

## **Masteroppgave**

*KOMPETANSEUTVIKLING. KOMMUNEN OG KUNNSKAPSLØFTET.*

*”Hvordan implementerer en kommune Kunnskapsløftets intensjoner om kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere?”*

Av  
Anette Gullestad Nilsen

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veileder:  
Gjert Langfeldt

Universitetet i Agder, Kristiansand

Dato  
12.11.07.

## **Innhold**

<b>1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>3</b>
1.1	Bakgrunn for oppgaven.....	4
1.2	Avgrensning av oppgaven .....	5
1.3	Foreløpig problemstilling .....	7
1.4	Veien videre.....	9
<b>2</b>	<b>TEORI .....</b>	<b>11</b>
2.1	Statens krav til kommunen .....	12
2.1.1	Kommunal frihet og statlige styringsmidler.....	12
2.1.2	Statlig kontroll med kommunene .....	17
2.2	Kunnskapsløftet .....	22
2.2.1	Generelt om reformen .....	23
2.2.2	Konkretisering av statens mål med kompetanseutvikling .....	25
2.2.3	Perspektiver på Kunnskapsløftet.....	28
2.3	En modell for organisering av kompetanseutviklingen .....	29
2.3.1	Det første trinnet. Initiativ.....	30
2.3.2	Det andre trinnet. Kunnskapsbasen og kunnskapsdannelsen. ....	30
2.3.3	Det tredje trinnet. Kunnskapsinnhenting, absorbering og hukommelse .....	31
2.3.4	Det fjerde trinnet. Verdiskapende kunnskapsledelse?.....	33
2.3.5	Det femte trinnet. Institusjonalisering. ....	33
2.4	Kommunens handlingsrom i gjennomføringen av Kunnskapsløftet.....	34
2.4.1	Stat - kommune - individ .....	35
2.4.2	Iverksetting av reformen .....	37
2.4.3	Evaluering av reformen.....	41
2.5	Endelig problemstilling .....	44
<b>3</b>	<b>METODE .....</b>	<b>47</b>
3.1	Forskningsmetode – valg og begrunnelser.....	47
3.1.1	Beskrivelse av Vår kommunes politiske og administrative organisering.....	48
3.1.2	Kriterier for intervjupersoner .....	49
3.1.3	Før intervjuene .....	50
3.1.4	Intervjuguiden .....	51
3.1.5	Intervjuene .....	52
3.1.6	Transkribering.....	53
3.2	Analyse.....	53
3.2.1	Analyseperspektiv.....	54
3.2.2	Analysekategorier .....	54
<b>4</b>	<b>RESULTATER .....</b>	<b>55</b>
4.1	Lokale utviklingsplaner.....	55
4.1.1	Handlingsplan for barnehage og skole 2006-2010.....	55
4.1.2	Kompetanseplanen 2005-2006.....	56

4.1.3	Kompetanseplanen 2006-2007.....	57
<b>4.2</b>	<b>Lojalitet.....</b>	<b>59</b>
<b>4.3</b>	<b>Motivasjon.....</b>	<b>61</b>
4.3.1	Individenes motivasjon .....	61
4.3.2	Hva forteller motivasjonen?.....	63
<b>4.4</b>	<b>Makt.....</b>	<b>64</b>
<b>4.5</b>	<b>Ledelse .....</b>	<b>65</b>
4.5.1	Skole A .....	66
4.5.2	Skole B.....	67
4.5.3	Skole C.....	69
<b>4.6</b>	<b>Oppsummering av funnene.....</b>	<b>70</b>
<b>5</b>	<b>DRØFTING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>73</b>
<b>5.1</b>	<b>Hvordan kan en kommune implementere en reforms intensjoner om kompetanseutvikling? .....</b>	<b>73</b>
<b>5.2</b>	<b>Verifisering.....</b>	<b>75</b>
5.2.1	Validitet .....	75
5.2.2	Reliabilitet.....	76
5.2.3	Generaliserbarhet .....	76
<b>5.3</b>	<b>Avsluttende betraktninger .....</b>	<b>77</b>

Kilder

Vedlegg 1

# 1 Innledning

Det norske samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig og dette gjenspeiles også i skolen. Kunnskap og kreativitet er de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet og vi kan snakke om et ”kunnskapssamfunn”. Kunnskap øker i verdi jo mer den deles og brukes. Norge har gode forutsetninger for å skape verdens beste skole. Vi har skoler som er tilgjengelige for alle i hele landet. Vi har høyere deltagelse i videregående opplæring enn de aller fleste andre land. Vi har dessuten en meget høyt utdannet befolkning og relativt små sosiale forskjeller. Det er svært få land som bruker så store økonomiske ressurser på skolen som Norge. Og ikke minst; der er en bred politisk oppslutning om kunnskap og kompetanse som Norges viktigste kapital og kompetanse som middel for å nå skolens mål; gi barn og unge muligheter for allmenndannelse, personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter (Telhaug 2003:198f). Kompetansespørsmålet engasjerer også i lærerutdanningen og i ”Utdanning” har vi høsten og vinteren 2006 kunnet følge diskusjoner omkring prosjekter som kartlegger utdanningskvaliteten, enten det er konsulentfirmaer eller forskningsinstitusjoner (Utdanning nr 16, 20, 22:2006).

Fokuset på kunnskap og kompetanse er også del av en større global trend. Med Lisbonprosessen 2002 satte den Europeiske Unionen (EU) som mål at EU regionen skulle være den mest konkurransedyktige regionen i verden innen 2010. Et av virkemidlene for å nå dette målet var utdanning. Lisbonprosessen virker styrende på politikken og økt konkurranse skapes gjennom kompetanse. Kompetanse gjøres på denne måten til objekt for politikken ut i fra et nytte – perspektiv; kompetanse blir et virkemiddel for å nå noen uttalte politiske mål. Som et ledd i denne oppvurderingen av kunnskap, formuleres det en egen kompetanseutviklingspolitikk for ulike samfunnsområder og sektorer. Sammenliknet med utdanningspolitikken for øvrig særpreges kompetansepolitikken av et tydeligere anvendelses- og arbeidslivsperspektiv. Den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet er kompetanse. Målet for kompetansepolitikken er å bidra til at den menneskelige kapitalen forvaltes best mulig. ”Kompetansepolitikk defineres som den samlende politikk som påvirker både utvikling og anvendelse av kompetanse i utdanningssystemet, arbeidslivet og i samfunnet for øvrig”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> ([http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Utdanning\\_og\\_kompetanse.html?id=1407](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Utdanning_og_kompetanse.html?id=1407)) [Lest: 27.06.07].

Innen utdanningsfeltet er kompetansepolitikken konkretisert særlig rundt to områder: for det første i form av krav til grunnutdanning for å kunne regnes som profesjonell yrkesutøver, og deretter i forhold til hvordan man innen forvaltningen skal kunne gjennomføre de endringer i utdanningspolitikken som regjeringen beslutter (Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”:1). Denne oppgaven er et forsøk på å kartlegge hvordan en slik kompetansepolitikk formes innen et bestemt og avgrenset område, nemlig kommunen og skolen.

