

# Bidrar skoleeier?

*Bidrar skoleeiers kompetanseløft overfor skolelederne til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner?*

**Inger Kvannes**



Masteroppgave

Masterprogrammet i utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

HØSTEN 2006

---

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.1 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.....	8
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	9
<b>2. TO HOVEDPERSPEKTIVER PÅ LÆRING OG KUNNSKAPSUTVIKLING I ORGANISASJONER</b> .....	<b>10</b>
2.1 INNLEDNING - KONTEKSTBESKRIVELSE .....	10
2.2 TEORIGRUNNLAG .....	11
2.3 LÆRENDE ORGANISASJONER – SENGES BIDRAG .....	13
2.4 KUNNSKAPSUTVIKLING – NONAKA & TAKEUCHI.....	17
2.5 AVSLUTTENDE DRØFTING OM STUDIENS TEORIGRUNNLAG.....	24
2.6 UTVIKLING AV KRITERIER FOR Å VURDERE SKOLEEIERERS BIDRAG.....	26
<b>3. METODE</b> .....	<b>30</b>
3.1 OM FORSKNINGSMETODE .....	30
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .....	33
3.3 VALG AV ANALYSEENHETER OG INFORMANTER .....	34
3.4 INTERVJUENE - INTERVJUGUIDE – SPØRSMÅL .....	36
3.5 KRITERIER .....	38
3.6 BEARBEIDING OG TRANSKRIBERING .....	39
3.7 ANALYSE AV DATA.....	40
3.8 INTERVJUETS KVALITET – INTERVJUPERSONENE - INTERVJUEREN .....	42
3.9 KVALITET I UNDERSØKELSEN – VALIDITET OG RELIABILITET .....	44

---

3.10	FORSKNINGSETIKK .....	45
3.11	OPPSUMMERING .....	47
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON, ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>49</b>
4.1	PRESENTASJON AV FUNN .....	49
4.2	OPPSUMMERING AV FUNN .....	56
4.3	ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN .....	57
4.3.1	<i>Planprosessen</i> .....	57
4.3.2	<i>Organisering av opplæringstilbudet</i> .....	61
4.3.3	<i>Hvilke skoleledere tilbys kompetanseheving – (hvem)?</i> .....	61
4.3.4	<i>Hvilket innhold gis det opplæring i – (hva)?</i> .....	64
4.3.5	<i>Hvilke undervisningsmetoder benyttes – (hvordan)?</i> .....	68
4.4	OPPSUMMERING ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN .....	74
4.5	OPPSUMMERING – BIDRAR SKOLEEIER? .....	78
<b>5.</b>	<b>KONKLUSJON: ULIK VEI FOR Å KOMME TIL MÅLET ; SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON. ....</b>	<b>80</b>
<b>6.</b>	<b>VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>83</b>
	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>85</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>87</b>

## FORORD

Jeg har hatt muligheten til å være deltids-mastergradstudent på studiet i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling de siste 4 år, som har vært en svært spennende periode innen utdanningsfeltet. Studiet har vært interessant, utfordrende og ikke minst lærerikt. Jeg vil takke instituttet som har lagt til rette for at det er mulig å kunne kombinere et slikt studie med fulltidsarbeid. I tillegg vil jeg takke:

Dyktige forelesere samt min veileder Ove Edvard Hatlevik som har gitt meg veiledning og gode råd gjennom det siste året som har vært viet arbeid med masteroppgaven.

Skoleeierne representanter som har stilt opp og latt seg intervjuet. Uten dem hadde ikke oppgaven blitt noe av.

Min familie som har gitt meg tilstrekkelig tid til at jeg har kunnet gjennomføre studiet.

Asker, oktober 2006

Inger Kvannes

## 1. Innledning

I dagens samfunn stilles stadig flere jobber et høyere krav til kunnskap, maskiner har erstattet mange jobber som tidligere ble utført manuelt, og resultatet er blitt et stadig mer kunnskapsdrevet samfunn. Disse samfunnsendring gir nye utfordringer til skolen og det rettes stor oppmerksomhet til hva som skjer i skolen. Dette gjelder både nasjonalt og internasjonalt.

Resultatene av hva norske elever presterer i ulike undersøkelser sammenlignes med andre lands resultater. Undersøkelser som har fått særlig stor oppmerksomhet er PISA (Programme for International Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in International Reading Litecy Study). Oppsummert viste resultatene her at de forholdsmessig store investeringer i skole og utdanning i Norge ikke hadde gitt de ønskede resultatene. Dette var også noe av bakgrunnen for den kursendringen som presenteres i St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Viktige tiltak i denne meldingen er etablering av et nasjonalt system for kvalitetsvurdering, nye læreplaner og en særskilt satsing på kompetanseutvikling for lærere og skoleledere. Kompetansetiltakene, det såkalte kompetanseløftet, skal medvirke til at skolene utvikler seg til lærende organisasjoner, som vektlegges sterkt i meldingen.

I denne studien er temaet kompetanseløftet overfor skolelederne og hvorvidt dette bidrar til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner.

Skoleeier har ansvaret for å implementere reformen Kunnskapsløftet i skolen samt Kompetanseløftet overfor de ansatte. Skoleeiers rolle blir derfor satt i fokus.

Kommunene overtok for staten i 2004 som skoleeiere. Hvordan ivaretar de sitt arbeidsgiveransvar og hvilken kompetanse besitter de for å kunne ivareta dette ansvaret?

Det har vært mange forvaltningsmessige reformer de siste 10-15 årene som har ført med seg nye idealer for styring og ledelse. Filosofien som ligger til grunn for New Public Management har preget mye av det som er gjort i mange kommuner (Møller, 2006). Kommunikasjonen skjer gjennom måldokumenter og tilbakerapporteringer. Krav til effektivitet og resultater er stikkord her. Skoler er blitt egne resultatenheter og skolen og lærerne stilles til ansvar eller regnskap for kvaliteten på elevresultatene, ”accountability” (Møller, 2006).

Innføring av tonivåmodellen er en av de forvaltningsmessige reformene. Hensikten var å etablere en flatere struktur i den kommunale organisasjonen. Endringer i opplæringsloven i 1990-årene førte til at krav om skolestyre og skolesjef bortfalt, resulterte at dette skolefaglige nivået i mange kommuner er blitt borte fra de kommunale organisasjonskart. Kravet var kun at det skulle være skolefaglig kompetanse i kommunenes administrasjon.

Likeledes er opplæringslovens utdanningskrav til rektor endret, det stilles ikke lenger krav om formell pedagogisk kompetanse, kun skolefaglig kompetanse. Denne endringen medførte heftige diskusjoner innen de ulike aktører i feltet.

Utdanningsforbundet, den største fagforeningen for pedagoger, mente at det måtte stilles krav om formell pedagogisk kompetanse hos øverste leder i skolen, og hvor på den andre siden, fra departementalt nivå, hevdet at ledelse kunne utføres av rektor bare vedkommende hadde pedagogisk kompetanse (Dahl 2004).

De videregående skolene ligger etter grunnskolene når det gjelder å benytte mer kollektive arbeidsformer (Dahl 2004). De videregående skolene synes fremdeles å være styrt av en individuell praksis, selv om ledelsen vektlegger utvikling, pedagogikk og undervisning. Gjeldende arbeidstidsavtale framstår også som et større problem for ledelsen i videregående opplæring. Skal skolene kunne bli lærende organisasjoner kreves det mer kollektive arbeidsformer. I tillegg er det behov for å få bukt med manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet og føyelige ledere. Det er disse forannevnte tre forhold som trekkes frem i St.meld.nr.30 som forhold som hemmer kultur for læring.

Det pekes videre på følgende forhold som fremmer kultur for læring:

- Samarbeidsbasert arbeidsform
- Kompetanseutvikling basert på dialog mellom lærerne, mellom lærerne og ledelse og mellom skolen og kommunen gjør at skolens tilbud blir bedre.
- Dialog mellom de ulike aktørene. Rektorer og skoleeiere som er aktive, tar initiativ og er opptatt å utvikle skolen.
- Systematisk og planmessig arbeid, basert på dialog mellom skolenivå og kommunalt nivå, bidrar til skoleutvikling.

Med dette som bakgrunn ønsker jeg i min studie å se hvilket kompetanseløft to fylkeskommunale skoleeiere tilbyr skolelederne i de videregående skolene. Jeg vil konsentrere meg om følgende:

- Planprosessen hos skoleeier:

- Hvilke aktører har vært delaktige i planprosessen og hvordan har de planlagt kompetanseløftet?

- Organisering av kompetanseløftet:

- Hvilke skoleledere tilbys kompetanseløft, hvilket innhold er prioritert og hvilke undervisningsmetoder taes i bruk.

## 1.1 Oppgavens problemstilling og avgrensning

Så lenge det ikke er stilt sentrale og formelle krav til hvilken kompetanse en skoleleder skal ha utover de pedagogiske vil det bestandig være et valg av hva som vektlegges som viktig kompetanse hos skoleledelsen. Disse valgene vil det være mange aktører som vil ha interesse av å påvirke. Det er derfor relevant å studere hvilke kompetanseløft disse to skoleeierne har valgt å tilby sine skoleledere og om dette bidrar til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner.

Jeg har følgende forskningsspørsmål i min studie:

*Hvordan bidrar skoleeiers kompetanseløft overfor skolelederne til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner?*

Informasjonen som ligger til grunn for å belyse dette forskningsspørsmål har jeg hentet fra to fylkeskommuner. Jeg har benyttet kvalitativ metode i studien, og intervjuet to representanter fra hver av disse skoleeierne.

En avgrensning ved denne undersøkelsen er at jeg kun vil se etter hvilke planer og hvilke organisering skoleeier har i forbindelse med kompetanseløftet. Jeg vil derfor ikke i denne studien følge utviklingen på noen av de skolene som har gjennomført kompetanseløftet. Bakgrunnen for denne avgrensingen er at det innenfor rammene av en 30-studiepoengs masteroppgave blir for omfattende å gjennomføre en empirisk studie av både planer/organisering og implementering av kompetanseløfte.



## 1.2 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis i kapittel 2 gjøres en kontekstbeskrivelse som ender opp med bakgrunn og valg av teoretisk tilnærming. Jeg har valgt to hovedperspektiv på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner, representert ved Peter Senges teori om ”lærende organisasjoner” og Nonaka & Takeuchis teori om ”kunnskapsutviklende organisasjoner”.

I kapittelet 3 redegjøres det for forskningsmetodikk generelt samt taes en gjennomgang av de metodevalg som jeg har gjort underveis i studien. De valgene jeg har redegjort for er: valg av analyseenheter, valg av informanter, intervjustruktur og spørsmål, transkribering, intervjuenes kvalitet, analyseteknikk og validitet samt forskningsetikk.

Kapittel 4 er viet presentasjon samt analyse og vurdering av mine funn. I første del presenteres de funn jeg har gjort og deretter følger en kort oppsummering av likheter og ulikheter av de valg skoleeierne har gjort.

Deretter går jeg inn på analyse- og drøftingsdelen hvor jeg forsøker å besvare mine delspørsmål knyttet til planlegging og organisering ut fra empiriske funn (jf presentasjonsdel) og aktuell teori (jf teorikapittel). Avslutningsvis i kapitlet besvarer jeg så mitt forskningsspørsmål.

I det femte kapitlet (kapittel 5) oppsummerer jeg studien og vurderer dens relevans for andre.

I siste kapittel (kapittel 6) gir jeg et kort innspill til videre forskning.

## **2. To hovedperspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner**

### **2.1 Innledning - kontekstbeskrivelse**

Skolen står i spenningsfeltet mellom rollene som tradisjonsbærer og aktiv innspiller i samfunnsutviklingen (Roald, 1999). Innledningsvis i kapittel 1 forsøkte jeg å beskrive hvordan begge disse oppgavene fordrer at skolen har evne til å utvikle seg, da samfunnet i er endring. Det er knyttet stor oppmerksomhet til ny reform i grunnskolen og bakgrunnen for denne (jf. Innledning).

Det som først og fremst kjennetegner skolen som organisasjon, er at den er konsentrert om og rettet mot læring (Roald, 1999). Det har tidligere vært mest fokus på elevenes læring, men med Kunnskapsløftet for elevene fulgte der også Kompetanseløft overfor lærere og skoleledere. Dette har resultert i mye oppmerksomhet mot lærernes læring og skolenes læringsprosesser mer allment. Det er stilt krav om at skolene skal bli lærende organisasjoner. Et av de sentrale spørsmålene er hvordan utvikle skolen til en lærende organisasjon, og hvilke roller og ansvar skoleeier, rektor og øvrige ledere i skolen har i dette arbeidet?

Skolelederne har en sentral funksjon i arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Ikke bare rektor som koordinator for hele det store læringsprosjektet men også mellomledernes funksjon vil bli satt i fokus. Deres plassering i organisasjonen og deres funksjon som et bindeledd mellom rektor som øverste leder og lærerne som utøver av læringsarbeidet overfor elevene.

St.meld.nr.30, som er det dokumentet hvor de sentrale myndigheter stilte kravet om at skolene skulle bli lærende organisasjoner, belyser begrepet lærende organisasjoner på denne måten:

---

*Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.*

Dette er nærmere konkretisert i meldingen hva det innebærer for skolene å fungere som lærende organisasjoner. Det fremheves at skolene må sette søkelyset på personalets læring. Kompetanse må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Skolene må ha bevisst forhold om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet og hvilke tiltak som kan føre til forbedring. Skolen selv må utvikle kultur for læring som krever evne til kontinuerlig refleksjon over de mål og veivalg som gjøres. Det er behov for å løse opp rigide organisasjonsformer og skape møteplasser som gir mulighet for å skape læring i det daglige arbeid. Videre må det legges opp til mer kollektive arbeidsformer. Skoleledere oppmuntres til å bruke dialogen bevisst å trekke med de involverte aktørene.

## 2.2 Teorigrunnlag

Begrepet ”lærende organisasjoner” stammer fra den amerikanske forskeren Peter Senge (1990). Dette er et begrep som primært er brukt som et redskap for å beskrive og analysere hvordan læring foregår i private organisasjoner. Det er ikke ukjent at redskaper og verktøy (eller såkalte oppskrifter) kan være på vandring for eksempel fra privat til offentlig kontekst (Røvik, 1998). Røvik stiller spørsmål om lærende organisasjoner er en slik oppskrift på reise. Det er få, men det er noen eksempler på at ”lærende organisasjoner” er knyttet opp mot norske skoler.

Roald (1999) drøfter i hvilken grad teorier om ”lærende organisasjoner” er egnet til å klargjøre potensialet for utviklingsarbeid i skolen, og stiller spørsmålet om skoler kan lære. Spørsmål han reiser er om teoriene kan gi økt innsikt i egenskaper ved og prosesser i endringsdyktige skoler. Han oppsummerer at teoriene synes å ha perspektiv og begrep som kan være med å klargjøre potensialet for utviklingsarbeid i

skolen. Men han er mer tvilende til læringsbegrep som blir brukt i organisasjonsteorien, og stiller spørsmål om de prosessene teorien omhandler, egentlig er læring. Han mener at teoriutviklingen om lærende organisasjoner kan dra fordeler av et mer spesifisert forhold til sosialkonstruktivismen som gir større åpning for kollektive læringsprosesser. Konklusjonen hans er at teori om lærende organisasjoner ikke er tilstrekkelig som eneste perspektiv for studie av utvikling av skoler.

Lillejord (2003) benytter også perspektivet om lærende organisasjoner sammen med flere andre når hun i sin bok fokuser på ledelse i en lærende skole og fremhever hvordan skoler kan bli lærende organisasjoner på egne premisser. Hun benytter blant annet teoriene til Nonaka & Takeuchi om kunnskapsutvikling i organisasjoner og Argyris & Schöns teorier om produktiv organisasjonslæring.

Det synes vanskelig å finne en stor og altomfattende teori som gir beskrivelser av eller kriterier for hvordan skoler kan utvikles til å bli lærende organisasjoner. Med det mener jeg at det ikke er sikkert at Senges teori om lærende organisasjoner er tilstrekkelig omfattende eller presis til å analysere skoler som lærende organisasjoner. Derfor vil jeg kombinere ulike perspektiv som jeg mener kan bidra til å belyse mitt forskningsspørsmål. Hensikten er å finne verktøy som gjør at jeg kan vurdere noen av de valg skoleeier har gjort. Det har vært naturlig å gå til organisasjonsteorien fordi det er spørsmål om å forstå hvordan organisasjoner fungerer. Jeg har derfor valgt å supplere Senges teori om lærende organisasjoner med Nonaka & Takeuchis teori om kunnskapsutviklende organisasjoner. Selv om Nonaka & Takeuchi ikke bruker betegnelsen lærende organisasjoner eksplisitt, så handler deres teori om hvordan organisasjoner blir lærende gjennom kunnskapsutvikling. Begge begrepene (lærende organisasjoner og kunnskapsutvikling) setter søkelyset på å skape læring og kunnskap i organisasjoner. Senge har sitt fokus på hvordan en gruppe sammen kan skape læring og endring. Mens Nonaka & Takeuchi har viktige bidrag knyttet til hvordan gjøre taus kunnskap eksplisitt og er konkret i forhold til hvilke organisasjonsstruktur og ledelsesprosesser som er gunstig for kunnskapsutvikling.

---

Videre i oppgaven vil jeg presenterer sentrale temaer i Senges teori om lærende organisasjoner og Nonakas & Takeuchis om ”kunnskapsutviklende organisasjoner”. Til slutt har jeg en oppsummerende drøfting av hvordan disse to teoriene utfyller hverandre og kan gi meg et analytisk redskap for å beskrive og analysere noen av de valg skoleeierne har foretatt i tilknytning til planlegging og organisering av kompetanseløftet overfor skolelederne og vurdere hvorvidt disse bidrar til at skolene får mulighet for å seg til lærende organisasjoner.

## 2.3 Lærende organisasjoner – Senges bidrag

Peter Senge presenterer på 1990-tallet sin teori om lærende organisasjoner. Hans bok ”The fifth disiplin” har fått stor oppmerksomhet verden over. Vesentlige element i hans teori er hva som skal til for å kunne bygge lærende organisasjoner. Disse organisasjonene var de som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid. For disse organisasjonene var det ikke tilstrekkelig bare å overleve og tilpasse seg sine omgivelser (Senge, 1990).

Han mente at de ansatte i organisasjon måtte være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter innen ulike fagområder. De ansattes kunnskaper og ferdigheter innen disse fagområdene, de såkalte fem læredisipliner, var således grunnlaget for lærende organisasjoner. De fem disiplinene er: personlig mestring, felles visjon, mentale modeller, gruppelæring og systemtenking.

Hver og en av disse disiplinene vil alene ikke kunne føre til at organisasjonen ”lærer”, men de er avgjørende for å skape organisasjoner som kan ”lære”. De forutsatter hverandre og må spille sammen for å kunne skape den lærende organisasjonen. Det settes spesielt fokus på den kontinuerlige læringen både individuelt og kollektivt.

Senge fremhever dialogens betydning. Ikke dialog i den betydning mennesker vanligvis bruker begrepet, som en form for samtale. Dialogen, slik Senge beskriver den, er kjennetegnet ved at den har som mål å komme frem til enighet og forstå

hverandres argument og synspunkt og utvikle ny og felles kunnskap. Formålet med dialog er å gå utover de enkelte individers forståelse. I en dialog får individene innsikt som de ikke kunne tilegne seg hver for seg. Senge refererer tre grunnleggende forutsetninger for dialog: Å oppheve gitt antagelser, å se på hverandre som kolleger og en støttespiller som holder dialogen gående. Videre fremheves tilgangen til et felles språk som avgjørende for å mestre dialogen. Det er av avgjørende betydning at gruppens deltakere behersker et felles språk.

