

Lærende ledere i en lærende organisasjon.

Hva opplever rektorer i Sandnes Kommune at kommunens kompetanseutviklingsstrategi betyr for deres kompetanseutvikling, for skolens læringsmiljø og for Sandnesskolen som lærende organisasjon?

Gro Slåttelid

Veileder

Linda Hye

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Innhold

Forord.....	1
1 Innledning.....	2
1.1 Oppgavens tema og relevans.....	2
1.2 Problemstilling og avgrensning.....	3
1.3 Disposisjon.....	4
2 Rektorrollen.....	5
2.1 Skolen i en historisk kontekst.....	5
2.2 Rektorrollen i en historisk kontekst; en rolle i endring.....	6
2.3 Rektors betydning for læringsmiljø og læringsutbytte.....	7
2.4 Oppsummering.....	9
3 Læring.....	10
3.1 Perspektiver på læring.....	10
3.2 Perspektiver på organisasjonslæring.....	12
3.2.1 Den lærende organisasjon.....	15
3.2.2 Aksjonslæring.....	17
3.2.3 Læring, kunnskap, kompetanse og kompetanseutvikling.....	18
3.2.4 Oppsummering.....	19
4 Presentasjon av case.....	20
4.1 Sandnes Kommune.....	20
4.2 Sandnes Kommune som skoleeier.....	20
4.2.1 Kvalitetsplan for Sandnesskolen 2015-2018.....	21
4.2.2 Mål for Sandnesskolen.....	23
4.3 Kompetanseutviklingsstrategi for Sandnesskolen.....	23
4.3.1 Sandnesrektorenes kompetanseløp.....	27
4.4 Oppsummering.....	27
5 Metode.....	28
5.1 Valg av problemstilling og undersøkelsesdesign.....	28
5.1.1 Casestudium.....	29
5.2 Datainnsamling.....	29
5.2.1 Kvalitativ undersøkelse.....	30
5.2.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	31
5.2.3 Utvalg av informanter.....	33
5.2.4 Analyse.....	34
5.3 Validitet og reliabilitet.....	35

5.4	Etiske refleksjoner	36
6	Analyse av empirisk materiale	38
6.1	Skoleledernes opplevelse av kompetanseutvikling.	38
6.1.1	Organisatoriske ferdigheter	38
6.1.2	Analysekompetanse	41
6.1.3	Endringskompetanse	43
6.2	Skolen som lærende organisasjon	45
6.3	Læringsmiljø.....	47
6.4	Andre relevante funn.....	49
6.4.1	Hva opplever rektorene at strategien har betydd for dem som leder	49
6.4.2	Holdning til kompetanseutviklingsstrategien.....	51
6.4.3	Rektorkollegiets betydning	53
6.4.4	Erfaringer, utfordringer og tanker for fremtidig strategi	55
6.5	Oppsummering	57
7	Drøfting	58
7.1	Rektorers opplevelse av egen kompetanseutvikling.....	58
7.2	Rektorers betydning for skolens læringsmiljø	59
7.3	Sandnesskolen som lærende organisasjon.....	60
7.4	Oppsummering	62
8	Konklusjon.....	63
	Kilder	66
	Vedlegg.....	69

Forord

Denne masteroppgaven er siste del av et masterforløp i skoleledelse som startet ved BI Stavanger (30 studiepoeng) og som jeg har fortsatt ved Universitet i Agder (60 studiepoeng) fra 2013 og fram til våren 2016. Selve masteroppgaven teller 30 studiepoeng.

Jeg brukte tid på å komme fram til tema for oppgaven. Interessen for organisasjonslæring og for rektors rolle og kompetanse har vokst fram gjennom egen yrkeserfaring og refleksjoner med lederkollegaer i Sandnes Kommune. En samtale med rådgivere hos Kommunaldirektør for Oppvekst Skole var også viktig for at temaet for oppgaven vokste fram.

Takk til Linda Hye for svært god, konstruktiv og støttende veiledning. Du har vært uvurderlig, og ledet meg på veien fram mot ferdig oppgave på en svært positiv og faglig trygg måte. Din måte å veilede på har gitt meg ståpåvilje og tro på at dette skulle gå bra.

Sandnes Kommune har fantastiske rektorer; dyktige, positive og reflekterte. Mine informanternes tilbakemelding da jeg spurte dem om de ville la seg intervjuer i forbindelse med min masteroppgave var unison: «Ja, klart det!» Gjennom intervjuene med dere har jeg lært så mye. Tusen takk! Sandnes Kommune har også en svært dyktig og positiv Kommunaldirektør som har knyttet til seg gode rådgivere. Takk for refleksjon, bidrag og støtte underveis!

Jeg har hatt mye gode folk rundt meg. Et flott personale på Aspervika Skole, gode og støttende venner. Takk til deg, Hege Rangnes, for at du har tatt deg tid i en travel hverdag til å lese oppgaven min og komme med gode innspill til forbedring! Takk til familien min som har vært der og støttet meg og hjulpet meg: Terje, Sigrid og Magnus. Sigrid; du er streng på de formelle tingene. Tenk at du skulle finne skrivefeil hos moren din – jeg som var sikker på at jeg var født med innebygget rødblyant! Terje; du har vært der - og støttet, oppmuntret og hjulpet den, til tider, tempererte ektefellen din.

Man blir aldri ferdig med å lære, men nå er dette kapittelet i mitt liv over. Det har vært en lærerik reise som har gjort at jeg på veien våget å ta skrittet fra undervisningsinspektør til rektor, og som jeg tror og håper bidrar at jeg utøver rektorgjerningen på en god måte. Gjennom studiene har min kunnskap og kompetanse økt – Nå må det omsettes i praksis!

Sandnes, 9. juni 2016

Gro Slåttelid

1 Innledning

Vi lever i en tid preget av endring. I løpet av en hundreårsperiode har vi beveget oss fra industrisamfunn til komplekst og mangfoldig kunnskapssamfunn (Dahle, 2010). I tidligere tider lærte man et håndverk, et yrke, en profesjon, og det var tilstrekkelig. Man hadde da en kvalifikasjon som varte yrkeslivet ut. Slik er det ikke lenger. Vi vet at det barn lærer i skolen i dag bare er en brøkdel av hva de vil trenge i løpet av sitt liv. Livslang læring, etterutdanning, videreutdanning, organisasjonslæring, lærende organisasjoner, læring på arbeidsplassen er begreper som er blitt sentrale i vårt stadig endrende samfunn. Krav til arbeidstakere endres. En arbeidsgiver må ha kompetente medarbeidere, og kan velge to ulike strategier for å få til det: å rekruttere medarbeidere som har ønsket kompetanse eller velge å øke kompetansen til arbeidstakere som allerede er ansatt i organisasjonen (Lai, 1997).

Knut Roald skriver om dette valget. «*Knytt til enkeltorganisasjonar blir søkelyset retta mot utfordringane ved å halde ved like og vidareutvikle kunnskap og kvalitet i eit arbeidsfellesskap.*» Han skriver videre: «*Når vi lever i eit samfunn som blir omtalt som informasjons- eller kunnskapssamfunn, blir kontinuerleg læring både på individ- og organisasjonsnivå eit sentralt spørsmål*» (2012:95). Jeg ser et behov for å finne ut mer om det kontinuerlige arbeidet og hvordan det oppleves å være i denne prosessen. Oppgaven omhandler læring og kompetanseutvikling hos skoleledere i organisasjonen Sandnes Kommune. Kommunen har siden 2008 drevet med et målrettet og omfattende arbeid med å utvikle kvaliteten i Sandnesskolen, og har en kompetanseutviklingsstrategi for skolen hvis målsetting er å forbedre elevenes læring og motivasjon gjennom å styrke ledere, lærere og andre tilsattes kompetanse.

1.1 Oppgavens tema og relevans

Det overordnede temaet for oppgaven er læring og organisasjonslæring. Oppgaven vil tematisere både læring hos individer og i organisasjoner. På et mer konkret nivå er oppgavens tema skolelederens læring og kompetanseutvikling både på individnivå og på organisasjonsnivå.

Det finnes etter hvert mye forskning som viser at rektors rolle er av stor betydning for kvalitet i skolen. OECD-rapporten *Improving School Leadership* (2008) konkluderer med at skoleledelse har stor betydning for skolens læringsmiljø, lærernes motivasjon og utvikling og

utvikling av likeverdighet og effektivitet. Leithwood og Louis (2012: 3-4) uttrykker at nest etter klasseromsundervisning er skoleledelse den faktor som har mest innflytelse på elevers læring. De begrunner det med at «...*leaders have the potential to unleash latent capacities in organizations.* » Det er lederne som kan skape synergieffekter på tvers av de ulike variablene som påvirker elevers læring.

Robinson (2014:25) summerer opp forskning på hvordan ledere kan utgjøre en forskjell: «*Jo mer ledere fokuserer sitt arbeid og sin læring på kjernevirksomheten, som handler om undervisning og læring, jo større innvirkning vil de ha på elevenes læringsresultater.*» Sett i dette lyset blir det av stor betydning at skoleledere har en høy kompetanse og at skoleeier har en strategi for å utvikle denne. Dette gir en bakgrunn og begrunnelse for å innhente kunnskap om hvordan skoleledere opplever å være en del av et kontinuerlig arbeid med å utvide egen og organisasjonens kompetanse.

Mitt fokus vil være på egen kommune og det arbeidet som min organisasjon gjør for å utvikle kompetansen til sine medarbeidere innenfor skoleledelse. Oppgaven vil dermed først og fremst ha relevans for Sandnes Kommune, men kan også ha relevans på et mer generelt nivå når det gjelder skoleledelse og arbeid med kompetanseutvikling.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Opgavens problemstilling er:

Hva opplever rektorer i Sandnes Kommune at kommunens kompetanseutviklingsstrategi betyr for deres kompetanseutvikling, for skolens læringsmiljø og for Sandnesskolen som lærende organisasjon?

Problemstillingen søkes besvart gjennom tre forskningsspørsmål:

- Opplever skoleledere at deres organisatoriske ferdigheter, analysekompetanse og endringskompetanse utvikles gjennom kommunens kompetanseutviklingsstrategi for skolen?
- Opplever skolelederne at kompetanseutviklingsstrategien betyr noe for skolen som lærende organisasjon?
- Opplever skolelederne at kompetanseutviklingsstrategien betyr noe for læringsmiljøet i skolen?

1.3 Disposisjon

Oppgaven er delt inn i syv hovedkapitler. I kapittel to tar jeg for meg skolens og rektorrollens utvikling før jeg i kapittel tre går inn i teori om læring både på individnivå og på organisasjonsnivå for å belyse problemstillingen. I kapittel fire presenterer jeg mitt case; Sandnes Kommune og viktige plandokumenter før jeg i kapittel fem presenterer de metodologiske valg som er blitt tatt for å undersøke problemstillingen empirisk. I kapittel 6 analyseres det empiriske materialet før jeg i kapittel syv drøfter dette opp mot teoretiske perspektiver. Oppgaven avsluttes med en konklusjon i kapittel åtte.

2 Rektorrollen

Oppgaven omhandler skolelederens opplevelse av læring og kompetanseutvikling. For å sette oppgaven inn i en kontekst vil jeg først kort sette styringen av den norske skolen inn i en historisk kontekst for deretter å se på rektorrollen og dennes betydning for læringsmiljøet i skolen.

2.1 Skolen i en historisk kontekst

Roald (2012:28) viser til at forholdet mellom stat og kommune når det gjelder styring av skolen har vært varierende fra forordningen om allmueskolen kom i 1793. *«Det lokale ansvaret var markant fram til 1930-åra, deretter følgde fleire tiår med eit sterkt statleg engasjementi utbygginga av den offentlege einskapsskolen. I 1980-åra blei det lokale ansvaret på nytt meir framtrédande, medan 1990-talsreformene i skolen var prega av detaljrrike og forpliktande statlege læreplanar. Kunnskapsløftet blei etter tusenårsskiftet introdusert som eit systemskifte med vekt på lokalt ansvar og kvar skole si utviklingskraft som lærande organisasjon, men i Stortingsmelding nr 31 (2007 – 2008) synest det igjen å vere lagt opptil sterkare statlege styringsgrep.»*

Det såkalte PISA-sjokket i 2001 markerer et veiskille i nyere norsk skolepolitikk og norsk skolehistorie. Norske skoleelever gjorde og gjør det middelmådig i denne sammenheng, og det ble ropt alarm fra flere hold. St. Meld. 31 (2007-2008) viser til resultatene i PISA-undersøkelsene (regning, lesing og naturfag) i 2000, 2003 og 2006, og uttrykker bekymring for de indikasjonene disse gir om norske elevers ferdighetsnivå. Stortingsmeldingen varsler en sterkere nasjonal styring med skolen samtidig som den er tydelig på krav og støtte til det lokale leddet. Her påpeker regjeringen bl.a. at kompetanseutvikling vil bli prioritert. Ledelsen av hver skole skal styrkes gjennom økte krav til kompetansen til skolelederne. Det er her regjeringen varsler igangsettingen av en nasjonal rektorutdanning nettopp fordi man ser viktigheten av rektors kompetanse for elevers læring. *«En statlig politikk for skoleledelse må derfor først og fremst rettes inn mot å bedre rektorenes og andre skolelederens evne til å sette mål for skolen samt å følge opp elevenes utbytte av opplæringen»* (s. 66).

2.2 Rektorrollen i en historisk kontekst; en rolle i endring

Rektorrollen har endret seg til det nesten ugjenkjennelige fra allmueskolens tid og fram til i dag. Endringen har selvsagt sammenheng med utviklingstrekk i skolen og samfunnet forøvrig, jfr. avsnitt 2.1.

Rektorrollen reguleres av opplæringslovens § 9-1. Den slår fast at *«Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing. Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Rektorar kan tilsetjast på åremål.»* Rektor skal holde seg fortrolig med den daglige virksomheten i skolen, og hun skal arbeide for å videreutvikle virksomheten. For å bli rektor må man ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper. I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg teori som omhandler kunnskapen, kompetansen og egenskapene som er relevant og nødvendig i forhold til det. Kravene i opplæringsloven konkretiserer i liten grad hvilken kompetanse rektor bør ha. I internasjonal sammenheng har Norge få nasjonale krav når rektorer skal tilsettes (St. Meld. 31 (2007-2008):66).

Møller (2004:33) viser til den historiske utviklingen av rektorrollen i Norge. I starten administrerte læreren sin egen virksomhet, og det var presten som var tilsynsmyndighet. *«Etter hvert skapte skolelederne sin egen yrkesidentitet. Man fikk tittelen overlærer på 1950-tallet, senere ble denne endret til bestyrer, og på 1970-tallet tok man i bruk rektortittelen i grunnskolen. Undervisningsplikten for skoleledere har gått jevnt og trutt nedover.»* Møller påpeker videre at rektor tidligere var først blant likemenn. Dette bildet av rektorrollen har endret seg i takt med økt delegering av oppgaver til skolene. Rektor er i dag enhetsleder med det totale ansvaret for hele driften av sin skole. Spennet i ansvar og oppgaver er stort, fra administrative her- og nåoppgaver, til personalansvar til å drive skoleutvikling og å være totalansvarlig for skolens virksomhet både økonomisk, juridisk og resultatmessig.

«Rektorer og skoleledelse er viktig for elevenes utbytte av opplæringen. Skoleledernes kompetanse har stor betydning. Tydeligere ansvar og lokal handlefrihet stiller nye krav til skoleledere. Det er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere, og som gjennom ledelse av skolens utviklingstiltak bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte» (St. Meld. 31 (2007-2008):10). Stortingsmeldingen viser til nye oppgaver; *«Samtidig har*

rektorene i løpet av de siste årene fått utvidet ansvar og myndighet og en viktig rolle i å drive utviklingsarbeid i skolen.»

Fullan (2009) drøfter rektorrollen i lys av de seneste års endringer. Rektor står i et krysspress mellom ulike forventninger, oppgaver og mennesker. Hun lever i konstante konflikter og dilemmaer, og oppgavene har blitt stadig flere og stadig mer komplekse. Fullan stiller spørsmålet: « *...If effective principals energize teachers in complex times, what is going to energize principals*» (2009:59). Dette er et viktig spørsmål i denne sammenhengen. Hva er det som gir rektor energi – hva er det som setter rektor i stand til å utøve sin rektorgjerning på en best mulig måte? Hvordan oppleves det å være i en strategi for å øke ens kompetanse, slik som skolelederne i Sandnes Kommune er?

2.3 Rektors betydning for læringsmiljø og læringsutbytte

St. Meld. 31 (2007 – 2008) understreker betydningen av rektor og øvrig skoleledelse når det gjelder utbytte av opplæringen for elevene. «*Skoler som har spesielt gode resultater kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. For å kunne lede skolen i riktig retning må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel*» (2007-2008:45).

For å skape gode resultater kreves systematisk arbeid over tid og forankring i skolens ledelse og planer. «*Læreren er skolens viktigste ressurs. Derfor blir lederens bevisste forhold til utviklingen av deres kompetanse, den samlede kompetansen og bruk av lærernes tid viktig*» (2007-2008:47).

Det finnes mye forskning som viser viktigheten av god ledelse av skoler. Jorunn Møller (2007) framhever den indirekte effekten formell ledelse har for elevers læringsresultater. Hun understreker det særskilte ansvaret skoleledere har for å utvikle arbeidsplassens læringskultur. «*Selv om ledelsespraksis ikke bare er knyttet til formell posisjon, har de formelle lederne makt og myndighet til å påvirke agendaen og hva som får oppmerksomhet i skolen. Derfor er de formelle lederes handlinger viktige for skolens utvikling selv om det er vanskelig å måle en direkte effekt på elevenes læringsresultater*» (2007:173).

«Formell ledelse er ... av stor betydning når det gjelder å sette en tone for relasjonene til elevene og for relasjonene til det voksne fellesskapet. Selv om lærerne er og blir de viktigste aktørene for hva slags undervisning elevene får, er det en indirekte sammenheng mellom formell ledelse og elevenes læringsresultat fordi formelle ledere påvirker lærernes arbeidsinnsats» (2007:171).

Også Leithwood og Louis (2012:228) konkluderer i sin forskning med at ledelse henger sammen med elevers læring. «*Leaders who have a positive impact emphasize their contribution in four areas: setting direction, developing people, redesigning the organization and improving the instructional program*». I boka *Elevsentrert skoleledelse* (2014) tar Vivianne Robinson for seg åtte områder som kjennetegner ledelse av skoler som lykkes når det gjelder et best mulig læringsutbytte for sine elever. Det dreier seg om fem hovedoppgaver som skoleledelsen fokuserer på. Disse er: å sette mål, å bruke ressursene strategisk, å sørge for undervisning av høy kvalitet, å lede lærernes læring og utvikling og å sørge for velordnet og trygt miljø. Robinson påpeker i tillegg tre lederferdigheter som er fremtredende på disse skolene: å anvende relevant kunnskap, å løse komplekse problemer og å bygge tillitsrelasjoner. Av de fem hovedoppgavene viser Robinsons forskning at det er det å *lede lærernes læring og utvikling* som har aller størst effekt på elevresultater, med en effektstørrelse på 0,84. Å *etablere mål og forventninger* samt å *forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis* har begge en effektstørrelse på 0,42, mens oppgavene som fokuserer på ressursbruk og læringsmiljø har effektstørrelser på henholdsvis 0,31 og 0,27.

Michael Fullan (2009) skriver at inntil nylig var rektorer oversett når strategier for reform ble formulert. Etter hvert har det kommet mye forskning som viser den viktige rollen rektor spiller når man skal gjennomføre reformer, og rektorer har blitt inkorporert som en viktig aktør når endring skal gjennomføres. Å endre skolekultur er komplekst, skriver Fullan. Videre viser han til omfattende forskning som understøtter skoleledelsens betydning for læringsresultat, bl.a. til R.F Elmore (2004) som sier «*The job of administrative leaders is primarily about enhancing the skills and knowledge of people in the organization, creating a common culture of expectations around the use of those skills and knowledge, holding the various pieces of the organization together in a productive relationship with each other, and holding individuals accountable for their contributions to the collective result*» (2009:64).

2.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet satt skolen og rektorrollen inn i en historisk kontekst, og har i meget korte trekk tegnet et bilde av den norske skoles utvikling fra 1793 og fram til i dag. Likeså har jeg skissert rektorrollens framvekst og endring. Rektor er i dag enhetsleder med et stort og omfattende ansvar. Hun har blitt gitt stadig større ansvar og myndighet. Hennes rolle som leder har etter hvert fått et stadig større fokus.

I takt med et økt fokus på læringsmiljø og læringsresultater i skolen har også fokuset i forhold til skolelederen handlet mye om dennes innvirkning på elevers læring. St. Meld. 31 (2007 – 2008) påpeker betydningen av rektors kompetanse for elevers læringsutbytte og varsler igangsettingen av nasjonal rektorutdanning. Likevel er det i Norge få nasjonale krav til rektors kompetanse; Opplæringslovens § 9-1 sier kun at rektor må ha pedagogisk kompetanse og lederegenskaper.

3 Læring

Læring er et sentralt begrep i denne oppgaven. Hva er læring? Hvordan henger individuell læring og gruppelæring sammen? Hva skal læring munne ut i? Hva er organisasjonslæring? I styringsdokumenter og faglitteratur er både organisasjonslæring og lærende organisasjoner sentrale begrep. Det er derfor et behov for å belyse begrepene ut fra teoretiske perspektiv.