## **1.1 Bakgrunn for oppgaven**

Men hvordan står det til med de norske elevenes kompetanse? I løpet av de siste årene er det lagt frem resultater fra omfattende internasjonale undersøkelser som tyder på at norsk grunnutdanning har et forbedringspotensial. Dette understøttes også av forskning knyttet til grunnopplæringen, og det regjeringsoppnevnte Kvalitetsutvalget som la frem sin utredning i 2003. Vi har derfor mer kunnskap om grunnopplæringen i Norge enn vi har hatt noen gang før.<sup>2</sup> Forskningen dokumenterer ferdighetssvikt i sentrale fag. Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Det er svak gjennomføring i videregående opplæring, og forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter. Der er en forståelse av at kravene til kompetanse vil øke i en verden preget av større mobilitet verdensdelene og nasjonene i mellom. Denne forsterkningen settes i sammenheng med den betydning som de internasjonalt sammenliknende kunnskaps- og ferdighetsprøvene er blitt tillagt av de norske regjeringene. Siden 2001 har debatten dreid seg om OECDs prøver som bare har gått under samlebetegnelsen PISA-undersøkelsen (Knowledge and Skills for Life. First results from the OECD programme for International Student Assessment (PISA) 2000) (Telhaug 2005:53). Pisa undersøkelsen sammenlignet norske elevers skoleprestasjoner med elever fra de andre europeiske landene. Resultatene viste at norske elever lå bak mange av våre naboland både i lesing, skriving og regning. Nasjonale og internasjonale undersøkelser har bidratt til å synliggjøre kvaliteter i den norske skolen, men har også pekt på en rekke utfordringer.

De utfordringene disse svakhetene representerer har regjeringene tatt konsekvensene av ved å søke å tilpasse det norske utdanningssystemet til internasjonal målestokk ved blant annet måten skolen organiseres på, (for eksempel øke timetallet), hvilke fag som prioriteres

---

<sup>2</sup> Utdanningsdirektoratet: ([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1957](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1957)) [27.06.07].

(fremmedspråk) og ved å sette økt fokus på elevenes læringsutbytte (hvordan elevprestasjoner vurderes (Nasjonale Prøver)). Regjeringen vurderer de internasjonale testene som så pålitelige at de langt på vei er med og begrunner disse tilpasningene i det norske utdanningssystemet som vi har sett ført i pennen i form av stortingsmeldinger og reformen Kunnskapsløftet. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, redegjøres det blant annet for hvorfor det er nødvendig med endringer i den norske grunnopplæringen. Generelt sett lar vi oss påvirke og veilede av andre europeiske land og deres utdanningspolitikk hvilket fører til tilpasning og internasjonalisering i eget utdanningssystem for eksempel økt fokus og vektlegging av elevers språkkunnskaper og med internasjonale menneskerettigheter som en hovedreferanse for reformen (Telhaug 2005:56ff)

Oppsummerende må en kunne si at Norge er vevd inn i en internasjonal økonomisk utvikling som medfører økt vektlegging på befolkningens kompetanse. Denne økende vektleggingen er også kommet til syne i form av forbedringsmuligheter i den norske grunnutdanningen, og også innen andre ledd av utdanningssystemet, som for eksempel lærerutdanning. Der er tre forhold som må ligge til grunn for at utviklingen skal lykkes; lærere og skoleledere må ha en nødvendig kompetanse, skolen må ha kunnskap om egen virksomhet og skolen må utvikle en kultur for læring og utvikling (Stortingsmelding 30 (2003-2004) "Kultur for læring"). Mot en slik bakgrunn kan det være fruktbart å gå nærmere inn på innholdet i kompetansebegrepet.

## 1.2 Avgrensning av oppgaven

Innen kompetansepolitikken kan vi skille mellom to aspekt: Hva som skal være innholdet i den kompetansen som organiseres og hvordan kompetanseutviklingen skal organiseres. Førs sier vi litt om kompetansebegrepet, deretter ser vi på hvordan vi kan dele kompetanseutviklingen i to; det som skal organiseres og innholdet i organiseringen.

Hva er egentlig kompetanse? Lars Qvortrup foreslår å strukturere kompetansebegrepet i forhold til begrepet om iaktakelse. På bakgrunn av George Spencer Brown og Gregory Bateson har Qvortrup utviklet et skjema over vitensformer og læringsformer. I dag er grunnkravet "at man skal være kompetent, dvs skal være kvalifisert til å tilegne seg kvalifikasjoner" (Qvortrup 2001:30). Vi kan definere kvalifikasjoner som faglig spesialisering. Kompetanser er forskjellige typer av læringsferdighet, det vil si evnen til å tilegne seg viten og ferdigheter i forhold til spesifikke situasjoner og oppgaver. Kreativitet er omlæringsferdighet, det vil si ved å kjenne selve verdigrunnlaget kan vi endre forutsetninger

for å lære, endre selve kulturen i organisasjonen (ibid:172, 179). Videre spør Qvortup hva slags kompetanse vi trenger som organisasjon og som enkeltpersoner for å håndtere det stadig mer komplekse samfunnet som kalles det hyperkomplekse samfunnet. Qvortup setter kunnskap og læring i sammenheng med utvikling og kompetanse på en måte som kan være med å klargjøre den kompetanseutviklingen som staten ser som ønskelig i samfunnet ved at han viser kunnskapsutviklingen som en kontinuerlig prosess. Han setter kunnskap og kompetanse, utvikling og læring i en sammenheng som kan lette forståelsen av forutsetninger for prosessene og for kompetanseutviklingen i kommunen og på skolene og i enkeltindividene.

Om organisering av kompetanseutvikling: Staten bruker ulike virkemidler for å få gjennomført kompetansepolitikken og sette kompetanse i system. En lang rekke virkemidler er tatt i bruk, og ikke minst står statlige informasjons og holdningskampanjer sentralt. I tillegg til slike "myke" virkemidler, har staten søkt å øke kompetanse gjennom mer forpliktende endringer, gjerne kalt reformer. Uten å gå inn i noen omfattende redegjørelse for når en endring egner seg for å skulle iverksettes i form av en reform, kan en si at reformer gjerne retter seg mot offentlig sektor, det vil si den del av samfunnslivet som statens selv styrer. I tillegg kan en si at reformer gjerne har to hovedelement: En strukturedel og en innholdsdel. I strukturedelen defineres de endringer i forvaltningen som skal gjennomføres, i innholdsdelen kommer så hvilket nytt innhold reformen medfører. Kunnskapsløftet er del av en nasjonal skolereform. Ved å belyse sider ved Kunnskapsløftet som tar opp kompetanse, kan man også belyse hvordan staten forsøker å gjennomføre et mål om økt kompetanse blant elever ved å bruke økt kompetanse hos både lærere og skoleledere som et virkemiddel. Både Kvalitetsutvalget, Stortingsmelding 30 (2003-2004) "Kultur for læring" og ulike politikere har konstatert at lærerne utgjør skolens viktigste ressurs og de var derfor enige om å heve lærernes, skoleledernes og skoleeierens kompetanse gjennom etter- og videreutdanning (Telhaug 2005:142ff).