### *Senges fem disipliner*

*Systemtenking* – det er et poeng at de ulike disiplinene må utvikles samtidig. Det er til liten nytte i skolen å bruke mye av samarbeidstid i kollegiet til å utvikle en felles visjon for skolen hvis ikke de ansatte samarbeider for øvrig i det daglige. Like lite hjelper det om det er et utmerket samarbeid i et trinnteam hvis målet for arbeidet ikke er i tråd med skolens mål. Systemtenkingen innebærer at alle deler av hva som skjer i skolen henger i hop og at alle som jobber i denne skolen har et felles ansvar. Oppstår det problemer i organisasjonen har alle et ansvar for å bidra til å finne en løsning, det nytter ikke å skyve det over til en kollega og si at det er hans problem. Det er viktig å tenke på elementer som sammenhengende helheter, se mønstre i en rekke hendelser, fremfor enkelthendelser.

*Personlig mestring* – utvikle et personlig ønske om å skape sin egen fremtid med realisme i egne målsettinger. Dette innebærer at den enkelte er ærlig i å erkjenne hva ens egen personlige visjon er samtidig som vedkommende er realistiske i å beskrive situasjonen her og nå. Kombinasjonen av visjon (det vi ønsker) og et klart bilde av nåværende virkelighet (hvor vi befinner oss i forhold til hvor vi ønsker å være) skaper en kreativ spenning. Gapet mellom visjon og nåværende virkelighet er en kilde til energi. Hvis det ikke fantes noe gap, ville det ikke være behov for å gjøre noe som helst for å komme nærmere visjonene. Når vi har en visjon som skiller seg fra nåværende virkelighet, finnes det et gap (kreativ spenning) som kan avhjelpest på to måter. Den ”fundamentale løsningen”: å iverksette tiltak for å bringe virkeligheten i tråd med visjonen. Men det tar tid å forandre på virkeligheten. Det er dette som fører

---

til frustrasjon og følelsesmessig spenning , som gir den ”symptomatiske løsning” som går ut på å senke visjonen for å bringe den i tråd med nåværende virkelighet.

I mange organisasjoner blir mål undergravet på grunn av lav toleranse for følelsesmessig spenning. Resultatet blir at man senker standarden som resultater skal måles opp mot. Å klarlegge visjoner kan være komplisert nok, men enda vanskeligere er det for mange å se virkeligheten i øynene.

*Felles visjon* – Personlige visjoner er ”bilder” som menneskene bærer i hodet og hjertet. Felles visjoner er bilder som mennesker i hele organisasjonen bærer med seg. Felles visjoner springer ut fra personlige visjoner. Det er slik de får sin kraft og fremmer forpliktende holdninger. En felles visjon er altså en visjon som alle føler seg virkelig forpliktet overfor, fordi den også gjenspeiler deres egen personlige visjon. Visjonen skaper et overordnet mål. Når dette målet er høyt hevet over hverdagen, kan det presse fram nye tenke- og handlingsmåter. En felles visjon gir også et ror som holder læreprosessen på rett kurs når stressituasjoner oppstår. Felles visjon er avgjørende for den lærende organisasjon fordi den gir læringen fokus og energi. Ofte kan visjoner i organisasjoner være påtvunget organisasjonen den såkalte tradisjonelle ovenfra-og-ned-visjonen. Prosessen som får visjonen til å bli en felles visjon for mange mennesker er derfor helt vesentlig. Det handler om å dele tanker og lytte.

*Mentale modeller* – Alle mennesker har mentale modeller som påvirker både hvordan vi forstår verden og også hvordan vi handler. Dette er også i tråd med hva Chris Argyris sier: ”Selv om mennesker ikke (alltid) opptrer i samsvar med sine erklærte teorier (dvs. hva de sier), opptrer de i samsvar med sine teorier-i-bruk (dvs. sine mentale modeller)”. Ofte er det slik i organisasjoner at ny innsikt og handlemåter ikke blir tatt i bruk fordi den er i strid med inngrodde forestilinger om hvordan verden er, bilder som begrenser oss til å velge kjente måter og tenke og handle på. For å kunne utvikle organisasjoner til å bli mer lærende blir det derfor viktig å bringe til overflaten og diskutere organisasjonsmedlemmenes grunnleggende oppfatninger organisasjonen bygger på. Mange mentale modeller eksisterer samtidig. Noen av

disse kan være motstridende. Målet er ikke nødvendigvis sammenfallende synspunkter og ensretting. Men alle sammen må vurderes og prøves ut mot de ulike situasjoner og så finne den som fungerer best mulig.

*Gruppelæring* er et avgjørende og nødvendig skritt i arbeidet med å skape lærende organisasjoner. Gruppens læring er en forutsetning for at organisasjonen også skal kunne lære. Det har aldri vært større behov for å mestre gruppelæring i organisasjoner enn det er i dag. Bakgrunnen for det er blitt slik er at nesten alle viktige beslutninger nå blir fattet i grupper. Dette skjer enten direkte eller ved at grupper må til for å omgjøre beslutninger til handling. Det skilles mellom dialog og diskusjon hvor både spillereglene og målene er ulike. Gruppens medlemmer må mestre de begge og kunne balansere mellom de. Grupper som ikke kan skjelle mellom dem, vil vanligvis verken oppleve dialog eller produktive diskusjoner. Formålet med en diskusjon er vanligvis ”å vinne”, noe som innebærer at det står i veien for gjensidig lagutvikling. I en dialog får individene innsikt som de ikke kunne tilegne seg hver for seg, den er kunnskapsutviklingsorientert. De ferdighetene som fremmer dialog, er i stor grad de samme ferdighetene som kan gjøre diskusjoner produktive i stedet for destruktive. Gruppelæring er en gruppeferdighet. En gruppe av talentfulle, lærende enkeltmennesker vil ikke nødvendigvis bli til en lærende gruppe. Gruppelæring som disiplin vil kreve trening, men det er nettopp det som mange grupper i organisasjoner mangler. Det er derfor viktig å legge til rette for slik trening.

Nettopp kunnskaper og ferdigheter til dialog og gruppelæring anser jeg som sentralt for skolelederne i deres arbeid med å skape en kultur for læring og dermed også lærende organisasjoner. I St.meld.nr.30 er både gruppelæring og dialog sentralt for alle de forhold som nevnes som fremmer kultur for læring (jf. Innledningen). Senge gir meg derfor analytiske redskaper for å beskrive og analysere noen av de valg skoleeierne har gjort ved at jeg tar nettopp tar i bruk hans bidrag om gruppelæring og dialog. Jeg velger derfor å bringe med meg Senges bidrag om dialog og gruppelæring i mitt videre arbeid. Det kan kanskje virke som et brudd med Senges



---

vektlegging av systemtenkning (dvs at alle disiplinene utvikles samtidig). Men for meg dreier det seg om å relatere hans teori til en skolekontekst og de utfordringer som skoleledere møter i sin hverdag. Det blir derfor viktigere for meg å trekke ut de disiplinene som synes sentrale for skoleledere (for å skape en kultur for læring) enn å la Senges teori være styrende for mine valg.

## 2.4 Kunnskapsutvikling – Nonaka & Takeuchi

Teorien om kunnskap kalles epistemologi. En enkel fremstilling av begrepet kunnskap er at det er både input i og resultatet av læringsprosessen. Nonaka & Takeuchi (1995) skiller mellom taus og eksplisitt kunnskap, og begge disse kunnskapsformene kan fremkomme gjennom læreprosesser. Videre skiller det ofte mellom ulike typer kunnskap, oftest mellom det å ”vite at” og å ”vite hvordan” (Hustad, 1998, s.57). Begge disse typer av kunnskap er aktuelle for skolelederne. Det kan for eksempel dreie seg om å lese og skjønne informasjon som presenteres i utdanningsstatistikk (”vite at”). Og deretter i neste omgang kunne lede samtaler i kollegiet knyttet til hvordan benytte denne informasjonen til videreutvikling av skolen (”vite hvordan”).

### *Nonaka og Takeuchi*

De japanske forskerne Nonaka & Takeuchi kobler i sin teori kunnskapsbegrepet til organisasjonsbegrepet og setter kunnskapsutvikling i organisasjonen i fokus. De bruker begrepet ”kunnskapsutviklende organisasjoner” og er opptatt av hvordan organisasjoner lærer. De redegjør for hvordan kunnskapsprosessene i en organisasjon har visse grunnleggende vilkår og videre hvilke delprosesser kunnskapsprosessene kan deles opp i for å gjøre det mer forståelig. Videre er de opptatt av hvilket lederskap og hvilken organisasjonsstruktur som best støtter opp under kunnskapsutvikling i organisasjoner.

### *Kunnskapsutvikling*

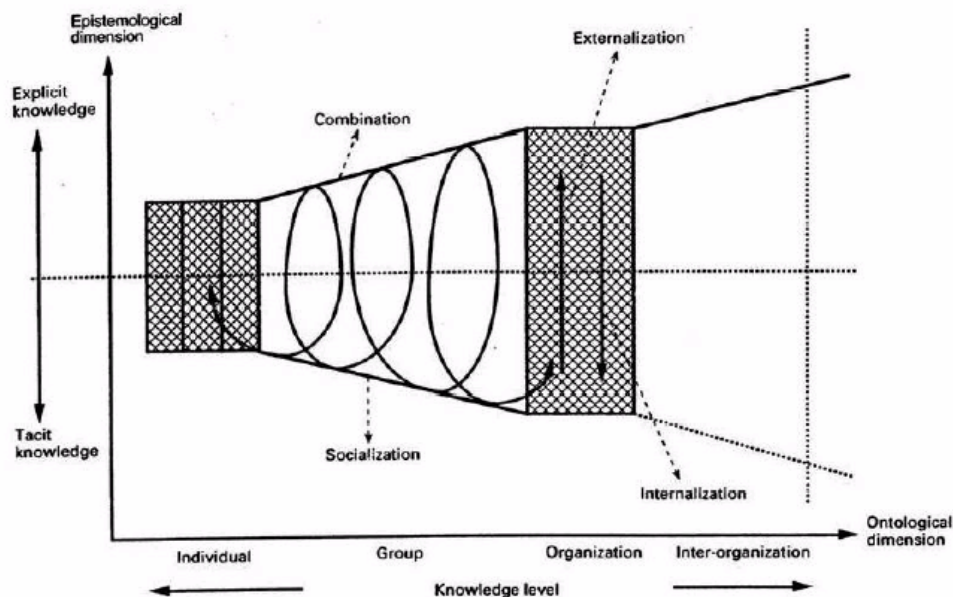
Hjørnesteinen i epistemologien til Nonaka & Takeuchi er skille mellom taus og eksplisitt kunnskap (den epistemologiske dimensjon), og hvor nøkkelen til kunnskapsutvikling ligger i mobilisering og dialog av den tause kunnskapen. Videre har deres teori en særpreget ontologi som angår de ulike nivåene for kunnskapsutvikling, hvem er det som eier kunnskapen, fra det individuelle nivået til gruppenivået til organisasjonsnivået (den ontologiske dimensjon) (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Den tause kunnskapen defineres til å være den som er knyttet til våre sanser, ferdigheter i kroppsbeherskelse, individuell persepsjon, fysiske erfaringer, tommelfingerregler og intuisjon. Den eksplisitte kunnskapen er den som kan festes på papir, formuleres i setninger og fanges i tegninger. Og nettopp den tause kunnskapen, som ofte er svært vanskelig å beskrive for andre, er den som har så stor verdi i kunnskapsorganisasjoner (von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2001).

Utfordringen i organisasjonen blir å utvikle ideer som kan bidra til hvordan den tause kunnskap kan gjøres eksplisitt og hvordan den kan utnyttes og videreutvikles i hele organisasjonen.

Kjernen i deres teori er å beskrive hvordan kunnskapsutviklingen skjer i organisasjoner. De viser dette i sin modell, organisasjonskunnskapsspiralen, hvor interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap heves dynamisk fra et lavere ontologisk nivå til et høyere nivå.

Theory of Organizational Knowledge Creation



Figur 1: Organisasjonskunnskapsspiralen (Nonaka & Takeuchi 1995).

Utgangspunktet for modellen er skille mellom taus kunnskap og eksplisitt kunnskap på den ene aksen (epistemologisk dimensjon). Og så ses dette i forhold til om det er individet eller organisasjonen som er aktive i kunnskapstilegningen (ontologisk dimensjon). Modellen illustrerer at ulike prosesser er aktive avhengig av i hvilken grad kunnskapen er taus eller ikke. Det sentrale ved modellen er at det er et dynamisk samspill mellom de ulike prosessene og det brukes derfor en spiral for å illustrere denne dynamikken i det ontologiske-epistemologiske rommet.

De ulike prosessene benevnes som sosialisering og internalisering når kunnskapen er taus. Og så når kunnskapen er eksplisitt kombinerings og eksternalisering.

Sosialisering uttrykker at kunnskapen som blir skapt, går fra en taus tilstand til en ny taus tilstand. Slik kunnskap overføres ofte i praktiske situasjoner, eksempelvis mesterlæring. Men et annet eksempel kan være hvordan nytilsatte lærere må tilpasse seg den kulturen (det usagte) som preger skolen. Det er opplagt at en ved en rigid kultur kan det være vanskelig å få til endringer eller nytenkning.

Internalisering uttrykker kunnskap som går fra eksplisitt kunnskap til taus. Dette mener Roald er et karakteristisk trekk for skoler som organisasjon (Roald, 1999). Både lærere og ledere ved skolen kan gjøre rådende verdier eller holdninger til sitt eget.

Kombinering uttrykker kunnskap som går fra en eksplisitt tilstand til en ny eksplisitt tilstand. I disse situasjonene er både sender og mottaker, aktørene, i stand til å formidle kunnskapen verbalt. Dette vil kunne være tilfelle når fremtidige lærere i lærerutdanningen selv formidler verbalt sin forståelse av aktuelle teorier i diskusjoner og dialoger med sine medstudenter og veiledere.

Eksternalisering uttrykker kunnskapsutvikling der taus kunnskap blir eksplisitt. Bruk av metaforer og analogier nevnes som verktøy for å lette denne prosessen. Dette kan være en viktig prosess for å få frem hvilke kunnskap, verdier og holdninger som preger et praksisfellesskap.

### **Vilkår for kunnskapsutvikling**

Vilkårene for læringsprosessen er vesentlige fordi et fravær av disse vil hindre eller begrense kunnskapsutviklingen. Vilkårene er:

Intensjon – organisasjonens uttrykte vilje til å oppnå noe; organisasjonen har visse mål den arbeider for å oppnå.

Autonomi – aktørene har frihet til å handle på eget ansvar, til å velge handlemåter som de selv finner formålstjenlige.

Kreativt kaos – omskiftelige omgivelser eller internt skapte utfordrende situasjoner kan skape et organisasjonsinternt kreativt kaos som utløser kunnskapsutviklingsprosessen.

Redundans – bevisst overlapping av informasjon, aktiviteter og lederansvar gir grunnlag for meningsfull dialog fordi det finnes et minimum av felles kunnskap hos to parter. Dette er særlig viktig for å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt.

---

Variasjon – organisasjonen må ha samme variasjonsbredde som det mangfoldet den skal håndtere.

### *Organisasjonsstruktur*

Nonaka & Takeuchi var videre opptatt av hvilke organisasjonsstrukturer og ledelsesprosesser som er mest optimale for kunnskapsutvikling i organisasjonen. De mente at det var behov for radikale endringer i forhold til gjeldende praksis. Tre ulike organisasjonsmodeller vurderes i forhold til hvordan disse muliggjør kunnskapsutvikling i organisasjonen. De to dominerende modellene, top-down modellen og bottom-up-modellen, faller begge igjennom hva gjelder å gi mulighet for å gi den nødvendige dynamiske interaksjon til å skape organisasjons kunnskap. De beskriver så en ny modell, som de kaller middle-up-down, som de mener er velegnet for å skape kunnskapsutvikling i organisasjonen. Denne modellen setter mellomlederen i sentrum for kunnskapsutviklingen og redefinerer rollene til så vel topplederen som øvrige ansatte. Mellomlederne får her betegnelsen kunnskapsingeniør.

### **Top-down og bottom-up**

Top-down-modellen er den klassiske hierarkiske modellen. Her er det toppleder som har ideene og setter målene for organisasjonen og så skal de ansatte iverksette dem. I top-down-modellen skjer kunnskapsutvikling innenfor grensene av tilgjengelig informasjon. En begrenset og utvalgt mengde informasjon passerer opp til toppen som, med denne informasjonen som grunnlag, utarbeider planer og ordre, som så passerer ned igjen i hierarkiet via mellomlederen for at de øvrige ansatte så skal implementere de. En underforstått forutsetning bak en slik organisering er at det kun er topplederen som kan og har lov til å utvikle kunnskap. De øvrige ansatte forutsettes i en slik modell ikke å ha noe å bidra med i kunnskapsutviklingen. Mellomlederens funksjon ved en slik organisering gjør at han ikke er delaktig i kunnskapsutviklingen. Han får et ferdig konsept fra topplederen og skal finne midlene for å gjennomføre dem. Slike modeller mener de eventuelt kan være egnet for organisasjoner som har med eksplisitt kunnskap å gjøre.

Bottom-up-modellen er praktisk talt et speilvendt bilde av top-down-modellen. Den kom som et mottrekk fra kritikerne til den modellen. Det ble vektlagt at de ansatte skulle være autonome i sin yrkesutøvelse. I stedet for at kunnskap ble utviklet og kontrollert på toppen, ble det nå lagt ned i organisasjonen, til det laveste nivået. Organiseringen er flat med få nivåer. Ledelsen gir her få ordre og instruksjoner for hvordan arbeidet skal skje. De ansatte er uavhengige og er selvstendige i sitt arbeid. Det er ikke lagt opp til mye dialog mellom medarbeiderne verken horisontalt eller vertikalt. Autonomi og ikke interaksjon er hovedtrekket i denne organiseringen. Slike modeller mener de eventuelt kan være egnet i organisasjoner hvor det er mye taus kunnskap.

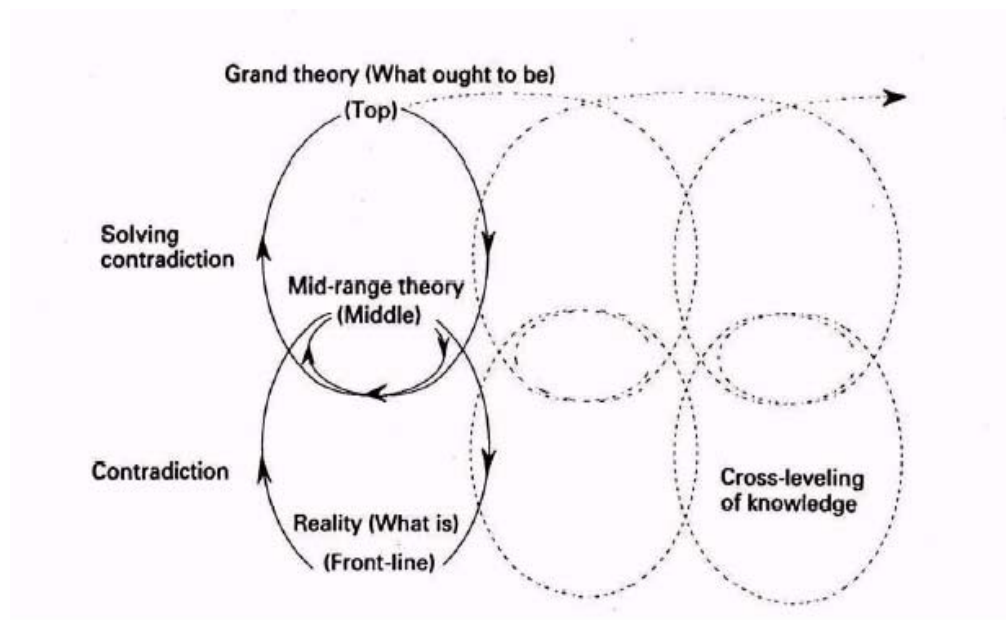
Ifølge Nonaka & Takeuchi er ingen av disse to tradisjonelle modellene egnet til organisasjoner hvor kunnskapsutvikling er nødvendig. Årsaken til det er at kjernen til kunnskapsutvikling i organisasjoner skjer på gruppenivå, og ingen av disse modellene har vektlagt interaksjon mellom ansatte i grupper. Gruppenivået er derimot sterkt vektlagt i middle-up-down modellen som de presenterer. Dette er for øvrig også i tråd med Senges vektlegging av dialogens betydning og gruppelæring.