Oppgavens fokus er rektorers læring. Det vil derfor være relevant å se på læringsteori generelt, samt teori om individuell læring og organisasjonslæring. Rektor er et individ som leder en skole. Skolen kan defineres som en organisasjon. Samtidig er alle skolene i kommunen del av en større organisasjon; i vårt tilfelle «Sandnesskolen» og kommunen. Derfor er organisasjonslæringsbegrepet i høyeste grad relevant, likeså begrepet Lærende Organisasjoner.

3.1 Perspektiver på læring

Jeg vil i det følgende se på ulike syn på læring og kunnskap. Knut Roald (2012:100–112) skriver om dette. Empirismen la vekt på at alle ideer og all kunnskap har basis i sanseerfaringer. Kunnskapen er gitt, og kunnskapstilegning blir sett på som en induktiv prosess der bevisstheten gradvis fylles opp. Rasjonalismen ser på kunnskap som noe evig som ligger medfødt, men latent i mennesket. En mentor kan, gjennom dialog, løse ut denne kunnskapen. Konstruktivismen forstår kunnskap som konstruert av mennesket i sosial interaksjon. Kunnskapskonstruksjon skjer i relasjonene mellom flere mennesker som engasjerer seg i praktisk problemløsning innenfor et kulturelt fellesskap. Mening er menneskeskapt.

Disse vidt forskjellige synene på kunnskap har dannet grunnlag for ulike syn på læring; Behaviorismen ser på læring som noe som kan sikres gjennom kausale stimuli – responsoppgaver med stigende vanskegrad. Læring handler om å ta imot grunnleggende fakta, og det er først på et senere stadium at den som lærer er i stand til å tenke, reflektere og bruke det hun har lært.

Kognitiv teori ser på læring som en prosess der en tar imot og tolker informasjon før den blir knyttet sammen med det en vet fra før – for så å bli omorganisert som mentale strukturer i en ny forståelse. Fokus er rettet mot individuelle mentale prosesser og mot læring som konstruksjon av mening.

Det sosiokulturelle perspektivet påpeker at kunnskap er avhengig av den kulturen og den historien den er en del av. Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Interaksjon og samarbeid er grunnleggende for at læring skal finne sted. Eksisterende kunnskap må gjøres relevant i den aktuelle situasjonen, eller en må søke ny kunnskap gjennom dialog, instruksjon eller redskaper. Kunnskap er distribuert mellom personer som kan ulike ting som alle er nødvendige for helhetsforståelse og videre utvikling.

Roald oppsummerer med at det er to grunnleggende syn på om læring finnes utenfor, i eller mellom mennesker. Hans ser det som vesentlig i et organisasjonslæringsperspektiv om en ser på læring som kunnskapstilegnelse eller som deltakende kunnskapsutvikling.

Knud Illeris (2006:15) definerer læring som: «...*enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.*» Han påpeker at det vesentlige er at det skjer en endring som er varig, og at endringen ikke handler om modning av de potensialer som allerede er tilstede i organismen, selv om denne modningen godt kan være en forutsetning for at læringen kan skje. Illeris argumenterer for denne brede forståelsen av begrepet prinsipielt fordi han mener det er umulig å fastholde grensene mellom hva som er læring og hva som f.eks er sosialisering, kompetanseutvikling, kvalifisering eller terapi og praktisk fordi at det er når man har alle forhold med at en kan få øye på viktige sammenhenger og samspillsmønstre.

Illeris kommer fram til sin definisjon etter en forutgående drøfting av bruken av læringsbegrepet. Han viser til fire overordnede hovedbetydninger som oftest inngår i dagligspråket når man omtaler ordet læring.

- Man viser ofte til resultatene av de læreprosessene som har funnet sted hos den enkelte. Begrepet brukes da om det som er lært eller om den endringen som har funnet sted.
- Ordet kan vise til de psykiske prosessene som skjer i hvert individ, og som kan føre til de endringene som omtales i første kulepunkt. Vi snakker da om læreprosesser.
- Ordet kan også vise til de samspillsprosessene som finner sted mellom et individ og de omgivelsene som er en forutsetning for de indre læringsprosessene som er omtalt i kulepunkt to.
- Ordet brukes ofte synonymt med undervisning. I denne bruken ligger det en oppfatning av at det som det undervises i er det samme som det som læres. Det, påpeker Illeris, vet vi jo ikke er tilfelle.

Illeris (2006: 217) er aktuell i vår sammenheng fordi han også har betraktninger i forhold til læring i ulike stadier av livet. Det er relevant for denne studien når han skriver at:

- *«Voksne lærer det de vil lære, det der er meningsfullt for dem at lære.*
- *Voksne trekker i deres læring på de ressurser de har.*
- *Voksne tager det ansvar for deres læring, de er interesserede i at tage (hvis de kan komme til det).*
- *Og voksne er meget lidt tilbøjelige til at engagere seg i læring, som de ikke kan se meningen med eller har nogen interesse i.»*

Dette er interessant fordi det nettopp er voksne menneskers opplevelse av læring og utvikling oppgaven omhandler.

3.2 Perspektiver på organisasjonslæring

Organisasjonslæring og lærende organisasjoner er begreper som er sentrale når man har fokus på å utvikle og forbedre kvalitet i skolen. Begrepet er forholdsvis nytt, og mesteparten av litteraturen om begrepet er fra slutten av forrige århundre og nyere. Jeg vil i det følgende belyse ulike perspektiver når det gjelder begrepet organisasjonslæring, og stiller også spørsmålet om en organisasjon i det hele tatt kan lære? Eller er det individene i organisasjonen som lærer? Begrepet blir relativt ukritisk brukt i mange sammenhenger, mens faglitteraturen gir et mer nyansert og komplekst bilde. Roald (2012) drøfter ulike teoretiske innfallsvinkler til begrepet.

Roald (2012:92) setter spørsmålsteget ved organisasjonslæringsbegrepet. Ligger det den samme forståelsen bak når ulike aktører bruker begrepet? Utdanningspolitiske dokumenter uttrykker et grunnleggende positivt syn om at organisasjonslæring vil føre til økt kvalitet i opplæringen. Faglitteraturen, derimot, danner et mer komplekst bilde. Læring er i utgangspunktet et verdinøytralt begrep som ikke forteller noe om resultatet av læringsprosessen, om det er godt eller dårlig. Kollektive læringsprosesser kan ha både positive og negative resultater. Læring skjer kontinuerlig i en organisasjon, både i det daglige arbeidet og i mer systematisk endringsarbeid. *«Spørsmålet er då ikkje om det skjer læring, men kva ein lærer, og korleis læringsprosessane går føre seg.»*

Easterby-Smith og Lyles (2003) i Roald (2012:94) systematiserer hovedbegrepene:

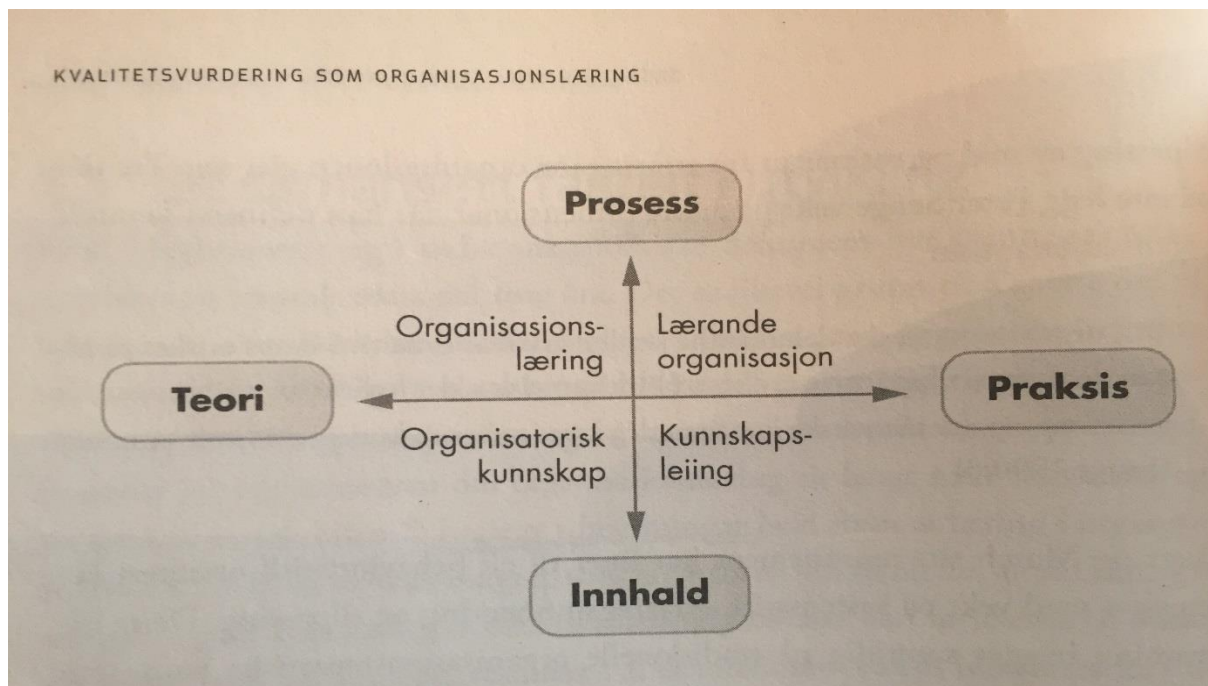


Fig. 1: Easterby og Lyles' modell (2003)

Organisasjonslæring refererer seg her til studier av læringsprosesser i organisasjoner med hovedvekt på akademisk tilnærming. En ønsker å forstå og drøfte hva som skjer innenfor disse læringsprosessene.

Også Filstad (2010) problematiserer organisasjonslæringsbegrepet. Hun deler det inn i organisasjonslæring som individuell kognitiv læring, som arbeidsplasslæring, som sosial og kulturell læring og som praksislæring. I vår sammenheng er det også interessant å lese om hennes skille mellom organisasjonslæring og lærende organisasjoner. Hun argumenterer med at lærende organisasjoner har en mer praktisk tilnærming og fokuserer på hvordan organisasjonen konstruerer og forbedrer læring. Hun viser til en annen forskjell som er den at læring i lærende organisasjoner først og fremst relateres til endring.

Læringsteoretikeren Gregory Bateson har stor betydning innen organisasjonslæringsfeltet. Hans *Steps to an Ecology of Mind* (1972) er et sentralt verk i denne sammenheng, og Batesons synsmåter på læring hører naturlig hjemme i en oppgave som denne. Min gjennomgang bygger på Knut Roalds gjennomgang av Batesons teori (Roald 2012). Bateson tar utgangspunkt i at læringsprosesser er komplekse. Det er ikke snakk om enveis overføring av stimuli som lineær informasjonsoverføring. Læring forstås ut fra det Roald kaller et økologisk orientert systemperspektiv, som fokuserer på situasjonspåvirkninger på menneskers atferd. Denne forståelsen danner grunnlaget for logiske kategorier for ulike læringsnivå:

Læring 0

Dette nivået kjennetegnes av automatisert vaneatferd. Man responderer på en gitt måte ovenfor en gitt stimuli, og holder fast på en handlingsmodell uten at det er basert på bevisste valg.

Læring I

Det lærende systemet kan, innen gitte rammer, velge mellom ulike handlingsalternativ ved prøving og feiling. Man er her i stand til å se hvordan handlingsmodellene i Læring 0 fungerer. Vi snakker om et nivå for endring av handlinger innenfor et konstant sett av alternativer.

Læring II

Det lærende systemet observerer, endrer, reflekterer over og endrer prinsippene for sin egen læring. Bateson kaller denne metarefleksjonen for deuterolæring. Kommunikasjon og praktisk samhandling skaper mening på dette nivået.

Læring III

Her endres selve læringskulturen. Det betyr et bytte av premissene som ellers er med å skape Læring II. Denne endringen krever stor fleksibilitet og frihet fra den konteksten som er rammen for læring på de lavere nivåene. Dette er et svært utfordrende nivå i læringsprosessen. Aktører kan lett falle fra, men det motsatte kan også skje, at ny mening blir skapt.

Læring IV

Dette læringsnivået ligger utenfor det oppnåelige for individer og organisasjoner. Her handler det om å kombinere slekters og enkeltindividers utvikling.

Roald mener at potensialet for organisasjoner for dypere læring er å finne hvis man klarer å etablere læring på nivå II og III.

Argyris og Schön (1978, i Filstad, 2010:48–50) fokuserer på hva en lærende organisasjon er, og hva som kjennetegner denne typen organisasjoner. En lærende organisasjon må forstås ut fra testing og rekonstruering av organisatoriske handlingsteorier. Handlingsteorier kan deles i to. *Bruksteori* er de styrende verdiene i organisasjonen og kan kobles til konkrete handlinger. *Den uttrykte teorien* er det organisasjonen uttrykker å ha av verdier, eller det man påberoper seg å gjøre – altså ikke nødvendigvis det man faktisk gjør. Skillet mellom disse to typene

handlingsteori beskriver Argyris og Schön i de to hovedtypene av læring i organisasjoner. I *enkeltkretslæring* er fokuset på oppnåelse av mål, og de styrende verdiene holdes her utenfor. Men når det er snakk om *dobbelkretslæring*, vil de grunnleggende verdiene og antakelsene som ligger til grunn for beslutninger bli gjenstand for vurdering.

3.2.1 Den lærende organisasjon

Roald (2012) hevder at lærende organisasjoner er et positivt ladet begrep knyttet til organisasjoner med høy evne til videre utvikling. Modellen til Easterby-Smith og Lyles (2003) i Roald (2012:94) viser at begrepet befinner seg i krysningsfeltet mellom prosess og praksis. Cathrine Filstad (2010:26-27) konkretiserer nærmere at «læring *innen lærende organisasjoner har en mer praktisk tilnærming og fokuserer på hvordan organisasjoner konstruerer og forbedrer læring.*» Hun påpeker også at læring først og fremst relateres til endring all den tid endringsvillighet regnes som avgjørende for at organisasjoner skal være levedyktige.

Historisk, kan begrepet spores tilbake til Donald Alan Schön, som i 1973 skrev om The Learning Society (Filstad 2010:46). Allerede den gang påpekte han at vi blir eksperter på å lære. Dette som en konsekvens av at vi mister stabiliteten i samfunnet og at samfunnets institusjoner kontinuerlig endres og transformeres.

Peter Senge (2006) sin tenkning rundt de fem disiplinene er sentral. De fem disiplinene er

- Personlig mestring
- Mentale modeller
- Felles visjon
- Teamlæring
- Systemisk tenkning

Organisasjoner lærer kun gjennom individer som lærer, sier Senge. At individene i organisasjonen lærer er en forutsetning, men ikke en garanti, for at organisasjonslæring skal kunne skje. Personlig mestring handler for det første om å hele tiden klargjøre hva som er viktig, og for det andre om å til enhver tid lære å se virkeligheten klart. Disse to elementene vil sammen skape det Senge kaller kreativ spenning – et behov og en kraft til å bringe dem sammen. Læring blir «...*expanding the ability to produce the results we truly want in life*» (2006:132). Lærende organisasjoner er ikke mulig uten personlig mestring. Fra et

ledelsessynspunkt blir det viktig å skape et klima som oppmuntrer og verdsetter personlig vekst.

Mentale modeller handler om våre indre forestillinger om hvordan verden virker (*ibid.*). Å arbeide med de mentale modellene er av stor betydning for å bygge en lærende organisasjon fordi de både bestemmer hvordan vi ser på verden og hvordan vi handler. Det kan dreie seg om enkle generaliseringer, men også om komplekse teorier; de mentale modellene er så kraftfulle fordi de påvirker vår persepsjon. Senge viser til tre aspekter det er viktig for en organisasjon å utvikle for å bygge kapasitet når det gjelder å få mentale modeller fram i lyset og å teste dem ut. Det handler om både verktøy, infrastrukturer og kultur. «*Reflective practice is the essence of the discipline of mental models*» (2006:177).

En felles visjon er viktig for organisasjonen fordi «*it provides the focus and energy for learning*» (2006:192). Den er svaret på spørsmålet om hva organisasjonen ønsker å skape. «*A vision is truly shared when you and I have a similar picture and are committed to one another having it.* » Delte visjoner springer ut av personlige visjoner. Derfor blir det av stor betydning at organisasjonen oppmuntrer sine medlemmer å utvikle disse. Senge fortsetter: «*A shared vision is a vision that many people are truly committed to because it reflects their own personal vision.*»

Den fjerde disiplinen for læring i organisasjonen er laglæring. Gjennom dialog kan medlemmene sammen bli mye sterkere enn hvert organisasjonsmedlem enkeltvis. Dialog handler om lytting og refleksjon med det formål å få ny innsikt. «*... collectively, we can be more insightful, more intelligent than we can possibly be individually*» (2006:221).

Den femte disiplin er systemisk tenkning. Senge framhever viktigheten av at de fem disiplinene utvikles som et ensemble. Klarer man det er gevinsten stor. Systemisk tenking «*integrates the disciplines, fusing them into a coherent body of theory and practice*» (2006:12). Hvis man klarer å forsterke de andre disiplinene, vil den femte disiplin hele tida minne oss på at helheten langt overstiger summen av hver enkelt disiplin. «*A learning organization is a place where people are continually discovering how they create their reality. And how they can change it.*» Den femte disiplin blir en vektstang inn i organisasjonen. Senge siterer Arkimedes: «*Give me a leverage long enough...and single-handed I can move the world.*»

Cato Wadel (2008:12-13) uttrykker at begrepet gir oss et bestemt perspektiv på organisasjoner. Vårt fokus er på hvordan organisasjonen er læringsmessig organisert. Han viser til tre definisjoner av begrepet; bl.a. Senge sin. Garvin (1993) definerer lærende

organisasjoner slik: «*En lærende organisasjon er en organisasjon som er kyndig i å skape, erverve seg og overføre kunnskap – og å modifisere sin atferd slik at den reflekterer den nye kunnskap og innsikt.*» Dalin (1999) viser til kjennetegn ved den lærende organisasjonen: Det er en arbeidsplass der mulighetene for læring er gode og hvor disse mulighetene utnyttes. Det er mange utfordrende oppgaver og inspirerende resultatmål. Folk blir inspirerte og motiverte til å ta utfordringer. Tabbekvoten er romslig, men man må lær av de feil man begår. Kunnskap deles, og man stiller opp for hverandre. Erfaringer tilbakemeldes, drøftes og følges opp. Den styrende interessen er bedre resultater for kollektivet.

Hva er det som gjør en organisasjon lærende? Det foregår jo læring i alle organisasjoner. Wadel (2008:16) sier at det handler om å finne trekk som fremmer organisasjonen i å bli lærende, i motsetning til hemmende trekk. Det dreier seg om tre forhold. På hvilke områder organisasjonen er lærende, i hvilken grad og hvordan den kan endre seg i retning av å bli mer lærende. Wadel er spesielt fokusert på de mellommenneskelige forhold i denne sammenhengen. Han hevder at kunnskap blir skapt, utviklet og vedlikeholdt i små systemer; i læringsforhold mellom medarbeidere, i små læringsnettverk o.l. – ikke i selve organisasjonen.

3.2.2 Aksjonslæring

Sandnes Kommune har hatt et aksjonslæringsperspektiv på sitt arbeid med kompetanseutvikling for sine medarbeidere i skolesektoren. Det er derfor naturlig å ta med et avsnitt om dette bidraget til organisasjonslæring i oppgaven.

Aksjonslæring handler om å lære gjennom erfaring og om kritisk refleksjon over denne. Refleksjonen gir kunnskap som igjen gir utvikling (Tiller, 2006:25). «*Erfaringene er det viktige grunnlaget for læringen. Men det er ikke nok å ha mye erfaring. Vi må også kunne forvalte erfaringene vi gjør oss, slik at vi lærer. For å lære må vi ha distanse til erfaringene, og vi må være villige og få muligheten til å tenke over det vi har erfart. Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi på god vei mot å lære av de erfaringene vi gjør.*» Tiller framhever at aksjonslæring er en mer kontant og direkte utgave av det å lære gjennom erfaring. Ordet aksjon retter fokus mot en aktiv handling, og grundighet og systematikk er viktige momenter. Tiller definerer aksjonslæring som «*en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe*

Refleksjonen blir det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere, og den framtidige handlingen» (2006:52).

Aksjonslæringstankegangen er framtreddende i kommunens arbeid med kompetanseutvikling, og derfor relevant i studien.

3.2.3 Læring, kunnskap, kompetanse og kompetanseutvikling

Det er i denne oppgaven nærliggende å se nærmere på kompetansebegrepet sammenhengen mellom læring og kompetanseutvikling. Linda Lai (2015) ser på kompetanse som et potensial som består av fire ulike komponenter: *«Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål.» (2015:46)*

Begrepet læring handler om prosesser som er knyttet til tilegnelse av kompetanse.

Systematisk kompetanseutvikling handler om at man setter i verk tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjonen, sier Lai (2015:117). Det handler om å gjøre valg mellom konkret utforming og gjennomføring av helhetlige tiltak som er hensiktsmessige for å dekke definerte læringsbehov.