## **Ledelse**

Kompetanseutvikling innebærer også ledelse, men teorier omkring ledelse er mangfoldig. I Stortingsmelding 30 (2003-2004) "Kultur for læring" står det at skoleledelsen har ansvar for "å etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon, til nettverksbygging og teamarbeid" (Stortingsmelding 30 (2003-2004):27). Videre understrekes

den avgjørende betydning som skoleledere har for kvalitetsutvikling i skolen. I den grad vi i oppgaven snakker om ledelse er det ut fra hva staten definerer som skoleledelsens oppgave i forhold til kompetanseutvikling. Det gjør vi både ut fra oppgavens omfang, men særlig fordi fokuset er på ledelse som å lede læringsprosesser som utvikler individets og organisasjonens kompetanse. Det samme synet på ledelse finner vi i en definisjon på pedagogisk ledelse som ”den typen ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner” (Fuglestad og Lillejord 1997:7). Jorunn Møller definerer pedagogisk ledelse med enda mer fokus på prosessen ved å se pedagogisk ledelse som tilrettelegging for læring for andre og seg selv, men ikke nødvendigvis knyttet opp til formelle lederposisjoner (Møller 1996:209). I denne oppgaven vil hovedfokuset være på denne typen ledelse, men siden perspektivet er kommunens som organisasjon, kan det også være greit å ta med hva som ligger i begrepet administrativ ledelse. Administrativ ledelse skal sikre at organisasjonen fungerer her og nå og bygge opp systemer. En byråkratisk administrativ ledelse foregår etter reglene, mens en innovativ administrativ ledelse kjennetegnes ved fleksibilitet og fornying med hensyn til rutiner og regler og ser muligheter for at slik kan det også gjøres (Fuglestad og Lillejord 1997:43).

### **1.3 Foreløpig problemstilling**

Denne oppgaven vil undersøke hvordan lærere og skolelederes kompetanse utvikles ved å studere hvordan en kommune arbeider med å gjennomføre Kunnskapsløftet. Kommunen er valgt som arena for mine undersøkelser fordi den offentlige kompetansepolitikken i praksis realiseres i kommunene. Kunnskapsløftet er valgt som reform fordi den oppfattes som å være typisk for hvordan reformer på utdanningsfeltet har vært gjennomført de siste 20 år. Oppgaven vil sette den lokale konstruksjonen av Kunnskapsløftet i fokus: Hvordan former en kommune sine planer for å implementere en reform – hva er det ved reformen som fremheves og hva som blir bakgrunn. Det vil også være viktig å se på hvem som er aktører i implementeringen og hvilke prosesser som aktørene inngår i.

Som en samlende, foreløpig problemstilling er følgende formulert: **Hvordan implementerer en kommune Kunnskapsløftets intensjoner om kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere?** En slik problemstilling krever noen utfyllende kommentarer. I teoridelen vil det for det første være behov for å utrede hvordan en kommune gjennomfører en statlig reform: Hva er sentrale momenter i Kunnskapsløftet og hvilke krav stiller planen til kommunens kompetanseutvikling? Hvordan forstår kommunen innholdet i Kunnskapsløftet og hvilken



valgfrihet opplever kommunen at den har i forhold til reformen? I teoridelen vil det også være viktig å etablere noen analytiske distinksjoner i forhold til Kunnskapsløftet, som kan bidra til å undersøke om Kunnskapsløftet som reform legger føringer som binder kommunene og deres prosesser.

For det tredje vil denne oppgaven se på en kommunes arbeide med kompetanseutviklingen rundt Kunnskapsløftet i et evaluerende perspektiv. Dette er begrunnet i to forhold: for det første ved at Kunnskapsløftet stiller økte krav til kommuner og skoler om å kunne vurdere egen innsats, ikke minst for å kunne løfte elevenes prestasjoner i de grunnleggende ferdigheter. For det andre vil et evaluerende perspektiv tjene til å sette lys på nettopp det som er denne oppgavens kjerne: Måten gjennomføringen av en kompetanseutviklingsprosess organiseres på i en kommune.

For å svare på problemstillingen er det to ledd som er sentrale; kommunen og kunnskapsløftet. Hvordan kommunen er politisk og administrativt organisert, hvilket ansvar den pålegges av staten gjennom Kunnskapsløftet, er viktige presiseringer for bedre å kunne se hvilke utfordringer staten og kommunen møter og må håndtere for å lykkes med implementeringen av kompetanseutviklingen. Dette gir kommunen som organisasjon noen rammer som kan virke inn på motivasjonen til aktørene på de forskjellige nivåene i forhold til å gjennomføre og evaluere reformen..

I tillegg til at oppgaven skal studere kommunens implementeringsarbeid, må oppgaven også få frem egenarten i den reformen som er valgt som studieobjekt: Kunnskapsløftet. Denne reformens elementer og de krav til gjennomføring som staten har stilt for disse, vil danne utgangspunktet for kommunens innsats, form og retning. Her vil vi se på hva staten forventer av kommunen og konkretisere statens mål med kompetanseutviklingen. Det er interessant hvilke føringer staten gir kommunen og hvilken valgfrihet kommunen har med hensyn til kompetanseutviklingen i kunnskapsløftet, og det innbefatter teori om hvordan en kommune generelt sett kan forholde seg til statlig styring og reformer. Et annet viktig moment er evaluering. Her vil vi sammenligne staten og kommunenes evalueringstanker omkring reformen generelt, og kompetanseutviklingen spesielt.

Ved å sammenholde teori om kommunen og om kunnskapsløftet håper jeg å kunne danne meg en forståelse av hvordan gjennomføringen av kompetanseutviklingen kan være i

kommunen. Disse antakelsene vil så danne utgangspunkt for undersøkelser av i empirien av en kommune. Her har jeg intervjuet ulike aktører på forskjellige nivå om kompetanseutviklingen i kommunen. Det har vært viktig for meg å søke å finne svar på hvordan de ulike nivåene gjennomfører kompetanseutviklingen og om der finnes systemer for kompetanseutvikling på kommune og skolenivå. Det er interessant å sammenholde hvordan ulike aktører på forskjellige nivå i kommunen og på ulike steder gjennomfører prosessen med kompetanseutvikling. Kanskje kan vi gjennom denne oppgaven komme nærmere en forståelse av hvordan kompetanseutviklingen gjennomføres i en enkelt kommune og hvorfor eventuelle avvik oppstår.