### **Middle-up-down**

Den tredje organisasjonsmodellen, som kalles middle-up-down modellen, setter mellomlederne i sentrum hvor de involverer både toppen og de øvrige ansatte i en kunnskapsutviklingsprosess. Mellomlederne er strategisk plassert slik at de vil få tilgang til informasjonen som flyter i organisasjonen både horisontalt og vertikalt. De er bindeleddet mellom de visjonære ideene fra toppen og den til tider kaotiske virkeligheten i fronten. Nonaka & Takeuchi er sterkt kritiske til den tendensen som har vært i mange organisasjoner hvor nettopp mellomlederne har vært fjernet i store antall. De argumenterer for at mellomlederne er nøkkelen til konstant innovasjon. Dette i motsetning til hva som har vært tilfelle i mange selskap hvor mellomlederne har vært sett på som et unødvendig og ineffektivt mellomledd.

Oversatt til skolens hverdag er det slik at lærerne som står i undervisningen som besitter mye kunnskap likevel kan ha problemer med å sette sin kunnskap inn i en

større sammenheng. De har god innsikt og har et godt grunnlag for å kunne komme med gode meningsfulle innspill, men kan likevel ha problemer med å kommunisere dette videre i organisasjonen. Det som skaper mening for dem i en sammenheng kan endres eller miste mening når det skal kommuniseres til andre mennesker i en ny sammenheng. Hovedoppgaven til mellomlederne er da å orientere seg i disse kaotiske forholdene for å bidra til kunnskapsutvikling. Dette gjør mellomlederne ved å gå i dialog med sine kollegaer og bidra til at de alle utvikler et felles begrepsapparat som hjelper dem til å skape mening i deres egen erfaring. Mellomlederne prøver å løse eventuelle motsetningsforholdene mellom topplerens noen ganger vidløftige ønsker og hva som faktisk er mulig i den hverdagen de ansatte står overfor.



Figur Middle-up-down kunnskapsutvikling prosess

I St.meld.nr.30 er det presisert at lederne har et særskilt ansvar for læring og kunnskapsutvikling. Og det fremheves at det er spesielt viktig at de har fokus på å støtte kunnskapsutviklingen, ikke kontrollere den. En modell som middle-up-down vil være velegnet nettopp til dette.

Hvor vellykket kunnskapsutviklingen skal bli avhenger i siste instans av hvordan medlemmene i organisasjonen forholder seg til hverandre i prosessens ulike stadier. Det trengs solide relasjoner mellom de ansatte for vedvarende kunnskapsutvikling.

Nonaka & Takeuchi gir meg analytiske redskaper for å beskrive og analysere noen av de valg skoleeierne har foretatt ved deres bidrag om kunnskapsutvikling, spesielt hva gjelder å frigi taus kunnskap, og de ulike organisasjonsstrukturer og ledelsesprosessers betydning for kunnskapsutvikling.

## 2.5 Avsluttende drøfting om studiens teorigrunnlag

Innledningsvis i dette kapitlet sa jeg at det var behov for å kombinere ulike perspektiv, da det ikke var mulig å finne en teori, for å belyse mine forskningsspørsmål. Jeg har nå presentert teorigrunnlaget til Senge om ”lærende organisasjoner” og Nonaka & Takeuchis teori om ”kunnskapsutviklende organisasjoner”. Underveis har jeg fremhevet interessante bidrag fra deres teori og påpekt at jeg vil benytte disse i mitt videre arbeid. Jeg skal nå foreta en avsluttende drøfting av teorigrunnlaget i min studie og kort kommentere hvordan det kan gi meg det nødvendige verktøyet for at jeg skal kunne analysere og vurdere noen av de valg skoleeierne har gjort.

Begge perspektivene setter søkelyset på å skape læring og kunnskap i organisasjoner. Senges teori har sitt fokus på hvordan en gruppe sammen kan skape læring og endring. Mens Nonaka & Takeuchi har viktige bidrag til hvordan frigjøre taus kunnskap og hvilke organisasjonsstruktur og ledelsesprosesser som er gunstigst for kunnskapsutvikling.

Hustad drøfter i sin bok ”Lærende organisasjoner – organisering av kunnskapsutvikling” mangler ved teoribidragene om lærende organisasjoner for å forstå hvordan organisasjoner lærer, hva som går inn i en læringsprosess, hva som skjer i prosessen, og hva som kommer ut av den. Han påpeker tre problem ved disse teoriene. Disse er:



(P1) – intensjonalitet

(P2) – hva som blir lært

(P3) – overgangen fra individ til organisasjon (Hustad, 1998, s. 56).

I min studie ser jeg de samme problemene knyttet til bare å skulle anvende Senges teori, som Hustad påpeker knyttet til P2 og P3, altså hva som blir lært og overgangen fra individ til organisasjon.

Nonaka & Takeuchi har i sin teori om kunnskapsutvikling i organisasjoner bidrag som imøtekommer disse problemene. I sin teori skiller de mellom taus og eksplisitt kunnskap (den epistemologiske dimensjon) som de undersøker i forhold til om det er individet eller organisasjonen (den ontologiske dimensjon) som er aktive i kunnskapstilegningen, (se illustrasjon i modellen organisasjonskunnskapsspiralen på side 19). Det sentrale ved deres teori er det dynamiske samspillet mellom de ulike prosessene og det brukes derfor en spiral for å illustrere denne dynamikken i det ontologiske-epistemologiske rommet. Nonaka & Takeuchi innfører sosial læring i gruppe som en viktig prosess i overgangen fra individ til organisasjon. Det samme gjør også Senge i sin teori hvor han påpeker at gruppen må lære før organisasjonen kan lære.

Senges bidrag om dialog og gruppelæring, som en avgjørende prosess i arbeidet med å skape lærende organisasjoner, er svært relevant i min oppgave for å vite hva som kreves for at gruppelæring skal skje. I hvilken grad kompetanseløftet bidrar til at ledergruppene på de ulike skolene gis muligheter trening i dialog, diskusjon og gruppelæring vil bli vurdert. Senges bidrag om dialogens og gruppelæringens funksjon og betydning for organisasjonens læring er derfor aktuell i min analyse og vurdering av noen av skoleeiers valg.

I St.meld.nr.30 påpekes dialogen mellom skoleeier og skolene som en forutsetning for å lykkes med kompetanseutvikling skal kunne bidra til at skolens tilbud skal bli bedre I min oppgave setter jeg skoleeiers rolle i fokus og vurderer hvordan de ivaretar

sitt arbeidsgiveransvar i tilknytning til planlegging og organisering av kompetanseløftet overfor skolelederne. Jeg mener at Nonaka & Takeuchis teori gir relevant teoretisk verktøy for å analysere organisasjonsstrukturer og ledelsesprosesser som er i bruk i de to fylkeskommunene. Deres teoretiske bidrag om organisasjonsstruktur og ledelsesprosesser er også aktuelle ved vurdering av vilkårene for utvikling av skolen som lærende organisasjon og vilkårene for kunnskapsutvikling i ledergruppen med tanke på hvem som deltar på opplæringstilbudet. Spesielt deres vektlegging av mellomlederens rolle og funksjon for kunnskapsutvikling i kunnskapsorganisasjoner er her interessant.

Jeg har ovenfor drøftet hvordan de to hovedperspektivene på læring og kunnskapsutvikling utfyller og kompletterer hverandre i forhold til min studie. Jeg vil derfor i neste underkapittel redegjør for hvilke kriterier jeg, ut fra dette teorigrunnlaget, vil stille når jeg skal analysere og vurdere hvorvidt skoleeierens valg om planlegging og organisering (hvem, hva og hvordan) bidrar til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner.

## 2.6 Utvikling av kriterier for å vurdere skoleeiers bidrag

På bakgrunn av teori om ”lærende organisasjoner” (Senge) og ”kunnskapsutvikling” (Nonaka & Takeuchi), vil jeg bruke noen utvalgte kriterier for å vurdere om skoleeierne i mitt utvalg legger til rette ved kompetanseløftet overfor skolelederne for at skolen skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner. Nedenfor kommer en redegjørelse for hvilke kriterier som, ut fra Senge og Nonaka & Takeuchis teoretiske bidrag, kan stilles til planlegging og organisering (hvem, hva og hvordan) av kompetanseløft overfor skoleledere for det skal kunne bidra til at skolene får mulighet for å utvikle lærende organisasjoner.

### **Planleggingen av kompetanseløftet**

Hvilke valg har skoleeier, som ansvarlig for å utarbeide plan for kompetanseløftet, tatt i planprosessen for å nå målet om at skolene skal utvikle seg til å bli lærende

organisasjoner? Hvilke aktører har vært delaktige i prosessen og har således hatt mulighet for å påvirke innhold og organisering av opplæringstilbudet?

I St.meld.nr.30 fremgår det at en forutsetning for å lykkes med kompetanseutvikling er at skoleeierne utvikler en plan for kompetanseutvikling som er forankret i den enkeltes virksomhets utfordringer og utviklingsbehov. Det er derfor spesielt interessant å se hvorvidt skolene har vært involvert i planprosessen.

Dialogen og informasjonsflyten mellom de ulike nivåene i organisasjoner er også benyttet som kjennetegn ved ulike organisasjonsstrukturer og ledelsesprosesser som Nonaka & Takeuchi beskriver. De organisasjoner som lykkes i å benytte dette er de som har det beste utgangspunkt for kunnskapsutvikling.

Viktige forhold å belyse blir hvem som var delaktige i å utforme kompetanseløftet overfor skolelederne. Valgte skoleeier å gå i dialog med skolene slik at tilbudet ble lagt på bakgrunn av behovene ute i virksomhetene slik det argumenteres for i St.meld. nr.30 eller ble det hele styrt fra toppen, tilsvarende top-down-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995)?

I planleggingsprosessen av kompetanseløftet vil jeg derfor knytte kriteriet til hvorvidt skoleeier har gått i dialog med skolene.

### **Organisering av kompetanseløftet**

- Hvilke skoleledere tilbys kompetanseheving – (hvem)?

Kompetanseutvikling for skolelederne sies å være avgjørende for gjennomføringen av reformen. Hvilken effekt får det da når en av skoleeierne kun velger å tilby kompetanseløftet til en begrenset gruppe skoleledere? Nettopp denne begrensningen i mellomledernes deltakelse på kompetanseløftet var et av mine kriterier for utvalg av analyseenheter. Jeg var interessert i å finne ut hvordan dette påvirker skolenes muligheter til å utvikle seg til lærende organisasjoner.

Nonaka & Takauchi fokuserer i sine teorier på mellomlederens sentrale rolle og posisjon i organisasjonen, som bindeledd mellom rektor som øverste leder og lærerne som utøver av læringsarbeidet overfor elevene, og deres betydning for kunnskapsutviklingen. Hvilke skoleledere fikk tilbud om et kompetanseløft? Var mellomlederne der, de som utpekes til kunnskapsingeniørene i kunnskapsorganisasjoner?

Nettopp det forhold at alle lederne fra en skole gis tilgang til samme informasjon og kunnskap gir en ypperlig anledning til å frigi taus kunnskap og sammen skape ny kunnskap.

Jeg knytter kriterium til hvorvidt mellomlederne var i målgruppen for opplæringstilbudet.

- Det synes viktige å få kartlagt hvilke innhold (hva) som gis i opplæring.

Hvilke faglige emner er relevante for skolelederne i deres arbeid med å skulle utvikle skolene til lærende organisasjoner?

Skolene er kommet ulikt i forhold til sitt arbeid med å utvikle en kultur for læring. Derfor vil de enkelte skolene i mange tilfeller ha ulike kompetansebehov. Det er også denne erkjennelsen som ligger til grunn for at skoleeierne har blitt gitt større handlingsfrihet for å kunne tilpasse opplæringen nettopp ut fra de behovene som er lokalt. Det er derfor viktig at kompetanseviklingstiltakene i størst mulig grad innrettes for å dekke de behovene som er definert av den enkelte skole.

Hvilket innhold ble prioritert i denne kompetansehevingen? Var det i tråd med skolenes faglige utfordringer og utviklingsbehov? Var det faglige innholdet slik at det naturlig kan lenkes til hvordan skoler skal utvikle seg til lærende organisasjoner eller var det andre temaer som ble vektlagt?

Jeg benytter kriterium til hvorvidt innholdet bygger på skolenes utfordringer og utviklingsbehov i tilknytning til deres arbeid med å skulle utvikle skolene til lærende organisasjoner.

- Hvilke undervisningsmetoder benyttes (hvordan)?

Er opplæringen organisert på en slik måte at den bidrar til at organisasjonen lærer gjennom kunnskapsutvikling? Brukes gruppearbeid slik at skolelederne gis mulighet for å frigjøre taust kunnskap og bruke dialogen for å skape et felles språk? Læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner fokuserer nettopp på hvordan frigjøre taust kunnskap som igjen kan bidra til kunnskapsutvikling og at gruppen og i neste omgang organisasjonen lærer.

Hvordan ble opplæringen organisert? Fortsatte man trenden som det vises til i Kompetanseberetningen 2003 hvor det innen skolesektoren benyttes mest eksterne kurs? Slike tiltak sies det gir individuell kunnskap men denne kunnskapen vil i liten grad deles med kollegaer på skolen. Eller tok man i bruk arbeidsplassen som arena for læring i større grad? Hvilke undervisningsformer ble brukt? Ble det lagt opp til den tradisjonelle forelesningsformen hvor den eksplisitte kunnskapen hos foreleser gjøres til taust kunnskap hos deltakerne? Eller ble det lagt opp til at deltakerne skulle bygge på sin forforståelse og sette ord på sine erfaringer, gjøre den tause kunnskapen eksplisitt?

Kriterium her vil være at skolelederne får ny kunnskap og at det settes søkelys på å frigjøre taust kunnskap, samt at det tas i bruk av kollektive arbeidsformer.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsmetodikk generelt og det kvalitative forskningsintervjuet spesielt, samt redegjøre for de metodevalg jeg har gjort underveis i studien. Disse valgene er: valg av analyseenheter og informanter, intervjuguide og spørsmål, bearbeiding av data og analyse, undersøkelsens kvalitet samt forskningsetikk.

Jeg har valgt å ikke redegjøre eksplisitt, i et eget underkapittel, for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Bakgrunnen for dette valget er at slike redegjørelser ofte bærer preg av en rituell foreteelse. Jeg velger heller i dette avsnitt kun å nevne at jeg i hele min studie har hatt en hermeneutisk tilnærming til forskningsfeltet.

Formålet med denne studien har først og fremst vært å finne ut om skoleeiers kompetanseløft overfor skolelederne bidrar til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner. For å belyse forskningsspørsmålet har jeg utarbeidet delspørsmål som omhandler planlegging og organisering (hvem, hva og hvordan) av kompetanseløftet.

#### 3.1 Om forskningsmetode

De tre spørsmål som er sentrale innledningsvis når en skal planlegge en undersøkelse er:

**hva:** innhente forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes

**hvorfor:** klargjøre formålet med studien

**hvordan:** innhente kunnskap om ulike metoder og bestemme hvilke som skal benyttes for å innhente ønsket kunnskap

---

De tematiske spørsmålene “hva” og “hvorfor” har jeg allerede belyst og jeg nå stille redegjøre for det siste spørsmålet “hvordan”, altså valg av metode.

”Metoder” brukes generelt om framgangsmåter for å hente inn, bygge opp og analysere et datamateriale. Begrepsparet kvalitativ/kvantitativ referer første rekke til en egenskap ved de dataene som samles inn og analyseres. Det mest kjente skille mellom disse er at ”kvalitative metoder” referer til tilnæringsmåter der man ikke kvantifiserer erfaringene og “kvantitative metoder” til tilnæringsmåter der man gjør det.

I følge Grønmo (2002) er det også andre viktige forskjeller mellom kvantitative og kvalitative studier:

- Mengden informasjon som hver analyseenhet større i kvalitative studier enn den er i kvantitative studier.
- I kvantitative studier foregår utvelging av informasjon forut for datainnsamlingen.
- I kvalitative studier vil utvelging foregå tildels underveis, parallelt med innsamling og analyse av data.
- Utvelging av informasjon er mer enhetlig i kvantitative studier enn i kvalitative.

Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer har til tider fortonet seg temmelig spent. Oppsummert har det på den ene siden vært hevdet: ”If you can’t count it, it doesn’t count.” Hovedsvaret på denne utfordringen har så vært: ”If you can count it, that ain’t it.” (Grønmo, 2002). Nå er ikke lenger forholdet så anspent og flere innen feltet mener at disse metodene heller står i et komplementært forhold til hverandre. Likevel må vi ofte, av praktisk og strategisk hensyn, velge mellom kvalitative og kvantitative data. Hvilken av dem som er mest fruktbar i forbindelse

med et gitt forskningsopplegg, avhenger først og fremst av den aktuelle problemstillingen som skal belyses (Kalleberg 2002).

I min studie hadde jeg i forprosjektet sett for meg at det ville være hensiktsmessig, i forhold til min daværende problemstilling, å innhente data ved hjelp av en strukturert digital spørreskjemaundersøkelse med oppsatte svaralternativer til alle de fylkeskommunale skoleeierne. Deretter ville jeg så gjøre en kvantitativ analyse av dataene for blant annet å kunne si noe om de emnene som var prioritert i skolelederopplæringen i alle fylkeskommuner.

Som et forarbeid i tilknytning til utarbeidelsen av spørreskjemaet startet jeg med en kartlegging av hvilke kompetansehevingstiltak 8 fylkeskommunale skoleeiere hadde iverksatt overfor skolelederne i tilknytning til implementering av Kunnskapsløftet. Denne kartleggingen utførte jeg ved telefonsamtaler og søking etter dokumenter på Internett. Resultatet av denne kartleggingen viste stort sprik i hvilke kompetansehevingstiltak skolelederne ble tilbudt fra skoleeiers side, både hva gjaldt innhold og måten de var organisert på. Dette medførte at jeg måtte revurdere min planlagte datainnsamling.

Jeg ønsket nå å få en mest mulig helhetlig forståelse for skoleeiers intensjon med kompetansehevingstilbudet til skolelederne og så behovet for å begrense omfanget av studien. Jeg måtte også innhente den nødvendige informasjonen ved hjelp av en mer egnet metode. Det var behov for å gå i dialog med informanter hos hver og en skoleeier. Intervjuene måtte også være mer åpne enn det jeg først hadde sett for meg. Jeg hadde mange temaer innenfor hovedemnet jeg ønsket å komme inn på, men jeg måtte samtidig ha et fleksibelt opplegg for å fange opp eventuelt behov for forandringer underveis i intervjuet. Alle disse behovene imøtekommes ved det semistrukturerte intervjuet. I stedet for å benytte digitale spørreskjema, som planen min innledningsvis hadde vært, hadde jeg endret til semistrukturert intervju. Dette er en metode som er mer resurskrevende for forskeren.



---

Jeg hadde dermed etter den innledende kartleggingen endret metode fra kvantitativt til kvalitativt forskningsdesign som kjennetegnes ved at man går i dybden på et mindre utvalg. I samråd med min veileder valgte jeg derfor å redusere utvalg av analyseenheter til to skoleeiere.

## 3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Innen kvalitativ forskning er intervjuing den mest anvendte kvalitative metoden (Holter, 2002). Andre ofte anvendte metoder innen kvalitativ forskning er deltakende observasjon og kvalitativ innholdsanalyse.

Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved at det er forskeren selv som gjennomfører intervjuet og datainnsamlingen baserer seg på informanter som kilde. Det er på forhånd valgt ut hvilke tema som skal tas opp med informanten, som regel nedskrevet i en intervjuguide. Selve gjennomføringen av hvert intervju skjer på en fleksibel måte ved at nye spørsmål utformes til dels ut fra forskerens tolkning av svarene på tidligere spørsmål og hva slags informasjon informanten bidrar med. Datainnsamlingen planlegges altså ikke på en detaljert måte, men avklares underveis i intervjuet. Kvaliteten på samhandling og kommunikasjon mellom partene ved uformell intervju er avgjørende for kvaliteten på datagrunnlaget. Det er behov for fleksibilitet i opplegget slik at det er mulig å fravike planlagte spørsmål og rekkefølge og stille tilleggsspørsmål for å få den nødvendige informasjon. Disse kjennetegnene gjør at forskningsintervjuet sies å være en spesifikk form for samtale (Kvale, 2001).