Filstad (2010:108) diskuterer kunnskapsbegrepet; hvordan det er relevant som et spørsmål om å ha nødvendig kompetanse. Hun bruker Lais definisjon på kompetanse. Hun mener kunnskap, læring, å vite hvordan samt erfaring er integrerte i hverandre. De er kontinuerlige prosesser der målet er å ha nødvendig kompetanse. Hun ser på kompetanse som en del av den sosiale praksisen på arbeidsplassen. Taus og eksplisitt kunnskap komplementerer hverandre. *«Kunnskap som et spørsmål om kompetanse må involvere både vite om (epistemologi) og vite gjennom deltakelse (ontologi). Kunnskap har derfor først og fremst sin verdi i praksis, i handlingen, i situasjonen, som et spørsmål om kompetanse om hvordan man skal prestere profesjonelt.»*

Kunnskapen til lederne i Sandnesskolen har nettopp sin verdi i praksis. De skal lede sine medarbeidere og utvikle sin skole, slik at elevene lærer best mulig i et best mulig læringsmiljø.

3.2.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet vist relevant teori om læring, kompetanseutvikling og kompetansebegrepet på individ- og organisasjonsnivå for å sette oppgavens tema inn i en teoretisk sammenheng og belyse problemstillingen ut fra et teoretisk perspektiv. De teoretiske perspektivene som er presentert her vil være viktige i min forskning og i arbeidet med analyse og drøfting av mitt empiriske materiale.

4 Presentasjon av case

I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens case, Sandnes kommune. Det er vesentlig for oppgavens helhet og sammenheng med viten om kommunen som organisasjon og som skoleeier. Jeg presenterer også viktige plandokumenter; Kvalitetsplan for Sandnesskolen 2015-2018, Kompetanseutviklingsstrategi for Sandnesskolen 2013 - 2016 samt Lederutviklingsprogram for Sandnesskolen 2013-2015.

4.1 Sandnes Kommune

Sandnes kommune ligger på Sør-Vestlandet og er Norges åttende største kommune. Sandnes er landets syvende største by. Kommunen er således del av ASSS-nettverket av de ti største kommunene i landet. Kommunen har de seneste årene vært landets hurtigst voksende. I 2014 var veksten på 2, 4 %. Folketallet var 74449 innbyggere per 1.1.2016.

Kommunen har, naturlig nok, vært preget av veksten, og man har fra 2000 jobbet mye i forhold til å bygge egen identitet. Når det gjelder grunnskoleopplæring har flere nye skoler blitt bygget i takt med at nye bydeler er blitt utbygd og elevtallet har vokst. Sandnes kommune er en stor organisasjon med 5327 ansatte per 1.1.2016. Øverste administrative leder er rådmannen, som under seg har sju direktører med ansvar for hvert sitt område; kultur- og byutvikling, levekår, oppvekst barn/unge, oppvekst skole, teknisk, organisasjon og økonomi.

Politisk er kommunen styrt av en flertallskoalisjon bestående av Arbeiderpartiet, Fremskrittspartiet, Senterpartiet og Kristelig Folkeparti. Kommunen har ordfører fra Arbeiderpartiet og varaordfører fra Fremskrittspartiet. Debatten om innføring av kommunal parlamentarisme er lagt på is i kommunen, og det er formannskapsmodellen som er gjeldende.

4.2 Sandnes Kommune som skoleeier

Politisk hører skolene inn under Utvalg for kultur og oppvekst, der lederen er fra Arbeiderpartiet. Administrativt og faglig ledes Oppvekst Skole av Kommunaldirektør for Oppvekst Skole. Dennes stab består av sju rådgivere med ulike ansvarsområder. Kommunen fikk ny kommunaldirektør 1.1.2016 da kommunaldirektør siden 1998 gikk av med pensjon.

Under kommunaldirektøren er det 30 grunnskoler; herav 21 barneskoler, 8 ungdomsskoler og 1 1-10 skole. I tillegg hører Altona skole- og ressurscenter, Senter for flerspråklige barn og unge (FBU) samt Sandnes Læringscenter til Oppvekst skole.

Det er i denne sammenhengen interessant å se nærmere på Kommunaldirektøren og dennes rådgivere. Sandnes kommune ble omorganisert til to-nivå kommune i 2004. Fokuset da var på at skoler og lærere skulle ha metodefrihet og muligheter til å ta egne valg i forhold til hvordan arbeidet ved hver enkelt skole skulle utvikles og drives. Dette førte til store forskjeller mellom skolene i Sandnes når det gjaldt resultater og holdninger. Skoleledere og lærere var også frustrert over hvor ressurskrevende det var å utvikle lokale planer på mange ulike områder.

På bakgrunn av dette ønsket Kommunaldirektøren å utvikle en felles profesjonell kultur i «Sandnesskolen.» Bystyret vedtok i 2008 at en ønsket en bedre ressursutnyttelse gjennom et større fellesskap, der det også var et klart mål å utvikle Sandnesskolen som merkevare. I 2008 ble det i tillegg fattet et politisk vedtak om å styrke kommunaldirektørens stab.

Kommunaldirektøren fikk dermed mulighet til å bygge opp en stab bestående av rådgivere med komplementære ferdigheter. Per i dag er to av syv rådgivere i staben knyttet opp mot arbeidet med kompetanseutvikling av ansatte i skolen. Skoleeier har et uttalt ønske om å være tett på utviklingsarbeidet, og kommunaldirektøren og dennes stab leder og drifter ulike satsinger og utviklingsområder i samarbeid med ulike interne og eksterne instanser.

Opplæringslovens §13.10 pålegger skoleeier et forsvarlig system for kvalitetssikring. På bakgrunn av dette utviklet skoleeier i 2008 et tredelt kvalitetssikringssystem for Sandnesskolen: 1. Et årlig kvalitetssikringshjul, 2. Regelmessig oppfølging av skolene utenom kvalitetssikringshjulet, 3. Kontinuerlig kompetanseutvikling med utgangspunkt i felles satsinger i Sandnesskolen. I denne sammenhengen er punkt 3 mest interessant.

4.2.1 Kvalitetsplan for Sandnesskolen 2015-2018

Kvalitetsplanen er en del av skoleeiers system for kvalitetsoppfølging i henhold til opplæringsloven § 13.10. Planen fra 2012-2015 ble revidert i 2014/15, og prosessen fram mot ny revidert plan involverte dialog mellom alle involverte aktører; elever, foresatte, ansatte, ledere og politikere. Målet for denne grundige prosessen var å skape læring og bedre forståelse for skoleområdet før forslaget til ny revidert kvalitetsplan ble behandlet. Planen skal operasjonaliseres på hver enkelt skole. Skoleeier vil lage strategier innen hvert av de fem

ulike områdene der målsettingen vil være å bidra til kvalitets- og kompetanseutvikling på skolene samt å klargjøre hva som forventes på hver enkelt skole.

Planens ulike områder er:

- Kvalitet i opplæringen
- Kvalitet i læringsmiljø
- Kvalitet i SFO
- Kvalitet i ledelse
- Kvalitet i skole – hjem samarbeid
- Et eget kapittel med elevenes innspill til kvalitetsplanen

Jeg vil se nærmere på den delen i kvalitetsplanen som omhandler kvalitet i ledelse, da det er relevant for oppgavens problemstilling og innhold. Planen rommer ledelse på alle nivå, og det går klart fram at målsettingen er økt læring for alle elevene i Sandnesskolen.

«Sandnesskolen skal derfor være en lærende organisasjon som greier å fornye sin praksis når det er nødvendig. For å utvikle skolen som lærende organisasjon må det etableres arenaer og strukturer i organisasjonen for dialog og samhandling, slik at taus kunnskap hos hver enkelt kan bli en del av en felles forståelse ved kollegiet ved skolen og kommunen. I Sandnesskolen er vi opptatt av å videreutvikle vår delekultur, lære av hverandre og ha fokus på å gjøre andre gode.»

Spesifikt om skoleledelsen står det: *«Skoleledere skal vise retning, og sette mål for skoleutvikling på egen skole. Dette skal baseres på grundig refleksjon og analyse av skolens resultater, og gjennom god organisering og bevisst bruk av skolens ressurser.»*

Planen gir en todelt kvalitetsbeskrivelse som omhandler både kompetanseutvikling og pedagogisk ledelse. Planen skisserer å videreutvikle kompetanse innenfor fire områder:

1. Transformasjonsledelse- ledere i Sandnesskolen skal inspirere til endring og utvikling
2. Analysekompetanse – ledere i Sandnesskolen skal videreutvikle sin evne til å benytte kvantitative og kvalitative data som kunnskapsgrunnlag for organisasjonsutvikling
3. Organiseringskompetanse- ledere i Sandnesskolen skal sikre best mulig utnyttelse av skolens samlede ressurser og kompetanse
4. Relasjonskompetanse- ledere i Sandnesskolen skal gjøre andre gode. Det skal investeres i relasjoner til elever, ansatte, foresatte og andre samarbeidspartnere.

Her vises det vei i forhold til den forestående revisjonen av kompetanseutviklingsstrategien samt lederutviklingsprogrammet til kommunen når det i planen står at «*Sandnesskolens lederutviklingsprogram skal bygge på videreutvikling av disse fire kompetanseområdene. Sandnesskolen skal ha en langsiktig kompetanseutviklingsstrategi hvor videreutdanning av skoleledere og lærere, etterutdanning og lærende nettverk på alle nivå vil utgjøre et viktig bidrag til kvalitetsutvikling.*»

Kvalitetsplanen påpeker også ordningen med coaching av nytilsatte rektorer, viktigheten av gode støttefunksjoner fra kommunaldirektørens stab samt fra økonomiavdeling og personalavdeling.

4.2.2 Mål for Sandnesskolen

Bystyret har vedtatt følgende utviklingsmål for Sandnesskolen:

- I Sandnesskolen er medarbeiderne dyktige, engasjerte og har høy status.
I Sandnes stiller lærerne, lederne og andre ansatte krav – og blir stilt krav til.
- I Sandnesskolen opplever alle elevene framgang og mestring
- I Sandnesskolen får elever og foreldre tydelig og jevnlig tilbakemelding, slik at de kjenner målene i faget, og vet hva som skal til for å bli bedre.
- I Sandnesskolen har elevene et godt arbeidsmiljø fritt for mobbing hvor de trives og opplever god arbeidsro.

For hvert av målene er det kriterier, resultatmål for kriteriene samt verktøy for å vise måloppnåelse. De viktigste verktøyene er elevundersøkelsen, Nasjonale Prøver, GSI, kommunens medarbeiderundersøkelse, skolens årlige kvalitetsmelding samt balansert målstyring (BaRM)

4.3 Kompetanseutviklingsstrategi for Sandnesskolen

Linda Lai (2004:31) definerer kompetansestrategi: «En kompetansestrategi angir i hvilken grad og hvordan organisasjonen som helhet og sentrale funksjoner/enheter skal satse på kompetanse gjennom tiltak for anskaffelse, utvikling, mobilisering og eventuelt avvikling av kompetanse.» Sandnes Kommune har en strategi for utvikling av kompetanse.

Kompetanseutviklingsstrategien tok i sin tid sitt utgangspunkt i St. Meld. 30 (2003-2004),

Kultur for læring, og Rundskriv F-13/04 *Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen*. Kommunen har hatt en plan for kompetanseutvikling siden 2005 (Kompetanseutviklingsplan for skolene i Sandnes 2005-2008) I Kompetanseutviklingsstrategi for skolene i Sandnes i perioden 2009-2012 ble *Strategi for kompetanseutvikling i grunnskolen* erstattet av *Kompetanse for Kvalitet*, som tok sitt utgangspunkt i St. Meld. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*. Strategien er således forankret i statlige retningslinjer.

Per i dag gjelder Kompetanseutviklingsstrategi for Sandnesskolen 2013-2016. En revisjon er på vei. Målsettingen for strategien er å «*legge til rette for å øke elevenes læring og motivasjon gjennom å styrke skoleledernes, lærernes og andre ansatte sin kompetanse.*» Den bygger altså på en positiv tiltro til at god kompetanse hos skolens ansatte i alle ledd vil resultere i økt motivasjon og læring hos elevene.

Kommunen og strategien framstår som utviklingsorientert. Det henvises til forskning som viser at stø kurs, streng prioritering og høy kompetanse hos lærere er suksesskriterier for god skoleutvikling. Planen tar mål av seg til å kombinere statlige føringer med kommunal visjon (Sandnes i sentrum for fremtiden), ambisjoner og lokalt forankrede mål og planer. Strategien bygger på ulike elementer:

- Statlige føringer, pålegg, mål og strategier
Opplæringslovens § 13-10 og § 10-8, Kunnskapsløftet, Stortingsmeldinger og statlige strategier (Kompetanse for kvalitet, Ungdomstrinn i utvikling)
- Sandnes Kommunes visjon, strategier, mål og planer
- Kompetanseutviklingsbehov i Sandnesskolen
- Kompetanseutviklingstiltak i Sandnesskolen
- Evaluering, med ønskede kjennetegn på måloppnåelse for elever, lærere, skoleledere, andre ansatte, skolene og administrativ skoleeier.

Jeg vil nå gå nærmere inn på kompetanseutviklingstiltak spesifikt for skoleledere.

Kompetanseutviklingstiltakene rommer videreutdanning samt etterutdanning og lærende nettverk.

Når det gjelder videreutdanning er Nasjonal Rektorstutdanning, i regi Utdanningsdirektoratet, sentral. Flere, både undervisningsinspektører og rektorer tar og har tatt denne. Flere rektorer bygger på denne til en master i skoleledelse. Dette siste går ikke fram av strategien i nåværende utgave, men er et eksempel på at den er en fleksibel og levende strategi. Skoleeier

har inngått et samarbeid med BI Stavanger om moduler fram mot en master for Sandnesrektorer, og flere rektorer har gjennomført eller er i gang med et slikt masterløp.

Strategien per 2013-2016 inneholder en master i ledelse og aksjonslæring. Dette var et masterløp i regi Universitetet i Tromsø (UiT), som varte fra 2009 til 2014. I alt ni skoleledere (rektorer og inspektører) tok master ved UiT i 2014.

Når det gjelder etterutdanning, har skoleeier utviklet et eget lederutviklingsprogram, Lederutviklingsprogram for Sandnesskolen 2013-2015. Formålet med det er at skolelederne skal videreutvikle lederkompetanse samtidig som de skal videreutvikle læringskulturen ved egen skole. Det overordnede målet er å øke elevene i Sandnes sitt læringsutbytte. Programmet handler i tillegg om kompetanseutvikling og oppfølging av skoleledere, kompetanseutvikling og oppfølging av lærere og andre ansatte i skolen samt om lærende nettverksarbeid for å videreutvikle gode læringskulturer. Programmet identifiserer tre innsatsområder som har særlig betydning for utviklingen av en god skoleledelse.

1. Organisatoriske ferdigheter
2. Analysekompetanse
3. Endringskompetanse

Ut fra dette er det definert fem delmål:

1. Utvikle skoleledernes evne til å implementere organisatoriske strukturer og systemer som fremmer best mulig læringsmiljø for elevene i Sandnesskolen.
2. Styrke skolelederne analytiske kompetanse.
3. Sikre best mulig utnyttelse av skolens samlede kompetanse og ressurser.
4. Øke skoleledernes kompetanse til å drive skoleutvikling på vitenskapelig grunn.
5. Styrke skoleledernes endringskompetanse.

Modellen under viser hvordan man tenker lederutviklingsprogrammet.



Fig. 2 Modell for lederutvikling. (Lederutviklingsprogram for Sandnesskolen 2013-2015:8)

Det felles teorigrunnet rommer Peter Senges teori om den lærende organisasjon, teori bak og rundt Vurdering for Læring, Aksjonslæring, prinsipper bak skolebasert kompetanseutvikling, verdsettende ledelse, Balansert målstyring, analysekompetanse og kunnskap om endringsprosesser.

Felles verktøy er BaRM (verktøy for balansert målstyring), PULS (Pedagogisk utviklings- og læringsspeil; et verktøy for oppfølging av resultat kvalitet utviklet av Læringslabben), endringsprosessmodell, dialogkonferansemodellen, skolevandring, GLL (gjort-lært-lurt), IGP (individ – gruppe – plenum), GAG (Gjør andre gode)

Lærende nettverk gjennomføres for skoleledere, for ressurspersoner innen de ulike satsingsområdene samt på hver enkelt skole.

Skoleledere deltar på en lang rekke kompetansearenaer, bl.a. EU-samlinger i samarbeid med Helsingborg Kommune (avsluttet), fagsamlinger, rektormøter, Rektorenes arbeidsutvalg, områdemøter, utvidede områdenettverk, utviklingssamtaler, ledersamtaler osv. Dette er alle arenaer for læring og kompetanseutvikling.

Jeg vil henlede oppmerksomheten på EU-prosjektet i lederutvikling som sju av skolene i Sandnes fikk være med på som pilotskoler i perioden 2012-2015. EU-prosjektet hadde et aksjonslæringsfokus, og UiT og Læringslabben bidro med faglige innspill og forskning. Lederutviklingsprogrammet i seg selv er en del av dette prosjektet.

4.3.1 Sandnesrektorenes kompetanseløp

Kompetanseutvikling for skolelederne har de siste årene hatt et stort fokus i kommunen. Skoleeier definerer aksjonslæring gjennom lærende nettverk som sin viktigste metode for kollektiv kompetanseutvikling. Og nettopp det kollektive har vært prioritert når det gjelder etterutdanning.

Samtidig har mange skoleledere tatt videreutdanning i ledelse; særlig de siste årene. Først gjennom masterløpet i ledelse og aksjonslæring, der ni skoleledere endte opp med en master, og der et tyvetalls skoleledere tok 30 studiepoeng eller mer. Et stort antall skoleledere har også tatt Nasjonal Rektorutdanning; hovedsakelig på BI Stavanger, og flere skoleledere er i gang med eller har gjennomført et masterløp i skoleledelse ved BI. I tillegg får enkeltindivider, som undertegnede, støtte til masterløp i skoleledelse ved andre institusjoner, som Universitetet i Agder (UiA) og Norges Naturvitenskapelige Universitet (NTNU). Skoleledere i denne sammenheng er både undervisningsinspektører og rektorer. Videreutdanningen er ikke et krav, ikke obligatorisk. Det betyr at det er en del skoleledere uten formell videreutdanning i ledelse.

4.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet presentert oppgavens case, Sandnes Kommune. Dette for å tegne et bilde av kommunen som skoleeier og gi innsikt i kommunens arbeid med kompetanseutvikling for sine ansatte i skolen, med da fokus på ledere i denne sammenhengen. Formålet med å tegne dette bakteppet er å gi en sammenheng og forståelse i forhold til både teori, empiri, analyse og drøfting.

5 Metode

Utgangspunktet for denne studien var at jeg ønsket å forske på skolefeltet, på skoleledelse og skoleutvikling. Rektors rolle for å utvikle og lede en god skole er det forsket mye på, men hva med skolelederens læring og kompetanseutvikling? Et sitat fra Michel Fullan (2009:59) festet seg i bevisstheten: « ...*If effective principals energize teachers in complex times, what is going to energize principals?*» Fra dette utgangspunktet måtte jeg tenke gjennom hvordan jeg best mulig kunne undersøke dette området.

Kvale og Brinkmann (2009:324) definerer begrepet metode som «*en systematisk prosedyre ... for iakttagelse og analyse av data.*» Gjennom å foreta en empirisk undersøkelse ønsket jeg å få belyst problemstillingen? Hvilken metode ville føre meg til målet mitt?

Jacobsen (2005:17) poengterer også at systematikk er nøkkelordet når det gjelder forskning. «*Forskning og undersøkelser kjennetegnes nettopp ved at innsamlingen av data, behandlingen av informasjon og presentasjonen er systematisk.*» Metode er et hjelpemiddel til å beskrive virkeligheten. Det greit ut i utgangspunktet, men Jacobsen problematiserer dette, og påpeker at så enkelt er det ikke, all en tid det finnes ulike oppfatninger av virkelighet og sannhet egentlig er.

5.1 Valg av problemstilling og undersøkelsesdesign

Fra disse nokså løselige tankene rundt hvilket område jeg ønsket å belyse, utarbeidet jeg en problemstilling. Problemstillingen har hjulpet meg til å begrense temaet. Jeg ønsket å vite mer om hvordan skoleledere opplever å være i kompetanseutvikling. Hva ser de at den tilfører dem, og den organisasjonen de er en del av og hvordan opplever de at deres utvikling påvirker læringsmiljøet i skolen? Problemstillingen er utforskende og beskrivende i sin natur. Jeg søkte å få en beskrivelse av skoleledernes opplevelse av virkeligheten. For å besvare problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål:

- Opplever skoleledere at deres organisatoriske ferdigheter, analysekompetanse og endringskompetanse utvikles gjennom kommunens kompetanseutviklingsstrategi for skolen?
- Opplever skolelederne at kompetanseutviklingsstrategien betyr noe for skolen som lærende organisasjon?

- Opplever skolelederne at kompetanseutviklingsstrategien betyr noe for læringsmiljøet i skolen?

Jacobsen (2005) skriver om viktigheten av å velge det undersøkelsesopplegget som passer best til den problemstillingen man har valgt. Hvilket design man velger til et undersøkelsesopplegg har betydning både når det gjelder gyldighet og pålitelighet. Det intensive designet søker å gå i dybden mens det ekstensive søker bredden.

5.1.1 Casestudium

Det var hensiktsmessig å foreta et casestudium av Sandnes Kommune; av Sandnesskolen og dens kompetanseutviklingsstrategi. Jeg har gjennom det fått anledning til å gå i dybden og undersøke hvordan rektorene i kommunen opplever kompetanseutviklingsstrategien.

