie E. Authen

Vedlegg nr. 4

Intervjuguide

til intervjuer med rektorer i Halden høsten 2007

Takk for at du satte av tid til at jeg får intervju deg!

1. Presentasjon av meg

Vi kjenner hverandre (noe/godt) fra før. Som du vet arbeider jeg nå med en mastergradsavhandling innenfor området organisasjon og ledelse. Til daglig arbeider jeg nå i rådmannens stab, med skole – og bamehage saker. Før jeg begynte denne jobben var jeg rektor i til sammen fem år, først på Asak skole, siden som områderektor i område Idd. Høsten 2006 begynte forarbeidet til det som nå skal bli en mastergradsavhandling. På den tiden var jeg områderektor. Som områderektor skulle jeg lede andre ledere og oppnå resultater i skolene ved å lede gjennom andre. Leder er forskjellige og de har forskjellige tilnærminger til ulike oppgaver. Med dette som utgangspunkt ble jeg nysgjerrig på hva som påvirker ledere i deres hverdag, når opplever ledere læring og hva kan være viktige bidrag til at de er de lederne de er?

2. Hvorfor vil jeg snakke med deg?

I november sendte jeg ut en invitasjon til alle rektorene i grunnskolen i Halden om å delta i intervju. Jeg ønsker å snakke med dere, fordi det vil gi meg et `kikkehull` inn i rektorenes verden.

Når det skulle settes sammen et utvalg på fire ledere var det viktig å ha med personer som har ulik `fartstid` som rektor. Jeg har valgt dette framfor å ha med ledere med like lang erfaring for å undersøke om det sammenhenger eller forskjeller i synet på det å være rektor.

Til de `nye`:

Det at du stiller, som akkurat her begynt i din første rektorjobb, synes jeg er bra og modig gjort!

Til de `gamle`:

Du har vært rektor i mange år og det at du på denne måten vil dele dine erfaringer og tanke med meg, er jeg veldig glad for!

Min oppfatning er at de endringene vi har sett i skolen de senere år (eks. reformer, kommunale styringssystemer, fokus på og krav til ledelse) har påvirket lederrollen og det å være rektor.

Dette intervjuet vil handle om det å bli rektor, det å være rektor, samt det å være rektor i fellesskap med andre.

En del av en rektors hverdag er å delta i ulike praksisfellesskap, og med det mener jeg blant annet nettverksmøter med andre ledere, enhetsledermøter, møter internt på egen skole, kurs. Noen ganger oppleves det å delta på slike arenaer som nyttig bruk av tid, men i en hektisk rektorhverdag kan det også oppleves som lite meningsfull bruk av tid. Vi skal snakke mer om dette etter hvert, og jeg ønsker at vi også skal kunne komme inn på hvordan deltagelse i slike praksisfellesskap "treffer" deg som leder og hva du opplever i dette gir deg mening og læring som leder.

3. Hvor lang tid vil det ta?

To timer, men kan vi gå litt over hvis det er aktuelt?

4. Anonymt.

Lyddoptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Alt skriftlig materiale vil bli anonymisert. Du vil få lese oppsummering av intervjuet innen en uke etter intervjuet og vil selvsagt kunne komme med tilbakemeldinger.

5. Selve intervjuet

Personlig bakgrunn:

Navn:

Dato og klokkeslett:

Antall år/ mnd som rektor:

Antall år ved denne skolen:

Tidligere praksis:

Utdanning:

Om å bli rektor

1. Hvorfor ble du rektor?
2. Hvordan vil du med få ord beskrive det å være rektor?
3. Var det å bli skoleleder et mål du har jobbet mot gjennom din tid i yrket?
4. Hvordan ble du rekruttert inn i stillingen?
5. Hva motiverte/inspirerte deg til å bli skoleleder?
6. Hvordan ønsker du å framstå som leder?
7. Hvordan foretrekker du å bli ledet?
8. Hva mener du er det viktigste du som rektor kan gjøre på skolen?
9. I hvilken grad får du gjennomført dette i din rektorhverdag?
10. Har du tatt lederutdanning før eller i løpet av tiden som rektor?

Om å være rektor

Jeg vil gjerne at vi snakker litt om det å være ansvarlig for utvikling av skolen og sider ved det å være rektor i denne sammenheng:

11. Hva er mest betydningsfullt for deg, når vi snakker om utvikling av skolen? Hvorfor tenker du slik?
12. Hva slags læringskultur vil du si karakteriserer din skole?
13. Hvordan legger du til rette for egenutvikling av dine medarbeidere?
14. Hvilke holdninger har personalet ved din skole til endringer i skolehverdagen?
15. Hva gir deg energi i rektorjobben?

Praksisfellesskap og identitet

Innledning:

Vi vil nå komme inn på deltagelse i praksisfellesskap, og som jeg tidligere har nevnt mener jeg med dette deltagelse i ulike praksisfellesskap. Vi er alle deltagere i av flere fellesskap samtidig. På skolen med ansatte, med andre ledere i eller utenfor kommunen, i familien, gjennom fritidsaktiviteter. I denne sammenhengen skal vi snakke om deltagelse i

praksisfellesskap med andre rektorer/skoleledere.

16. Hvilke praksisfellesskap deltar du i din hverdag som skoleleder?
17. Hvor ofte deltar du i et praksisfellesskap med andre ledere?
18. Hvordan er praksisfellesskapene organisert? Hvordan er lederstrukturen i praksisfellesskapene?
19. Er det klare målsettinger ved de praksisfellesskapene du deltar i?
20. Kan du si noe om når og om du opplever å bli engasjert i praksisfellesskapet? (tilegnelse av ny viten)
21. Opplever du at det er rom for nye innspill, tanker og ideer?(skapelse av viten)
22. Hvordan er forholdet mellom rektorene i kommunen med tanke på åpenhet og trygghet?
23. Hva vil du si er et viktig praksisfellesskap for deg som skoleleder?
24. Hva mener du må til for at et praksisfellesskap skal fungere?
25. I hvilke sammenhenger oppleves praksisfellesskapet av betydning?
26. Hva vil du lære ved å delta i praksisfellesskap?
27. Hvor henter du nye impulser til ditt lederskap?

Er det noe du vil si noe mer om?

Takk for at du tok deg tid til at jeg kunne få komme å intervju deg. Du vil få tilsendt intervjunotatene i løpet av en uke, slik at du kan komme med tilleggsopplysninger eller endre på informasjonen.