#### **1.4 Veien videre**

Oppgaven er behandlet gjennom 5 hovedkapitler. Kapittel 1 begrunner, som vi allerede har vært inne på, valg av kompetanse som tema på bakgrunn av aktualitet i samfunnet nasjonalt og internasjonalt, og at det er satt på den norske politiske dagsorden i form av en reform. Her presenteres oppgavens problemstilling og de ulike ledd som behandlingen av temaet er beskrevet gjennom, blir rissa opp.

I kapittel 2 er det en sentral oppgave å gjøre rede for oppgavens teori, det vil si at jeg her ser på den kommunale kompetansepolitikken. Fremstillingen har kommunen som sentrum med en innkretsing av hva som er kommunens opplevde handlingsrom. Teoriutviklingen består i å identifisere og gruppere faktorer som virker inn på kommunens handlingsmuligheter. Som det alt er antydnet vil Kunnskapsløftet som reform, og de føringer staten har gitt kommunen, være en viktig del av denne fremstillingen. Men her er også kommunens historikk og dens tradisjon for å implementere reformer beskrevet. Målet med denne teorigjennomgangen er å få frem en rikere beskrivelse av oppgavens problemstilling, og ikke minst få frem hvordan problemstillingen må formuleres for å kunne gjøres empirisk forskbar.

Kapittel 3 begrunner valg av metode ut fra å kunne belyse og besvare problemstillingen på en best mulig måte ut fra fokuset er på prosessene for kompetanseutvikling og hvordan disse prosessene organiseres og oppleves av ulike aktører. Først presenteres kommunen som er valgt som case. Så belyses ulike forberedelser til undersøkelsen, deriblant intervjuguiden. Det gjøres også rede for forskerens tilgang til forskingsfeltet og hvordan selve analyseprosessen foregikk.

Kapittel 4 ser på hva funnene fra den empiriske undersøkelsen kan fortelle oss om kompetanseutviklingsprosessene i kommunen. De tre analysekategoriene som pekte seg ut gjennom intervju og teori, vil sammen med dokumentanalyser og en implementeringsmodell for kunnskapsledelse, være det sentrale i fremstillingen som skal formidle resultatene.

Kapittel 5 drøfter de empiriske funnene fra kommune og skolenivå og sammenfatter hvordan denne kommunen implementerer Kunnskapsløftets intensjoner om kommunal kompetanseutvikling. Hva det er ved denne forskningsprosessen som er med på å gjøre undersøkelsens resultater gyldige og pålitelige, begrunnes også. Tilslutt kommer noen avsluttende betraktninger omkring kommunal kompetanseutvikling i forhold til politikk og forskning.

## 2 Teori

Teorigrunnlaget i studien er dels teori som belyser hvordan staten setter grenser og mål for kommunen som organisasjon. Fremstillingen går ikke inn på to spørsmål som da er nærliggende: Spørsmålet om kommunal frihet, med det menes i hvilken grad staten styrer kommunene. Dette berøres ikke fordi denne reformen ikke impliserer noen endringer i den styringsrelasjon som er etablert. Heller ikke berøres temaet om i hvilken grad betegnelse som institusjon eller organisasjon fremhever ulike aspekt ved kommunen. Dette skyldes både vansker med å få oversikt over såkalt institusjonsteori og at mitt sentrale formål er det organisatoriske: Den bevisste innsatsen kommunen gjør for å nå noen mål. På den andre siden vil fremstillingen legge vekt på å beskrive hvordan staten kontrollerer kommunens utførelse av statlig pålagte oppgaver i Kunnskapsløftet.

For å sette beskrivelsen av Kunnskapsløftet i perspektiv, gjennomgås på den ene siden litteratur som prøver å beskrive utviklingstrekk i styring av offentlig sektor generelt, (Fimreite, Engeland, Nyhlen og Norges Offentlige Utredninger), og på den andre siden bruke teori som belyser og presiserer kompetanseutviklingen fra ulike sider. Aktuelle kilder er Kunnskapsløftet, ulike stortingsmeldinger, strategidokumentet ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008” og bredere fremstillinger, som for eksempel Telhaug og Møller. I tillegg brukes Clara O`Dell sin implementeringsmodell omkring kunnskapsledelse i organisasjoner og Julian Le Grand sin motivasjonsteori om individers motivasjon i offentlig sektor.

Oppgaven går først inn på relasjonen mellom stat og kommune, og beskriver hvordan kommunen har frihet til å organisere virksomheten sin. Endringer i dette handlingsrommet belyses gjennom et kort historisk tilbakeblikk på hvordan forholdet mellom stat og kommune generelt har endret seg i løpet av de siste 20 årene og spesielt i forhold til utdanningsvirksomheten. Her er mål- og resultatstyring et sentralt begrep. Et tredje moment vil være å klarlegge hvilke styringsmidler staten har ovenfor kommunene for å få til en ønsket kommunal kompetanseutvikling av skoleledere og lærere. Disse tre momentene antas å avklare hvordan staten setter begrensninger for den kommunale friheten og vise hvordan staten kan kontrollere kommunen.

Kunnskapsløftet er den neste store overskriften. Her belyses generelle trekk ved reformen, statens mål med kompetanseutvikling konkretiseres og andre perspektiver på reformen

trekkes inn for å få et mer nyansert bilde av reformen. Clara O`Dells implementeringsteori omkring kunnskapsledelse i organisasjoner kommer etter dette. Implementeringsmodellen beskriver kunnskapsledelse trinn for trinn i organisasjoner og kan belyse og identifisere hvordan statens visjon om kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere i praksis realiseres i skolen.

Kommunens handlingsrom i gjennomføringen av Kunnskapsløftet er et fjerde element som tas opp. Her brukes Le Grands motivasjonsteori i forhold til offentlig sektor. Motivasjonsteorien retter søkelyset på den betydning motivasjonen til enkeltaktører i organisasjoner og på ulike nivåer, har for realiseringen av offentlige oppgaver som for eksempel en reform. Her sammenlignes statens og kommunens motivasjon for å gjennomføre og evaluere kompetanseutviklingen. Til slutt formuleres den endelige problemstillingen

## **2.1 Statens krav til kommunen**

Vi skal se på hvordan kommunen som organisasjon forholder seg til staten og omvendt ved å beskrive kommunal frihet og statlig kontroll i forhold til kommunens utdanningsvirksomhet. ”Kommunen er en offentlig organisasjon som har ansvaret for et avgrenset geografisk område innenfor nasjonalstatens grenser, har ansvaret for løsningen av en eller flere offentlige oppgaver, og den styres av lokalbefolkningen gjennom lokale valg av representanter til en styrende forsamling, kommunestyret” (Engeland 2000:35). Der er fire verdier som er særlig fremtredende i norsk lokalstyreordning og som vi finner igjen i denne definisjonen og som kan være med å illustrere noe av forholdet mellom stat og kommune. Frihetsverdien gir kommunene selvstendighet ved at kommunene kan tilpasse løsninger til lokale behov. Deltagelsesverdien, det at folket skal være representert i folkevalgte organer som gir et representativt uttrykk for befolkningens holdninger, verdier og interesser, når lokale saker skal avgjøres er en annen. En tredje verdi er effektivitet. Effektivitet er et sammensatt begrep og inkluderer både økonomi og fordeling. Den fjerde verdien er likhet med hensyn til lover og reguleringer fra statens side (Fimreite 2001:94f). Disse verdiene balanserer kommunen mellom.