Casestudier egner seg nettopp til intensive undersøkelsesopplegg; når man ønsker å gå i dybden og utvikle en forståelse for et fenomen eller hendelse. En case er en enhet som er avgrenset i tid og rom, noe som Jacobsen (2005) framholder som et kriterium. Han sier videre at man kan snakke om enheter på ulike nivåer. Sandnesskolen vil være en kollektiv enhet; en organisasjon bestående av absolutte enheter (f.eks. enkeltindivider). Erik Fossåskaret (Fossåskaret, Fuglestad & Aase, 1997:18) fremhever at den minste enheten man kan forske på i kvalitative studier er «*noe mer enn en person og samtidig noe mindre enn en person*». Med det ønsker han å få fram at enheten er samspillene som knytter individene sammen i til sosiale systemer.

5.2 Datainnsamling

Hva er den beste måten å samle inn data på for å belyse min problemstilling? Fossåskaret (1997:12) argumenterer med at de to metodene «*på hver sin måte arbeider med å skaffe fram svar på ulike typer spørsmål som kan stilles til sosiale fenomener. Vi har å gjøre med forskjellige metodetradisjoner som bidrar med hvert sitt kunnskapsaspekt.*»

Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode består, grovt sagt, av valg mellom ord og tall. (Dey, (1993) i Jacobsen (2005:10)) sier det slik: «*Mens kvantitative data opererer med tall og størrelser, opererer kvalitative data med meninger. Meninger er formidlet i hovedsak via språk og handlinger.*» Det er nettopp meninger og tanker jeg har vært interessert i. For å få belyst mine forskningsspørsmål vurderte jeg det dithen at en kvalitativ metode ville være best

egnet. «Ved eksplorerende problemstillinger må vi velge en metode som får frem mange nyanser, noe som vanligvis krever konsentrasjon om få enheter. Slike metoder vil egne seg til innsamling av ... kvalitative data» (Jacobsen, 2005:62).

5.2.1 Kvalitativ undersøkelse

En kvalitativ undersøkelse kjennetegnes ved sin åpne tilnærming; den er induktiv. Det er først etter datainnsamlingen at dataene kategoriseres. Det betyr at metoden legger få begrensninger på svarene respondentene i en slik undersøkelse kan gi, sier Jacobsen (2005). Man kan få en nyanserikdom som ikke er mulig i kvantitative undersøkelser. Han viser også til flere andre fordeler med denne tilnærmingen. Det vil oftest være en høy begrepsgyldighet, det vil si at det er respondentene som i stor grad får definere hva som er den riktige forståelsen.

Åpenheten gjør at forskeren kan få fram mange nyanser. Hver av respondentene i en slik undersøkelse vil ha sin helt egne forståelse av et forhold, og her vil disse kunne komme fram. Man kan få ta del i respondentenes *livsverden* (Kvale og Brinkman 2009). Det gjør at man får en nærhet mellom forskningsspørsmålet og de som undersøkes. Gjennom et langt intervju, får man anledning til å komme relativt tett på.

Jacobsen (2005:129) hevder også at den kvalitative metoden kan være en fleksibel og interaktiv prosess. Det hele «lever» gjennom prosessen. Man har i utgangspunktet en problemstilling, men etter hvert som vi får mer kunnskap, kan den endres. Skillet mellom datainnsamling og analyse kan også bli uklar. «Vi analyserer data etter hvert som vi får dem inn, og ut fra denne analysen kan vi så endre den videre datainnsamlingen.» Skillet mellom de ulike fasene kan altså bli relativt flytende. Når det er sagt, påpeker Jacobsen, er den normale gangen å gå fra problemstilling til design av opplegg til datainnsamling til analyse.

Det er ikke slik at det utelukkende er fordeler med den kvalitative tilnærmingen. Jacobsen påpeker også en del ulemper som man som forsker må være klar over. I og med at man går i dybden medfører det at metoden er ressurskrevende; den krever mye tid. Det betyr i praksis at man må begrense antall respondenter i en slik undersøkelse. I dette ligger en generaliseringsutfordring. Den eksterne gyldigheten blir problematisk. Det kan også være vanskelig å få oversikt over datamaterialet på grunn av omfanget og kompleksiteten – dette er utfordrende i forhold til å tolke informasjonen. Hva får forskeren med seg når nyansene er mange og informasjonsmengden stor? Klarer en å holde oversikten? Vil en ubevisst luke vekk noe informasjon som burde vært med?

Nærhet er et ideal, men hva hvis man kommer for tett på, og ikke klarer å ha den nødvendige distansen? Da er faren at forskeren mister evnen til kritisk refleksjon. Her er det altså snakk om en balansegang som man må være seg svært bevisst.

En annen fare er den såkalte undersøkelseeffekten, som bl.a. Jacobsen viser til. Med det menes at det kan være selve undersøkelsen som skaper noen resultater, og man kan som forsker risikere å måle noe man selv har vært med på å skape. Dette henger også sammen med nærheten som kjennetegner den kvalitative metoden.

Fleksibiliteten kan også slå negativt ut. Forskeren kan risikere at det hele lever og utvikler seg i en slik grad at det oppleves som om man aldri blir ferdig.

Oppsummeringsvis kan man med Jacobsen (2005) si at den kvalitative metoden egner seg best når man ønsker å få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon. Den egner seg når man ønsker å få fram viten om et tema som er uavklart og til å få fram nyansene i beskrivelsene av det gitte temaet. Dette henger godt overens med temaet for min forskning. Metoden har gitt meg mulighet til å forske og gå i dybden på læring og kompetanseutvikling blant ledere i Sandnesskolen. Samtidig har det vært viktig å være bevisst de ulempene som er beskrevet ovenfor.

5.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg valgte å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode for datainnsamling i min studie. Jeg tenkte at det var den metoden som egnet seg best for å samle den informasjonen som var ønskelig. Kvale og Brinkman (2009:21) hevder at «*Forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få fram betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål.*» Det var nettopp det jeg søkte å gjøre. Jeg ønsket å få del i hvordan skolelederne i Sandnes opplever kompetansehevingsstrategien og sin egen rolle i skolen. Det åpne individuelle intervjuet egner seg best når man har relativt få enheter som skal undersøkes og når vi er interessert i hva hver enkelt individ sier, argumenterer Jacobsen (2005). Mine respondenter arbeider i rimelig nærhet av meg. Derfor var det mulig med intervju ansikt til ansikt. Det gjorde det lettere å oppnå personlig kontakt. Jeg valgte å invitere meg selv til hver enkelt sin skole, og intervjuene foregikk på respondentenes kontor. Jeg mener dette la den beste grunnen for trygghet og ro i situasjonen – det å være på hjemmebane for respondenten betydde også minst mulig belastning rent tidsmessig for vedkommende.

Graden av struktur på intervjuet må være gjennomtenkt. Jacobsen (2005) påpeker at prestrukturering ikke nødvendigvis betyr at datainnsamlingen blir lukket, men det betyr at det er noen områder som det fokuseres mere på. Jeg utarbeidet en intervjuguide med faste spørsmål. Respondentene fikk i forkant av intervjuet tilsendt en forenklet intervjuguide, slik at de kunne være forberedt på hovedtemaene i intervjuet uten å bli låst i konkrete spørsmålsformuleringer. Intervjuspørsmålenes egenart var i det store og hele åpne, slik at de gav rom for en nokså åpen refleksjon. En vil derfor kunne si at intervjuet var semistrukturert. Kvale og Brinkmann definerer et semistrukturert livsverdensintervju som «*en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet*» (2009:325). Det var en utfordrende balansegang å lede intervjuet slik at respondentene holdt seg innenfor tema uten at jeg satte en stopper for den gode refleksjonen.

Kvale og Brinkman (2009) drøfter intervjuet som håndverk. Gjennom intervjuet produseres kunnskap gjennom interaksjon med den du intervjuer. Kvaliteten på intervjuet vil derfor ha stor betydning på kvaliteten på denne kunnskapen. Man bør ha en håndverksmessig dyktighet. *Learning by doing* framholdes; man blir en stadig bedre intervjuer gjennom å gjennomføre intervju. Dette erfarte jeg gjennom intervjuprosessen. Jeg ble tryggere og mer bevisst for hvert intervju som ble gjennomført.

For å sikre det innholdsmessige i intervjuet brukte jeg opptaksapplikasjoner på i-Pad og i-Phone. Dette gjorde også at jeg fullt og helt kunne fokusere på selve interaksjonen i stedet for på å notere. Jeg tenker det ble en bedre samtale slik. På den andre siden kan det være at informantene ble stresset og bundet av vissheten av at hun ble tatt opp. Jeg så likevel på det slik at de positive sidene veide tyngst. Så ble det min utfordring å få dem til å slappe av i intervjusituasjonen.

Gjennom transkribering av intervjuet skifter det form fra muntlig til skriftlig tekst. Selve lydopptaket i seg selv innebærer en abstraksjon fra selve samtalen, og transkriberingen utgjør enda et steg på denne abstraksjonsstigen påpeker Kvale og Brinkmann (2009:187).

«*Transkripsjonen er kort sagt svekkede, dekontekstuelle gjengivelser av direkte intervjusamtaler.*» Dette er et viktig poeng man må ha med seg i en slik prosess.

Gjennom transkriberingen blir datamaterialet strukturert slik at det bedre egner seg for analyse. Det at jeg transkriberte selv gav meg et tettere forhold til materialet. Det ble mitt på en helt annen måte enn hvis noen andre skulle ha gjort den jobben. Det var en langtekkelig

prosess; det tok mye tid – samtidig som det var en viktig del av den prosessen som foregår bevisst og ubevisst mer og mindre hele tiden i forskerens hode underveis i den prosessen det er å foreta en undersøkelse.

Jeg skrev ned alt informantene sa, med pauser med mer. Jeg gjorde en endring i forhold til dialekt. Alt ble skrevet på bokmål. Dette fordi det er det naturlige skriftspråket for meg, og fordi jeg mener at det ikke har hatt innvirkning på meningsinnholdet i det informantene uttrykte. All den tid jeg har brukt mange sitater i teksten, har dette også bidradd til å anonymisere informantene.

5.2.3 Utvalg av informanter

Når man skal velge ut informanter til intervju, må man ta flere hensyn. Det første jeg vil komme inn på er antallet. Hvor mange skulle jeg invitere til intervju? Et intervju tar lang tid og vil ha mange og detaljerte opplysninger. Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode består, grovt sagt, av valg mellom ord og tall. Hva er fornuftig antall for å få tilstrekkelig men ikke for mye informasjon? Hvordan unngå å komme i den situasjonen som Kvale og Brinkmann (2009:198) kaller 1000 siders spørsmålet: «*Hvordan skal jeg finne en metode for å analysere de 1000 sidene med intervjutranskripsjon jeg har samlet inn?*» Det er selvsagt et helt feil spørsmål å stille, men viktig fordi det sier noe om en bevissthet i forkant av undersøkelsen.

Jacobsen (2005) tar for seg ulike steg i utvelgelsesprosessen. Hvis jeg hadde hatt ubegrenset med tid og ressurser ville jeg intervjuet alle skolelederne i Sandnes Kommune. Det var ikke mulig, og derfor måtte jeg snevre inn utvalget. Jeg begynte med å sile bort undervisningsinspektørene. Dette fordi det er rektor som er øverste leder i skolen, det er denne gruppen som fullt og helt tar del i kommunens kompetansehevingsstrategi for skoleledere. Men jeg måtte ytterligere snevre inn, og hvilke kriterier var da hensiktsmessige? Aller først måtte jeg bestemme hvor mange det var fornuftig å velge ut. Av i alt 30 rektorer tenkte jeg at 10 ville gi meg den representativiteten jeg mente var nødvendig.

Jeg vurderte det dit hen at jeg måtte få størst mulig bredde i mitt utvalg. Derfor valgte jeg informanter ut fra det kriteriet. Jeg valgte ut rektorer slik at det ble bredde i forhold til alder, kjønn, skoleslag, skolestørrelse, geografi, videreutdanning eller ei, erfaring. En slik bredde blant respondentene mente jeg ville sikre best mulig svar på mine forskningsspørsmål og derved gi best mulig gyldighet.

I tillegg til rektorene valgte jeg å intervju de to rådgiverne i Kommunaldirektørens fagstab som har kompetanseutvikling som ansvarsområde. De valgte jeg å intervju sammen. Jeg tenker i denne sammenhengen på dem som Kommunaldirektøren. Jeg valgte å intervju dem for å belyse forskningsspørsmålet fra en annen vinkel og for å få informasjon til oppgavens kapittel 4.

5.2.4 Analyse

Jacobsen (2005) sier at analyse av kvalitative data dreier seg om tre ting, og det er å beskrive, å systematisere og kategorisere og å sammenbinde. Transkripsjonen av intervjuene med de ti rektorene gav et stort og omfattende tekstmateriale. Det var nødvendig å redusere noe av kompleksiteten som lå i et så omfattende materiale. Forskningsspørsmålene mine dannet utgangspunkt for inndeling av materialet i kategorier. For å forenkle analysen ble forskningsspørsmål og informantenes refleksjoner plassert inn i en matrise i et Excel ark. Fortsatt var det mye tekst, all den tid intervju spørsmålene var relativt åpne.

	Organisa- sjons- ferdigheter	Analyse- kompetanse	Endrings- kompetanse	Lærende Organisasjon	Rektors betydning læringsmiljø	Andre relevante funn
R1						
R2						
R3						
osv.						

R=rektor

Figur 3 – Analyseramme

Denne struktureringen gjorde det mulig å holde informantenes svar opp mot hverandre og sammenligne; å se likheter og ulikheter. Det ble gjort ved å sammenligne svarene loddrett innenfor hver kategori. Det ble da mulig å trekke konklusjoner ut i fra dette.

Analyseprosessen kan ses på som en spiral, sier Jacobsen (2005); den hermeneutiske spiral. I det ligger det at selve denne prosessen er en vekselvirkning mellom delene og helheten og at begge deler brukes til å belyse hverandre.

5.3 Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2009:251) definerer ordet validitet som «*en uttalelsses sannhet, riktighet og styrke.*» Videre sier de «*Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke.*» De hevder også at valideringen ikke hører hjemme i en bestemt fase i undersøkelsen, men bør gjennomsyre hele prosessen.

Intensive studier sin styrke er at de får fram relevante data. De har en stor detaljrikdom, går i dybden og er ikke løsrevet fra konteksten. Den interne gyldigheten vil ofte være stor i intensive studier (Jacobsen 2005). Intern gyldighet handler om resultatene; om de oppfattes som riktige. Har forskeren beskrevet virkeligheten på riktig måte?

Ekstern gyldighet handler om i hvilken grad mine funn kan generaliseres. Dey (1993) i Jacobsen (2005) mener vi bør snakke om to former for generalisering: teoretisk og statistisk. Kvalitative metoder sin styrke er teoretisk generalisering. Det vil si at man kan generalisere ut fra data i små utvalg til et teoretisk nivå. Man går fra empiri til teori.

Når det gjelder den statistiske gyldigheten er det vanskeligere å få til siden vi kun undersøker noen få enheter. Statistisk generalisering dreier seg om å gå fra utvalg til populasjon. Kan man, ut fra data i et mindre utvalg uttale oss om det samme vil gjelde i en større populasjon av undersøkelsesenheter? Det er derfor vanskelig for meg å hevde at mine funn kan generaliseres utenfor Sandnes Kommune, selv om jeg vil våge å påstå at funnene kan være interessante også utenfor kommunegrensene, all den tid kompetanseutvikling av skoleledere er noe flere kommuner holder på med. Også måten jeg har valgt ut informantene på, med vekt på størst mulig bredde, vil øke graden av ekstern gyldighet.

Hva så med studiens reliabilitet? Kvale og Brinkmann (2009:325) forklarer begrepet slik: «*En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektivreliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden.*» Er det trekk ved min undersøkelse som påvirker resultatet? Jacobsen (2005) hevder at alle undersøkelser utsetter undersøkelsesobjektene for ulike stimuli og signaler. Jeg måtte spørre meg selv om følgende: Var det trekk ved intervjusituasjonen som har påvirket resultatet? Det var mine kollegaer jeg intervjuet. Påvirket denne nærheten? Påvirket det at det jeg spurte om kommer sannsynligvis rådgiverne i Kommunaldirektørens fagstab og Kommunaldirektøren til å lese? Påvirket det resultatet at jeg tok opp det informantene sa? Påvirket min måte å stille spørsmål på? Påvirket den relasjon jeg har til hvert enkelt

intervjuobjekt? Dette er spørsmål som det er viktig å ha et bevisst forhold til, selv om det er vanskelig å ha et konkret og bastant svar på om og eventuelt hvordan det påvirker.

Ved analyse av datamateriale er det viktig å være bevisst på egen førforståelse. Den kan påvirke hva en leter etter i informantens refleksjoner. Det er lettere å identifisere tanker og meninger som understøtter ens egne. Igjen tenker jeg at bevissthet her er av stor betydning for oppgavens reliabilitet, men til tross for bevissthet kan jeg likevel ikke utelukke at min egen førforståelse har ligget i underbevisstheten min og påvirket hva jeg har kommet fram til. Jeg tenker likevel at mye har ligget godt til rette. Informantene var forberedt, intervjuene foregikk på deres kontor, det var temaer som er en del av deres hverdag, som de lever i, vi snakket om.

5.4 Ethiske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det etiske spørsmålet må gjennomgås alle fasene i en undersøkelse fra man setter tema og til rapportering. De etiske refleksjonene i dette avsnittet er nært forbundet med refleksjonene om reliabilitet i forrige avsnitt. Når man forsker på andre mennesker, begår man et slags innbrudd i deres liv, sier Jacobsen (2005). Han viser til tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt.

Mine informanter fikk informasjon om studien i forkant, og har alle signert informert samtykke. De er anonymisert i oppgaven. Samtidig kan jeg ikke helt se bort fra at det for kollegaer og for Kommunaldirektøren og hans rådgivere vil være mulig å gjette seg til hvem de ulike informantene er. Det er kun 30 rektorer i kommunen; jeg har altså valgt informanter blant en relativt liten gruppe. Dette tenker jeg at mine informanter er klar over, og jeg opplever dem alle som bevisste mennesker som ikke er redde for å uttrykke sin mening. Jeg ser også kulturen i Sandnesskolen som åpen og inkluderende. Men igjen, det er min subjektive oppfattelse. Den trenger ikke være mine informanters oppfattelse. Opptak av intervjuene samt transkribering så raskt som mulig etter intervjuene skulle sikre kravet om korrekt gjengivelse av det informantene sa.

Jeg har forsket på min egen organisasjon. Jeg har arbeidet i Sandnesskolen i mange år, først som lærer, så som undervisningsinspektør fra 2008 og som rektor fra 2014. Det er en fare for at det er momenter jeg ikke har sett; både fordi jeg er «husblind» men også fordi jeg i utgangspunktet har en positiv innstilling til kompetanseutviklingsstrategien. Det er kollegaene

mine jeg intervjuet. Den relasjonen har det, hvis man skal være helt realistisk, ikke vært mulig å legge bort, selv om vi i intervjusituasjonen var forsker og informant.

Min masteroppgave sammenfaller med revisjonen av kompetanseutviklingsstrategien i kommunen. Mine funn vil være interessante for Kommunaldirektøren i arbeidet med revisjonen. Er det en mulighet for at masteren kan ses på som et «bestillingsoppdrag» fra kommunaldirektøren? Og i så fall; hva vil det eventuelt bety? Igjen; det er vanskelig å gi noe svar men viktig å ha en bevissthet rundt. I en ideell verden burde det ikke påvirke undersøkelsen, og hvis det påvirker burde det være i den forstand at det blir enda viktigere at de rette refleksjonene kommer fram og bli belyst. Det ønsket jeg å legge til rette for gjennom hele prosessen med undersøkelsen.

6 Analyse av empirisk materiale

De sentrale forskningsspørsmålene i oppgaven dreier seg om hvilken opplevelse skolelederne har av kompetanseutviklingsstrategien for skoleledere i Sandnes Kommune, og om hvilken effekt de opplever den har hatt både for dem selv, for egen skole og for Sandnesskolen. Oppgaven søker først og fremst å se skoleledernes opplevelser i forhold til utviklingen av egne organisatoriske ferdigheter, analysekompetanse og endringskompetanse, skolen som lærende organisasjon og læringsmiljøet i skolen. I tillegg er det empiriske materialet inndelt i temaer som er fremtredende i respondentenes refleksjon rundt kompetanseutviklingsstrategien og som også belyser forskningsspørsmålene. Det vil bli brukt rikelig med sitater for å illustrere og berike empirien.

6.1 Skoleledernes opplevelse av kompetanseutvikling.

Dette er det første spørsmålet oppgaven søker å belyse. Hvilken opplevelse har kommunens skoleledere av kompetanseutviklingsstrategien tilfører deres ferdigheter og kompetanse? At rektors kompetanse og ferdigheter har stor betydning for elevenes læringsmiljø og for lærernes motivasjon og utvikling er godt belyst i forskningen på dette feltet av blant annet Robinson (2014) og Leithwood og Louis (2012). Det vil derfor være viktig for skoleeier at lederne i organisasjonen har best mulig kompetanse. Opplæringslovens §13-10 pålegger også skoleeier å ha et forsvarlig system for kvalitetssikring, og kompetanseutviklingsstrategien er en del av dette. De tre kompetansene/ferdighetene er separate, men de glir også over i hverandre og henger innbyrdes sammen. Jeg finner det likevel hensiktsmessig å dele funnene som er knyttet til dette forskningsspørsmålet inn i tre underkapitler; ett for hver ferdighet/kompetanse.