Valget av kvalitativ metode innebærer at det stilles strengere krav til forskerens rolle. Dette henger til dels sammen med at skillet mellom datainnsamlingen og dataanalyse er mindre markert i kvalitative opplegg enn i kvantitative opplegg (Kalleberg, 2002). Videre er nærheten til kilden slik at forskeren må være ekstra oppmerksom slik at vedkommende får informasjon som er mest mulig dekkende i forhold til undersøkelsens formål. Et annet forhold ved slike fleksible undersøkelsesopplegg, som er nødvendig å være oppmerksom på, er at med fokus på å skaffe relevant

informasjon fra de forskjellige informantene er faren tilstede for å få forskjellig informasjon om de ulike enhetene. Tolkningen kan dermed bli lite entydige og de kan få begrenset gyldighet.

Intervjuet kan være av en enkelt person eller flere personer samtidig, såkalt gruppeintervju. I min studie valgte jeg intervju av enkeltpersoner da jeg vurderte det som mest hensiktsmessig ut fra organisering og hva som var hensikten med intervjuene.

### 3.3 Valg av analyseenheter og informanter

I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for valg av analyseenheter og informanter.

#### *Valg av analyseenheter*

Ved den innledende kartleggingen hadde jeg avdekket stort sprik i hvilke kompetansehevingstiltak skoleeierne hadde valgt å tilby sine skoleledere i tilknytning til implementering av Kunnskapsløftet. Ved utvalg av analyseenheter, som jeg hadde begrenset til to, ønsket jeg nå å finne to skoleeiere som hadde foretatt ulike valg på sentrale områder i forhold til organisering og innhold i kompetansehevingen. For å foreta utvelgningen brukte jeg resultater fra kartleggingen. Jeg hadde der registrert med interesse at det var ulikt i fylkeskommunene hvorvidt alle skolelederne eller kun et utvalg av dem ble tilbudt kompetanseløft. Videre var det også ulikt hvorvidt kompetanseløftet var formelt kompetansegivende utdanning eller ei. Utvalget ble derfor gjort med bakgrunn i følgende to kriterier:

- hvilke skoleledere tilbys kompetanseløft
- er kompetanseløftet formelt kompetansegivende

Skoleeier A tilbød en begrenset gruppe av skolelederne ved skolene formelt kompetansegivende utdanning. Det skal likevel suppleres at de av skolelederne som

ikke kom med på skoleeiers regning hadde tilbud om å bli med på skolens regning hvis skolen ønsket det.

Skoleeier B tilbød kompetanseløft til samtlige skoleledere, samt en tillitsvalgt på hver skole. Opplæringen var ikke formelt kompetansegivende.

I kartleggingsfasen hadde jeg allerede vært i kontakt med representanter hos skoleeierne som hadde vært sentrale i utarbeidelsen av planer for kompetanseløftet. Jeg tok igjen kontakt med disse personene for å få innspill til valg av informanter.

Jeg tok i denne perioden også telefonisk kontakt med Statens Datatilsyn for å få veiledning i hvorvidt jeg skulle søke godkjenning i forhold til min studie. Jeg trengte ikke slik godkjenning. Denne avgjørelsen ble tatt med bakgrunn i studiens formål, at jeg ikke berørte personlige sensitive opplysninger og måten jeg ville publisere mine data og funn.

### *Valg av informanter*

Den informasjonen jeg trengte om analyseenheter, de to skoleeierne, kunne hentes fra ulike informasjonskilder. Jeg hadde ved kartleggingen benyttet mye skriftlig materiale samt vært i samtale med representanter for skoleeierne. I det videre arbeidet trengte jeg informasjon som jeg best kunne hente ved å utspørre aktører i fylkesadministrasjonen som hadde vært sentrale i forhold til utarbeidelsen av plan for kompetanseløftet overfor skolelederne.

I faglitteraturen gjøres det et skille i begrepsbruken mellom respondent og informant. Respondent er en som gir informasjon om seg selv, sin egen bakgrunn og status, og sine egne opplevelser, mens betegnelsen informant brukes når den som utspørres, gir informasjon om andre aktørers bakgrunn, handlinger og meninger eller om andre forhold i samfunnet (Grønmo, 2002). Sistnevnte er tilfelle i min studie og jeg benytter derfor begrepet informant videre i oppgaven.

Det viste seg at begge skoleeierne hadde valgt prosjektorganisering ved utarbeidelse av strategiplan for kompetanseløftet i tilknytning til implementering av

Kunnskapsløftet, jf. statlige krav om en strategiplan for kompetansehevingstiltakene å få utløst statlige økonomiske midler til kompetanseheving i tilknytning til reformen. Jeg ønsket derfor å finne informanter som hadde vært sentrale i arbeidet med utformingen av denne strategiplanen, og jeg antok at disse hadde vært medlemmer av prosjektgruppa. Etter ny henvendelse til representantene hos de to skoleeierne, hvor jeg presentert formålet med min studie og forklart innfor hvilke emner jeg hadde behov for informasjon, fikk jeg avtalt intervju med 2 informanter fra hver skoleeier. Informantene hadde alle vært sentrale i planprosessen og vært medlemmer i styringsgruppa for prosjektet.

### 3.4 Intervjuene - intervjuguide – spørsmål

Valget av semistrukturerte intervju var gjort på bakgrunn av at det var den mest hensiktsmessig intervjuform i forhold til mitt informasjonsbehov. Jeg hadde mange temaer innenfor hovedemnet jeg ønsket å komme inn på men jeg måtte samtidig ha et fleksibelt opplegg for å fange opp eventuelt behov for forandringer underveis. Nettopp disse behovene imøtekommes ved det semistrukturerte intervjuet. Jeg redegjør i dette underkapittel for utforming av intervjuguide og intervjuspørsmål.

#### *Intervjuguide*

Intervjuguiden var utarbeidet på forhånd med de temaene jeg ønsket å ta opp i intervjuet samt hvilken rekkefølge de skulle komme i. Jeg hadde formulert spørsmål til de ulike temaene med underpunkter, men var klar over at disse nok ville kunne virke noe kunstig under intervjuet. Dette stemte også med de erfaringene jeg gjorde underveis. Jeg følte da behov for å ikke være så bundet av strukturen og justerte spørsmålsstillinger og rekkefølge for å få en naturlig flyt i samtalen. Dette kan relateres til intervjuspørsmålenes dynamiske dimensjon som betyr at spørsmålene skal være med å skape en positiv interaksjon – de skal holde samtalen i gang og motivere intervjupersonen til å komme med sine bidrag i forhold til emnet (Kvale, 2001).

---

Videre benyttet jeg flere typer intervju spørsmål underveis enn de jeg hadde i intervjuguiden. Det var behov for oppfølgingsspørsmål når jeg trengte nærmere presisering eller bekreftelse på min oppfatning av hva vedkommende hadde nettopp sagt. Jeg benyttet inngående spørsmål da jeg hadde behov for mer inngående informasjon enn hva vedkommende svarte ved det foregående spørsmålet. Og etter hvert som vi var ferdig med et emne benyttet jeg såkalte strukturerte spørsmål hvor jeg presiserte at jeg nå hadde fått tilstrekkelig informasjon innen dette emnet og forklarte hvilket emne jeg nå skulle over på. Jeg stilte fortolkende spørsmål for å klargjøre min forståelse av hva vedkommende hadde sagt ved å omformulere dette. I det hele tatt benyttet jeg mange typer intervju spørsmål underveis, i tillegg til de på forhånd formulerte spørsmål, for få dekket informasjonsbehovet mitt og for å få en god flyt i samtalen.

Samtalen ved et forskningsintervju er iflg. Kvale (2001) ikke en gjensidig form for interaksjon mellom to likeverdige. Det oppstår et asymmetrisk maktforhold: Intervjueren definerer situasjonen, presenterer samtaletemaene og styrer intervjuet gjennom å stille ytterligere spørsmål. I mine intervjuer var også dette tilfellet ved at jeg hadde definert disse forholdene. Jeg vil likevel påpeke at de informantene jeg intervjuet hadde alle ansvarsfulle stillinger. De hadde vært sentrale i utarbeidelsen av strategiplaner i forhold til mitt tema. Det var ikke spørsmål knyttet til personlige forhold. Jeg vurderer derfor intervju situasjonene slik at dette asymmetriske maktforholdet neppe gjorde at informantene følte seg ukomfortable under intervjuet.

### *Spørsmålene*

Spørsmålsformulering er ikke bare det viktigste, men også det vanskeligste enkeltelement. Det er forskeren selv som konstruerer spørsmålene, og som må ta ansvar for de. I forskningslitteraturen opereres det ofte med følgende tre typer av spørsmål svarende til disse tre typer forskningsopplegg og tre typer svar eller konklusjoner (Kalleberg, 2002):

- konstaterende (konstaterende interesse)

- vurderende (vurderende interesse)
- konstruktive (konstruktiv interesse)

I min studie var jeg opptatt å finne ut hvordan noe var, og hvorfor det var som det var. Dette karakteriseres som konstaterende interesse i forskningslitteraturen. Dette påvirket både formulering og hvordan jeg stilte spørsmålene i intervjuet. Et kjennetegn ved et slikt konstaterende forskningsopplegg er at forskeren skal være mest mulig nøytral i forhold til informantene, og kartlegge mest mulig treffende og upartisk hva de forskjellige informantene gir av informasjon.

Konklusjonen eller svaret på et konstaterende forskningsopplegg er en redegjørelse med beskrivelser og forklaringer og analyser om hvordan noe forholder seg i virkeligheten og hvorfor det har utviklet seg som det har gjort, eller av mulige eller sannsynlige utviklingsretninger.

### 3.5 Kriterier

I teorikapitlets underkapittel 2.6 utviklet jeg kriterier som jeg hadde behov for når jeg skal vurdere om skoleeierne i mitt utvalg legger til rette for at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner ved den måten de planlegger og organiserer kompetanseløftet overfor skolelederne. Disse var:

- I planleggingsprosessen av kompetanseløftet knytter jeg kriteriet til hvorvidt skoleeier har gått i dialog med skolene.
- Hvilke skoleledere tilbys kompetanseheving – (hvem)? Her knytter jeg knytter kriteriet til hvorvidt mellomlederne var i målgruppen.

- 
- Hvilket innhold gis det opplæring i – (hva)? Her knytter jeg kriteriet til hvorvidt innholdet bygger på skolenes behov i tilknytning til deres arbeid med å skulle utvikle skolene til lærende organisasjoner.
  - Hvilke undervisningsmetoder benyttes – (hvordan)? Jeg knytter kriteriet til at skolelederne får ny kunnskap og at det settes søkelys på å frigjøre taus kunnskap, samt tas i bruk kollektive arbeidsformer.

### 3.6 Bearbeiding og transkribering

Jeg hadde valgt å registrere 3 av intervjuene ved hjelp av opptak på kassettspiller. Det fjerde intervjuet var et telefonintervju og jeg benyttet der notatskriving underveis i tillegg til hukommelsen.

Opptak ble valgt der det var mulig for at jeg i størst mulig grad kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Bruk av lydbånd gir imidlertid en detekstualisert versjon av intervjuet. Det inneholder ikke de visuelle aspektene ved situasjonen - verken omgivelser eller deltakernes ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

Før analysearbeidet tok til transkriberte jeg båndopptaket til skriftelig tekst. Videre hadde jeg skrevet ut notater fra telefonintervjuet umiddelbart etter det var gjennomført. En slik transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører flere vurderinger og beslutninger. Det stilles derfor ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) i intervjuforskningen.

Reliabiliteten, altså hvorvidt det som sies i intervjuet er det som skrives ned, kan variere alt etter kvaliteten på opptaket og hvor nøye nedskrivingsinstruksjoner følges. Kvaliteten på validiteten er et annet forhold, altså påliteligheten i intervjuetranskripsjonene. Transkripsjon innebærer en slags oversetting fra et muntlig til et skriftlig språk med sine tilhørende regler. Transkripsjonene blir således ikke en kopi eller gjengivelser av en egentlig realitet, de kan ses på som abstraksjoner, og

sammenliknes med et topografisk kart som er abstraksjoner av det opprinnelige landskapet de er hentet fra hvor noen aspekter vektlegges og andre utelukkes.

Det er ikke mulig å si hva som er korrekt transkripsjon, det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Det som derfor må vurderes er hva som er nyttig transkripsjon i min forskning. En streng ordrett transkripsjon var ikke nødvendig for min forskning, da jeg ikke skulle foreta sosiolingvistiske eller psykologiske analyser. Jeg hadde behov for informasjon om hvordan utarbeidelsen av skolelederopplæringen var saksbehandlet, hvilke aktører som hadde vært med, emner det ble skolert i, metoder som var valgt, antall som svarte på en offentlig anbudsforespørsel mm. Det var ikke stilt spørsmål knyttet til følsomme emner eller sensitive personopplysninger.

Transkriberingsformen jeg benyttet var mye ordrett, men i noen situasjoner utelot jeg deler av det som ble sagt da var klart utenfor hva jeg ville kunne dra nytte av ved analysen.

### 3.7 Analyse av data

Formålet med min analyse var å komme fram til helhetlig forståelse av spesielle forhold, nærmere bestemt hvordan skoleeiers kompetanseløft overfor skolelederne bidrar til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

Det som kjennetegner kvalitative studier er at analysearbeidet foregår parallelt med datainnsamlingen, men at etter hvert som studien utvikler seg blir analysearbeidet en stadig mer dominerende del av prosjektet. Analysene blir så videreført og fullført etter at datainnsamlingen er avsluttet. I mitt tilfelle har analysen pågått helt frem til oppgaven ble avsluttet. Gjennom hele skriveprosessen har jeg vekslet mellom de ulike delene av oppgaven, og da spesielt mellom teoridelen og analysedelen. Dette har ført til at jeg stadig har sett nye aspekter ved mine funn som jeg har funnet interessante og som derfor inngår i oppgaven.



I analyse av kvalitative data finnes det ingen standardiserte analyseteknikker, slik som eksempelvis statistisk analyse av talldata. Analyse av tekstdata er preget av større fleksibilitet og basert på mer generelle strategier.

Etter at jeg hadde avsluttet datainnsamlingen og transkribert intervjuene forelå mange sider med tekst som samlet sett var for omfangsrikt å jobbe med. Jeg måtte derfor bearbeide denne teksten for å få et mer oversiktlig materiale. Selv om jeg hadde to informanter hos hver skoleeier, valgte jeg å presenterer resultatene samlet for hver skoleeier da jeg ikke oppdaget språk i dataene. Måten jeg valgte å gjøre dette på var å benyttet kondensering, som innebærer at innholdet i datamaterialet blir fremstilt i en fortettet form (Grønmo, 2004). Hovedinnholdet i teksten ble gjengitt ved en kortere tekst og hvor målet var å få frem den essensielle meningen i det opprinnelige materialet. Det som så presenteres i oppgaven er dermed et kortere sammendrag av materialet. En slik måte å jobbe på ga meg en bedre oversikt over helheten i materialet, som så dannet grunnlaget for en helhetlig forståelse av de forholdene jeg så analyserte.

### **Eksempel på hvordan jeg analyserer og kondenserer innholdet i datamaterialet.**

#### **Hvilke krav ble stilt til skolelederne?**

*Intervjuer: Til dette med tilstedeværelse, ble det stilt noen krav eller var det helt frivillig?*

*Informant: Deltakelsen. Allerede i påmeldingsbrevene står det en omdiskutert formulering om at det forventes eller forutsettes at skolelederne deltar. På studiet som sådan, når det er sagt, på et høyskole- universitetsstudium kan vi ikke legge opp til at det skal gjelde særegne regler for gruppa fra fylke X, at de skal møte opp og føres tilstedeværelse for hver enkelt. Og at en rektor ikke har tid til å være med på alle 12 dager, men må gjøre et selektivt utvalg, det er jo har vi jo selvfølgelig full forståelse for. Det er også noe av fordelene ved å ha flere fra samme skole, at man i pressa perioder kan sende halve gruppa.*

*Intervjuer: Ja, så tar de med seg noe tilbake.*

*Informant: Det har ikke vært noe formelt krav om tilstedeværelse, men vært vanlig universitetspraksis. Men det fylkesrådmannen sa, var jo at han oppfordra den enkelte virksomhetsleder til å holde tak i egen gruppe og rydde plass slik at de kunne delta.*

Dette presenteres slik i oppgaven:

Krav til skolelederne:

Skoleeier A ga tilbudet, men stilte ingen konkrete krav til deltakerne verken når det gjaldt oppmøte på samlingene, (oppgaveinnlevering eller eksamen.)

Jeg valgte å benytte temasentrert analyse for å få en samlet forståelse av hva som kjennetegner hvert enkelt tema som fokuseres i analysen. Dette var mest hensiktsmessig da jeg under hele studien har strukturert arbeidet ut fra de ulike temaer. En slik temasentrert analyse følger derfor naturlig i en slik måte å arbeide på.

### 3.8 Intervjuets kvalitet – intervjupersonene - intervjueren

Intervjuet er råmaterialet for den senere analysen. Kvaliteten på det originale intervjuet er derfor avgjørende på kvaliteten for den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet.

Kvaliteten ved kvalitative forskningsintervju knytter Kvale til særtrekk ved intervjupersonenes og intervjuernes særtrekk.

#### *Intervjupersonene*

Kvalitetstrekk ved gode intervjupersoner er bl.a. at de er : samarbeidsvillige, motiverte, veltalende og kunnskapsrike. Likevel hevdes det at den ideelle intervjupersonen finnes ikke - ulike personer passer for ulike intervjuer, men enkelte intervjupersoner synes likevel å være bedre enn andre.

I mine forskningsintervju hadde jeg behov for sakspreget informasjonen knyttet til de ulike temaene i intervjuguiden. Jeg hadde ikke behov for de store følsomme utlegninger fra intervjupersonenes om deres personlige opplevelser.

Samtlige intervjupersoner ga i stor grad den informasjonen jeg søkte. Der de ikke hadde grunnlag for å svare henviste de til andre kilder eller sa at de kunne komme tilbake med informasjon dersom jeg ønsket det. Jeg konkluderer derfor med at kvaliteten på intervjupersonene var tilfredsstillende.

### *Intervjueren*

Ved de kvalitative forskningsintervjuene er forskeren selve forskningsinstrumentet. For å lykkes som intervjuer må man derfor ha gode kunnskaper om emnet som undersøkes i tillegg til å være ekspert på menneskelig interaksjon.

Jeg mener selv å ha tilstrekkelig god kunnskap om emnet i studien til å sikre nødvendig kvalitet. Men å selv hevde at jeg er ekspert på menneskelig interaksjon er vel å trekke det vel langt. Likevel mener jeg at kvaliteten knyttet til meg som intervjuer er tilfredsstillende med begrunnelse i at jeg fikk den nødvendige informasjonen jeg trengte for å besvare mine forskningsspørsmål.

Forhold som preger meg som intervjuer er også min forforståelse av forskningsfeltet. Jeg har jobbet som skoleleder i videregående opplæring i 8 år i tillegg til at jeg har vært deltidsstudent på masterprogram i utdanningsledelse ved ILS, UiO siden 2003. Dette har påvirket mitt valg av tema for oppgaven og fremkommer som bakgrunn og begrunnelse for valg av problemstilling i prosjektbeskrivelsen til min oppgave. Videre, da jeg i det innledende kartleggingsarbeid ble jeg kjent med noen av de valgene skoleeierne hadde gjort, påvirket nok det meg i forhold til valg av analyseenheter. De valgene jeg stilte meg undrende til var at ikke samtlige skolelederne i en fylkeskommune fikk tilbud om kompetanseløft. Jeg ønsket å få vite hva som lå til grunn for et slikt valg og hvilke effekt skoleeier mente at dette valget kunne få. Videre hadde en annen skoleeiers valgt en ekstern tilbyder, et privat firma, som jeg kjente som en aktør som jeg ikke forbandt med skolefaglig kompetanse. Jeg

lurte derfor på hva en slik aktør kunne tilby skolelederne i forhold i deres arbeid med å utvikle skolene til lærende organisasjoner.