### **2.1.1 Kommunal frihet og statlige styringsmidler**

Børre Nyhlen bruker to modeller for å illustrere hva som kan karakterisere handlingsrommet til individene i organisasjonen (Nyhlen 1999:116ff). *Det økonomiske mennesket* viser et idealbilde av menneskelig beslutningstaking. Her er alle alternative muligheter og

konsekvensene av beslutninger avklart. Det beste alternativet velges så til slutt. Men, denne modellen bygger på noen forutsetninger det er grunn til å reise tvil om. Blant annet forutsetter den ideelle rasjonaliteten at det er mulig å finne det beste alternativet. Men, det er sjeldent mulig å skaffe seg oversikt over alle alternativer eller kunne ha frihet til å velge en beslutning uavhengig av kostnadshensyn. Begrepet begrenset rasjonalitet innebærer at den ideelle beslutningsatferden er urealistisk. Den sier oss at beslutningstaking er en prosess med mange komplikasjoner og at det alltid er tale om skjønn.

*Det administrative menneskets* beslutningsprosess er preget av begrensninger i rasjonaliteten på alle trinn. Den innebærer at beslutningstakeren finner frem til løsninger som er tilfredsstillende. Men, hvis teorien ikke presist definerer hva som er tilfredsstillende, blir det på samme tid denne teoriens svakhet. Også iverksettelsen av beslutningen har betydning for kvaliteten på løsningen. For eksempel hvordan kommuneadministrasjonen, som skal følge opp politiske beslutninger, eller skoleledere som skal følge opp kommuneadministrasjonens beslutninger, gjennomfører vedtak, planer og bestemmelser (Nyhlen 1999:26f).

Kommunene har stor frihet generelt med hensyn til hvordan de kan organisere egen virksomhet for å få gjennomført oppgaver som den enten tildeles fra staten eller som den definerer selv (NOU 1990:133f, 140). Det er kommunestyret som fastsetter hva som er ”politikk” og hva som er ”administrasjon” etter en hensiktsmessig vurdering. Det er nødvendig med klare grenser for ansvars- og funksjonsfordelingen mellom de folkevalgte organer og administrasjonen (ibid:99) (Engeland 2000: 65ff). Ulike politiske og administrative styringsmodeller kan få frem hvordan rolle- og ansvarsfordelingen kan være i en kommune.

### **Politiske styringsmodeller**

I følge kommuneloven av 1992 kan kommunene velge mellom to politiske styringsprinsipper, formannskapsmodellen og den parlamentariske modellen. Formannskapsmodellen kjennetegnes av formannskap, kommunestyre og hovedutvalg. Det administrative apparatet ledes av sektorsjefer og med en administrasjonssjef på toppen. Det er tjenestemenn som leder det administrative apparatet. Den parlamentariske modellen har sin parallell i den statlige styringsmodellen med Regjering, Storting og politisk styrte departementer. Lederstillingene både i sektorene og i sentraladministrasjonen ledes da av politikere (ibid:42f).

Kommuneloven gir også kommunene stor frihet i valg av utvalgsstruktur. Det legges opp til at kommunen skal stå friest mulig til å organisere nemdstrukturen slik den anser som mest hensiktsmessig ut fra organisatoriske og administrative spørsmål (ibid:97f). Der er fire hovedtyper av nemnder: Faste utvalg, styre/råd for kommunal/fylkeskommunal bedrift, komiteer og styre for inter (fylkes)kommunale tiltak (ibid:13,115). Hovedutvalgene ”kan karakteriseres som styringsorganer for de enkelte hovedsektorer av den kommunale/fylkeskommunale forvaltning eks. helse/sosial, skole, kultur” (ibid:118). Det er vanlig med gjennomgående representasjon, det vil si at hovedutvalgets medlemmer søkes sammensatt med kommunestyre/formannskapsmedlemmer. På frivillig grunnlag åpner altså kommuneloven 1992 opp for etablering av et interkommunalt styre for ulike tiltak og med adgang til å delegerer et slikt organ, med myndighet knyttet til drift og organisering (ibid:13).

### **Administrative styringsmodeller.**

Der er fire alternative administrative styringsmodeller og tre av dem er inspirert av klassisk administrasjonsteori. Modellene har navn etter hva slags organisering de presenterer: Funksjonsmodellen deler inn etter sammen typer funksjoner eks. finansadministrasjon. Områdeorganisering vil si at alle saker innenfor et geografisk område organiseres i en felles administrasjon, mens klientmodellen innebærer at tilbudet til bestemte brukergrupper organiseres sammen. Den fjerde og siste modellen, formålsprinsippet, er den de fleste kommuner har organisert seg etter. Det vil si at ulike virksomheter som skole, sosialvesen, kultur, teknisk med mer, er organisert i egne sektorer med en sentraladministrasjon som det overordnede, styrende og koordinerende organ (Engeland 2000:42).

Kommunen har en administrasjonssjef som er leder for hele administrasjonen.

Administrasjonssjefen har ansvar for saksforberedelse og for iverksetting av vedtak etter kommunestyrets bestemmelser (NOU 1990:133f). Administrasjonssjefen kommer med forslag til budsjett og skattevedtak og uttaler seg om de finansielle siden av alle saker. De administrative ledernes posisjon mellom de politiske styringsorganene og virksomhetsnivået, plasserer lederne i en nøkkelposisjon preget av ledelse og læring (Engeland 2000:51).

Kommunepolitikerne utformer langsiktige politiske mål, strategier og planer, mens kommuneadministrasjonen leder gjennomføringen innenfor rammen av kommunale budsjettvedtak og regelverk (Engeland 2000:38). De folkevalgte kan altså legge føringer for administrasjonen med hensyn til hvordan den vil at reformen skal gjennomføres, hvor mye

penger som skal bevilges til kompetanseutviklingen, og hvordan evalueringsprosessen skal være. Byråkratiet har ansvar for å oppfylle det politikerne har bestemt. Handlefriheten kommunene har eller får spiller da en vesentlig rolle, for eksempel økonomisk handlefrihet, føringer på hvordan oppgaver skal løses, utøve myndighet eller påta seg nye oppgaver (NOU 1990:285).

### **Historisk tilbakeblikk**

I tiden fra 1960-tallet og fram til 1990-tallet har utviklingen i kommunal sektor hatt to fellestrekk. Det ene er å skape utvikling og fornyelse innad i virksomheten. Det andre er et ”ønske om bedre styring i betydningen av økt samsvar mellom intensjoner og mål og det som utføres konkret på virksomhetsnivået”(Engeland 2000:28). Ulike faktorer kan illustrere denne utviklingen. Nytt inntektssystem for kommunene fra 1986 innebar en endret økonomisk tilskuddsordning i overføring fra staten til kommunene (Stortingsmelding nr 26 (1983-84)). For skolesektoren førte den kommunale selvråderetten, som gjorde at kommunene stod mye friere, etter hvert også til større økonomiske forskjeller mellom skolene (Engeland 2000:22).