6.1.1 Organisatoriske ferdigheter

Gode organisatoriske strukturer og systemer er med og sikrer gode læringsmiljø. Når læringsmiljøet er velordnet og trygt, gir det trygge rammer og god forutsigbarhet for aktørene i skolen, og bygger gjennom det en god grunnmur for læring for elevene (Robinson, 2014). Det organisatoriske området favner vidt. Det er nærliggende å koble dette opp mot driftsoppgaver. Mange rektorer opplever at kortsiktige driftsoppgaver stjeler mye tid (Irgens, 2010). Irgens forskning konkluderer med at en mulig årsak til det er manglende bevissthet om

sammenhengen mellom kortsiktig og langsiktig arbeid. Rektors kompetanse her vil derfor være av betydning.

Det er også skoleledelsens oppgave å sikre best mulig utnyttelse av skolens samlede kompetanse og ressurser. Det kan handle om både rekruttering og om å bruke rett person på rett plass, og utnytte personalets sterke sider. Robinsons forskning konkluderer med at strategisk bruk av ressurser er en lederferdighet som har en relativt liten og høyst indirekte påvirkning på elevprestasjoner. Samtidig vet vi at bl.a. Hattie (2008) konkluderer med viktigheten av god kvalitet på undervisningen i klasserommet.

Så, hva opplever informantene (heretter Rektor 1, Rektor 2 osv.) at kommunens kompetanseutviklingsstrategi tilfører dem på dette området?

Rektor 1 sier: *«Men jeg ser jo at etter hvert – og det handler jo om min egen utvikling og erfaring, hvor lenge jeg har vært i jobben, så ser jeg at det er område der vi som skole har blitt bedre. Vi har fokusert mer på det enn det vi gjorde de første årene jeg var rektor. Så vi jobber annerledes nå enn vi gjorde før.»*

Rektor 2 kobler det organisatoriske sammen med utviklingsarbeid: *«Organisatoriske ferdigheter tenker jeg handler om å gjøre de kloke tingene i forhold til skoleutvikling, og å ha en verktøykasse for hvordan en skal få det til. Med det som er satt i gang av skoleeier, så mener jeg at jeg har fått en del i den verktøykassen som jeg kan ta i bruk.»*

Rektor 7 er imponert over Kommunaldirektørens rådgivere i fagstab: *«Så har du Rådgiver C og Rådgiver D med spesialpedagogikk og §9a og Rådgiver E med det organisatoriske, sant. Jeg synes de er så flinke, og de hjelper oss sånn.»* Rektoren uttrykker da både at det er behov for støttefunksjonene i stab og at en opplever god støtte og hjelp når en henvender seg. Denne hjelpen ligger det også læring og kompetanseheving i.

Rektorene som har gjennomført eller er i ferd med å ta en mastergrad i ledelse på BI uttrykker alle at studiet er matnyttig og av høy kvalitet:

Rektor 4 er veldig klar i forhold til nytteverdien av å ta juss: *«Det jeg har lært i forhold til juss – juss med Bjørn Eriksen. Det burde alle - han er fantastisk. Han kjørte hele jusstudiet. Og det å sitte såpass trygt på det juridiske – det har gjort at jeg gjør en bedre jobb og en mer bevisst jobb. Jeg merker at det er stor forskjell på hverdagen i forhold til det – så jeg merker at det er godt å ha den ballasten.»*

Rektor 9 framhever også jussen på BI: *«Skal jeg trekke fram noe, så må jeg si juss og ledelse. Arbeidsrett var helt fantastisk. Jeg anvender de notatene som står der borte – det er de mest kinkige sakene, og det å ha fått et nytt verktøy i verktøykassen; dette med å se rettsavgjørelser på en måte jeg aldri har tenkt på før, og det å vise til at sånn tenker vi i forhold til det retten har sagt er en trygg og god skoletur. Sånn er det i forhold til § 9-a. Dette kan foreldrene ikke motsi. De kan f.eks. ikke nekte meg å undersøke om deres unge har vært involvert i mobbing.»*

Rektor 10 viser også til nytteverdien av videreutdanningen på BI både når det gjelder juss og HRM: *«Konkret – med trygghet i juss. Det er å være enda tryggere i rollen som denne juridiske lederen. Avtaler og lovverk blir ivaretatt ... Jeg vil legge om min medarbeidersamtalestrategi. Jeg skal ikke ha den medarbeidersamtalen vi har hatt til nå. Kan gå på evidensbasert forskning og se – å ta inn over oss at vi kan ikke bare gjøre det som vi gjorde i går.»*

I historisk kontekst har det administrative aspektet tatt en økende andel av en rektors arbeidsoppgaver. Rektor har totalansvar på hele skolens drift. Informantene i utvalget opplever at de utvikler seg gjennom kompetanseutviklingsarbeidet til Kommunaldirektøren; strategien tilfører kompetanse. Men de ser også egen kompetanseutvikling i sammenheng med at en lærer av egne erfaringer.

Informantene som tar eller har tatt videreutdanning gir klart uttrykk for at de opplever økt kompetanse og trygghet. Dette gjelder særlig når det gjelder juss; her er svarene helt entydige. Informantene uten videreutdanning innen juss er med ett unntak ikke inne på det juridiske området i hele tatt når de reflekterer rundt organisatoriske ferdigheter.

Rektor 5 uttrykker et ønske om mer på det organisatoriske området. *«Jeg vet det var noe på et rektormøte en gang, men det blir liksom så fort. Det er jo enkelte områder jeg skulle ønske det var mer.»* Det virker også som økonomistyring er en utfordrende del av rektorjobben for flere. Her blir kommunaldirektørens rådgivere de viktigste medspillerne for rektorene i direkte dialog. Rektor 7 opplever økonomistyringen som utfordrende *«Det jeg synes er vanskelig i min rektorrolle det er den økonomien, for jeg føler at det er så mange uforutsette ting som skjer, og så føler jeg at når jeg snakker med økonomirådgiver, så er denne hjelpsom og flink, men økonomene har ett språk, og vi er jo ikke økonomer. Det er faktisk det som er mest utfordrende.»*

Det kan synes som om informantene opplever at strategien kombinert med egen erfaring tilfører dem kompetanse. Samtidig uttrykkes det et behov for noe mer fra enkelte av dem.

6.1.2 Analysekompetanse

Sandnes Kommune er gjennom sitt arbeid kompetanseutvikling for skoleledere opptatt av å styrke deres analytiske kompetanse. Skoleledere må kunne gjennomføre «*gode analyser av skolens styrker og utfordringer og ut fra det sette inn tiltak for videre utvikling,*» kan man lese i Lederutviklingsprogrammet til Sandnesskolen (s.7). Analysekompetanse er viktig for at man skal kunne sette inn de riktige tiltakene i et endringsarbeid. Skoleeier framhever at det er viktig å kunne analysere både kvantitative data, fra f.eks. Skoleporten, Nasjonale Prøver, Kartleggingsprøver og Elevundersøkelsen, og også kvalitative data som en får fram gjennom samtaler, intervjuer og observasjoner, f.eks. gjennom skolevandring. I denne sammenhenger er det skoleledernes evne til å sette informasjonen (dataene) inn i en sammenheng, slik at den inngår i en kognitiv struktur hos dem som er det vesentlige (Skandsen, Wærnes & Lindvik, 2011).

Analysekompetansen har utviklet seg hos informantene. Skoleeier har fokus på analyse i sitt lederutviklingsprogram, og rektorene gir alle uttrykk for økt fokus og kompetanse på dette området: «*... men jeg ser jo at det er et område der vi som skole har blitt bedre, og vi har fokuset mye mer på det enn i de første årene jeg var rektor. Så vi jobber annerledes enn før. Så vi går mer inn i det ...,*» reflekterer Rektor 1. Rektor 7 viser også til et annet bevissthetsnivå enn tidligere: «*Jeg føler jeg er blitt mye mer på, for jeg tenker bl.a. på dette med å gjennomføre ståstedsanalysen i egen organisasjon, kjenne temperaturen i egen organisasjon, og dette her med å følge opp elevundersøkelsen på en helt annen måte enn vi gjorde før.*»

Rektor 6 reflekterer rundt både analyse- og endringskompetanse, og ser sammenhenger mellom disse: «*I forhold til analyse har vi sett at der har vi gode resultater på Nasjonale Prøver osv, men har ikke hatt så mye tradisjon på å analysere resultatene. Så har vi lent oss litt tilbake og sagt at vi er gode nok. Det var overgang å få lærerne til å bli med på den ferden at hvis vi analyserer prøven til Per eller til klassen, så kan jeg finne noen funn som hjelper meg til å bli en bedre lærer og som hjelper elevene til å få bedre læring. Det tok litt tid - det var litt motstand i organisasjonen mot det. Men da måtte ledelsen først få analysekompetanse. Vi gikk inn på prøvene og på PAS; vi fikk vår kompetanse øket også. Det var der vi var litt forvirret i starten, og det er klart at når du er forvirret som leder selv, og er for ambisiøs, så bommer du litt, da. Det var mye sånn, mye rydding og oversettelse. Det EU-prosjektet var litt sånn.*»

Det tegner seg et bilde av et skille på nivået på kompetansen. Rektorene som har fullført eller er inne i siste del av BI sitt masterløp har fått en dybdekunnskap om analyse samt innsikt i egen organisasjon med analysebriller på som de andre rektorene ikke har. Rektor 5 sier det slik: *«Det henger sammen med videreutdanningen. Tror ikke jeg hadde hatt samme fokuset hvis jeg ikke hadde hatt den forståelsen for hvordan ting henger sammen.»* Rektor 9 er enig: *«Så hele pakken med BI har gitt meg andre redskaper, god analysekompetanse. Oppgaven vi har skrevet har jo gått på at du er nødt til å analysere.»*

Rektor 9 reflekterer videre over forskjellen på videreutdanningen og etterutdanningen på spørsmål om hva strategien har tilført: *«Muligheter på alle de tre punktene. Det er jo fordi jeg har tatt en kombinasjon – både det som er den kommunale delen – hvor f.eks. utvikling av analysekompetanse nødvendigvis har vært mye mer overflatisk enn det har vært på BI der du har fått mulighet til å fordype deg i egen organisasjon. Vi hadde f.eks. et veldig nyttig kurs i analysekompetanse med Yngvar Lindvig i kommunal regi, og det gav et interessant blick inn i analysen, men ikke noe særlig mer, for det rakk du ikke på de seks timene det varte. Men når du har skrevet fire oppgaver om din egen skole, da blir det noe annet, for da blir du nødt til å anvende det og sette deg mer inn i det. Men jeg synes det har vært greie innblikk, men skal du komme skikkelig ned i det, så må du ta mer ...»*

En hovedkonklusjon er at rektorene opplever at deres analysekompetanse er blitt utviklet gjennom strategien. Rektorene ser at det også henger sammen med et økt trykk på analyse av resultater i det hele tatt i skole-Norge. En viktig del av den økte kompetansen handler om at man nå gjør noe med den kunnskapen man får. Det handler ikke om resultater i seg selv, men hva man gjør med dem; hvordan man bruker dataene. Det er gjennomgående at dette oppleves vesentlig for informantene.

En annen konklusjon handler om ordtaket at man skal vite mye for å vite hvor lite man vet. Videreutdanning gir kompetanseutvikling på et helt annet nivå enn den etterutdanningen skoleeier kan tilby. En videreutdanning gir mulighet til å gå i dybden og utvikle kompetanse i mye større grad. BI-rektorene er alle veldig klare på dette. De har gjennom studiet opparbeidet seg en dyptgående innsikt når det gjelder analyse generelt, og analyse av egen organisasjon i særdeleshet.

Rektorene som har vært med på EU-prosjektet sammen med Helsingborg Kommune, og jobbet med analysekompetanse og endring over tid, uttrykker noe av det samme.

6.1.3 Endringskompetanse

Endringskompetanse har hatt stort fokus i Kommunaldirektørens arbeid med kompetanseheving av både skoleledere og ressurslærere. Når det gjelder etterutdanning og lærende nettverk er det dette fokusområdet det har blitt brukt mest tid og ressurser på. Aksjonslæringsfokus, arbeidet med å implementere Vurdering For Læring, Ungdomstrinn i Utvikling og EU-prosjektet er sentrale områder. Det er et mål for kommunen å styrke endringskompetansen hos sine ledere slik at de kan skape utvikling på egen skole og gjennom det økt læring for elevene. Robinsons forskning (2014) viser at den mest effektive måten en rektor kan gjøre en forskjell for elevers læring på er gjennom å fremme og delta i den profesjonelle læringen og utviklingen til lærerne i skolen sin. Leithwood og Louis (2012) påpeker noe av det samme. Dermed blir denne kompetansen svært viktig å styrke.

Rektor 8 er opptatt av utvikling: *«Så er jeg blitt veldig opptatt av utvikling. Å utvikle organisasjonen. Og hvordan gjør jeg det på et godt vis? Og så har jeg erfart at utvikling tar tid. Jeg trodde nok det ville gå mye fortere med veldig mange ting. Og da har jeg måttet gått noen skritt tilbake. Og det er ikke et svakhetstegn, tenker jeg. Og så har jeg hatt en reise i forhold til å be om hjelp – å sparre med andre for at det skal skje utvikling også hos meg selv. For jeg ser hva nettverk har gjort, og det tenker jeg i forhold til den strategien; at vi er blitt «tvunget» inn i gode nettverk. Så hvis jeg skal se på meg selv ... jeg tror jeg gapte over for mange ting når det gjaldt satsingsområder og utvikling, men jeg ser hvor viktig det er å jobbe godt med de utviklingsområdene en har, og ha gode strategier og mål på hvordan en vil gjøre det.»*

Rektor 3 var med i EU-prosjektet, og ser at det har tilført kompetanse, samtidig som der også er svakheter: *«Der vil jeg si at vi har hatt veldig nytte av det som vi hadde gjennom EU-prosjektet. Hvor vi har jobbet i 2-3 år sammen med andre, utvekslet erfaringer, og tatt det på egen skole i forhold til visse områder. Og hva er det som må til for at du skal få til en endring på skolen? Hvis vi ønsker å få til en endring - hvis vi har gjort en aksjon på et område og vi ser at der har vi ikke gjort det godt nok - Hvordan få med oss hele skolen på den endringen uten at det skal være ei sånn toppstyrt greie. ... hvordan vi kan involvere personalet i å få til en endring. Den er kjempeviktig. Der har vi lært veldig mye. Så vi har nok ... Vi har aldri vært sånn kjempeivrig på å gjøre de store endringene. ... Vi har holdt oss på den gule stripa på en måte. Vi har ikke gått i grøftene, men vært enda mer tålmodig med at vi må jobbe lenge med et område før vi faktisk ser endringer. At vi ikke automatisk hopper over på noe ... det ser kult ut - det må vi gjøre noe med. Men tørre å være lenge i det, og kanskje ta looper tilbake og si*

dette er vi ikke gode nok på - det må vi se om igjen på og ta det på nytt. Det har vi lært mye av, og derfor så noen ganger blir man litt sånn oppgitt bl.a. på det EU-prosjektet at du skal ha tilbakemelding på effekten av det prosjektet etter to år - så vet du at endringene de skjer kanskje etter 6-7 år. Men det å tørre å være tålmodig, det er en øvelse!»

Rektor 6 har også gjort seg noen erfaringer gjennom EU-prosjektet: «*Men så hadde vi veldig mye endring i forbindelse med EU-prosjektet, og vi følte at vi var veldig godt på vei. Der ser jeg at i tillegg til endringskompetanse som går på å være forberedt på og ta imot endringer og at organisasjonen er tilrettelagt for det, så har jeg jobbet med mer generelle grep for hvordan jeg kan utøve god ledelse. Men det har med endring alt, så det med endringskompetanse - der mener jeg at vi har blitt veldig gode etter hvert. Og det viktigste der er kanskje at endring tar tid. Hvis du er for ambisiøs og har for dårlig tid så krasjer det hver gang ... Det med involvering, være tålmodig og lytte til og ha en god dialog ...»*

EU-prosjektet var et aksjonslæringsprosjekt. Også rektor 2 framholder aksjonslæringsens verdi for endringsarbeid: «*Selve masteroppgaven har gitt meg en del kompetanse i hvordan jeg skal få til endring i personalet og gitt meg refleksjoner i forhold til hva som er lurt å gjøre. Hva som er viktig å gjøre når det skal endring til. Og jeg tenker at endring er ikke noe vi skal ha for endringens skyld, men den må jo føre til noe. Det må ha en hensikt. Det må være på bakgrunn av at vi har tenkt at det er det lurt å gjøre.»*

Kommunaldirektørens rådgivere modellerer når det er rektorsamlinger og lærende nettverk, og rektor 9 setter pris på det: «*Og det som Kommunaldirektør og Rådgiver A har satt i gang, ..., så har det vært hvordan du skal bruke organisasjonen, synet ditt på medarbeidere, hvordan en kan involvere dem med kafemodell eller forskjellige andre metoder som de har anvendt. Så jeg synes dette har vært veldig positivt.»*

Videre er vedkommende klar på hvordan den utvidede kompetansen skal anvendes både når det gjelder analyse og endring ved endt masterforløp: «*Jeg er litt konservativ i den forstand at jeg starter ikke med en revolusjon når jeg har hørt noe nytt. Men jeg liker å vurdere det og ha de brede prosessene, og så starter jeg med endring. Og de tingene vi har endret oss på, de har vi brukt lang tid på, men vi jobber langsiktig, og når jeg nå er ferdig med masteren på BI, så kommer jeg til å jobbe langsiktig med å endre kulturen hos oss i forhold til måten en deler på og måten som vi anvender elevdata på. Og de mengdene av informasjon som vi har om den enkelte elev, de anvender vi i liten grad, og det får i svært sjelden grad konsekvenser for undervisningen. Og det er det vi blir nødt til å endre.»*

Kommunen, gjennom Kommunaldirektør, har drevet et stort og omfattende arbeid for å øke endringsledelseskompetansen, både hos skoleledere og ressurslærere. Både rektorene og rådgiverne i fagstab ser dette i sammenheng. Arbeidet med å utvikle endringskompetansen har vært knyttet opp til både nasjonale satsinger (Vurdering for Læring, Ungdomstrinn i Utvikling) og lokale satsinger (Alle elever er våre).

Rektorene opplever økt kompetanse, og et økt fokus når det gjelder endringsledelse. En opplever å ha fått god innsikt og gode verktøy gjennom Kommunaldirektørens rådgivere, selv om en også opplever at det er en tendens til å tygge litt vel lenge på samme tingen, kanskje særlig knyttet opp mot nettverk i Vurdering For Læring. Rektorene er blitt bevisst hvordan de arbeider med å implementere ulike satsinger i egen organisasjon, de er kritiske til hva som skal implementeres, hvordan og hvor mye, og de er krystallklare på at de har lært at ting tar tid.

6.2 Skolen som lærende organisasjon

Begrepet Lærende Organisasjon er knyttet til læring, utvikling og endring. Cato Wadel (2008) sier det slik: *«Læringsmessig organisering har å gjøre med igangsetting, utvikling og koordinering av læringsprosesser. Læringsmessig organisering må ha støtte fra en læringskultur i organisasjonen. Det vil si en kultur som verdsetter og prioriterer læring.»* I hvilken grad opplever rektorene at kompetanseutviklingsstrategien har utviklet en læringskultur og lærende omgivelser? Hvordan opplever skolelederne at strategien innvirker på den læringsmessige organiseringen i organisasjonen?

Peter Senges fem disipliner er sentrale i tenkingen rundt begrepet. De er personlig mestring, mentale modeller, delt visjon, teamlæring og systemisk tenking (Senge, 2006).

På spørsmålet om hva kompetanseutviklingsstrategien har hatt å si for skolen som lærende organisasjon ser informantene en klar utvikling. Særlig har begrepet Sandnesskolen festet seg. Rektorene ser seg selv og egen skole som en del av et større hele, en større organisasjon bestående av alle enkeltkolene. Rektor 2 ser det slik: *«Vi får en felles forståelse og har det samme språket. Jeg synes egentlig at selve begrepet Sandnesskolen sier noe, for vi har tenkt skolene i Sandnes før gjør sånn og sånn. Mens nå er det veldig tydelig Sandnesskolen, og det er veldig flott. Vi er en del av en skole som har mye felles.»* Rektor 7 følger opp, og sier noe om både retning og kultur i Sandnesskolen: *«... og jeg synes jo og at gjennom den prosessen*

som har skjedd så har skolene i Sandnes gått fra å være skoler i Sandnes til å være Sandnesskolen med en klar retning på hvor vi skal ... Det er jo en delekultur som jeg setter veldig stor pris på.» Rektor 6 sine uttalelser er på samme linje: *«Det har fått Sandnes helt i ypperste tet i Norge, tenker jeg - i forhold til at det er en veldig spennende og innovativ kommune. Godt samarbeid, og det med delekultur er viktig. Også det å våge å fortelle om når det går på trynet, - det tenker jeg er kjempeviktig.»* Rektor 8: *«Jeg tenker at den har samlet oss som skole. Det har vært samlende, for jeg synes at det var litt mer sprikende tidligere; det opplevde jeg som ny leder i Sandnes. Så jeg tenker den har vært samlende, den har gitt en kompetanse på mange nivå, utvida kompetanse på mange nivå.»*

Rektor 9 er opptatt av at det er rom for initiativ men at det er innenfor en retning: *«Og det er veldig viktig for meg at det er initiativ, og at vi innenfor en retning kan få lov å prøve forskjellige ting. Og det og kjennetegner en lærende organisasjon så vidt jeg kjenner definisjonen, at det rett og slett er tankene som er, og at individene får prøve ut forskjellige ting, men da vil jeg som leder, med BI bakgrunn si at det må være innenfor en retning.»* Vedkommende bruker innføringen av utviklende matematikk («Russisk matematikk») i Sandnesskolen som eksempel. Det startet med at en lærer på Smeaheia Skole gikk til sin rektor og hadde lyst til å drive en annerledes matematikkundervisning, der Vygotskys proksimale utviklingszone danner en basistankegang for undervisningen. Det fikk hun lov til. Kommunaldirektør og Universitetet i Stavanger ble involvert. I fjor fikk Sandnes Kommune innovasjonsprisen for sitt arbeid med innføringen av utviklende matematikk. Så godt som alle barneskolene driver matematikkundervisningen sin på denne måten i dag, og midlene fra innovasjonsprisen skal brukes i samarbeid med UiS til å utvide fra 1-4 trinn til også å gjelde 5-7 trinn.