### 3.9 Kvalitet i undersøkelsen – validitet og reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål ved alle studier er spørsmålene om i hvilken grad studien undersøker det den har til intensjon å studere troverdighet (validitet) og i hvilken grad resultatene er pålitelige (reliabilitet). Begrepsparet reliabilitet og validitet er brukt i kvantitative undersøkelser. I dag blir den kvalitative forskningens gyldighet og troverdighet ofte behandlet ut fra dennes egne begreper om validitet (Holter, 2002). Jeg velger likevel å benytte begrepene validitet og reliabilitet da jeg er mest fortrolig med disse når jeg skal vurdere undersøkelsens kvalitet. Jeg vil i de neste avsnittene redegjøre for hvordan jeg har prøvd å ivareta disse forholdene i min undersøkelse.

#### *Validitet*

Validitet i kvalitative undersøkelser går på i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Valideringsarbeidet bør i følge Kvale fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av undersøkelsen. Valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk (Kvale, 2001). Gjennom hele analyseprosessen har jeg beveget meg frem og tilbake mellom de aktuelle teoriene og de funnene jeg har gjort. Hele tiden har jeg prøvd å være kritisk til det jeg har funnet.

Jeg har prøvd å redegjøre etter beste evne for alle de valg og vurderinger jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen slik at leseren selv kan gjøre seg en oppfatning av undersøkelsens validitet.

Kvalitetssikringen består av en stadig avveining og argumentering frem til en innsikt som er slående og logisk. Det må vises at alternative forklaringer er mindre sannsynlige. ”Og, som det ofte hevdes innen kvalitativ forskning, mer sikker enn

angitt ved de skritt som logisk fører frem til resultatene, blir man ikke. Men det er sikkert nok” (Holter, 2002).

### *Reliabilitet*

Den mest direkte pålitelighetsprøve får man når intervjuutskriftene forelegges respondentene til godkjenning (Holter, 2002). Til tross for at jeg ikke har gjort det mener jeg likevel at de funnene jeg har benyttet i min studie er pålitelige. Den informasjonen jeg søkte var i stor grad faktapreget informasjon. Jeg har derfor ikke hatt behov for å tolke respondentenes svar i tilknytning til selve presentasjonen av mine funn. Når jeg stilte spørsmål om hvorvidt opplæringen var formelt kompetansegivende eller ei, så er svaret jeg er ute etter enten et ja eller nei.

Jeg har i sluttfasen av undersøkelsen foretatt en ny gjennomlesing av de transkriberte intervjuene for å kvalitetssikre presentasjonen av mine funn.

## 3.10 Forskningsetikk

Etiske avgjørelse hører ikke til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen. Kvale omtaler tre etiske regler for forskning på mennesker:

- det informerte samtykke,
- konfidensialitet og
- konsekvenser.

Deretter settes det så inn i et teoretisk rammeverk for hvordan en så kan vurdere forskningens moralske sider. Det er pliktetikken bygget på prinsipper, nytteetikken bygget på konsekvenser og dydsetikken bygget på ferdigheter.

Formålet med studien og de dataene som jeg trenger for å belyse formålet er ikke preget av sensitive data som berører personlige data. Dataene er kun relatert til bakgrunnsdata for valg knyttet til kompetansehevingstiltakene som tilbys skoleledere i to fylkeskommuner. Ved den innledende avtalen om intervju gjennomgikk hensikten med min studie og hvilke emner jeg ønsket informasjon. I oppstarten av alle intervjuene innledet jeg om følgende forhold:

- forklarte hensikten med intervjuet
- antydte hva jeg var interessert i å få vite noe om
- frivillig deltakelse
- anonymitetsbeskyttelse
- vil ikke bli gjenkjent
- ingen ville få lytte til båndet (tapet intervjuene)

Jeg benyttet semistrukturert intervju så jeg hadde ikke mulighet for å gi full informasjon om alt da det kunne dukke ting opp underveis som jeg ville forfølge, og således hadde jeg heller ikke kunnet informere om dette i forkant. Avtalen jeg gjorde med informantene minner derfor om hva som benevnes som informert samtykke med dialog som pågår gjennom hele undersøkelsen, hvor man “forhandler med intervjupersonene om forskningsmetodene og produktet, slik at man i fellesskap kommer frem til de endelige forskningsresultatene” (Kvale, 2001). Det ble gitt muntlig samtykke fra samtlige informanter i oppstarten av intervjuene.

Konfidensialitet i forskningen medfører at man ikke offentliggjør personlige data som medfører at det er mulig å gjenkjenne informantenes identitet. Jeg opplyste derfor i innledningen av hvert intervju om at jeg verken ville oppgi navn, stilling eller navn på fylkeskommunene for å kunne anonymisere i størst mulig grad.

Videre hadde jeg i forkant av intervjuene som nevnt også avklart med Statens Datatilsyn at jeg ikke trengte å søke om godkjenning.

---

Konsekvensene for informantene dreier seg om mulige fordeler eller ulemper de kan ha av å delta i studien. Jeg kan ikke se at opplegget for min studie gir noen fordeler eller ulemper for informantene i etterkant. Hensikten min har vært å presentere dataene slik at de ikke kan spores tilbake til noen av informantene.

### 3.11 Oppsummering

Jeg har i denne studien gjennomført en kvalitativ undersøkelse hvor mitt formål har vært å finne ut om skoleeiers kompetanseløft overfor skolelederne har bidratt til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner. Fokus har vært å analysere hvilke planer og hvilke organisering (hvem, hva og hvordan) skoleeier har foretatt i forbindelse med kompetanseløftet.

Forskningsresultatene baserer seg på informasjon jeg har innhentet hos to informanter hos hver av de to skoleeierne gjennom intervju. En fordel å bruke intervju som metode har vært at det både gir mulighet for å bruke en intervjuguide på alle fire intervjuene og at det gir mulighet for å komme med oppfølgingsspørsmål til konkrete svar fra intervjupersonene. Det er klart at det også foregår en fortolkning både ved at intervjupersonene fortolker mine spørsmål (jf intervjuguiden) og ved at jeg fortolker de svarene intervjupersonene gir. Den informasjon som fremkommer gjennom intervjuene er i stor grad faktapreget informasjon som derfor er tilgjengelig og kan kontrolleres, og jeg vurderer derfor mine grunnlagsdata som pålitelige. Jeg oppfatter at intervju er den metoden som er best egnet til å besvare oppgavens forskningsspørsmål. I analyse- og drøftingsdelen vurderer jeg mine funn i forhold til noen utvalgte kriterier knyttet til planlegging og organisering som jeg har utviklet med bakgrunn i Senge og Nonaka & Takeuchi teoretiske bidrag. Det er med bakgrunn i mine funn og aktuell teori jeg så avslutningsvis oppsummerer og konkluderer i forhold til studiens forskningsspørsmål.

En avgrensning ved studien er at jeg ikke har fulgt utviklingen på noen av skolene som har gjennomført kompetanseløftet. En slik undersøkelse ville være et viktig

supplement men, som tidligere kommentert i delkapittel 1.1, så har det vært for omfattende i arbeidet med min masteroppgave. På den ene siden kan det være en svakhet ved oppgaven at jeg har rettet forskningsspørsmål mot hva som skjer i skolene, men på den andre siden så mener jeg at et snevrere forskningsfokus/-spørsmål gir større presisjon i datainnsamling/-analyse. Jeg mener at i etterkant av mitt forskningsprosjekt kan det være interessant å gjennomføre en oppfølgingsstudie hvor fokus er på hvordan implementering av disse planene har foregått i de to fylkeskommunen, noe som jeg vil komme nærmere inn på avslutningsvis i kapittel 6.



## 4. Presentasjon, analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg i første del presentere de funn jeg har gjort og deretter kort oppsummere likheter og ulikheter mellom fylkeskommunene.

Deretter går jeg inn på en analyse- og drøftingsdel hvor jeg besvare mine delspørsmål knyttet til planlegging og organisering av kompetanseløftet ut fra empiriske funn (jf. presentasjonsdel) og aktuell teori (jf. teorikapittel). Teorigrunnlaget er ”lærende organisasjoner” (Senge) og ”kunnskapsutvikling” (Nonaka & Takeuchi).

Til slutt i kapitlet oppsummerer jeg og besvarer mitt forskningsspørsmål.

### 4.1 Presentasjon av funn

Systematiseringen er laget med utgangspunkt i temaene jeg benyttet under intervjuene. Jeg har presentert resultatene samlet for hver skoleeier, da jeg ikke oppdaget sprik i informasjonen jeg innhentet fra informanter fra samme skoleeier.

#### *Organisering skoleeier*

Skoleeier A er organisert etter en to-nivå modell. Fylkesrådmannen utgjør toppledelsen sammen med tre fylkesdirektører som har ansvaret for sine respektive avdelinger. Ansvaret for skolene er der plassert i en av disse avdelingene sammen med andre tjenester fylkeskommunen tilbyr. Styringsprinsipp – fylkesrådmannen gir målene og så har virksomhetslederne/ rektorene vide fullmakter til å bestemme metodene. Politisk er det komiteer som favner om flere saksfelt enn kun skole. Det rendyrkede skolekontoret og hovedutvalg for utdanning eksisterer ikke.

Skoleeier B var på tidspunktet da strategiplanen og innholdet i skolelederopplæringen ble utarbeidet organisert med egen opplæringsetat og hvor fylkesrådmannen hadde sin egen stab. Politisk var det eget hovedutvalg opplæring. Fylkeskommunen har i ettertid av dette blitt omorganisert både administrativt og politisk.

### *Organisering av skolene*

Skolene i fylke A er organisert som egne resultatenheter hvor skoleeier benytter mange arbeidsgiverpolitiske styringsgrep. Her kan nevnes: vide fullmakter innen personal og økonomi, lederavtaler, styringsdialog, tilsetting av rektor på åremål, oppfølging av skolene med utgangspunkt i system for kvalitetssikring av opplæringen.

Skolene i fylke B er ikke egne resultatenheter men er gitt vide fullmakter innen personal og økonomi. For øvrig er skolene tett koblet til opplæringsetaten som fortsatt ønsker å påvirke valg av innhold i skolene.

### *Planprosess*

For å effektivisere statlige midler til kommunene relatert til "Kunnskapsløftet" ble det stilt krav om at skoleeier måtte utarbeide plan for kompetanseutvikling for perioden 2005 - 2008. Denne planen måtte også behandles av fylkestinget.

Skoleeier A valgte å organisere utarbeidelsen av strategiplan og planer for det konkrete innholdet i kompetanseløftet for skolelederne som et prosjekt.

Fylkesrådmannen nedsatte en styringsgruppe som besto av prosjektleder/saksbehandler, en mellomleder hos fylkesrådmannen og 4 rektorer. I tillegg til føringer i nasjonale styringsdokumenter, virksomhets- og lederavtaler, økonomiplan og fylkesplan ble det også lagt opp til innspill fra virksomhetene. Skolelederne fikk altså selv mulighet til å melde sine behov.

Skoleeier B valgte, som skoleeier A, også å organisere planarbeidet som et prosjekt. Styringsgruppen besto av prosjektleder/saksbehandler hos fylkesrådmann (formell pedagogisk kompetanse), nestleder i opplæringsetaten, 3 rektorer og fylkeshovedtillitsvalgt. Føringer for innholdet var fra nasjonale styringsdokumenter, i tillegg til regionale føringer og prioriteringer i fylkesplanen og kvalitetsprosjekt .

### *Anbudsprosess*

I fylke A ble anbudsforespørsel utarbeidet hvor det bl.a. ble gitt føringer for innhold, omfang og organisering. Målet for opplæringen var styrke skoleledernes analysekompetanse samt gi dem et solid grunnlag i utviklingen av virksomhetene til lærende organisasjoner. Det ble sagt at opplæringen skulle være kompetansegivende på et gitt antall studiepoeng samt at det skulle være kompatibelt i forhold til mastergrad i ledelse innen utdanning eller tilsvarende.

I fylke B var anbudsforespørsel forholdsvis åpen og ga ikke mange bindinger. Forhold som ble nevnt var at man ønsket ledere som var i stand til å initiere, sette i verk og vedlikeholde endringsprosesser i skolen. Videre ble det nevnt at oppdragsgiver ønsket fleksibilitet i gjennomføringen med løpende evaluering og dialog for forbedring.

Skoleeier A fikk kun et tilbud når anbudsfristen utløp. Dette var fra en offentlig utdanningsinstitusjon. Tilbud svarte til de krav som skoleeier krevde og valg av leverandør var således klart.

Skoleeier B fikk 12 tilbud. Utvelging ble foretatt av styringsgruppen. Kriterier som ble vektlagt ved valg av leverandør: valg av løsningsmodell hos tilbyder hvor det var veksling mellom fellessamlinger og oppfølging ute på skolene, erfaring i tilsvarende lederutviklings-program samt faglig tyngde hos de personer som ble satt på programmet. Valget falt på en privat organisasjon som tilbyr en rekke tjenester til private og offentlige organisasjoner.

### *Deltakere i kompetanseløftet*

Skoleeier A tilbød gjennomsnittlig 2 – 4 studieplasser til hver av skolene. Utvelging av deltakerne var rektors ansvar. Begrensing i antall deltakere fra skoleeiers side var begrunnet med begrensede ressurser. Rektor hadde likevel mulighet til å sende alle sine skoleledere hvis rektor selv dekket kostnaden, som var kr. 17.500,- pr. deltaker.

Skoleeier B tilbød og krevde deltakelse på lederutviklingsprogram til samtlige skoleledere samt en tillitsvalgt ved hver skole.

### *Organisering av opplæringen*

I fylke A ble studiet ble organisert med 12 heldagssamlinger, av bolker på 2 dager, fordelt over ett skoleår. 10 av disse var felles for alle deltakerne, mens 2 var organisert regionalt slik at skoler som lå i samme region ble samlet. Mellom samlingene var det oppgaveløsning, både individuelt og i gruppe, samt litteraturstudier. For de som ønsket det kunne det avlegges eksamen hvor individuell oppgave og gruppeoppgaver inngikk i eksamensmappen.

I fylke B ble studiet organisert med 6 heldagssamlinger i eksterne lokaler, av bolker på 2 dager m/overnatting, fordelt over ett skoleår. I tillegg var det 6 veiledningsøkter på alle skolene knyttet til konkret utviklingsprosjekt.

### *Undervisningsmetoder*

I fylke A ble det på fellessamlingene primært brukt plenumsforelesninger med tillegg av noe gruppearbeid. Mellom samlingene var det lagt opp til gruppearbeid knyttet til oppgaveløsning, samt individuell oppgave og litteraturstudier. Det ble gitt veiledning, via elektronisk læringsplattform på de skriftelige oppgavene.

I fylke B var det hovedsaklig plenumssamlinger samt gruppearbeid på samlingene. Mellom samlingene var det gruppearbeid med veiledning av ekstern konsulent på alle skolene knyttet til utviklingsprosjektet.

### *Innhold*

Innholdet i studiet i fylke A var emner relatert til analysekompetanse og skoleledelse<sup>1</sup>.

I fylke B ble det prioritert i kompetansehevingen innen følgende emner: det etiske grunnlaget, lærende organisasjoner, motivasjon, strategiutvikling samt at det ble viet mye tid til utviklingsprosjekt ved den enkelte skole.

### *Krav til deltakerne*

Skoleeier A ga tilbud om kompetanse i analysearbeid til skolelederne, men stilte ingen konkrete krav til deltakerne verken når det gjaldt oppmøte på samlingene, oppgaveinnlevering eller eksamen. Det ble heller ikke krevd konkret utviklingsprosjekt på den enkelte skole. Skoleeier hadde heller ingen særskilt oppfølging av deltakerne underveis i studiet.

Skoleeier B stilte krav om oppmøte på samtlige samlinger og krevde gjennomføring av et konkret utviklingsprosjekt ved den enkelte skole.

### *Evaluering*

I fylke A var det lagt opp til nettbasert underveisevaluering som ble gjennomført i regi av utdanningsinstitusjonen etter alle samlinger. Det ble benyttet de samme spørsmål hele tiden. Svarprosenten lå hele tiden under 50%. Evalueringene førte ikke til vesentlige endringer i metode eller innhold. 44% av deltakerne gjennomførte nettbasert sluttevaluering i tillegg til at styringsgruppa sammen med deltakerne fra utdanningsinstitusjonen gjennomførte en sluttevaluering.

---

<sup>1</sup> Tema som inngikk i studiet var: Skolen som organisasjon / Kvalitetsutvikling og ledelse i skolen / Kunnskap om læring og konsekvenser for ledelse i skolen / Å planlegge, evaluere og følge opp undersøkelser på skolenivå / kommunens egen kvalitetsundersøkelsen / Differensiering og tilpasning / PISA-undersøkelsen og utdanningsrelaterede data – kvalitativ utdanningsforskning / Ledelse, identitet og læring – lederens dilemmaer, valg og beslutninger i skolen / Nasjonale prøver og skoleporten som case / Styring, utdanning og marked – utdanningsreformer, styring som fenomen / Kommunikasjon i organisasjoner – sosiokulturelt perspektiv på ledelse, kommunikasjon og læring / Kommunikasjon og konflikthåndtering i skolen / Utdanning i informasjonssamfunnet

I fylke B var det løpende evaluering på fellessamlinger ved at en evalueringsgruppe bestående av en rektor, en avdelingsleder og en tillitsvalgt hadde ansvar for å fange opp reaksjoner på hver bolk i opplæringen. Kort muntlig evaluering etter hver dag og en sluttevaluering på slutten av hver samling med skriftlig oppsummering av evalueringen. Skriftlig sluttevaluering fra hver samling basert på utfylt skjema fra deltakerne (fom. 2 samling).

### *Kostnader*

I fylke A var kostnadene forbundet med studiet inklusiv ett sett pensumlitteratur til hver virksomhet 2 millioner kroner for 120 deltakere. (Gjennomsnitt pr. deltaker i underkant av kr. 17.000). Kostnader i skolene knyttet til vikarer og pensumlitteratur er ikke medregnet.

Kostnader i fylke B forbundet med kompetansehevingen var samlet for 120 personer kr. 644.000,- (ekskl. kostnader til samlinger overnatting, mat, vikarer). (Gjennomsnitt pr. deltaker i overkant av kr. 5.000).

### *Likheter mellom fylkene*

- Begge skoleeierne organiserer planarbeidet som prosjekt og innlemmer rektorer i styringsgruppen. Prosjektlederne innehadde begge steder formell pedagogisk kompetanse. Nasjonale og regionale styringsdokument gir føringer for innholdet i opplæringstilbudet.
- Fylkestinget behandler strategisk plan for kompetanseutvikling i begge fylkene.
- Begge fylkene benytter heldagssamlinger i eksterne lokaler for samtlige deltakere.
- Metoder på samlingene - plenumssamlinger med forelesninger og diskusjoner og gruppearbeid.
- Metodevalg er valgt i samarbeid mellom skoleeier og tilbyder.

- 
- Vektlegging og målsetting om at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner. Underveisevaluering førte i liten grad til endringer i organisering og innhold opplæringstilbudet.
  - Sluttevaluering er gjennomført men usikkert hva resultatene av denne vil bli brukt til.

### *Ulikheter mellom fylkene*

- Skoleeier A er organisert etter tonivå modell mens skoleeier B har en modell hvor det fortsatt er egen opplæringsetat.
- Skolene i fylke A er fristilt fra fylkesrådmannen og er etablert som egne resultatenheter. Skolene i fylke B er tettere koblet mot fylkesopplæringssjef som ønsker en sterkere involvering i forhold til innholdet i skolene.
- Skoleeier A gjennomfører en kartlegging av behovene i skolene.
- Skoleeier A legger mer bindinger i anbudsforspørselen enn skoleeier B. Skoleeier B stiller det mer åpent og vektlegger fleksibilitet underveis.
- Skoleeier A mottar et tilbud på anbudsforspørselen og skoleeier B 12. Valg av leverandør i fylke A er gitt, mens skoleeier B må foreta en utvelgning etter gitt kriterier.
- Skoleeier A tilbyr kun et utvalg av skolelederne, mens skoleeier B gir det til samtlige i tillegg til at en tillitsvalgt fra hver skole taes med.
- Skoleeier A tilbyr formell kompetansegivende utdanning på 20 studiepoeng. Den dominerende undervisningsmetoden på fellessamlinger er plenumsforelesninger. Litteraturstudier og innlevering av skriftelige oppgaver, både individuelle og gruppe, benyttes i tillegg i fylke A.
- Skoleeier B vektlegger i opplæringsprogrammet arbeid med konkret utviklingsprosjekt på den enkelte skole. Mye av fokuset i programmet og bruk

av ressurser kanaliseres til dette utviklingsprosjektet. Tidsbruken alene prioriteres med 6 veiledningsøkter i ledergruppene på de enkelte skolene. Veilederne er de samme som har ansvaret for fellessamlingene.