I 1987 vedtok regjeringen programmet ”Den nye staten”. Programmet signaliserte et viktig styringsprinsipp for den statlige virksomheten, nemlig målstyring. Målstyring kan vi definere slik: ”Målstyring skal muliggjør oversiktlig og helhetlig styring fra øverste nivå. Samtidig skal utførende nivåer gis maksimal frihet til å finne de løsninger som gir best effekt. Det skal bli en sterkere orientering mot resultater og resultatoppnåelse. Dette betyr blant annet at forvaltningen må søke kunnskap om resultatene av sin virksomhet gjennom aktiv kontakt med brukerne. På dette punktet har forvaltningen mye å lære av privat sektor”<sup>3</sup>. Målstyring bygger på en forestilling om at offentlige mål kan splittes opp og fordeles på ulike administrative enheter (Eriksen 1999:113). Det forutsetter et mer aktivt administrativt lederskap i oppfølgingen av vedtak for å sikre måloppnåelse. Men, viss der er mange hensyn og disse ikke kan kvantifiseres, vil målstyring og tekniske beregninger ha begrenset nytte (ibid:137). Skolesektoren er et eksempel på dette. Den berører både kommune- og skolenivå, og sektorinteressen faller ikke nødvendigvis sammen med de mål som kan bli en konsekvens av kommunal helhetstenkning.

---

<sup>3</sup> Stortingsmelding nr.35 (1991-92):8.



## Styringsmidler

Den statlige reguleringen er spesielt sterk innen utdanning, helse og sosiale tjenester. Det er betydelige forskjeller i hvor mye ressurser kommunene bruker i oppgaveløsningen (Fimreite 2001:102) (NOU 1990:223) (Nyhlen 1999:308). Hvordan kan staten styre kommunen til å få gjennomført en ønsket samfunnsutvikling generelt og innenfor skolesektoren og kompetanseutvikling spesielt, når den hovedsakelig skal sette målene, men ikke bestemme midlene? Til det har staten ulike styringsmidler den kan ta i bruk ovenfor kommunen. Vi kan dele de inn i fem grupper: 1. Økonomiske, 2. Juridiske (for eksempel lover og om kommunen er organisert i skolesjef eller ikke), 3. Ideologisk (for eksempel mål, læreplaner for skolens undervisning, grunn og etterutdanning av lærere og skoleledere), 4. Vurderingsstyring (for eksempel av klasserom, elevens lærdom i skolen) og 5. Markedsstyring (Engeland 2000: 69ff). Statlige styringsstrategier kan virke på forskjellige måter. De økonomiske kan begrense kommunens frihet, de juridiske og *administrative* kan regulere, de ideologiske og *informative* kan påvirke, de vurderingsstyringen kan både påvirke, regulere og kontrollere, mens markedsstyringen kan begrense og påvirke kommunens frihet (Møller 1996:118).

Utover 1990- tallet kom der flere juridiske endringer som alle gav kommunene større frihet med hensyn til organisering av egen virksomhet og gjennomføring av oppgaver, men samtidig også et større lokalt ansvar for å nå statlige mål. Dette fikk konsekvenser for de to nivåene i den kommunale utdanningsvirksomheten; kommuneadministrasjonen og skolen ved rektorene og lærerne. Kommuneloven av 1992 videreførte målstyringslinjen og hadde som intensjon å styrke kommunens rolle og selvstendighet i forhold til staten. Den forutsatte endringer i særlovgivningen og i 1993 kom den første endringen i Grunnskoleloven. Her ble blant annet utdanningskravene til skolesjefen opphevet og stillingen som skolesjef var ikke lenger lovpålagt (Engeland 2000:23). Den nye kommuneloven forandret skolesjefens lederposisjon, fra en selvstendig skolefaglig posisjon i den kommunale forvaltningen, til en mellomleder under rådmannens ledelse (ibid:33). Kommunen kunne fra da av utvikle sin egen organisasjonsstruktur. Den kunne selv bestemme om den ville ha en skolesjef og stillingens innhold og lederens kvalifikasjoner. Rådmannen ble kommunens øverste leder av skolesektoren i kommunen og overtok langt på vei skolesjefens tidligere lederposisjon (ibid:33). Selv om det i praksis kan være slik at det fortsatt er skolesjefen som står sentralt i kommunenes arbeid med skolen, så har kommunene som politisk styringsnivå og rådmannen som dens øverste administrative leder fått et utvidet ansvar i skolesektoren (ibid:33). Dette er eksempler på juridiske styringsmidler.

I 1996 ble etterutdanning av skoleledere overført til kommunenivået. Kommunen fikk ansvaret for gjennomføringen av dette. Det eneste styringselementet staten nå sitter igjen med i forhold til skolering av skoleledere, er et sett med kompetansekrav som staten forutsetter at kommunene tar på alvor (Engeland 2000:25). I Opplæringsloven fra 1998 var det klart at den som ble tilsatt som rektor i grunntdanningen, måtte oppfylle de krav som gjaldt for å bli tilsatt i en undervisningsstilling. I 2003 behandlet Stortinget Ot.Prp. Nr 67 (2002-2003) omkring endringer i Opplæringsloven. Flertallet gikk inn for at rektor måtte ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper, men ikke nødvendigvis en formell pedagogisk kompetanse. Også her økte det kommunale handlingsrommet litt (Telhaug 2005:77).

En annen av kommunens utfordringer var at den ikke hadde innflytelse på det avtaleverket lærerne oppnådde i forhandlinger med staten, men som kommunene som arbeidsgiver måtte forholde seg til. Også måten den nasjonale læreplanen var utformet på, mer som et anliggende mellom staten og lærerne, var med på å gi lærerne en spesiell posisjon i forhold til kommunen (Engeland 2000:24). Også dette var i endring. Den 31.01.03 vedtok regjeringen å overføre forhandlingsansvaret for lærernes lønns- og arbeidsbetingelser fra staten til kommunen (Telhaug 2005:76). Igjen et eksempel på hvordan staten gir kommunen frihet med hensyn til organisering av egen virksomhet som omhandler utdanningssektoren, men samtidig et kommunalt ansvar for å nå statlige mål. Denne bruken av styringsmidler kan konkretisere statens styringsstrategi (Engeland 2000:68). Utviklingen de senere år har gått mer i retning av større vekt på strategisk og generell innholdsmessig styring og mindre vekt på detaljer i den løpende budsjettmessige og økonomiske styringen (NOU 1990:286).