Rektor 10: *«Jo – absolutt ... Gjennom dette har vi satt på kartet at vi er i utvikling. Utvikling som en strategi. Det er forventning om at vi satser på ting, og det forventes at vi skal bli bedre. Skolen hadde ikke vært der den er nå hvis vi ikke hadde satt dette på agendaen for 5-6 år siden. Så kort løp ... og vi har fått en endring! I tenkingen. Vi er så heldige at gjennom en kompetanseplan kan få ressursene våre rettet inn på satsingsområder -at vi skolene går i takt.»*

Det positive synet går igjen blant rektorene, samtidig som de også ser ting som kunne vært annerledes: *«Jeg håper den har gjort at vi tenker mer likt. Jeg tror samtidig ikke at vi er i mål ennå. Jeg tror det er en del ting vi kunne vært enda mer tydelig på,»* mener Rektor 3. Rektor 4 setter ord på det faktum at skolene er selvstendige enheter, med selvstendig ansvar, og på den

måten står alene, til tross for at man er en del av Sandnesskolen: *«Det har jo en del å si i forhold til at alle skoler er forpliktet til å satse på de samme tingene – og at et fokus har blitt kollektivt, og at det har blitt Sandnesskolen. Det har blitt gjort veldig mye viktig arbeid i det der. Samtidig blir du veldig overlatt til egen enhet, og til å fikse det selv med de ressursene du har. For stadig færre ressurser skal du klare stadig flere ting. Men selvfølgelig – det å legge til rette for det er jo kjempeviktig for at vi skal kunne utvikle en lærende organisasjon.»*

Rektorene holder først og fremst fram at strategien har samlet skolene fra å være skolene i Sandnes til å bli Sandnesskolen. Sandnesskolen har blitt et begrep, og det er her den store endringen ligger. Begrepet er blitt en mental modell med et reelt innhold. Det handler både om det organisasjonsmessige; at man opplever seg som del av en organisasjon, Sandnesskolen, men også at det er bygd opp en felles kultur rundt dette med læring – den læringsmessige organiseringen. Organisasjonen har felles mål som en jobber sammen for å nå.

Samtidig som at alle rektorene er klare på dette, opplever man også at man på mange områder er overlatt til seg selv på egen skole, og at det kan oppleves ensomt. Flere rektorer signaliserer at Kommunaldirektøren er fjern, og man ønsker denne tettere på. På den annen side er det flere rektorer som uttaler seg positivt til at man har frihet til å gjøre selvstendige valg innen en felles retning på egen skole. At det ligger en forventning om at man mestrer innen egen skole.

6.3 Læringsmiljø

Målet med kompetanseutviklingsstrategien er at den skal føre til økt læring for elevene. Hva tenker rektorene om hvordan deres utvikling og kompetanse påvirker læringsmiljøet på egen skole? Ser de noen effekt av egen kompetanseutvikling? Informantene viser gjennom sine svar og refleksjoner at de er bevisst egen rolle. Samtidig ser de at bevisstheten rundt viktigheten av deres rolle har økt. Dette forskningsspørsmålet henger nært sammen med det første forskningsspørsmålet. Det handler om den innvirkningen skoleleder har på elevens læringsmiljø og om hvordan respondentene opplever at kompetanseutviklingsstrategien gjennom dem påvirker læringsmiljøet.

Rektor 8 har et lite glimt i øyet når vedkommende sier: *«Jeg håper det – hvis ikke så tror jeg at jeg gir meg – at det har hatt en virkning. Tenker det er av stor betydning hva jeg og min ledergruppe ... for en organisasjon og for et læringsmiljø. Det er vi som jobber det ut, og hva*

slags måte vi gjør det på det har jeg bare oppdaget mer og mer hva det betyr. Det er jeg veldig bevisst på og jobber hele tiden med hvordan vi skal få det til. Så jeg tenker ja – rektor har stor betydning for utvikling og læringsmiljø ut til elevene ... Jeg bare ser at min tydelighet mer og mer, for det tenker jeg at jeg har blitt som skoleleder ... Jeg var nok tydelig før og, men jeg tror og tenker at jeg er blitt enda tydeligere på hva slags forventning en har ut når vi har jobbet med ting. Jeg gir litt oppdrag, jeg gir litt lekser. Det er det jeg som kan gjør, og det er ikke på strengt vis, men jeg har en forventning om at det blir gjort. Og jeg ser at det virker.»

Rektor 4 har gjennom sin videreutdanning blitt svært bevisst på viktigheten av å ha rett lærer på rett plass, og hva det kan ha å si for læringsmiljøet: *«Det jeg har stått veldig trygt i er det å kunne sette ...og det har mye med det jeg har lest og hørt og studert...hvor riktig det er å sette rett person på rett plass. Og det har vi hatt mange runder på her hos oss.»* Rektoren illustrerer dette med eksempler fra egen skole.

Rektor 5 ser også en sammenheng mellom egen kompetanseutvikling og arbeidet ut i organisasjonen: *«Det som jeg tror er det viktigste er at jeg vet hva som er viktig å ha fokus på. Og at vi er i gang med et arbeid med å få det enda bedre til ... Det er det viktigste - kjerneoppgaven vår: hva skjer i klasserommene og hvordan kan vi få et større læringsutbytte ut fra det vi gjør i klasserommene? Det er det det dreier seg om.»*

Rektor 9: *«Når jeg nå er ferdig med masteren på BI, så kommer jeg til å jobbe langsiktig med å endre kulturen hos oss i forhold til måten en deler på og måten som vi anvender elevdata på.»*

Rektor 10 sier noe om den praktiske utfordringen i det å være i et videreutdanningsløp: *«Men alt handler jo om elevenes læring. Så jeg ser jo fram til å være stede på skolen og få utnytta kompetansen ikke bare være rundt å jakte etter den ... Så det er en utfordring jeg ser i selve kompetansebyggingen. Det viktigste balansen er jo å være til stede og legge til rette for hverdagen til de ansatte og elevene – det er vår rolle.»*

Det er gjennomgående at informantene opplever seg selv som mer bevisste i forhold til viktigheten av egen rolle. Det ser ut som om denne økte bevisstheten er et resultat av både kompetanseutviklingsstrategien og egen erfaring. Samtidig så ser de sårbarheten i at man i jakten på økt kompetanse er borte fra egen skole.

Jeg velger her å også se på kvantitative data som omhandler læringsmiljø og resultater i Sandnesskolen. Data fra Skoleporten gir oss informasjon om utviklingen over tid. Dataene her henger sammen med mange forhold, men er relevante i denne sammenhengen. Ser en på Elevundersøkelsen viser den stort sett stabilitet, men går en inn på de ulike punktene går det fram at det har vært en positiv utvikling særlig når det gjelder læringskultur i årene 2013 - 2016. Dette gjelder både 7. og 10. trinn der en ser en økning på 0,4 og 0,3 over disse årene fra 3,7 til 4,1 på 7. trinn og fra 3,4 til 3,7 på 10. trinn. På 10. trinn ser vi en positiv utvikling også når det gjelder faglige utfordringer, Vurdering for læring, motivasjon og mestring. På 7. trinn er det mer stabilt, men det er en økning på 0,2 når det gjelder støtte fra lærerne. Ser vi på grunnskolepoeng er det en økning fra 39,7 til 40, 4 fra skoleåret 2010-2011 til skoleåret 2014-2015. I samme tidsrommet har gjennomføringsgraden økt fra 96,7 % til 98,1 %. Når det gjelder gjennomføringsgrad ligger nå Sandnes på landsgjennomsnittet, fra å ha ligget ett prosentpoeng under.

Resultatene på Nasjonale Prøver viser ingen signifikant endring over tid. På grunn av endrede parametere fra 2014 er det utfordrende å sammenlikne. Men det store bildet sier at Sandnesskolen ligger på eller litt over det nasjonale nivået. Og ved siste års nasjonale prøver gjør elevene i Sandnesskolen det svært bra. Dette er resultater det kommunale nivået har ventet på.

6.4 Andre relevante funn

Delkapitlene overfor gir svar på forskningsspørsmålene i oppgavens problemstilling. Gjennom intervjuene kom det også fram en del tanker og refleksjoner rundt kompetanseutviklingsstrategien som jeg finner det hensiktsmessig å ta med i oppgaven og som er relevante i forhold til oppgavens problemstilling.

6.4.1 Hva opplever rektorene at strategien har betydd for dem som leder

Oppgaven har sitt hovedfokus på sentrale lederkompetanser som organisatoriske ferdigheter, analysekompetanse og endringskompetanse. Disse områdene er behandlet ovenfor. Jeg finner det hensiktsmessig i tillegg å presentere funn som omhandler opplevelsen av strategien for rektorene generelt som leder. Dette er både fordi de tre områdene henger tett sammen og går

over i hverandre og fordi rektorene jeg intervjuet hadde mange refleksjoner rundt egen utvikling som leder uten å spesifikt berøre de tre innsatsområdene.

Trygghet i lederrollen blir av Utdanningsdirektoratet trukket fram som den største utfordringen for den nasjonale rektorutdanningen (Hybertsen Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2011:46). Med trygghet i lederrollen menes *«mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp, og ta lederskap gjennom utvikling av identitet som leder.»* I delrapport tre (Hybertsen Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2013) framgår det at rektorutdanningen gir økt trygghet i lederrollen. Informantene i utvalget uttrykker også at de har blitt tryggere som ledere. Ordet trygghet går igjen hos så godt som dem alle. De relaterer det til ulikt. Rektor 1 sier det slik: *«Jeg har blitt tryggere. Jeg har blitt hjulpet til å sette meg inn i områder det ikke er sikkert at jeg hadde gjort av meg selv. Så har jeg blitt oppmerksom på en del aspekter med skole og med rektorrollen. Jeg skal være ærlig å si at det tror jeg ikke jeg hadde kommet på selv. Så jeg synes at fordi vi har en oppdatert og oppegående stab, så tilfører det meg trygghet, men det tilfører meg også kunnskap og på den måten og kompetanse.»*

Rektor 8 reflekterer: *«Men jeg tenker at det har gjort ... ja jeg har fått mye mer kompetanse på hva er ledelse og hva er lederutvikling, og hva skal til. Hva er suksesskriteriene der. Og det å jobbe sånn har jeg veldig tro på; måten en har jobbet på. Og det er noe jeg har dradd med mer og mer i skolen og. Fordi at en ser at det virker.»*

De ulike lærende nettverkene, refleksjon og delekultur gir økt trygghet: Rektor 1 uttrykker at det er en god måte å lære på. *«Jeg lærer mest gjennom refleksjon gjennom andre for å høre hva andre tenker om saker fra andre synsvinkler.»* Rektor 8 opplever også stor nytte av nettverkene: *«Jeg tenker at områdemøtet vårt er et lærende nettverk, for jeg synes at vi har et veldig godt område ... Det blir ikke bare administrative saker eller ting som vi er frustrert over, men at vi har vært et nettverk for hverandre der, at vi har vært opptatt av det (skoleutvikling). Det har vært en ting. Og det som jeg sa at jeg har hatt noen nettverk, og av og til noen uformelle – for de uformelle pratene og om skoleutvikling; de er viktige.»*

Det å ha en solid faglig forankring i form av en mastergrad gir trygghet som leder, ifølge Rektor 2: *«En ting er hva du lærer gjennom det å gjøre, men den masteren og det arbeidet med den har og gitt meg mye læring; det synes jeg. Og du utvikler deg som person, også, og du utvikler deg som leder. Og med det en trygghet også. Der er mange forventninger til lederjobben, og mye som kunne vært gjort, og så vet jeg med alt jeg har lært, at jeg blir nødt*

til å velge. Og da handler det om å velge det som er viktigst.» Rektor 4 uttrykker noe av det samme: «Jeg tok jo den masteren fordi at jeg synes at det er viktig å ha støtte i det en står i. Og få utvikle det du er god på og få lov til å lære mer om de tingene du kanskje ikke er så god på.»

Rektor10 ser strategien som en forventning fra Kommunaldirektøren om hva en skal bli god på som leder: *«Derfor gir det meg en retning som leder, og jeg føler gjerne på mange måter at strategien er ulike små komponenter som jeg på en måte kan score inn og satse på. ... så er det mitt ansvar å gjøre meg selv kompetent Jo – vi blir jo bedre av å være i en strategi. Alternativet er jo å være i et mørkt hull, og det er jo ikke bra ... Det er klart det former min ledelse, det er ikke tvil om det. Mitt syn nå er annerledes enn før jeg begynte i Sandnesskolen ... Så jo, 'push and nudge' er det vel det heter fra Hargreaves. Det er vår hverdag å få lov til å gå i eget tempo, men alltid bli forventet litt, dyttet litt, justert litt. Det er sånn vi skal lede andre videre.»*

Rektor 7 gjør seg sine refleksjoner i forhold til en utvikling i rektorkollegiet som sådan: *«Men jeg ser at det har skjedd en holdningsendring av dimensjoner i rektorkollegiet fra jeg begynte og fram til i dag. Det er så mye mer målrettet og folk er så mye mer på. Og du kan ikke sitte på din egen tue og være fornøyd.»*

Det rektor 7 sier egner seg som oppsummering av dette delkapitlet. Rektorene uttrykker at de er i en utvikling. Det har skjedd endringer med dem som ledere. Trygghet i lederrollen går igjen i det rektorene forteller, og de knytter det sammen med fokuset fra Kommunaldirektøren og egne erfaringer. Mintzberg (2009) skriver om at ledelse verken er vitenskap eller profesjon, men en praksis som læres gjennom erfaring, og er forankret i den konteksten ledelsen foregår i. Han mener derfor at ledelsespraksis handler om hvordan vitenskap, håndverk og kunst virker sammen. Dette samsvarer med det respondentene i utvalget sier.

6.4.2 Holdning til kompetanseutviklingsstrategien

Et uttrykk sier at «attitude is everything.» I følgeevalueringen av den nasjonale rektorutdanningen (Hybertsen Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen, 2013) ser det ut som at holdning betyr mye for utbyttet. Informantene er gjennomgående positive både til at det satses så stort på kompetanseutvikling fra Kommunaldirektørens side og til å utvikle egen kompetanse. Særlig rektorene som har tatt videreutdanning, det være seg på BI eller UiT uttrykker takknemmelighet over å bli satset på. De opplever at det er en måte arbeidsgiver

verdsetter dem på. Rektor 9 er representativ for rektorene som har tatt eller holder på med en mastergrad: *«Min holdning er at jeg føler meg veldig privilegert som får lov til å gjøre dette, og som får lov til å bli satset på. Det signaliserer jeg til alle. Jeg signaliserer rett og slett at jeg føler jeg har fått en kjempemulighet, og den har jeg valgt å benytte meg av. Og nå sitter jeg i en situasjon der jeg har permisjon med full lønn for å fullføre en master som jeg til og med risikerer å få ekstra lønn for å ha gjort, så jeg synes det er helt topp.»* Denne holdningen går igjen hos disse rektorene uavhengig om de har hatt utviklingspermisjon eller ei i forbindelse med masteren.

Også flere av rektorene som ikke tar del i videreutdanningen opplever satsingen på kompetanseutvikling veldig positivt. De synes de er heldige som jobber i Sandnes Kommune. Rektor 1 sier *«Men den andre tingen er at jeg opplever at jeg blir godt ivaretatt likevel fra kommunaldirektøren sin side. For jeg synes vi får være med på mye som det er bra kvalitet på. Vi får høre på Hargreaves og Hattie – Ikke mange større tungvektene vi kunne fått høre på egentlig. Så vi får mye input - samtidig som jeg synes der er et bra fokus fra Kommunaldirektøren eller fagstab da på en del som er med på å trykke meg i rollen min.»* Det er en opplevelse av at Kommunaldirektøren både er flink til å hente inn kompetente fagpersoner og samtidig opplever de fleste rektorene også høy kompetanse hos Kommunaldirektør og dennes rådgivere. Selvsagt er man ikke like fornøyd hele tiden. Rektor 4 mener at kvaliteten på fagdager og liknende har vært synkende den siste tiden, og etterlyser kvalitetssikring. Rektor 1 reflekterer også over dette, og lurte på om Sandnesrektorene etter hvert begynner å bli ganske kritiske når det gjelder å møte og vurdere foredragsholdere.

Samtidig som en er positiv og føler seg privilegert, er rektorene også klare på at det er krevende; særlig å ta videreutdanning på toppen av full jobb og familieliv, men også å det å balansere tilstedeværelse på egen skole opp mot forventningen om å delta på ulike samlinger i regi Kommunaldirektøren. *«Jeg synes det er veldig bra at det har vært et fokus på kompetanseheving. Og vi har hatt en viss frihet i forhold til hva vi ønsker. Det er og krevende studier vi tar og har tatt. Og vi har fleipet litt med det – hvis du ikke klarer å gjøre alt dette ved siden av å være rektor, så kan du ikke være rektor. Sånn at jeg opplever det veldig bra at det blir dekket, og at vi får lov til å gjøre det. Samtidig så tror jeg at de kunne ha gjort det enda bedre eller kanskje fått det tilrettelagt på skolen. En avhjelping på et eller annet vis,»* reflekterer Rektor 4. To av de andre rektorene bekrefter dette synet. De sier at de har valgt å ikke ta videreutdanning nå, fordi det blir for krevende å kombinere med forpliktelsene på jobb og hjemme. Rektor 9 er også tydelig på at man må være bevisst på om man har kapasitet til å

gjennomføre videreutdanning på toppen av jobb og familieliv: *«Så når folk spør meg hva jeg synes om de skal begynne på rektorskolen, så sier jeg alltid at du må undersøke om du har kapasitet til det. Passer det i den livsfasen du er i nå? Hvis det gjør det, så er det en fantastisk mulighet. Jobben venter på deg når du kommer hjem. Det å lage rutiner er veldig viktig.»*

Det er klart at respondentene står noe ulikt når det gjelder motivasjon for videreutdanning; det handler mye om livsfase og kapasitet. Holdningen er gjennomgående positiv, men holdningen tas i praksis ulikt ut. Noen tar videreutdanning på masternivå mens andre vurderer egen situasjon slik at de ikke har kapasitet.

6.4.3 Rektorkollegiets betydning

Betydningen av gode rektorkollegaer er et gjennomgående funn. Rektorrollen er ensom på mange måter. Rektor er den som sitter med ansvaret for alt på egen skole, selv om man delegerer oppgaver til andre. Ansvaret er stort, og det å kunne dele, reflektere, undre, sammen med personer som har samme rolle som deg oppleves svært verdifullt både som kompetanseheving og som viktig bidrag til trygghet i rollen. Filstad (2010:33) viser til Vygotskij som *«fokuserer på koblingen mellom personer og den kulturelle konteksten de handler i, og hvordan de samhandler med andre mennesker gjennom delte erfaringer.»* Læring er en integrert del av det å arbeide, og gode kollegaer blir viktige i læringsprosessen.