## 4.2 Oppsummering av funn

På bakgrunn av teori om ”lærende organisasjoner” (Senge) og ”kunnskapsutvikling” (Nonaka & Takeuchi) foretok jeg i kapittel 2 et utvalg av kriterier for å analysere og vurdere om skoleeierne i mitt utvalg legger til rette for at skolen får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner. Kravene var knyttet til planlegging og organisering (hvem, hva og hvordan) av kompetanseløftet. Jeg gjør derfor et uttrekk av aktuelle funn fra de to skoleeierne for videre drøfting i forhold til disse kriteriene. Funnene er:

### *Skoleeier A*

- Skoleeier går i dialog med skolene når kompetanseløftet skal planlegges.
- Kompetanseløftet tilbys en begrenset gruppe skoleledere.
- Innholdet er valgt med bakgrunn i høringsuttalelser fra virksomhetene og er som samlebetegnelse kalt analysekompetanse
- Undervisningsmetoder som benyttes er utstrakt bruk av forelesninger. I tillegg benyttes litteraturstudier og skriftelige innleveringsoppgaver (individuelle og gruppe).

### *Skoleeier B*

- Skoleeier B går ikke i dialog med skolene når kompetanseløftet skal planlegges.
- Opplæringsstilbudet gies til samtlige skoleledere.



- 
- Innholdet i opplæringen preges i stor grad av ledergruppens arbeid med et utviklingsprosjekt som har utgangspunkt i skolens eget behov.
  - Undervisningsmetoder er forelesninger kombinert med mye gruppearbeid. Halvparten av tiden prioriteres brukt til arbeidet med utviklingsprosjekt med veiledning ute på skolene.

### 4.3 Analyse og drøfting av funn

Jeg vil i analysedelen fokusere på de tema som omhandler valg jeg mener er avgjørende for hvorvidt skoleeier med sitt kompetanseløft overfor skolelederne bidrar til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende skoler. Disse er knyttet til planlegging og organisering (hvem, hva og hvordan).

Jeg har ikke hatt mulighet for å analysere alle funn og forklaringer som er fremkommet i intervjuene, men de ligger som bakgrunnsinformasjon for meg når jeg skal forstå bakgrunn og årsak til de funnene jeg velger å analysere. Jeg benytter som nevnt tidligere temasentrert analyse da jeg ser det som mest hensiktsmessig i min studie. Jeg vil konsentrere analysedelen om følgende temaer, planprosessen og organisering (hvem, hva og hvordan) (jf. kapittel 2 avsluttende drøfting).

#### 4.3.1 Planprosessen

Likhetene er mange når det gjelder hvordan skoleeierne har valgt å organisere planarbeidet knyttet til oppgaven å skulle utarbeide en strategiplan for kompetanseutvikling for perioden 2005 – 2008 i tilknytning til implementering av Kunnskapsløftet (se kapittel 4.1 Presentasjon av funn). I St.meld.nr.30 fremheves det at det er en forutsetning for å lykkes at plan for kompetanseutvikling er forankret i den enkeltes virksomhets utfordringer og utviklingsbehov. Det er derfor interessant å se nærmere på om skolen og hvilke andre aktører som har vært delaktige i planprosessen.

I og rundt skolen er det ulike aktørgrupper med ulike interesser. De fire interessegruppene kan deles inn i følgende kategorier: politisk interesse, administrativ interesse, brukerinteresse og profesjonsinteresse. Det sier seg selv at deres interesser noen ganger vil være sammenfallende, andre ganger motstridende. Innen aktørgruppene vil det også kunne være ulike syn (Lillejord, 2003). Et relevant eksempel på dette er som tidligere nevnt striden knyttet til endring av opplæringslovens kompetansekrav til rektor hvor det var ulike interesser mellom profesjonsgruppen og den administrative interesse.

Skoleeier har ikke valgt å trekke inn brukerne i planprosessen. At brukerne skulle kunne hatt en viktig rolle i arbeidet knyttet til utarbeidelsen av plan for kompetanseløft overfor skoleledere ser jeg ikke som aktuelt, da det må ses på mer som et internt anliggende for organisasjonen.

Videre hadde skoleeierne sin rolle som deltaker i styringsgruppen for prosjektet sammen med de øvrige deltakerne. Jeg har ikke informasjon om det interne samspillet i styringsgruppen og kan derfor ikke redegjøre nærmere for skoleeiers interesse.

Interessegrupper som jeg vil se nærmere på er dermed politikerne og profesjonen (skolene). Jeg velger å fokusere mest på skolene da nettopp dialogen med skolene vektlegges.

### *Politisk interesse*

Tidligere har det vært hevdet (Utdanningsspeilet 2005) at politikerne på lokalnivået kun har vært opptatt av de økonomiske spørsmål og ikke har viet de organisatoriske og innholdsmessige sakene interesse. Nå som det blir gitt større lokal frihet og lokalt ansvar er det derfor interessant å se hvorvidt politikernes interesse for det organisatoriske og innholdsmessige i skolen endres.

Det har vært gjort undersøkelser i hvor stor grad skole og utdanning står på den politiske dagsordenen og det ser ut som skoleeiers interesse for innholdssiden har

---

endret seg. En av disse undersøkelsene er ”Skole og utdanning på dagsordenen?” som er en undersøkelse av kommunale og fylkeskommunale toppledere sin oppmerksomhet om innholdet i skole og utdanning (Bæch og Ringholm 2004). Her er et funn at engasjementet omkring innholds- og kvalitetssiden av skolens virksomhet har økt de siste årene og at en vesentlig andel av de sakene som er på dagsordenen i fylkesutvalgsmøter handler om skolesektoren. Andre undersøkelser bekrefter også dette inntrykket at innholdet og kvaliteten i skolen er komme mer og mer på sakslista både på den politiske og administrative nivået landet over (Møller, 2006).

Politikerne var ikke, verken i fylkeskommune A eller B, involvert i planprosessen før i slutfasen da strategiplanen ble behandlet i fylkestinget. Denne politiske behandlingen medførte ingen endringer i saken som ble fremlagt. Politikernes påvirket derfor ikke innholdet i denne saken.

### *Profesjonsinteresse*

Styringsgruppa i fylkeskommune A sendte en høring til samtlige skoler hvor skolene fikk mulighet til å gi innspill til hvordan de mente kompetanseløftet skulle organiseres og hvilket innhold som burde prioriteres. Dette ga mulighet for at samtlige skoleledere kunne melde sine behov, avhengig av hvilken prosess det ble lagt opp til ute på den enkelte skole, som vil kunne inngå i skolens høringsuttalelse. I hvor stor grad det faktiske innholdet i høringsuttalelsene fra skolene er det som gjenspeiles i kompetanseløftet overfor skolelederne, både hva gjelder organisering og innhold, har ikke vært tema i min studie.

Skoleeier har her gått i dialog med skolene. En slik fremgangsmåte er i tråd med de signaler som er gitt i sentrale styringsdokumenter.

I Kompetanseutviklingsstrategien fremgår det at en forutsetning som må ligge til rette for å lykkes er at plan for kompetanseutvikling forankres i den enkeltes virksomhets utfordringer og utviklingsbehov.

Videre fremheves det (St.meld.nr.30) at dialogen mellom de berørte parter i tilknytning til kompetanseutvikling er et av de forhold som fremmer kultur for læring og som vil kunne gjøre skolens tilbud bedre.

Dialogen og informasjonsflyten mellom de ulike nivåene i organisasjoner er sentralt i Nonaka & Takeuchis syn på hvilke organisasjonsstrukturer og ledelsesprosesser som er mest optimal for kunnskapsutvikling i organisasjonen. Dialogen som skoleeier A her har lagt opp til, ved å be om høringsuttalelse fra skolene om organisering og innhold i kompetanseløftet, er nettopp hva som fremheves i deres modell middle-up-down, som er den organisasjonsstruktur de mener er mest optimal for kunnskapsutviklingen. Skoleeier er da toppledelsen mens skoleledelsen defineres til å være mellomnivået.

Jeg mener derfor at skoleeier A's høringsprosess hvor skolene involveres øker muligheten for å få en plan for kompetanseutvikling som er forankret i den enkelte virksomhets hovedutfordringer og utviklingsbehov.

Skoleeier B gikk ikke innledningsvis i planprosessen i dialog med skolene. Styringsgruppen forholdt seg til sentrale og regionale styringsdokumenter når det gjaldt hvilket faglig innhold som skulle legges i kompetanseløftet overfor skolelederne. Skolene var heller ikke involvert i hvordan opplæringen ble organisert. Valg av innhold og organisering var således et valg styringsgruppen tok.

Den mangelfulle dialog og informasjonsflyt mellom nivåene i organisasjoner kan vi gjenkjenne i Nonaka & Takeuchis modell for organisasjonsstrukturer og ledelsesprosesser som benevnes top-down-modellen. Faren i slike organisasjoner er at viktig informasjon ikke tilflyter beslutningstakerne. I dette tilfellet har skolene ikke vært spurt innledningsvis om deres behov og resultatet vil derfor kunne være at det utarbeides en plan for kompetanseutvikling som ikke er forankret i den enkeltes virksomhets utfordringer og utviklingsbehov.

### *Oppsummering planprosess*

Kriteriet for hvorvidt skoleeierne i planprosessen har bidratt til at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner knyttet jeg til hvorvidt skoleeier har gått i dialog med skolene slik at det gis mulighet for at kompetanseløftet forankres i den enkelte virksomhets utfordringer og utviklingsbehov.

Dette krever at det er dialog mellom skoleeier og skolene slik at skolelederne får anledning til å melde sine behov. Videre må disse behovene taes med i det videre planarbeidet og taes hensyn til ved valg av innhold og organisering. Dette forhold vurderes senere i dette kapitlet.

Skoleeier A har gått i dialog med skolene som dermed blir gitt mulighet til å melde skolenes behov. De har således bidratt med dette valget til å legge til rette for at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner. Skoleeier B går ikke i dialog med skolene innledningsvis og har derfor ikke med dette valget bidratt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

#### **4.3.2 Organisering av opplæringstilbudet**

Organisering av opplæringstilbudet til skolelederne er interessant da dette vil være avgjørende for hvorvidt dette opplæringstilbudet i regi av skoleeier bidrar til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner. Jeg velger som tidligere nevnt å se nærmere på følgende forhold:

- Hvilke skoleledere tilbys kompetanseheving – (hvem)?
- Hvilket innhold gis det opplæring i – (hva)?
- Hvilke undervisningsmetoder benyttes – (hvordan)?

#### **4.3.3 Hvilke skoleledere tilbys kompetanseheving – (hvem)?**

Skoleeierne i de to fylkeskommunene foretar ulike valg når det gjelder hvilke skoleledere som tilbys opplæring. Skoleeier B ga tilbud om opplæring til hele

ledergruppen ved alle skolene, i tillegg til tillitsvalgt. Skoleeier A derimot ga tilbud om opplæring til en begrenset gruppe, 2-4 skoleledere pr. skole. Hvorvidt begrensningen i antall deltakere som skoleeier A gjorde i opplæringstilbudet får konsekvenser for skolenes muligheter til å kunne utvikle seg til lærende skoler er tema i det følgende.

Organiseringen av ledelsen på de videregående skolene i fylkeskommune A varierer da det er opp til skolene å velge den organisasjonsstrukturen de selv mener er mest hensiktsmessig. Felles er at alle skolene har rektor som øverste leder. Utover dette er det variasjoner i antall mellomledere og hvilke oppgave- og ansvarsområde de har. Stillingsbenevnelser som benyttes er: assisterende rektor, administrasjonsleder, personalleder, pedagogisk utviklingsleder, avdelingsleder, fagleder og inspektør. Konsekvensen av skoleeiers begrensning av antall deltakere er at ikke alle mellomlederne fikk ta del i kompetanseløftet som ble gitt i tilknytning til implementering av ny reform.

Nonaka & Takeuchi fremhever mellomleders rolle som helt essensiell for kunnskapsutvikling i kunnskapsorganisasjoner (se delkapittel 2.4). Mellomlederne er de som er bindeleddet mellom toppledelsen og kunnskapsarbeiderne. I fylkeskommune A er situasjonen på de ulike skolene den at kun et utvalg av mellomlederne har deltatt på opplæringstilbudet. De øvrige mellomlederne, som vil kunne være en eller flere, har ikke deltatt. Disse har dermed blitt fratatt muligheten til å få tilgang til informasjonen og delta i kunnskapsutviklingen. Dette gjør at medlemmene i ledergruppen har fått ulik tilgang til informasjon og ulik kunnskap om analysearbeid. Når denne gruppen senere eksempelvis skal utarbeide et opplegg for hvordan lærerkollegiet skal bearbeide årets resultater av den årlige sentrale Elevundersøkelsen, vil da de 3 deltakerne ha et felles kunnskapsgrunnlag relatert til analysearbeid og vet hvordan slike undersøkelser kan bidra i skolens utviklingsarbeid og således kunne bidra til skolens kunnskapsutvikling. De øvrige mellomlederne vil ikke ha samme grunnlag for å være en aktive medspillere i dette arbeidet.

---

Hos Nonaka & Takeuchi er det et grunnleggende vilkår for kunnskapsutvikling at flere har tilgang til samme informasjon og at flere har felles kunnskap. Dette kalles redundans og er det som gir grunnlag for meningsfull dialog som kan resultere i videre kunnskapsutvikling. Det synes som dette grunnleggende vilkåret for kunnskapsutvikling ikke er tilstede i mange av ledergruppene på skolene i fylke A fordi skoleeier har valgt å ikke gi opplæringstilbudet i analysearbeid til samtlige ledere med begrunnelse i begrensede ressurser.

I mange organisasjoner har nettopp det å sende flere deltakere på samme opplæring ofte vært sett på som unødvendig og en sløsing med ressurser. Argumentet har blant annet vært at det bør være tilstrekkelig å ha informasjon et sted. Slik Nonaka & Takeuchi vurderer det gir en slik praksis ikke grunnlag for meningsfull meningsutveksling i organisasjonene fordi det mangler nettopp den felles kunnskap og informasjon som er grunnlaget for slik meningsutveksling. Praksisen i skolen har ofte vært at man har sendt en eller to av gårde og så skal de bibringe denne informasjonen tilbake til kollegaene etter endt kurs. Dette er situasjonen for skolene i fylkeskommune A. Spørsmålet blir hvorvidt dette faktisk skjer, spres kunnskapen på skolen i etterkant av kompetanseløftet?

Redundans påvirker også muligheten for å gjøre taus kunnskap eksplisitt, som er et vesentlig element i kunnskapsutviklingen i en organisasjon. Det er på dette stadiet i kunnskapsutviklingsprosessen at de individuelle oppfatningene først blir del av en sosial prosess, og dermed utgjør grunnlaget for begrepsutviklingen og utviklingen av et akseptert meningsinnhold blant deltakerne.

I en lærende organisasjon påpekes det videre at yrkesutøverne trenger et felles språk som kan brukes til å utveksle erfaringer og reflektere over praksis og utvikle nye teorier og modeller (Lillejord 2003). Jeg tror mange skoleledere mangler et slikt felles språk. Derfor ville nettopp dette kompetanseløftet for skolelederne være en unik mulighet for å kunne utviklet slikt felles språk.. At skoleeier begrenser deltakelse på denne opplæringen er derfor svært uheldig. Dette begrenser videre mulighetene for felles refleksjon blant skolelederne som er vesentlig for lærende

organisasjoner (Senge, 1990). I St.meld.30 er en av de faktorene som trekkes frem som et forhold som hemmer kultur for læring i skolen nettopp manglende felles refleksjon.

Skoleeier B tilbyr hele skoleledergruppen et opplæringstilbud og har således innfridd kriterium knyttet til deltakelse.

### *Oppsummering hvilke skoleledere tilbys kompetanseheving*

Jeg benyttet kriterium knyttet til hvorvidt mellomlederne var i målgruppen for kompetanseløft fordi jeg anser mellomlederen som helt sentral i forhold til kunnskapsutvikling og skolens arbeid med å utvikle seg til lærende organisasjoner.

Valget skoleeier A har gjort ved å ikke gi opplæringstilbud til samtlige mellomledere gjør at skoleeier her har begrenset skolens mulighet til å utvikle seg til lærende organisasjoner.

Skoleeier B tilbød opplæringstilbud til samtlige skoleledere og har med dette valget bidratt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

### **4.3.4 Hvilket innhold gis det opplæring i – (hva)?**

Det er skoleeier som har ansvar for lederopplæring av skoleledere. Tidligere har det vært gjennomført en rekke sentralstyrte programmer innen skoleledelse.

Med St.meld.nr.30 ble det tatt et stort skritt i retning av større lokal handlefrihet og ansvar. Denne endringen er en av årsakene som ligger til grunn for at det snakkes om et systemskifte i utdanningssektoren. Skoleeierne har nå fått stor frihet til å organisere og utvikle skolesektoren innenfor sentralt gitte rammer.

Lederopplæringen har tidligere i stor grad vært innen: utviklingsarbeid, pedagogikk og undervisning, personalledelse, økonomisk planlegging og styring (Dale, 2004).

Det følger nå en gjennomgang av hvilket innhold som er valgt i kompetanseløftet og hvordan dette valget bidrar til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende



---

organisasjoner. Kriteriet er knyttet til hvorvidt innholdet i opplæringen gjenspeiler den enkeltes skoles utfordringer og utviklingsbehov.

Innholdet i opplæringstilbudet i fylke A er som en samlebetegnelse kalt analysekompetanse. Dette var for øvrig også hva skoleeier oppsummerte skolenes høringsuttalelser til å være. Innenfor dette samlebegrepet er det i opplæringstilbudet lagt mange fagemner. Av disse mener jeg at følgende fagemner kan relateres direkte til hva som ligger innen analysekompetanse: Å planlegge, evaluere og følge opp undersøkelser på skolenivå / kommunens egen kvalitetsundersøkelsen / PISA-undersøkelsen og utdanningsrelaterte data – kvalitativ utdanningsforskning / Nasjonale prøver og Skoleporten som case.

At skolelederne meldte behov for analysekompetanse er i tråd med resultatene fra en studie utført av Institutt for lærerutdanning ved Universitetet i Oslo (Møller, 2006) hvor rektorene i grunnskoler og videregående skoler ble bl.a. spurt om hva endringer de mener etablering av nasjonale system for kvalitetsvurdering har ført til. Et av resultatene er at halvparten av rektorene synes at utdanningsstatistikk på nettstedet Skoleporten.no er vanskelig å tolke. Forskerne mener dette kan komme av at rektorene mangler kompetanse i å analysere statistikk, og at de fleste har liten erfaring med å bruke utdanningsstatistikk i sitt lederarbeid. Videre er det også fremhevet i Kompetanseutviklingsstrategien at for å utvikle skolen som lærende organisasjon er det avgjørende å styrke skoleledelsens og personalets evne til å evaluere resultatene av egen praksis. God anvendelse av de nasjonale systemet for kvalitetsutvikling forutsetter evne til å analysere og nyttiggjøre seg informasjonen om ressurser, læringsmiljø og læringsutbytte på nettstedet Skoleporten.no.

Opplæringstilbudet inneholder også andre emner utover emner som har direkte relasjon til analysekompetanse (se ovenfor). Eksempler på slike emner kan være: Skolen som organisasjon / Kvalitetsutvikling og ledelse i skolen / Kunnskap om læring og konsekvenser for ledelse i skolen. Disse emnene samt de øvrige som følger av opplæringstilbudet synes alle å være relevante for skolelederne i deres arbeid med å skulle utvikle skolene til lærende organisasjoner.