### **2.1.2 Statlig kontroll med kommunene**

Et resultat av målstyringsmodellen, er at virksomhetsplaner og resultatrapportering blir viktige styringsmidler i tillegg til økonomisk rammestyring og regnskapskontroll, mens regelverket tones ned (Engeland 2000:42). Kommuneloven § 19 andre ledd har en bestemmelse som fastsetter at ”kommunestyret skaffer til veie de opplysninger og gir de uttalelser som departement eller fylkesmann krever”(NOU 1990:302). Staten kan pålegge kommunene å gi de opplysninger og redegjørelser som departementet eller fylkesmann ber om. Krav om slike redegjørelser begrenses til det som det er saklig aktuelt behov for. I tillegg har staten en alminnelig rett til innsyn i kommunale og fylkeskommunale saksdokumenter (ibid:302). Og, med mål- og resultatstyringslinjen fikk evaluering en økt betydning.

Der er flere årsaker til at evaluering er mer i bruk i ulike sammenhenger sammenlignet med tidligere. Resultatstyring som fremkaller evaluering er den første årsaken til mer bruk av evaluering. Staten bruker reformer for å nå de samme målene i skolesektoren over hele landet. Et økt fokus på resultater og forventninger om kommunal effektivitet kom som en naturlig konsekvens av at staten ønsket å vite om kommunene nådde målene som staten hadde satt. Økonomisk støtte gis for å sikre at kommunene gjennomfører de endringer og tiltak som foreslås for å nå målene med reformen på en best mulig måte.<sup>4</sup>

En annen årsak til økt evaluering er forholdet mellom den private og den offentlige sfæren. For eksempel privatiseres opplæringsbehovet til den enkelte eleven gjennom tilpasset opplæring. Samtidig så ønsker staten å måle elevens kunnskapstilegnelse gjennom internasjonale og nasjonale undersøkelser som PISA og Nasjonale Prøver. I takt med at staten utover 1990 – tallet delegerte flere oppgaver til kommunen, økte krav om kontroller og vurderinger som kunne måle dette. En naturlig konsekvens av kommuneplaner og styringsstrategi, er et økende behov for å gjennomføre resultatvurderinger eks. Nasjonale prøver (Engeland 2000:72). Økte evalueringer førte også med seg økt deltakelsen fra ulike aktører, dermed ble det viktigere å skaffe seg en oversikt over evalueringen for å kunne styre.

Her er noen eksempler som illustrerer den økte statlige bruken av evaluering fra midten av 1990-tallet og til i dag. I Stortingsmelding 29 (1994-1995) kom der inn et nytt element omkring skolebasert og nasjonal vurdering i tillegg til elevvurdering. Ledelsen ved den enkelte skole fikk ansvar for å gjennomføre skolebasert vurdering og arbeidet ble løst på ulike måter. Skolebasert vurdering vil si en intern, systematisk og kontinuerlig vurdering av praksis og målrealisering i skolen for å fremme elevenes utvikling og utbytte av læringen. Den skal også øke lærernes forståelse av sitt eget arbeid. Alle som er knyttet til skolen og skolens virksomhet, kan delta i skolebasert vurdering avhengig av hvem temaet berører, og hvem som vil ta ansvar for oppfølging av mulige tiltak. Skolebasert vurdering skal ha to funksjoner; en styrende og en utviklende. Styrende ved at skolene bygger opp kompetanse i å evaluere og utviklende ved at skolen setter i gang lærings- og utviklingsprosesser ut fra det evalueringene avdekker (Lillejord 1997:25).

---

<sup>4</sup> Kunnskapsløftet (<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloefet/070021-210123/dok-bn.html>) [31.01.07].

Elevvurdering og skolebasert vurdering inngår i et mer omfattende nasjonalt system for vurdering og tilbakemelding. Nasjonal vurdering er en ekstern vurdering for å etterprøve i hvilket omfang nasjonale mål blir nådd. Det omfatter utdanningsstatistikk, rammebetingelser for læring, læringsutbytte og diagnostiske prøver for å identifisere problemer elevene har, resultater fra eksamener, forskningsbasert vurdering på ulike områder og skolebasert vurdering. Formålet er å forbedre kvaliteten på opplæringen og framskaffe tilstandsvurderinger som skal danne en del av grunnlaget både for nasjonal styring og lokalt utviklingsarbeid. Skolens organer på statlig og kommunalt nivå kan gjennomføre vurderinger av sider ved skolens virksomhet. En institusjon hvis fremste formål er læring, må hele tiden lære av hvordan den selv fungerer, og innrettes mot forandringer når nye innsikter vinnes.<sup>5</sup>

Disse evalueringstankene videreføres i Stortingsmelding 47 (1995-1996).<sup>6</sup> Her understrekes det at man må se på sammenhenger mellom ressursbruk, organisering og elevresultatene som oppnås. Staten understreker kommunens ansvar for jevnlig å vurdere organisering, tilrettelegging og oppfølging av opplæringen og ta vare på helheten og bredden i målene. Kommunes ansvar for å følge opp den skolebaserte vurderingen fremheves også. I forlengelse av dette ønsket staten å få frem kunnskap om hvordan skolevurdering fungerer som verktøy for å fremme kvalitetsutvikling i skolen. Slik har også skolevurderingen i seg selv blitt gjenstand for statlig evaluering.

I 1998 kom ”Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa” (Opplæringsloven). Den så videre på den skolebaserte vurderinga i forhold til ansvarsomfang, tilsyn og kontroll.<sup>7</sup> Opplæringsloven § 13-10 presiserte skoleeiers ansvar for at kravene i opplæringsloven med forskrifter ble oppfylt. For å oppfylle loven måtte skoleeier ha et eget system for å vurdere om gjeldende lover og forskrifter ble fulgt og et system for resultatoppfølging fra de nasjonale

---

<sup>5</sup> Stortingsmelding 29 (1994-1995): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/Stmeld-nr-29-1994-95/4-Sentrale-prinsipper-og-retningslinjer-.html?id=464085> [Lest:30.10.07].  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/Stmeld-nr-29-1994-95/1-Innledning-sammendrag-og-konklusjoner-.html?id=464079>) [Lest:30.10.07].

<sup>6</sup> Stortingsmelding 47 (1995-1996): <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19951996/Stmeld-nr-47-1995-96.html?id=461278> [Lest 30.10.07.]