Både de formelle nettverkene i regi Kommunaldirektør (nettverk på rektormøter, fagdager og områdemøter) men ikke minst de uformelle samtalene og refleksjonene oppleves verdifulle. Rektor 10 setter ord på det: *«Jeg tror styrken, ..., så har vi vært et godt rektorkollegium, det er nok det som er limen. Veldig godt kollegium, så jeg tror de ulike nettverkene, og det å i ulike områdemøter å få lov til å diskutere hverdagsspørsmål og utfordringer er jo en trygghet. Det er det beste jeg har fått av kompetanseheving egentlig, for det er hverdagskompetansen.»*

Rektor 9 ser også dette. Når flere rektorer i kommunen tar samme studiet, får de også nærere relasjoner: *«Der opplever jeg at det er hovedsakelig området jeg spiller på. Men igjen da, nå er jeg rett over i BI-feltet igjen, så har jeg jo skrevet oppgave med flere rektorer, og da kommer du dypere innpå; blir mer kjent med skolen, personen ..., så du blir kjent med folk på en annen måte, og det er veldig verdifullt – i forhold til kontakter, men og dette med å dele erfaringer, det blir litt sånn uformell erfaringsutveksling, og det oppfordrer jo Rådgiver A til. Det er veldig lett å sende ut den lokale leseplanen. Få innspill på den. Hvordan gjør dere med timeplanen osv. Det er lav terskel for å ta kontakt.»*

Ordet delekultur går igjen hos flere av informantene. Rektorene i Sandnes deler med hverandre. Det gjør de i formelle fora, som f.eks. Rektors hjørne på rektorsamlinger, de deler på områdemøter og de deler med hverandre i uformelle sammenhenger. Det deles på alle områder; tanker, ideer, erfaringer, konkrete måter en har gjort ting på, skriv, dokumenter. Det å ta en telefon til en kollega oppleves som godt. Rektor 6 sier at «*godt samarbeid, og det med delekultur er viktig. Også det å våge å fortelle om når det går på trynet, som en tidligere rektor gjorde - det tenker jeg er kjempeviktig.*»

Rektor 7 mener at Kommunaldirektøren legger til rette for deling som en del av kulturen i Sandnesskolen: «*Jeg synes det er en delekultur – Altså når noen får være en del av noe så synes jeg at KD er veldig flink å legge til rette for at andre også blir ... de får så mye Det er så mye som skjer, og EU-prosjektet – den presentasjonen der synes jeg også har vært utrolig spennende å få med. Det er jo skoleutvikling.*»

Rektor 8 om nettverk og refleksjon: «*Men her har en nettverk - at det er organisert med mange gode nettverk. Jeg synes en har blitt mye flinkere til det i Sandnesskolen. En blir jo kjent og med andre skoleledere. Vi rektorer, ja vi treffes, men og med andre skoleledere – det utvida på tvers. Det har de på en måte tvunget det inn i, men jeg tenker det har vært klokt.*»

Lærende nettverk er ett av innsatsområdene i lederutviklingsprogrammet i Sandnesskolen. Likeså ulike kvalitative verktøy, som dialogkonferansemodellen, IGP (Individ – Gruppe – Plenum) og GLL (Gjort – Lært – Lurt). Fra skoleeiers side handler det om å få et felles språk. Rådgiverne i Kommunaldirektørens fagstab opplever at en har lykket med dette: «*Vi identifiserte de verktøyene vi bruker, også for å få et felles språk; dette jobber vi med, og kan bruke det i utviklingsprosesser ... Og så det som vi opplever å ha lykket godt med i Sandnes: Å dele erfaringer. Skoler, og når vi kommer så langt at vi har rektorer, som står og forteller om mislykkede opplegg ... lær av meg og ikke gjør sånn ... da har vi kommet ganske langt i en kultur.*»

Rektorkolleger er en viktig kilde til økt kompetanse. Det er en klar konklusjon at nettverk, formelle og uformelle betyr mye for både refleksjon, trygghet

6.4.4 Erfaringer, utfordringer og tanker for fremtidig strategi

Man kan hevde at en strategi vil aldri være perfekt, og at man vil gjøre seg erfaringer etter hvert som arbeidet med å implementere strategien skrider fram. Så også når det gjelder arbeidet med kompetanseutviklingsstrategien i Sandnesskolen.

En utfordring som trer fram er at skolene og skolelederne står ulikt når det gjelder kompetanse. Selv om strategien er helhetlig, ligger det store variasjoner i den i praksis. Rektorene i Sandnes har etter hvert ulike kompetanseløp både når det gjelder etterutdanning og videreutdanning. Det er en forskjell på å ha en master og å ikke ha det. BI-rektorene reflekterer en del rundt dette, kanskje særlig i forhold til analysekunnskap, men også i forhold til organisatoriske ferdigheter og endringskompetanse. Skolene som var med i EU-prosjektet gjorde seg erfaringer og lærte mye om analyse og endring som ikke ble de andre skolene til del på samme måte, selv om kunnskapen ble delt. Ungdomskolene får, gjennom Ungdomstrinn i Utvikling (UiU), kompetanseheving som barneskolene så langt ikke er en del av. Rådgiverne i Kommunaldirektørens fagstab ser et gryende skille mellom barnetrinn og ungdomstrinn som bekymrer. *«Vi begynner å merke et skille på ungdomsskoler og barneskoler i forhold til skoleledere, og da tenker vi skoleledere som gruppe, med tillitsvalgte og fordi at de har vi hatt mulighet til å følge veldig tett opp i UiU. Vi har hatt Rådgiver B ute som veileder. Hvor du opplever at de er veldig tett på, og har fått til noen løp nå innad på skolene som er imponerende. Vi ser at jo mer oppfølging du får, jo bedre er du, og det sier jo seg selv. Og så har vi hatt de EU-skolene som vi har fått muligheten til å følge veldig opp. Og så ser vi at det er noen barneskoler at der har vi faktisk litt dårlig samvittighet. Fordi at vi ikke har fått fulgt dem opp på samme måten.»*

Informantene påpeker et behov for at det fra Kommunaldirektørens side er større fokus på den enkeltes behov, og at det gjerne bør kartlegges. *«For det har jeg sagt når vi har hatt sånne utviklingssamtaler - nå skryter dere mye, men nå vil jeg faktisk få en liten utfordring på hva vi kan gjøre bedre. At du kan ta tak i de områdene som vi faktisk trenger kompetanse på,»* uttrykker Rektor 3. Rektor 4 sier det slik: *«Det en kunne gjort var f.eks. å kartlagt bedre, vært tettere på, at Kommunaldirektøren er tettere på sine ansatte. Hva er dine sterke sider og dine svake sider – hvilket påfyll trenger du for å utvikle deg? Få full kontroll og brukt i en sånn innkalling. Da tenker jeg at motivasjonen for å lære mer hadde kanskje økt. Når sånne ting kommer så burde det komme som konsekvens av en dialog med rektorer og inspektører, som en konsekvens av at de som lager disse strategiene faktisk vet noe om hverdagen vår personlig ... Å være mer tilstedeværende, og da mener jeg ikke fysisk. Vet at det ikke er tid til det. Mer i*

forhold til det å kjenne skolelederne. Vite skoleslaget, være interessert. Vite hva vi egentlig trenger. Hvorfor er det sånn på den skolen og sånn på den skolen?» Rektor 8 supplerer: «Et råd om å balansere og kjenne litt på pulsen ut, og da er det lurt å være i kontakt med skolene og gjerne være ute. Der synes jeg de kunne gjort litt mer. Hvis ikke møter en motstand og da blir det ikke utvikling.» Rektor 9 fremhever det samme: «Hvis jeg skulle gått dypt inn i det, så kunne en nok tatt seg tid til en liten samtale med hver enkelt rektor før en starta - ikke bare en undersøkelse, men siden vi kun har 30 rektorer, så er det ikke så lange tida, i forhold til når en skal starte på et så omfattende program, å kalle dem inn og bare si hva er dine forventninger, hva ønsker du? Og da hadde det blitt litt mer personlig vinkling på det. Vi har delt opp utvikling i lettfattelige mål, så vi kan se at du er i rett retning. Og det tror jeg er viktig å få fram og for rektorene, for vi ser jo at vi anvender en del tid på dette her.»

Dette med tid og å stå i krysspress mellom ulike forventninger kan oppleves utfordrende. Det er viktig for rektor å være mest mulig til stede på egen skole. Og noen ganger og i enkelte perioder «brenner det.» Da kan det oppleves frustrerende og vanskelig at man har en tydelig forventning om å være til stede i diverse kompetansearenaer i regi Kommunaldirektøren og at man ikke opplever forståelse for at en føler at behovet faktisk er større for å være til stede på skolen. «Eller det er litt den du får ... Jeg kan ikke komme på rektormøtet i dag Det må du! En forståelse for en hverdag.» Her det kortsiktige og langsiktige behov som kolliderer.

En del av informantene undres på om det kan bli for mye nettverk, eller at man dveler for lenge og for mange ganger med samme tema. «Lærende nettverk er positivt - bare vurder i hvor stor grad og hvor ofte. Sånn at det ikke oppleves som ... åh nå igjen, liksom. Sånn at temaene føles viktige og relevante,» sier Rektor 5. Rektor 8 mener noe av det samme «At det av og til kan bli litt mye oppatt-tygging. Det er en balansegang har jeg noen ganger sett når vi har hatt nettverk. At det kan av og til bli litt sånn trøtthet - at dette har vi jo snakket om, dette har vi jo hatt refleksjoner på. At det blir litt opptygd. Og så tenker jeg at det er veldig mye du skal gjøre som skoleleder. At du av og til kan bli ... en skal balansere godt i det trykket som en har. For av og til kan de gjerne bli too much, og at en går litt lei.»

Så samtidig som man setter stor pris på nettverket av gode kollegaer, kjenner man på at de lærende nettverkene, de organiserte nettverkene, noen ganger blir, ja «too much.»

Flere av informantene påpeker at relasjonell ledelse må inn som en fjerde kompetanse. De ser at denne kompetansen blir stadig viktigere i møte med de ulike aktørene i skolen. «Jeg tenker at et fokusområde framover kunne vært det som går på ledelse og relasjonelle ferdigheter

kanskje. Fordi det er noe som gjerne går opp for oss hvor viktig det er,» sier Rektor 1. Dette er Kommunaldirektørens rådgivere også bevisst på: «Jeg synes det er greit at den fjerde satsingen med relasjonell kompetanse og kommer inn, for vi må ikke glemme at det å se elevene er en ting, men de utfordrende sakene vi har hatt, f.eks med foresatte - vi skal ikke bli så gode, så analytiske, så flinke endringsagenter at vi glemmer hvorfor vi er der – jo det er for at eleven skal lære, og de har noen viktige med seg, og det er foreldrene.»

Relasjonskompetanse er allerede tatt inn i kommunens Kvalitetsplan for skolen som en fjerde lederkompetanse.

6.5 Oppsummering

Hovedfunnene tilsier at rektorene i Sandnesskolen opplever at Kompetanseutviklingsstrategien har betydning for dem som ledere og for skolen og læringsmiljøet.

Gjennom min analyse har jeg søkt å finne svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene

- Opplever skoleledere at deres organisatoriske ferdigheter, analysekompetanse og endringskompetanse utvikles gjennom kommunens kompetanseutviklingsstrategi for skolen?
- Opplever skolelederne at kompetanseutviklingsstrategien betyr noe for skolen som lærende organisasjon?
- Opplever skolelederne at kompetanseutviklingsstrategien betyr noe for læringsmiljøet i skolen?

Informantene har alle en opplevelse av at kompetansen deres på de tre innsatsområdene utvikles gjennom strategien. De opplever en kompetanseutviklingsreise som de relaterer til strategien kombinert med egne erfaringer. Til tross for at de har ulik grad av videreutdanning opplever alle økt kompetanse gjennom strategien. Med økt (formell) kompetanse ser man også lettere svakheter og mangler med eksisterende strategi.

Sandnesskolen oppleves som en lærende organisasjon av respondentene, og de ser i stor grad strategien som vesentlig i forhold til utviklingen av Sandnesskolen som lærende organisasjon.

Likeså ser informantene sin betydning som skoleleder i forhold til læringsmiljøet i skolen, og derigjennom betydningen av kompetanseutviklingsstrategien.

7 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte de sentrale funn i mine undersøkelser, og sette dem inn i et teoretisk perspektiv. Jeg har studert en liten flik av virkeligheten, og det vil være interessant å drøfte mine funn opp mot det teoretiske utgangspunktet som kapittel 3 gir. Stemmer empiri og teori overens?

Jeg velger å dele drøftingen inn i tre underkapitler som vil omhandle henholdsvis rektors opplevelse av kompetanseutvikling, rektors opplevelse av egen betydning for skolens læringsmiljø samt Sandnesskolen som lærende organisasjon.

7.1 Rektors opplevelse av egen kompetanseutvikling

Kompetansebegrepet er tatt opp i oppgavens kapittel 3.2.3. Jeg viser der til Linda Lai (2005), som ser på kompetanse som totalen av kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som muliggjør å utføre de oppgavene en er satt til å gjøre. Rektorene i utvalget uttrykker at deres kompetanse har utviklet seg. De føler alle at de sitter med økt kompetanse innen alle tre innsatsområder, og de kjenner økt trygghet i til å utøve jobben sin. De kobler dette i stor grad opp mot kompetanseutviklingsstrategien. Dette gjelder uansett om de har videreutdanning innen skoleledelse eller ei. Begrepet *self efficacy* vil være relevant her. Lai forklarer begrepet som mestringsstro. «*Mestringsstroen reflekterer hvilken oppfatning medarbeideren har av sin egen kompetanse og sine egne forutsetninger for å løse oppgaver og takle utfordringer på forskjellige områder*» (2005:160). Når rektorene opplever økt trygghet i lederrollen, velger jeg å tolke det dit hen at deres tro på egen mestring i rektorjobben er blitt større.

Respondentene bruker ordet verktøy ofte. De uttrykker at gjennom ulike kurs og fagsamlinger har de fått verktøy som de kan bruke inn mot organisasjonen. Men særlig uttrykker de som har vært med i EU-prosjektet og/eller har tatt formell videreutdanning dette. Verktøy for endringsledelse. Verktøy for analyse. Juss som verktøy. Dette ser jeg på som et uttrykk for at kunnskapen og kompetansen rektorene opplever de besitter er nært knyttet opp mot bruken av den samme kompetansen. Dette er også i tråd med det Filstad (2010:107) sier «*Kunnskap vil dermed først og fremst ha sin verdi som situert i praksis og gjennom å vite hvordan man skal handle og løse oppgaver i profesjonelt arbeid.*»

Linda Lai (2005:61) viser til tre egenskaper ved kompetanse som hun mener man må være oppmerksom på i et strategisk perspektiv: «*Kompetanse har begrenset og betinget verdi, det*

er varierende behov for reinvesteringer og varierende forbedringspotensial og det er behov for differensierte investeringer både med hensyn til kompetansenivå og –type.» Det siste punktet er et behov som både rektorene og rådgiverne uttrykker. Sandnesskolen er også ved et punkt nå der kompetanseutviklingsstrategien skal revideres. Behovene utvikler seg, og dette forsøker organisasjonen å ta opp i seg. Flere av informantene uttrykker at de ser en klar rød tråd i arbeidet med kompetanseutvikling i Sandnesskolen. Rådgiverne i fagstab er også klare på det helhetlige i satsingen på kompetanseutvikling. Flere informanter uttrykker tanker som innebærer endring i strategien. Det være seg behovet for økt relasjonskompetanse eller det at en ser økt behov for individuelle tilpasninger.

Knut Roald (2012) skriver om læring som deltakende kunnskapsutvikling. Gjennom deltakelse i ulike lærende nettverk opplever informantene læring. Man er samstemte i viktigheten av nettverk med kollegaene. Samtidig uttrykkes det at det kan bli for mye nettverk og for mange ganger det samme tema. Aksjonslæringsfokuset gjennomsyrrer strategien. I de ulike nettverkene er det erfaringsutveksling og refleksjon. Tanken er at det skal bidra til spredning og videreutvikling av god praksis. I lederutviklingsprogrammet er dette klart framholdt.

I noen kompetanseutviklingsfora, som f.eks. rektormøter opplever noen av informantene seg enkelte ganger ikke som deltakende i det hele tatt. Da uttrykker de og noe om at det hemmer læring og kompetanseutvikling.

7.2 Rektors betydning for skolens læringsmiljø

Nasjonale og lokale skolemyndigheter, i likhet med stadig flere aktører i ulike organisasjoner, «... erkjenner at systematisk satsing på kompetanse er avgjørende for måloppnåelse og verdiskapning ...» (Lai 2015:5), også når det gjelder skoleledere. Satsing på skolelederens kompetanse er, gjennom den nasjonale rektorutdanningen, en del av den store nasjonale satsingen Kompetanse for Kvalitet. Denne satsingen nasjonalt og lokalt må sees i sammenheng med økt kunnskap om skolelederens betydning for læringsmiljøet på skolen. Økt kunnskap om hvor viktig skolelederen er har også gitt økt bevissthet nasjonalt, lokalt og også hos respondentene i mitt utvalg. Sandnes Kommune har valgt å satse på både videreutdanning og etterutdanning av sine skoleledere. Når kommunen har en strategi for kompetanseutvikling for ansatte i skolen, så tar de innover seg forskning som omhandler viktigheten av kompetanse og kompetanseutvikling –i vårt tilfelle; hos skoleleder.

Rektorene er seg bevisst egen betydning for det totale læringsmiljøet på skolen sin. Det handler om forventninger ut til personalet, om å lede utviklingsprosesser, bevissthet om hva som er viktig, bevissthet om retning, sammensetning av personalet, analyse av elevdata, relasjoner. Det handler også om trygghet på jussen som omhandler læringsmiljøet.

Bevisstheten vi ser både på nasjonalt, kommunalt og på rektornivå er i tråd med forskning på området. Det er interessant når Fullan (2009) skriver at inntil nylig var rektorene oversett når strategier for reform ble utarbeidet. Forskningen til blant annet Leithwood og Louis (2012) har vist viktigheten av skoleledernes arbeid. De har, som beskrevet i kapittel 2.3. funnet fire sentrale områder som dyktige ledere fokuserer på: «*setting direction, developing people, redesigning the organization and improving the instructional program.*» Vivianne Robinsons åtte områder som kjennetegner god skoleledelse bekrefter det samme. Hennes forskning viser at det er det å lede læreres læring som har aller størst effekt når det gjelder innvirkning på elevenes læringsutbytte. Og dette har Sandnes Kommune jobbet mye med. Rektorene i utvalget er bevisste på dette. De uttrykker dette på ulikt vis, og leder forskjellige skoler på forskjellig vis. De har noe ulikt tyngdepunkt; kanskje har dette noe med hvilken videreutdanning de har tatt og om de har tatt videreutdanning eller ei? Kommunaldirektøren er tydelig på at syretesten på alt skolen gjør skal være «Fører det til økt læring?» Rektorene i utvalget er bevisste på dette. Hvis en skal generalisere kan det synes som om «BI-rektorene» har enda større fokus på dette – også koblet opp mot analyse av elevresultater; hvordan bruke disse til å fremme læring. Det betyr ikke at de andre rektorene ikke har fokuset sitt på å øke læring; tvert imot. Men de snakker mer om det relasjonelle og om endringsprosesser i eget personale.

At ting tar tid og at man må la ting få ta tid er flere av rektorene reflektert på. Det gir også rådgiverne i kommunaldirektørens fagstab uttrykk for. De har ventet i flere år på forbedrede resultater, og det at Sandnesskolen, særlig på de siste Nasjonale Prøvene, gjør det godt kan være en indikasjon på at kompetansehevingsstrategien virker.

7.3 Sandnesskolen som lærende organisasjon.

Skolene i Sandnes er blitt Sandnesskolen. Dette er et klart funn. At rektorene ser på Sandnesskolen som en organisasjon, og opplever seg selv og egen skole som en del av et større hele kommer tydelig fram i intervjuene. Men i hvilken grad kan vi snakke om en *lærende* organisasjon?

Wadel (2008) påpeker at når man snakker om en lærende organisasjon, er fokuset på hvordan den læringsmessig er strukturert. Så hva er det som i så fall gjør at en organisasjon kan kalles lærende? Wadel framhever tre punkter: På hvilke områder organisasjonen er lærende, i hvilken grad og hvordan den kan endre seg i retning av å bli mer lærende. Når verdien av formelle og uformelle nettverk med rektorkolleger framheves av respondentene, er det i tråd med Wadels fokus på de mellommenneskelige forhold i organisasjonen. Han hevder at kunnskap blir skapt, utviklet og vedlikeholdt i små systemer; i læringsforhold mellom medarbeidere, i små læringsnettverk og liknende. Lærende nettverk er et viktig innsatsområde i kommunens lederutviklingsprogram og dermed også i kompetanseutviklingsstrategien.

Hva så med Peter M Senges (2006) fem disipliner? Opplever rektorene at det legges til rette for personlig mestring gjennom strategien? Det korte svaret på dette spørsmålet er bekræftende. Det er gjennomgående at informantene er takknemlige, stolte og glade over å ha en skoleeier som i så stor grad satser på en helhetlig kompetanseutvikling både av ledere, lærere og andre tilsatte. Samtidig er tilbakemeldingen også den at det kan bli *«too much.»* Rektorer lever et hektisk liv, med mange oppgaver, og de er klare på viktigheten av at ting må oppleves meningsfullt for dem; de må se nytteverdien av det. Dette er i tråd med det Illeris (2009) påpeker om voksnes læring. At respondentene reflekterer rundt det at det noen ganger oppleves vanskelig å møte på eksempelvis rektormøter illustrerer konflikten mellom behovet for å være til stede på skolen mest mulig og behovet for å utvikle kompetanse. Møller (2004) er en av flere som drøfter rektors oppgavespenning.

Informantene er klare i sitt bruk av begrepet Sandnesskolen. Her snakker vi om en endret mental modell. Tidligere var skolene i stor grad overlatt til seg selv, og politikken var mer i retning av *«la de mange blomster blomstre.»* Denne endringen er gjennomgripende. Parallelt med dette kan man som rektor likevel føle seg alene med ansvaret og med oppgavene. Økt grad av individuell oppfølging etterlyses.

Rektorene melder også om endrede mentale modeller på andre områder; både på det organisatoriske, analytiske og endringsmessige området. Et eksempel er tankegangen rundt hvordan man bruker elevdata som grunnlag for refleksjon rundt tilpasset opplæring. Et annet funn er bevisstheten rundt endringsarbeid i egen organisasjon.

Sandnes Kommune har jobbet aktivt siden 2000 med å implementere kommunens felles visjon i alle enheter og blant sine innbyggere. Dette har satt varige spor, også i Sandnesskolen. Visjonen, Sandnes i sentrum for fremtiden, er nærværende i alle kommunale

sammenhenger. Men i skolesammenheng er også «Alle elever er våre» blitt en felles visjon som eies av de profesjonelle aktørene i skolen. Flere av informantene viser til denne frasen når de i intervjuet reflekterer rundt Sandnesskolen, og det synes som dette er mer nærværende i bevisstheten enn den felles kommunale visjonen.