Skoleeier A's valg om at skolelederopplæringen skulle være kompetansegivende er i tråd med hva som er trenden blant skolelederne ifølge dr. polit. Eli Ottesen på ILS. I artikkelen "Rektorene på skolebenken" i fagbladet Utdanning nr. 10, 19. mai 2006 siteres hun som følger "... stadig flere ønsker kompetansegivende videreutdanning i stedet for korte kurs. ILS har nå langt flere søkere til mastergraden i utdanningsledelse enn det institusjonen har kapasitet til å ta inn."

Oppsummert mener jeg at innholdet som ble prioritert i skolelederopplæringen i fylke A er meget relevant og gir skolelederne verdifull kunnskap. Videre hadde skoleeier en dialog med skolene i planprosessen, nettopp for å kartlegge skolenes behov. Et forhold som likevel nedjusterer sannsynligheten for at innholdet er i tråd med den enkeltes skoles utfordringer og utviklingsbehov, er for øvrig styringsgruppens videre behandling av de innkommende høringsuttalelsene fra skolene. Høringsuttalelsene fra skolene sprikte etter all sannsynlighet i forhold til hva de ønsket av innhold og organisering. Imidlertid ble det utarbeidet et "minste felles multiplum" hva gjaldt innhold, nemlig analysekompetanse. Videre ble denne opplæringen organisert som en felles opplæring for alle skolelederne. Dette gjør at den endelige planen og opplæringstilbudet sannsynligvis i varierende grad vil gjenspeile den enkeltes skoles utfordringer og utviklingsbehov. Dette gjør at det derfor er vanskelig å si noe sikkert om hvorvidt opplæringstilbudets innhold og organisering er i tråd med skolenes utfordringer og utviklingsbehov.

Skoleeier B hadde prioritert følgende emner i sitt kompetanseløft: det etiske grunnlaget, lærende organisasjoner, motivasjon og strategiutvikling. I tillegg ble det brukt mye tid til arbeid med konkrete utviklingsprosjekt på den enkelte skole. Innholdet i disse utviklingsprosjektene tok utgangspunkt i skolenes egne behov og dermed er det faglige innholdet varierende fra skole til skole.

Teorigrunnlaget for lærende organisasjoner, hvor blant annet Senge ble trukket frem, viser at skoleeier har intensjon om å gjøre deltakerne kjent med noe av teorigrunnlaget for hva som ligger til grunn for målet for opplæringen. Ellers vies emnene motivasjon og strategiutvikling oppmerksomhet. Det siste emnet – det etiske

---

grunnlaget – har ingen naturlig relevans slik jeg ser det til målet om at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner.

Skoleeier B har utover disse konkrete emnene prioritert mye av tiden i opplæringstilbudet til at ledergruppene på de ulike skolene skal jobbe med et konkret utviklingsprosjekt som har utgangspunkt i skolenes egne behov. I dette arbeidet skal det gies veiledning fra de faglige ansvarlig for opplæringstilbudet. Hvilket konkret faglig innhold de ulike skolene jobbet med har ikke vært tema for denne studien. Men det faglige innholdet varierte nok mellom skolene. Et sted vil det kunne være behov for en større bredde i de undervisningsmetoder som benyttes, et annet sted utfordringer knyttet til skolens vurderingspraksis mens en tredje skole har behov for å se på det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Skoleeier har ved dette valget vist at de ser nødvendigheten av innholdet i dette utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i skolenes egne behov hvilket er en forutsetning for å lykkes med å kunne utvikle skolene til lærende organisasjoner (St.meld.nr.30)(Nonaka & Takeuchi, 1995). Videre er måten det skal jobbes på som omhandles under undervisningsmetode, et viktig bidrag til at jeg vurderer dette er et positivt bidrag.

Oppsummert mener jeg at innholdet som ble prioritert i skolelederopplæringen i fylke B er meget relevant og gir skolelederne verdifull kunnskap. Særlig den sterke prioriteringen av tidsbruk knyttet til arbeid med et lokalt utviklingsprosjekt, som bygger på den enkeltes skoles utfordringer, gjør at jeg mener at skoleeier med dette valget har bidratt positivt til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner.

### *Oppsummering hvilket innhold gis det opplæring i*

Kriteriet var knyttet til at innholdet bygger på skolenes utfordringer og utviklingsbehov i tilknytning til deres arbeid med å skulle utvikle skolene til lærende organisasjoner.

Opplæringstilbudet i fylkeskommune A spente over mange ulike emner som både har direkte relevans til analysekompetanse samt andre emner som var svært aktuelle for skoleledernes i deres arbeid i å utvikle skolene til lærende organisasjoner. Dette innholdet ble valgt på bakgrunn av høringsuttalelser fra skolene (jf. planlegging av kompetanseløftet).

Det som likevel svekker muligheten for at innholdet i opplæringen tilfredsstillers kriteriet om at det skal være i tråd med skolenes utfordringer og utviklingsbehov er at opplæringstilbudet var et felles tilbud til samtlige skoler.

Det er derfor usikkert, vurdert i forhold til kriteriet, hvorvidt skoleeier med dette valg av innhold i opplæringen har bidratt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

Opplæringstilbudet i fylkeskommune B gir innføring i noen få utvalgte emner. Ellers brukes mye av tiden til arbeid med de konkrete utviklingsprosjekt på de enkelte skolene. Disse utviklingsprosjektene hadde utgangspunkt i skolenes egne behov og varierte nok derfor innholdsmessig mellom de ulike skolene. Kriteriet for hvorvidt skoleeier har bidratt positivt ved valg av innhold i opplæringen var at innholdet skulle være i tråd med skolenes utfordringer og utviklingsbehov. Skoleeier har derfor, slik jeg vurderer det med dette valg av innhold, bidratt positivt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

#### **4.3.5 Hvilke undervisningsmetoder benyttes – (hvordan)?**

Måten selve undervisning organiseres er vesentlig da dette vil påvirker mulighetene for læring og kunnskapsutviklingen i organisasjonen. For å belyse dette vil jeg først ta en gjennomgang av de ulike undervisningsmetodene som er benyttet i opplæringen og deretter vurdere hvordan de bidrar til læring og kunnskapsutvikling i organisasjonen.

Metodene som ble benyttet var:

- forelesninger,
- individuell oppgaveløsning,
- litteraturstudier og
- gruppearbeid.

### *Forelesninger*

Dette er en undervisningsmetode som benyttes i kompetansehevingen av skolelederne i begge fylkeskommunene. Denne metoden bygger på at foreleseren er den som besitter kunnskapen som skal overføres til studentene. Dette er hva Nonaka & Takeuchi kaller internalisering. Kunnskapsutviklingen er fra eksplisitt kunnskap hos foreleser til taus kunnskap hos studentene. Muligheten for å legge opp til diskusjoner for å aktivisere deltakerne i plenum er begrenset da antall deltakere er høyt, 120 stykker.

Omfanget av forelesninger er langt høyere i fylke A enn B og favner også over et bredere faglig innhold. Skolelederne i fylke A utvikler derfor taus kunnskap om flere emner enn hva skolelederne i fylke B gjør.

For at denne tause kunnskapen skal kunne ha noen effekt for videre kunnskapsutvikling i organisasjonen kreves det at denne tause kunnskapen i møte med kollegaer gjøres eksplisitt og således igjen kan bidra til videre kunnskapsutvikling i organisasjonen. Mulighetene for det vil være ulike på skolene i fylkeskommune A og B.

I fylkeskommune B er forholdene lagt bedre til rette for frigjøring av denne tause kunnskapen da alle skolelederne var med på opplæringstilbudet og derfor tilnærmet har den samme kunnskapsbasis. I fylke A derimot var det kun noen av skoleledere som deltok i opplæringstilbudet og således er det derfor kun deler av ledergruppen ved hver skole som besitter en felles kunnskapsbasis. Denne kunnskapen må derfor

tilføres de andre mellomlederne, som ikke har deltatt i opplæringstilbudet, noe som vil være en krevende oppgave, før forholdene ligger til rette for videre kunnskapsutvikling i hele ledergruppen.

### *Individuelle litteraturstudier og oppgaveløsning*

I fylke A ble det i opplæringstilbudet benyttet både individuelle litteraturstudier og individuell oppgaveløsning. Ved individuelle litteraturstudier tilegner individet seg ny taus kunnskap. Ved individuelle oppgaveløsning gis det mulighet for at individene frigjør sin tause kunnskap og gjør den eksplisitt. Begge disse undervisningsmetodene er kunnskapen på individuelt nivå. For at denne kunnskapen skal bidra til videre kunnskapsutvikling i ledergruppen og senere i hele organisasjonen kreves det at kunnskapen videreutvikles i dialog med øvrige kollegaer slik at det blir felles kunnskap, jf. figur 1 Organisasjonskunnskapsspiralen. Utfordringene blir, fordi ikke alle mellomlederne deltok på opplæringstilbudet, å formidle denne kunnskapen til de øvrige mellomlederne i ledergruppen.

### *Gruppearbeid*

Gruppearbeid benyttes i begge opplæringstilbudene, men i langt større omfang i fylkeskommune B enn A. På hvilket nivå disse gruppearbeidene vil kunne fungere er ulikt i de to fylkene. Ved skolene i fylkeskommune B kan gruppearbeidene fungere som trening i gruppelæring for ledergruppene da alle skolelederne er tilstede. En slik mulighet har ikke skolene i fylkeskommune A fordi ledergruppene ikke er fulltallige i opplæringstilbudet. Gruppelæring er en forutsetning for at organisasjonen i neste omgang skal kunne lære (Senge, 1990 og Noanaka & Takeuchi, 1995). Dette innebærer at ledergruppens læring er nødvendig for at skolen som en organisasjon skal kunne lære.

Har det vært en forelesning om Dahler Larsens teori om rituell refleksjon vil skolelederne sannsynligvis både ha taus og eksplisitt kunnskap om hva denne teorien innebærer. Et etterfølgende gruppearbeid vil da kunne ha som mål at deltakerne skal arbeide med å identifisere og gi eksempler på om det finnes eksempler på slik praksis

---

på egen skole. Skolelederne må selv definere med hva de legger i begrepene og teorien og så utvikle en felles forståelse av dette. I tillegg må de ta en gjennomgang de ulike evalueringer som har vært gjort ved egen skole og se om de kjennetegnes av en slik rituell refleksjon. Gjennom et slikt gruppearbeid vil deltakerne kunne utvikle felles eksplisitt kunnskap om teorien og aktuelle begreper samt være i stand til å vurdere kjennetegn ved gode og dårlige evalueringer. Hvis så de samme deltakerne benytter denne kunnskapen neste gang de skal gjennomføre eksempelvis et prosjekt med tilhørende sluttevaluering på skolen og da benytter disse evalueringresultatene i sitt videre arbeid vil vi kunne si at organisasjonen har lært.

Ulempen ved denne metoden er for skolene i fylkeskommune A den samme som ved de øvrige metodene, nemlig at ikke alle mellomlederne i fylkeskommune A tar del i opplæringstilbudet. Gruppearbeidene som da skjer i opplæringssituasjonen er enten med en begrenset gruppe deltakere fra en skole eller en gruppe som består av mellomledere fra mer enn en skole. Et slikt gruppearbeid vil kun bidra til å gjøre de ulike deltakernes tause kunnskap eksplisitt samt refleksjon over egen skoles praksis. Det vil ved bruk av gruppearbeid som undervisningsmetode ved opplæringstilbudet i fylkeskommune A derfor gjenstå et arbeid ute på de respektive skolene tilsvarende hva som var tilfellet ved de andre undervisningsmetodene. De øvrige mellomlederne også må få del i denne kunnskapen før de som en ledergruppe sammen skal kunne utvikle ny kunnskap.

I fylke B ble det også benyttet gruppearbeid ute på skolene. I disse gruppearbeidene var det bestemt at det skulle jobbes med selvvalgte utviklingsprosjekt. Disse utviklingsprosjektene skulle ta utgangspunkt i skolenes egne behov. Her ble dermed arbeidsplassene tatt i bruk som læringsarena, noe som fremheves i St.meld.nr.30 som et potensial for å skape kultur for læring. Alle skolelederne, samt tillitsvalgt, deltok i disse gruppearbeidene. Videre var det lagt opp til at de eksterne konsulentene fungerte som veiledere på 6 av disse samlingene. Dette var de samme konsulentene som var ansvarlig for opplæringen forøvrig. Deltakerne har sin egen individuelle kunnskapsbase, i tillegg har hver og en sin individuell taus eller eksplisitte kunnskap

knyttet til teori om lærende organisasjoner som var et tema på fellessamling. De har en felles erfaringsbakgrunn/praksisarena fra egen skole. De har videre i fellesskap valgt et utviklingsprosjekt ut fra skolens behov. Og i tillegg gies det veiledning fra ekstern konsulent. Denne veilederen vil kunne ha en rolle tilsvarende hva von Krogh definerer som hjelper 2 lede samtaler (von Krogh, Ichujiro og Nonaka, 2001).

Senge påpeker også i sin teori at det er behov for en støttespiller for å holde dialogen i gang fordi samtalen ellers fort vil kunne ende opp i diskusjoner fordi der er forhold som står i veien for dialogen (Senge, 1990).

På bakgrunn av alle disse forholdene vurderer jeg at ledergruppene på skolene i fylkeskommune B har et godt utgangspunkt for kunnskapsutvikling.

### *Oppsummering hvilke undervisningsmetoder benyttes*

Kriterium var hvorvidt deltakerne får ny kunnskap og at det settes søkelys på å frigjøre taus kunnskap samt bruk av kollektive arbeidsformer.

Skoleeier A har ved hjelp av de undervisningsmetoder som er benyttet i opplæringstilbudet bidratt til at deltakerne tilegner seg mye ny individuell kunnskap om emner som har relevans knyttet til arbeidet med å skulle utvikle skolene til lærende organisasjoner. Noe av denne kunnskapen er taus mens andre deler av kunnskapen har blitt frigjort ved bruk av individuelle skriftelige oppgaver og gruppearbeid. Denne kunnskapen som den enkelte har tilegnet seg er knyttet til den enkelte skoleleder som deltok i opplæring, da ikke alle skolelederne fra skolene deltok på opplæringstilbudet. Det gjenstår derfor et arbeid ute på skolene før denne kunnskapen eventuelt kan tilflyte de øvrige mellomlederne og gi grunnlag kunnskapsutvikling i ledergruppen, som igjen er en forutsetning for senere kunnskapsutvikling i organisasjonen (Senge, 1990 og Nonaka & Takeuchi, 1995).

Ut fra kriterium som var satt vurderer jeg at skoleeier A kun delvis har innfridd kriterium knyttet til undervisningsmetoder. Dette med bakgrunn i mine bemerkninger knyttet til den mangelfulle deltakelsen fra mellomlederne og dermed



ledergruppens manglende mulighet til å benytte denne nye kunnskapen og utvikle ny felles kunnskap.

Skoleeier B veksler gjennom hele perioden mellom felles forelesninger og gruppearbeid som metoder. På forelesningene får deltakerne tilgang til ny taus kunnskap, og så får de i gruppearbeidene mulighet til å gjøre denne kunnskapen eksplisitt. Skolene blir tatt i bruk som læringsarena ved at utviklingsprosjektene har sitt utgangspunkt i skolenes behov. Skolelederne får således sammen mulighet til å frigi den tause kunnskapen og sammen å skape ny felles kunnskap i ledergruppen. Nettopp det at ledergruppen sammen kan lære er en forutsetning for at organisasjonen som et hele i neste omgang også skal kunne lære.

Skoleeier B har derfor slik jeg vurderer det innfridd kriterium knyttet til undervisningsmetoder.

## 4.4 Oppsummering analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg gi en oppsummering av min vurdering av skoleeiers valg på de ulike delspørsmålene knyttet til planlegging og organisering (hvem, hva og hvordan) av opplæringstilbudene i fylkeskommune A og B. Til dette bruker jeg kriteriene jeg har valgt på bakgrunn av teori om ”lærende organisasjoner” (Senge) og ”kunnskapsutvikling” (Nonaka & Takeuchi).

Avslutningsvis i kapitlet vil jeg så oppsummerer og besvare studiens forskningsspørsmål: bidrar kompetanseløftet overfor skolelederne til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner?

### *Planleggingen av kompetansehevingstiltakene*

Under dette delspørsmålet har jeg sett på hvilke aktører som har vært delaktige i planprosessen og således har blitt gitt mulighet for å påvirke innhold og organisering av opplæringstilbudet. I St.meld.nr.30 fremgår det at en forutsetning for å lykkes med kompetanseutviklingen er at skoleeierne utvikler en plan for kompetanseutvikling som er forankret i den enkelte skoles utfordringer og utviklingsbehov. Dette krever at det er dialog mellom skoleeier og skolene slik at skolene får anledning til å melde sine behov. Dialogen og informasjonsflyten mellom de ulike nivåene i organisasjonen fremheves i teorien til Nonaka & Takeuchi og benyttes som kjennetegn ved ulike organisasjonsstrukturer og ledelsesprosesser. De som lykkes i å benytte dette er de som har det beste utgangspunkt for kunnskapsutvikling.

Når det gjelder planprosess, så var kriteriet for hvorvidt skoleeierne i planprosessen har bidratt til at skolene skal utvikle seg til lærende organisasjoner knyttet til om skoleeier har gått i dialog med skolene.

Skoleeier A har gått i dialog med skolene og har således innfridd kriteriet og har med dette valget bidratt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

---

Skoleeier B går ikke i dialog med skolene innledningsvis og har således med dette valget ikke bidratt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

### *Hvilke skoleledere tilbys kompetanseheving – (hvem)?*

Skoleeierne i de to fylkeskommunene foretar ulike valg når det gjelder hvilke skoleledere som tilbys opplæring. Skoleeier A valgte å gi opplæringstilbud kun til en begrenset gruppe skoleledere. Mens skoleeier B derimot ga tilbudet til samtlige skoleledere. Begrensningen som ble gjort av skoleeier A førte til at ikke alle mellomlederne på skolene fikk tilgang til samme informasjon og kunnskap, noe som er et grunnleggende vilkår for kunnskapsutvikling i organisasjoner ifølge teorien til Nonaka & Takeuchi. Videre påpeker de mellomledernes rolle og funksjon i kunnskapsorganisasjoner som essensiell. De er bindeleddet mellom toppledelsen og kunnskapsarbeiderne og kalles ”kunnskapsingeniørene”.

Når det gjelder spørsmål om hvilke skoleledere tilbys kompetanseheving, så har jeg knyttet dette kriteriet til hvorvidt mellomlederne var i målgruppen for kompetanseløftet (jf Nonaka & Takeuchi).

Skoleeier A har ikke gitt opplæringstilbud til samtlige mellomledere. De har med dette valget ikke bidratt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

Skoleeier B derimot inkluderte samtlige skoleledere i opplæringstilbudet. De har med dette valget bidratt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

### *Hvilket innhold gis i opplæringen – (hva)?*

I St.meld.nr.30 fremgår det at en forutsetning for å lykkes med kompetanseutviklingen er at skoleeierne utvikler en plan for kompetanseutvikling som er forankret i den enkelte skoles utfordringer og utviklingsbehov. Dette gir også føringer for innholdet, som derfor også må kunne relateres til skolenes utfordringer og utviklingsbehov.

Opplæringstilbudet i fylkeskommune A spenner over mange faglige emner som har direkte relevans til analysekompetanse, som var det som ble etterspurt fra skolene i høringsuttalelsene. Men siden opplæringstilbudet er et felles tilbud til samtlige skoler er det usikkert hvorvidt det er i tråd med den enkeltes skoles utfordringer og utviklingsbehov. Sannsynligvis var det sprik i de ulike behovene som ble meldt.

Skolelederne i fylkeskommune B gies innføring i noen få utvalgte emner. Ellers benyttes svært mye av tiden til arbeid med konkret utviklingsprosjekt som har sitt utgangspunkt i skolenes egne behov.

I forhold til spørsmålet om hvilket innhold som gis i opplæring, så er kriteriet knyttet til hvorvidt innholdet gjenspeiler skolenes utfordringer og utviklingsbehov ( Nonaka & Takeuchi, 1995)(St.meld.nr.30).

Oppsummert mener jeg at innholdet som ble prioritert i skolelederopplæringen i fylke A er meget relevant og gir skolelederne verdifull kunnskap, men hvorvidt det gjenspeiler den enkeltes skoles utfordringer og utviklingsbehov er usikkert da det endelige opplæringstilbudet er et felles tilbud til samtlige skoler. Det er derfor vanskelig å si noe sikkert om hvorvidt kriteriet er innfridd og i hvilken grad skoleeier A's valg av innhold har bidratt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

Skoleeier B har ved den sterke prioriteringen av utviklingsprosjekt som bygger nettopp på den enkeltes skoles behov vist at de ser nødvendigheten av innholdet i dette arbeidet tar utgangspunkt i skolenes utfordringer og utviklingsbehov hvilket er en forutsetning for å lykkes med å kunne utvikle skolene til lærende organisasjoner. I tillegg gis det ny kunnskap om noen få utvalgte emner. Skoleeier B har derfor slik jeg vurderer innfridd kriteriet og med dette valg av innhold bidratt til at skolene skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner.

---

### *Hvilke undervisningsmetoder benyttes – hvordan?*

Måten selve undervisningen organiseres er vesentlig da dette vil påvirke mulighetene for læring og kunnskapsutvikling. Jeg her vurdert om de ulike undervisningsmetodene som har blitt benyttet i fylkeskommune A og B bidrar til læring og kunnskapsutvikling. Her var kriteriet hvorvidt deltakerne får ny kunnskap og at det settes søkelys på å frigjøre taus kunnskap samt bruk av kollektive arbeidsformer.

Skolelederne som deltok på kompetanseløftet i fylke A har tilegnet seg mye ny individuell kunnskap som er relevant i deres arbeid med å skulle utvikle skolene til lærende organisasjoner. Skoleeier har imidlertid gitt fra seg muligheten for at denne kunnskapen kunne blitt gjort felles i hele ledergruppen ved at ikke alle skolelederne hadde fått muligheten til å delta. Dette gjør at ledergruppene ute i skolene fortsatt har et stykke vei å gå før det er etablert en felles kunnskap som gir grunnlag for videre kunnskapsutvikling.

Skoleeier B derimot vekslet gjennom hele perioden mellom felles forelesninger og gruppearbeid i tillegg til at de tok skolen i bruk som læringsarena. På forelesningene får deltakerne tilgang til ny taus kunnskap. Når de så deltar i gruppearbeid setter de ord på denne tause kunnskapen sammen med sine kollegaer i ledergruppene, slik at sammen kan skape ny felles kunnskap og reflektere over egen praksis. Det ble også benyttet veiledere i ledergruppenes arbeid med utviklingsprosjektene ute på skolene. Skoleeier har ved disse valgene av undervisningsmetoder lagt godt til rette for at ledergruppen sammen kan lære og utvikle ny kunnskap, som er et vilkår for at skolen i neste omgang skal lære (Senge, 1990 og Nonaka & Takeuchi, 1995).

Ut fra kriteriet som var satt vurderer jeg at skoleeier A kun delvis har innfridd kriteriet knytte til undervisningsmetoder på bakgrunn av at det i all hovedsak har benyttet undervisningsmetoder som gir individuell kunnskap. Ledergruppen ved skolene har ikke som gruppe vært gitt mulighet for læring. Skoleeier har med dette valget i begrenset grad bidratt til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner.

Skoleeier B har slik jeg vurderer det innfridd kriteriet ved valg av undervisningsmetoder og således ved dette valget bidratt til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner.

## 4.5 Oppsummering – bidrar skoleeier?

Jeg har nå besvart de ulike delspørsmålene i forhold til hvorvidt skoleeierne har bidratt ved de ulike valgene til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner. Nå gjenstår å ta en samlet vurdering av de ulike delspørsmålene for å kunne besvare studiens forskningsspørsmål.

Skoleeier A har i begrenset grad bidratt til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner. Argumentene for at jeg trekker denne konklusjonen er følgende:

For det første ble ikke alle mellomlederne gitt opplæringstilbud, hvilket begrenser muligheten for kunnskapsutvikling i organisasjonen (Nonaka & Takeuchi,1995).

For det andre er det usikkert hvorvidt innholdet var i tråd med skolenes utfordringer og utviklingsbehov, som er en forutsetning for å lykkes med kompetanseutviklingen (St.meld.30 og Nonaka & Takeuchi,1995)

Og siste men ikke minst resulterte valg av undervisningsmetodene i mye individuell kunnskap. Ledergruppene på skolene har ikke blitt benyttet og disse har dermed ikke blitt gitt mulighet for læring, som er en forutsetning for at organisasjonen skal kunne lære og utvikle ny kunnskap (Senge,1990 og Nonaka & Takeuchi, 1995).

Skoleeier B har ved sitt kompetanseløft overfor skolelederne bidratt til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende skoler. Argumentene for dette er:

For det første ble alle skolelederne gitt et opplæringstilbud, hvilket gir mulighet for kunnskapsutvikling i organisasjonen (Nonaka & Takeuchi, 1995).

For det andre er store deler av innholdet i tråd med skolenes egne utfordringer og utviklingsbehov, som er en forutsetning for å lykkes med kompetanseutvikling (St.meld.nr.30) og Nonaka & Takeuchi).

Og sist men ikke minst ga valg av undervisningsmetoder mulighet for kunnskapsutvikling i ledergruppene som er en forutsetning for at skolen som organisasjon i neste omgang skal utvikle ny kunnskap (Senge, 1990 og Nonaka & Takeuchi, 1995).

## **5. Konklusjon: Ulik vei for å komme til målet ; skolen som lærende organisasjon.**

Systemskifte som ble varslet ved fremleggingen av Kunnskapsløftet overfor elevene og Kompetanseløftet for de ansatte hadde i seg blant annet at det ble åpnet opp for større lokal handlefrihet. Målene ble satt sentralt, men så var det åpnet opp for lokale valg og løsninger slik at det var mulig å ta hensyn til og tilpasse valgene til lokale utfordringer og behov. Denne lokale valgfriheten har skoleeierne i min studie vist at de har benyttet seg av til fulle hva gjelder kompetanseløftet overfor skolelederne.

Allerede i den innledende kartleggingsfasen måtte jeg begrense antall analyseenheter og endre metode fordi valgene de 8 skoleeierne hadde foretatt sprikte så mye at jeg ikke kunne utarbeide et spørreskjema med faste svarkategorier. Derfor endret jeg metode fra kvantitativ til kvalitativ tilnærming og med en reduksjon i analyseenheter fra 18 til 2 for å kunne få en oversikt over hvilke valg disse to skoleeiere hadde foretatt i tilknytning til planlegging og organisering av kompetanseløftet overfor skolelederne. Målet var satt sentralt og var det samme for alle skolene; skolene skulle utvikle seg til lærende organisasjoner. Skoleeierne hadde imidlertid valgt ulik vei for å nå dette målet.

Min oppgave har hatt til hensikt å finne ut om disse valgene skoleeierne har foretatt, hva gjelder kompetanseløft overfor skolelederne, bidrar til at skolene i neste omgang får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner. I dette arbeidet har jeg valgt å analysere og drøfte de valg jeg mener er mest avgjørende for å nå dette målet.

Valgene er knyttet til planprosessen og organisering av opplæringen, herunder deltakere, innhold og undervisningsmetoder. Jeg har videre koblet på kriterier til hvert av valgene for å kunne si hvorvidt det enkelte valg kan sies å bidra eller ei til å nå målet. Kriteriene bygger på teoriene om ”organisasjonslæring (Senge, 1990) og ”kunnskapsutvikling” (Nonaka & Takeuchi, 1995).



---

Kriteriene, slik jeg vurderer det, som må innfris for at skoleeierne skal lykkes med et kompetanseløft overfor skolelederne som et bidrag til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner er:

- Skoleeierne må ha dialog med skolene slik at opplæringens innhold blir i tråd med den enkelte skoles utfordringer og utviklingsbehov.
- Alle ledergruppens deltakere må være med på opplæringen for å sikre felles kunnskapsbasis og grunnlag for kunnskapsutvikling.
- Undervisningsmetoder må gi ny kunnskap, frigi taus kunnskap samt legge til rette for trening i gruppelæring, som er en forutsetning for at organisasjonen skal lære.

Spørsmålet avslutningsvis er om min studie har interesse og relevans for andre. Målet om at skolene skal bli lærende organisasjon er ytterligere befestet, slik jeg vurderer det, ved konklusjonen i Rapport 12/2005 fra LÆRINGSlaben "Utvikling av skolen som lærende organisasjon", som er undersøkelsen som ligger til grunn for Kompetanseberetningen for Norge 2005. Konklusjon: "Undersøkelsen tyder på at elevene ved lærende skoler lærer mer og har et bedre miljø. Å utvikle skolen som en lærende organisasjon bygger opp rundt utdanningens primære mål: utvikling av elevens kompetanse". For skolenes vedkommende trenger ikke teorien om lærende organisasjoner være "en teori på reise", som snart vil bli byttet ut til fordel for en ny og mer spennende teori (jf. delkapittel 2.2 Teorigrunnlag). Det kan synes som om det er elementer ved lærende organisasjoner som bidrar til å støtte opp under skolens primære mål.

Gjennom litteraturstudier fant jeg at det ikke var tilstrekkelig kun å bygge på Senges teori for å beskrive og analysere hvordan skoler kan bli lærende organisasjoner. Jeg fant det nødvendig å supplere noen av Senges dimensjoner med teori om hvordan organisasjoner blir lærende gjennom kunnskapsutvikling. Jeg håper at min studie med disse to hovedperspektiv på læring og kunnskapsutvikling i skolen som organisasjon og hvordan dette er omhandlet i oppgaven kan være et viktig bidrag for

skoleeiere og skoler i deres arbeid med å skulle utvikle skolene til lærende organisasjoner. Jeg oppfatter at mellomlederne har en sentral rolle og funksjon for kunnskapsutvikling i skolen. I min studie har det dreid seg om to fylkeskommuner, men jeg håper at disse kriteriene for kompetanseløft overfor skolelederne og hvordan det kan bidra til at skolene får mulighet for å utvikle seg til lærende organisasjoner også kan være aktuelle ved analyser av planlegging og organisering av kompetanseløft ved andre skoler.

## 6. Videre forskning

Innledningsvis i kapittel 1 avgrenset jeg studien til kun å omfatte hvilke planer og hvilke organisering skoleeier har i forbindelse med kompetanseløftet. Dette valget foretok jeg ut fra praktiske hensyn tilknyttet til de rammene som en masteroppgave gir. Fokus for min undersøkelse har vært å analysere hvilke planer og organisering som to skoleeiere har gjennomført i forbindelse med et kompetanseløft for skoleledere. Jeg oppfatter at mine empiriske funn gir et spennende grunnlag for en oppfølgingsstudie med fokus på hva som har skjedd ved implementering av disse planene i de to fylkeskommunene. I min studie synes det som de to fylkeskommunene har gjort forskjellige valg ved planlegging og organisering av kompetanseløft for skoleledere, og derfor kan det være interessant å undersøke hva som skjer i gjennomføringen av dette.

Jeg har i min oppgave fokusert på mellomlederens betydning for kunnskapsutviklingen i organisasjoner (Nonaka & Takeuchi, 1995). Jeg synes derfor det hadde vært interessant å kartlegge hvilken representasjon mellomlederne faktisk har hatt på opplæringstilbudet på de ulike skolene i fylke A. Og deretter undersøkt hvorvidt det er noen sammenheng mellom skoler som hadde alle mellomlederne med på kompetanseløftet kontra de skolene som hadde begrenset deltakelse i forhold til hvorvidt skolene fungerer som lærende organisasjoner. Det kan også være interessant å forske videre på noen av de teoretiske begrepene som jeg har diskutert i kapittel 2 og som har vært en viktig del i min analyse av det empiriske materiale.

Kompetanseløftet er som jeg innledningsvis kommenterte, en helt ny måte å organisere skolering av de ansatte i skolen. Målene gis sentralt og så er det gitt stor lokal handlefrihet til de kommunale skoleeierne som i samarbeid med skolene må tilpasse opplæringstiltakene ut fra lokale utfordringer og utviklingsbehov. Ved en omfattende og ressurskrevende satsing som Kompetanseløftet innebærer, vil det være et behov for å kvalitetssikre at opplæringstiltakene fungerer etter intensjonen. Det vil derfor være mulig å gjøre flere interessante undersøkelser relatert til mange av de

ulike opplæringstiltakene som er iverksatt og fortsatt iverksettes. Resultater av gode tiltak bør så spres til andre skoler og skoleeiere i tillegg til at de tiltakene som ikke har fungert etter intensjonen bør justeres.

---

## Kildeliste

- Bæck, Unn Doris og Toril Ringholm (2004): *Skole og utdanning på dagsordenen? En undersøkelse av kommunale og fylkeskommunale toppledere sin oppmerksomhet om innholdet i skole og utdanning*. Tromsø, NORUT Samfunnsforskning AS.
- Dahl, Thomas (2004): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Grimstad, Tapir Uttrykk.
- Dahler-Larsen, Peter (2001): *Den rituelle refleksjon – om evaluering i organisasjoner*. Odense, Universitetsforlaget.
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo, Ad Notam Forlag AS.
- Dale, Erling Lars, Yngve Lindvig og Jarl Inge Wærness (2005): *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. Rapport 12/2005 LÆRINGSlaben forskning og utvikling AS.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Oslo, Fagbokforlaget.
- Grønmo, Sigmund (2002): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I Holter og Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hargreaves, Andy (1994): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg red. (2002): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hustad, Wiggo (1998): *Lærende organisasjonar. Organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo, Det Norske Samlaget.
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn og Otto Laurits Fuglestad (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo, Universitetsforlaget AS.
- Krogh, Georg von, Kazuo Ichijo og Ikujiro Nonaka (2001): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo, NKS Forlaget.
- Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nonaka, Ikujiro & Hirotaka Takeuchi (1995): *The knowledge-creating company*, New York Oxford: Oxford University Press.
- Roald, Knut (1999): *Kan skular lære? Organisasjonslæring som verktøy i skoleutvikling*. Notat 4/1999. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Ruud, Marianne: "Rektorene på skolebenken". Utdanning nr. 10 – 19. mai 2006.
- Røvik, Kjell Arne (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Senge, Peter M. (1990): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo, Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005 – 2008. Utdannings- og forskningsdepartementet. Publikasjonskode F-4176B.
- Utdanningsdirektoratet: Utdanningsspeilet 2005. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *St.meld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring*. Statens forvaltningstjeneste, Oslo.

## Vedlegg

### Intervjuguide skoleeieres respondenter

#### Innledning

- Forklare hensikten med intervjuet
- Antyde hva jeg er interessert i å få vite noe om
- Frivillig deltakelse jfr. datatilsynet
- Anonymitetsbeskyttelse
- Vil ikke bli gjenkjent
- Ingen vil få lytte til båndet

#### Fylkeskommunal styring og organisering av skolene

- Er skolene egne resultatenheter?
- Hva er delegert av myndighet innen økonomi og personal? (eks. rammebudsjett og tilsettinger)
- Er det fastsatt kvalitetsmål for skolene med tilhørende kvalitetsindikatorer for skolene?
- Hvordan følges dette opp?
- Hvilke krav blir stilt til rektor?
- Er det inngått lederavtale med rektorene?
- Tilsettes rektorene på åremål? Bakgrunn for dette

**Organisering på fylkeskommunalt nivå**

- Hvordan er oppfølgingen av skolene organisert i fylkesadministrasjonen og hvilken kompetanse besitter de ansvarlige lederne der?
- Pedagogiske utviklingsarbeidet i skolene?
- Lederutvikling
- Organisasjonsutvikling

**Skoleeiers plan for kompetansehevingstiltak overfor skolelederne i tilknytning til ny reform****Planprosessen - aktører i planprosessen – emner**

- Kan du kort beskrive planprosessen i forhold til faser, fremdrift og periode?
- Hvem har vært aktører i planprosessen? ( skoleledere, skoleeiers representanter, politikere, eksterne aktører)
- Hvem har vært skoleeiers representanter i prosessen? Hvilken kompetanse har disse representantene?
- På hvilken måte har aktørene blitt hørt og presentert sitt syn? (skriftelig høringsrunde, møter)
- Ulikt syn på innhold og organisering blant de ulike aktørene? Hvis ja, kan du si noe nærmere om hvilke emner de ulike aktørene har ønsket.
- Hvem vil du si har preget innhold og organisering i størst grad? Hvilke aktører har fått gjennomslag for sine ønsker?
- Hvis eksterne aktører - på hvilken måte og på hvilket tidspunkt kom ekstern aktør inn i prosessen?
- Har det vært politisk behandling av planer - strategi, budsjett el. annet?



- Har det blitt en evt. politisk behandling ført til evt. endringer?
- I tilfelle hvilke?
- Er planen åpen for justering av opplegget underveis eller er det et fastlagt plan?

### **Valg av leverandør**

- Hvor mange svarte på anbudsforespørselen?
- Hvem foretok valg av leverandør?
- Hvem ble valgt?
- Hvilket av utvalgskriteriene veide tyngst i valg av leverandør? Begrunnelse

### **Hvem av fylkeskommunens skoleledere fikk tilbud om kompetanseheving?**

- Alle skoleledere eller et mindre utvalg?
- Hvis et begrenset utvalg - hvorfor ? (økonomiske begrensninger)
- Noen tanker om effekten av denne begrensingen på deltakere?
- Hvem foresto utvelging av deltakerne?
- Hvis mulig, ville dere gjort dette annerledes nå?

**Hvordan er lederopplæringen organisert?**

- Benyttes det heldagssamlinger eller kortere økter?
- Hvor finner samlingene sted?
- Er alle samlingene felles for samtlige deltakere eller benyttes det nettverkssamlinger underveis?
- Hvem har valgt denne organiseringen?
- Eventuell begrunnelsen for nettopp denne organisering?

**Hvilket omfang har lederopplæringen?**

- Formelt kompetansegivende opplæring m/ krav om eksamen, studiepoeng?
- Hvor mange heldagssamlinger m/eksterne tilbydere?
- Er det mulig å anslå hvilket omfang av arbeidet underveis ?
- Over hvilken tidsperiode strekker lederopplæringen seg?

**Hvilke metoder benyttes i kompetansehevingen?**På samlingene:

- Gruppearbeid
- Individuelt arbeid på samlinger
- Forelesinger
- Annet

Mellom samlingene:

- Gruppearbeid
- Nettverksarbeid
- Individuelt arbeid
- Krav til utviklingsprosjekt på egen arbeidsplass
- Veiledning på arbeidsplassen i forhold til utviklingsprosjekt
- Pliktige skriftelige innleveringer
- Veiledning på skriftlige innleveringer
- Litteraturstudier
- Elektronisk læringsplattform
- Læringsarbeid - faglige diskusjonsgrupper
- Effektiv administrativ håndtering av opplegget
- Hvem har valgt disse metodene?
- Eventuell begrunnelse for nettopp disse metodene?

**Hvilket innhold/emner er valgt i kompetansehevingen?**

- Hvordan utvikle skolene til lærende organisasjoner slik det kreves i st.meld. 30?
- Hvis mulig angi omfang /vekting av de ulike emnene
- Hvis egne litteraturlister/emneoversikter kan jeg få kopi

**Hvilke krav blir stilt til skolelederne?**

- Kreves det tilstedeværelse på samlingene?
- Hvem godkjenner eventuelt fravær?
- Krav til oppgaver/egne utviklingsprosjekter på egen arbeidsplass?
- Hva hvis mangelfull innlevering/utførelse av oppgaver/utviklingsprosjekter?

**Er det særskilt oppfølging av deltakerne underveis fra skoleeier?****Eventuell av hvem?****Hvor store kostnader er forbundet med kompetansehevingen?**

- Totale kostnader – andel av midlene som er gitt fra staten i tilknytning til reformen
- Andel av statlig tildeling som går til skoleledernes kompetanseheving i forhold til øvrige kompetansehevingstiltak for pedagoger
- Bidrag fra skoleeier eller skolene utover staten tilskudd?

**Evaluerings av kompetansehevingstiltak overfor skolelederne**