Sandnes Kommune framstår som systemisk tenkende. Ulike plandokumenter viser en skoleeier som tenker helhetlig, og som ser sammenhenger. Rektorenes tilbakemeldinger vitner også om dette. Samtidig påpekes momenter som kan forbedres. At kompetanseutviklingsstrategien nå er under revisjon viser en skoleeier som forstår at skolen utvikler seg og endringer må foretas. Denne oppgaven fokuserer på skoleleders kompetanseutvikling, mens kommunens strategi er helhetlig, for alle ansatte i skolen.

Senge sier det handler om å se hvordan våre egne handlinger skaper de eventuelle problemene vi måtte oppleve. Videre sier han: «*A learning organization is a place where people are continually discovering their reality. And how they can change it. As Archimedes said: "Give me a lever long enough.... And single-handed I can move the world"*» (2006:12). Dette er gjenkjennelig i det respondentene forteller om i intervjuene.

7.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet søkt å sette empirien inn i en teoretisk sammenheng og se om og hvordan oppgavens empiri og teoretiske perspektiver understøtter hverandre når det gjelder rektors opplevelse av kompetanseutvikling, rektors opplevelse av egen betydning for skolens læringsmiljø samt opplevelsen av Sandnesskolen som lærende organisasjon. Min drøfting viser at empiri og teori henger sammen.

8 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke nærmere skolelederes læring. Skolelederne er en del av en organisasjon. Derfor handler denne studien også om organisasjonslæring.

Sandnes Kommune og organisasjonens strategi for kompetanseutvikling har blitt brukt som case, og studien baserer seg på en kvalitativ undersøkelse av skoleledere i Sandnes Kommune sine refleksjoner rundt kompetanseutvikling, skolen som lærende organisasjon og egen rolle.

Sandnes Kommune har en kompetanseutviklingsstrategi som framstår som helhetlig og omfattende. Et annet trekk er det langsiktige perspektivet kommunen har. Jeg innledet oppgaven med Knut Roald (2012) som hevder at utfordringen for en organisasjon som Sandnes Kommune er å holde ved like og videreutvikle kunnskap og kvalitet i et arbeidsfellesskap. Det kan se ut som om kommunen klarer nettopp det, både gjennom sitt lederutviklingsprogram og gjennom å legge til rette for videreutdanning innen ledelse. Samtlige rektorer opplever økende trygghet i rollen, og de mener det henger sammen med både erfaring og økt kompetanse.

Samtidig så trer det fram voksende ulikheter. Noen, men ikke alle har tatt master i ledelse ved BI og UiT, noen, men ikke alle var med i EU-prosjektet, noen, men ikke alle er med i Ungdomstrinn i Utvikling (UiU). Dette går indirekte fram gjennom intervjuene og mer direkte i intervjuet med rådgiverne i fagstab. Her ligger en utfordring for kommunen, og det blir for eksempel interessant å se om man klarer å ta med seg gode erfaringer fra UiU over til skolene på barnetrinnet. Flere etterlyser at Kommunaldirektøren er tettere på i forhold til hva hver enkelt rektor og hver enkelt skole trenger.

Aksjonslæringsfokuset er tydelig i kommunen, både i måten Kommunaldirektøren tenker og gjennomfører møter og lærende nettverk. Vi kjenner den også igjen i mye av det rektorene forteller, kanskje særlig i det de sier om lærende nettverk og erfaringene fra EU-prosjektet.

Rektorene framholder også viktigheten av rektorgruppa, av kollegaene, som viktig kilde til deling, støtte, refleksjon – til kompetanseutvikling. Jeg tenker dette er et viktig funn. Likeså den delingskulturen som de gir uttrykk for at det er. Dette er både på formelt og uformelt nivå.

Lederne i skolen framstår i intervjuene som bevisst egen rolle, viktigheten av den; hvor mye de har å bety for en skoles utvikling. Her synes det som at det har skjedd en viktig utvikling. Det kan nok ikke bare henges på kompetanseutviklingsstrategien, men at den spiller en viktig rolle synes klar.

Sandnesskolen er blitt et begrep. Informantene er svært klare her; klare og positive til å være en del av et større hele. Dette uttrykker de samtidig som de også er klare på at det kan være ensomt og måtte håndtere utfordringene på egen skole, stadig større krav i en stadig vanskeligere økonomisk situasjon.

Den klare implikasjonen av denne studien er at satsingen på kompetanseutvikling bør fortsette. Rektorkollegiet, ved informantene, framstår som kompetente og meget reflekterte. Kommunaldirektøren har en dyktig stab som har betydd mye for arbeidet med kompetanseutvikling. Resultater i form av forbedrede resultater har latt vente på seg, men nå kan det se ut som om resultatene kommer. Det vil bl.a. Nasjonale Prøver og Elevundersøkelsen i årene som kommer gi enda bedre indikasjoner på.

Det blir interessant å se framover om Kommunaldirektøren får lov av politikerne i kommunen til å satse så massivt på kompetanseutvikling. Det er dyrt, og Sandnes Kommune har en svært stram økonomi. Skolen har over flere år foretatt store innsparinger. I dagens vanskelige økonomiske situasjon med redusert skatteinntang og økte sosiale utgifter kan dette bli en salderingspost. Hvilke konsekvenser vil det, i så fall, få for Sandnesskolen?

I den vanskelige situasjonen kommunen er i tenker jeg at rektorenes egen kompetanse er en ressurs som burde nyttes enda mer systematisk. Kommunaldirektøren er i gang her. På hver rektormøte (månedlig) deler en rektor noe hun er god på eller noe hun har erfart eller gjennomført. Jeg tenker det er viktig å ta med det informantene sier om viktigheten av rektorkollegiet.

Undervisningsinspektørene får også, til en viss grad, ta del i kompetanseutviklingsstrategien. Mange undervisningsinspektører har f.eks. tatt «Nasjonal Rektorutdanning. Men det er også dem som er igjen på skolen og holder hjulene i gang når rektor er borte. Og rektor er til dels mye borte hvis hun tar videreutdanning, og kanskje til og med har utdanningspermisjon. Hvordan virker dette fraværet inn på læringsmiljøet på skolen og på arbeidssituasjonen til undervisningsinspektørene? Dette ville det være interessant å forske mer på.

Studien har vist til teori om læring på individnivå og organisasjonsnivå. Senge (2005), blant annet, påpeker at det er individene i organisasjonen som lærer. Det viser også empirien. Samtidig er dette noe snevert, all den tid det er i organisasjonens interesse at det er en bestemt retning på læringen. Når en organisasjon velger kompetanseheving som strategi for å få kompetente medarbeidere, er individets læring en del av en større helhet. Hvilken kompetanse som skal utvikles er ikke tilfeldig, og både organisasjonen som helhet, lederne i

organisasjonen må ha en forståelse for det for at rett kompetanse skal utvikles. Lai (2004) skriver at det er av stor betydning at organisasjonens mål, strategier og resultater kommuniseres i organisasjonen.

Sandnes Kommune som organisasjon er også en del av en større helhet og styrt av føringer på statlig nivå og av lovverk. Kommunen har valgt å knytte til seg samarbeidspartnere som BI og Universitet i Tromsø (avsluttet) når det gjelder videreutdanning for ledere, og har også samarbeid med Universitetet i Stavanger når det gjelder videreutdanning for lærere og etterutdanning for lærere og ledere. Kommunen har dessuten gode naboer som den samarbeider med. Dette samspillet og samarbeidet må oppleves meningsfullt for alle parter.

Etter å ha fullført arbeidet med min studie, sitter jeg med flere ubesvarte spørsmål der jeg ser et behov for videre forskning.

- Undervisningsinspektørens rolle i ledelse og kompetanseheving er et slikt område, som nevnt ovenfor.
- Det vil være interessant å forske videre på Sandnes Kommune som case. Kommunen har de siste årene valgt BI som samarbeidspartner for skolelederutdanning. Hvordan det prege Sandnesskolen, både når det gjelder fokus, verdier og resultater?
- Jeg ser et behov for å sammenlikne kommuner som har ulik tilnærming til kompetanseheving for sine skoleledere. Hva har ulik tilnærming og ulik strategi å bety? Viser det f.eks. igjen på resultatene? Hva opplever skolelederne i ulike kommuner?
- Det er interessant det informantene forteller om viktigheten av hverandre. Det vil være nyttig med ytterligere forskning rundt betydningen av rektorkollegaene for utviklingen av kompetanse, for opplevelse av trygghet i jobben og for støtte.

Jeg vil avslutte med sitatet fra Fullan (2009:59) som satte meg på sporet av min studie: «*If effective principals energize teachers in complex times, what is going to energize principals?*» Ringen er sluttet.

Kilder

- Andreassen, R. A., Irgens, E. J & Skaalvik E. M. (2010), *Kompetent Skoleledelse*, Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dahle, E. L. (2010), *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Filstad, C. (2010), *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. & Aase, T. H. (1997), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2009), *The challenge of change*, Thousand Oaks, California: Corwin.
- Hattie, J. (2008), *Visible Learning*, Abingdon: Routledge.
- Hybertsen Lysø, I., Stensaker, B., Aamodt P. O & Mjøen, K. (2011), *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*, Oslo: NIFU, NTNU Samfunnsforskning på vegne av Utdanningsdirektoratet.
- Hybertsen Lysø, I., Stensaker, B., Aamodt P. O & Mjøen, K. (2013), *Ledet til læring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling*, Oslo: NIFU, NTNU Samfunnsforskning på vegne av Utdanningsdirektoratet.
- Illeris, K. (2006), *Læring*, Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, D. I. (2005), *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009), *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lai, L. (2013), *Strategisk Kompetanseledelse*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Leithwood, K. & Louis, K. S. (2012), *Linking Leadership to Student Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (2009), *Managing*, San Francisco: Berret-Koehler Publishers, Inc.
- Møller, J. (2004), *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*, Oslo: Universitetsforlaget.

Møller, J. & Sundli, L. (red) (2007), *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008), *Improving School Leadership*, OECD

Roald, K. (2012), *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Robinson, V. (2014), *Elevsentrert Skoleledelse*, Oslo: Cappelen Damm AS.

Senge, P. M. (2006), *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*, New York: Doubleday (Random House Inc).

Skandsen, T., Wærnes, J. I. & Lindvig, Y. (2011), *Entusiasme for endring*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tiller, T. (2006), *Aksjonslæring - Forskende partnerskap i skolen*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Wadel, C (2008), *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*, Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Digitale kilder:

Stortingsmeldinger:

St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for Læring*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

St. meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

Lovverk:

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Dokumenter Sandnes Kommune

Lederutviklingsprogram 2012 – 2015 (2012). Hentet fra

<https://www.sandnes.kommune.no/Globalmeny/om-kommunen/Administrasjonen/Oppvekst-skoler/>

Kompetanseutviklingsstrategi for Sandnesskolen 2013-2016 (2013). Hentet fra

[http://www.sandnesskolen.no/minskole/sandnesskolen/pilot.nsf/ntr/8FD0C2249AC33ACEC1257B6B002F3F09/\\$FILE/Kompetanseutviklingsstrategi%20for%20Sandnesskolen%202013-2016.pdf](http://www.sandnesskolen.no/minskole/sandnesskolen/pilot.nsf/ntr/8FD0C2249AC33ACEC1257B6B002F3F09/$FILE/Kompetanseutviklingsstrategi%20for%20Sandnesskolen%202013-2016.pdf)

Kvalitetsplan for Sandnesskolen 2015-2018 (2015). Hentet fra

<https://www.sandnes.kommune.no/Globalmeny/om-kommunen/Administrasjonen/Oppvekst-skoler/Kvalitet-i-Sandnes-skolen/Kvalitetsplan-for-Sandnesskolen-2015---2018/>

Nettressurser

Skoleporten:

<https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt?enhetsid=00&skoletypemenuid=0>

Sandnes Kommune sin hjemmeside:

<https://www.sandnes.kommune.no/Globalmeny/om-kommunen/Administrasjonen/Oppvekst-skoler/>

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vedr. masteroppgave i Master i ledelse, Universitetet i Agder

Det forestående forskningsprosjektet Skolelederes læring i en lærende organisasjon er en masteroppgave som er en del av studiet Master i ledelse ved Universitetet i Agder.

- Formålet med studiet er å belyse om og hvordan skoleeiers kompetanseutviklingsstrategi fører til økt kompetanse hos skoleledere og for skolen som lærende organisasjon.

- Tema for oppgaven er organisasjonslæring og problemstillingen er:

Hvilken betydning har kompetanseutviklingsstrategien til Sandnes Kommune for skoleledere kompetanse og for Sandnesskolen som lærende organisasjon?

- Data tenkes samlet inn gjennom intervju av utvalgte skoleledere i Sandnes Kommune og rådgivere i Kommunaldirektørens stab, samt gjennom bruk av kvantitative data i eksempelvis Skoleporten og BaRM.

Rutinene for bevaring av informasjon som jeg får tilgang til ved innhenting av data til prosjektet, samt anonymisering og konfidensialitet, følger NSDs retningslinjer for personvern. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, informanternes og organisasjonens personsensitive informasjon vil bli anonymisert i den endelige oppgaven.

All data innhentet i forbindelse med prosjektet bevares på et sikkert sted og vil bli slettet ved prosjektslutt, som er estimert til 31.7.2016

Informanter skal gi sitt samtykke til deltakelse i prosjektet. Det er frivillig å delta i prosjektet, og informanter kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Eventuelle spørsmål vedr. prosjektet kan rettes til min veileder

Linda Hye

Universitetet i Agder

Gimlemoen 25 A

4630 KRISTIANSAND

linda.hye@uia.no

Telefon: 3814 1161

Mvh

Gro Slåttelid

gro.slattelid@sandnes.kommune.no

Mob: 4544 1263

Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide Skoleledere

Intervjuguide Skoleledere

BAKGRUNNSINFORMASJON:

Denne masteroppgaven fokuserer på skolelederens læring og kompetanseutvikling.

Skolelederens kompetanse er viktig for elevers læring. Dette slås bl.a. fast i OECD-rapporten *Improving School Leadership* fra 2008. Også I Stortingsmelding nr 31 2007-2008, *Kvalitet i skolen*, fokuseres det på viktigheten av skolelederrollen. Lederrollen er i endring, og det kreves at at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men at det også skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap.

Skoleeier gis i Opplæringslovens § 13-10 ansvar for oppfølging av lovverket og for å følge opp resultatene av denne vurderingen. De har likevel stor frihet til å organisere slik de ønsker.

Sandnes Kommune har i mange år hatt en kompetanseutviklingsstrategi for skolen. Per i dag gjelder *Kompetanseutviklingsstrategi for Sandnesskolen 2013-2016*. For skoleledere handler den både om videreutdanning (master i ledelse og aksjonslæring) og om etterutdanning og lærende nettverk. Det er utarbeidet et eget lederutviklingsprogram for Sandnesskolen for årene 2013-2015. Størstedelen av oppgavens fokus vil dreie seg om lederutviklingsprogrammet, selv om videreutdanningsbiten ikke utelates.

Målet for strategien er å videreutvikle lederkompetanse og samtidig videreutvikle læringskulturen ved egen skole.

Kommunaldirektøren har identifisert 3 innsatsområder som er av stor betydning:

- 1. Skoleledernes organisatoriske ferdigheter**
- 2. Skoleledernes analysekompetanse**
- 3. Skoleledernes endringskompetanse**

I min masteroppgave ønsker jeg å se på hva kommunens arbeid med kompetanseutvikling har ført til har ført til.

Hva opplever skolelederne i Sandnes i forhold til egen læring og kompetanseutvikling?

Hva betyr strategien for Sandnesskolen som lærende organisasjon?

Bakgrunnsinformasjon:

- Din alder
- Kjønn
- Antall år som leder i Sandnesskolen
- Har du ledererfaring fra andre kommuner?
- Jobber du på barne-eller ungdomsskole?
- Antall elever på skolen din?
- Antall ansatte på skolen din?
- Har du tatt viderutdanning i skoleledelse / ledelse/andre relevante fag?
- Hvis ja: antall studiepoeng/grad - spesifiser
- Ved hvilken utdanningsinstitusjon studerte du?
- Kjenner du kommunens strategi for kompetanseheving og lederutviklingsprogrammet for Sandnesskolen?

Holdning hos informant

- Hva mener du kjennetegner god skoleledelse?
- Hva tenker du om de tre innsatsområdene? Hva betyr de for deg? Hva innebærer de?
- Et uttrykk sier «attitude is everything.» Hva er din holdning til kommunaldirektørens arbeid med kompetanseutvikling for skolelederne.
- Hvordan er din motivasjon i forhold til å delta på kompetanseutviklingssamlinger og lærende nettverk?
- Hvilke forventninger har du til kommunens arbeid med lederutvikling?
- Hva er din forventning og engasjement når det gjelder å utvikle egen kompetanse som leder
- Hvordan vil du vurdere deg selv som «mottaker» av kompetanseheving?
- Hvordan vil du vurdere skoleeiers forståelse av praksisfeltet?
- Kjenner du deg som aktør eller brikke i denne strategien? Utdyp gjerne!

Vurdering av strategi for egen læring og utvikling

- Hva opplever du at kompetanseutviklingsstrategien har tilført deg som leder
- Hva er strategiens styrker og kvaliteter?
- Hvorfor?
- Hva er dens svakheter?
- Hvorfor?
- Hva tenker du burde vært annerledes?
- Hvordan?
- Hvordan vil du evaluere egen læring og utvikling de siste årene?
- Hva relaterer du det til? Hvordan? Hvorfor?
- Hvordan tenker du at din trygghet i lederrollen utvikler seg? Ser du noen sammenhenger med kompetanseutviklingsstrategien?
- Hvordan vil du vurdere verdien av læringsfellesskap og nettverk med de andre rektorene?

Effekter for læringsmiljøet på skolen

- Hva tenker du at utviklingen av din kompetanse har å si for det totale læringsmiljøet på skolen?
- Ser du noen endring?
- Hva tenker du er årsaken?

Sandnesskolen / lærende organisasjon

- Hva tenker du at strategien og lederutviklingsprogrammet har gjort for Sandnesskolen som lærende organisasjon?
- Hva tenker du at strategien og lederutviklingsprogrammet indirekte har gjort for din skole som lærende organisasjon?
- Hvordan vil du vurdere skoleeiers rolle i utviklingen av Sandnesskolen som lærende organisasjon?
- Hvilket råd vil du gi skoleeier for videre arbeid med skolelederens kompetanseutvikling

Vedlegg 4: Intervjuguide rådgivere hos Kommunaldirektøren

Intervjuguide Fagstab

Denne masteroppgaven fokuserer på skolelederens læring.

Skolelederens kompetanse er viktig for elevers læring. Dette slås bl.a. fast i OECD-rapporten *Improving School Leadership* fra 2008. Også I Stortingsmelding nr 31 2007-2008, *Kvalitet i skolen*, fokuseres det på viktigheten av skolelederrollen. Lederrollen er i endring, og det kreves at at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men at det også skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap.

Sandnes Kommune har i mange år hatt en kompetanseutviklingsstrategi for skolen. Per i dag gjelder Kompetanseutviklingsstrategi for Sandnesskolen 2013-2016. For skoleledere handler den både om videreutdanning (master i ledelse og aksjonslæring) og om etterutdanning og lærende nettverk. Det er utarbeidet et eget lederutviklingsprogram for Sandnesskolen for årene 2013-2015. Størstedelen av oppgavens fokus vil dreie seg om lederutviklingsprogrammet, selv om videreutdanningsbiten ikke utelates.

Målet for strategien er å videreutvikle lederkompetanse og samtidig videreutvikle læringskulturen ved egen skole.

Kommunaldirektøren har identifisert 3 innsatsområder som er av stor betydning:

- Skoleledernes organisatoriske ferdigheter
- Skoleledernes analysekompetanse
- Skoleledernes endringskompetanse

I min masteroppgave ønsker jeg å se på hva kommunens arbeid med lederutvikling fører til.

Hva opplever skolelederne i Sandnes i forhold til egen læring og kompetanseutvikling?

Hva betyr strategien for Sandnesskolen som lærende organisasjon?

Intervjuspørsmål:

- Kan dere i korte trekk gjøre rede for kompetanseutviklingsstrategi / program for ledere
- Gjør rede for det arbeidet som er gjort siden 2009?
- Hva er tankegodset / teorier/ plandokumenter bak strategien?
- Kan dere reflektere rundt kompetanseutviklingsstrategien ved hjelp av Gjort – Lært – Lurt;
- Hva har skoleeier gjort?
- Hva har vært / er lurt?
- Hva har dere lært som er lurt å ta med i det videre arbeidet?

- Kan dere reflektere særskilt rundt de tre innsatsområdene (GLL)
Skoleledernes organisatoriske ferdigheter
Skoleledernes analysekompetanse
Skoleledernes endringskompetanse
- Ser dere resultater av strategien?
- Hvilke resultater?
- Hva tenker dere rundt utviklingen av Sandnesskolen som en lærende organisasjon?
- Hva tenker dere om prosessen fra Sandnesskolene til Sandnesskolen?
- Hvordan opplever dere skolelederens holdninger til strategien /
lederutviklingsprogrammet?
- Hva tror dere skolelederne ser på som mest verdifullt?
- Hvorfor?
- Hvordan evalueres strategien?
- Individperspektiv vs organisasjonsperspektiv? Tanker rundt skoleeiers ansvar her.
- Hva ser dere av endringer på det totale læringsmiljøet i Sandnesskolen?
- Hva tenker dere rundt det og kommunens strategi?