<sup>7</sup> Opplæringsloven § 13-10: (<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-015.html>) [Lest 28.10.07]

kvalitetsvurderingene. Kommunene fikk ansvar for årlig å gjøre rede for kvalitetsutviklingen i skolen, men skoleeier stod fritt til å utforme sitt eget system tilpasset lokale forhold og skolens særpreg. Opplæringsloven § 14-1 presiserte at staten på sin side førte tilsyn med skolene og kunne kontrollere dem gjennom å pålegge kommunen å gi rapporter.<sup>8</sup> Det vil i praksis si at rapporteringer fra skolene ble videreformidlet enten direkte til fylkesmannen eller indirekte til fylkesmannen via skolekontoret dersom kommunen var organisert med et slikt nivå.<sup>9</sup>

I 2004 ble Opplæringsloven endret for å tydeliggjøre skoleeiers ansvar for å ha systemer for å følge opp resultatene fra kvalitetsvurderingssystemet. Der kom også endringer i tilsyn.<sup>10</sup> Regjeringen etablerte et system for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringen som skulle øke elevens læringsutbytte i skolen. Kartlegging av elevenes grunnleggende kunnskap i basisfagene gjennom nasjonale prøver var et av tiltakene innenfor et slikt system. Informasjonen skulle benyttes til systematisk kvalitetsutvikling i grunnopplæringen. Et annet tiltak var nettstedet ”Skoleporten.no” som skulle synliggjøre læringsresultat, læringsmiljø og læringsressurser. Den 1.8.2006 trådte dette i kraft.<sup>11</sup>

Kvalitetsvurderingssystemet understreket skoleeiers ansvar for å etablere et informasjonssystem for kartlegging og for systematisk å vurdere og følge opp informasjonen. Staten ønsket å styre evalueringene ytterligere ved å etablere felles normer for den skolebaserte vurderingen. Tidligere hadde kommunen og skolene hatt frihet til selv å utforme kriterier for den skolebaserte vurderingen. ”Å ha et nasjonalt system for kvalitetsvurdering på sentrale områder er mer effektivt og kan sikre høyere kvalitet på datagrunnlaget enn om hver

---

<sup>8</sup> Opplæringsloven § 14-1: (<http://www.lovdatabank.no/all/tl-19980717-061-016.html>) [Lest 28.10.07].

<sup>9</sup> Departementets myndighet etter opplæringsloven § 14-1 første, andre og tredje ledd er i Rundskriv F-37-02 av 19.12.02 delegert til fylkesmannsembetene (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2003/Horing-Forslag-om-endring-av-opplaringsl/1.html?id=95640>) [Lest: 30.10.07].

<sup>10</sup> Opplæringsloven § 14-1 fjerde ledd: (<http://www.lovdatabank.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-002.html>) [Lest:30.10.07].

<sup>11</sup> Stortingsproposisjon 1 (2003-2004): (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/regpubl/stprp/20032004/Stprp-nr-1-2003-2004--4/2/2/4.html?id=451666>) [Lest:28.10.07].

enkelt kommune skulle utforme sitt eget system” sa tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal.<sup>12</sup> Det nasjonale kvalitetsvurderingsystemet (NKVS) er et overordnet og viktig nytt krav fra staten som også skal vurderes.<sup>13</sup> Rapporteringen har altså tre årsaker. For det første et behov for regelverksoppfølging og tilsyn. For det andre som grunnlag for utviklingsarbeid og avdekke områder som trenger forbedring. Rapporteringskrav er for det tredje begrunnet i behovet for ettersyn og kontroll med økonomiske støtte ordninger.<sup>14</sup>

### **Oppsummering av forholdet stat - kommune**

Den kommunale organisasjonen er et politisk og et administrativt system som i noen grad er styrt utenfra – fra staten både sentralt og lokalt. Kommunen er altså på den ene siden en politisk institusjon med selvstendig myndighet og beslutningsevne. Den kan selv definere oppgaver, igangsette, gjennomføre og evaluere disse. På den andre siden er kommunen en del av den offentlige forvaltning og et viktig ledd i organiseringen av vårt folkestyre. En del av virksomheten er direkte regulert av lover og regler med krav til prosedyrer og arbeidsmåter i tillegg til resultatkrav. Staten kan gi kommunene oppgaver som kommunene skal implementere og som staten gjennom fylkesmennene fører tilsyn med for eksempel i form av en skolereform. Kommunen er også åpen for innsyn fra stat, presse og allmennhet. Den er et iverksettende ledd i en samlet nasjonal politikk for utbygging og prioritering av velferdsoppgaver innenfor offentlig sektor.

Staten har ulike styringsmidler av økonomisk, juridisk, ideologisk, vurderings- og markedsstyringsmessig art som den kan ta i bruk for å oppnå en ønsket utvikling. Men, dette

---

<sup>12</sup> Artikkel publisert ved Utdanningsdirektoratet 29.03.06:  
([http://www.regjeringen.no/nb/tidligere\\_statsraader/Kunnskapsminister\\_Oystein\\_Kare\\_Djupedal\\_/taler\\_artikler/2006/Ny-kurs-eller-kursjustering-Om-det-nasjonale-kvalitetsvurderingssystemet.html?id=11397](http://www.regjeringen.no/nb/tidligere_statsraader/Kunnskapsminister_Oystein_Kare_Djupedal_/taler_artikler/2006/Ny-kurs-eller-kursjustering-Om-det-nasjonale-kvalitetsvurderingssystemet.html?id=11397))  
[Lest:28.10.07].

<sup>13</sup> Frem til 2008 pågår det en evaluering av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) ved Konsortiet Agderforskning AS, Arbeidsforskningsinstituttet AS og Danmarks pædagogiske Universitet. Evalueringen vil skje i tidsrommet 1. september 2005 til 31. desember 2008.  
([http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=382](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=382)) [Lest:28.10.07].

<sup>14</sup> Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”:  
(<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/nedlagt/ufd/2005/pressem/045071-990460/dok-bu.html>) [04.02.05].  
(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>) [27.06.07].

forutsetter at kommunen samarbeider med staten på en best mulig måte. Kommunen kan nemlig også bruke de samme styringsmidlene. Begrepet begrenset rasjonalitet innebærer at den ideelle beslutningsatferden er urealistisk og at beslutningstaking er en prosess med mange komplikasjoner og med begrensninger i rasjonaliteten på alle trinn. Også iverksettelsen av beslutningen har betydning for kvaliteten på løsningen. For eksempel hvordan kommuneadministrasjonen, som skal følge opp politiske beslutninger, eller skoleledere som skal følge opp kommuneadministrasjonens beslutninger, gjennomfører vedtak, planer og bestemmelse (Nyhlen 1999:26f). Staten er altså avhengig av kommunene for å realisere reformer generelt og kompetanseutviklingen spesielt.

Utover 1990 – tallet og frem til i dag har kommunene fått et økt ansvar for skolens drift og de ansatte. Men den statlige mål – og resultatstyringslinjen er tosidig ved at staten både bestemmer målene kommunen skal realisere for eksempel i forhold til kompetanseutvikling, og den bestemmer på hvilken måte kommunen skal evaluere dem gjennom å etablere felles normer og retningslinjer for hva som skal vurderes. Evalueringene blir også gjenstand for evalueringer. Statens kontroll med kommunen setter på denne måten grenser for kommunens frihet. Dette har skapt grobunn for spenninger mellom kommune og stat i forhold til å fastsette ambisjoner og mål for den kommunale skoledriften (Engeland 2000:38).

Kommunens frihet og ansvar for kompetanseutvikling knytter seg til styringskapasitet regulert gjennom lovverket og at utdanningssektoren i kommunene får tildelt arbeidet på statens vegne. En tredje faktor er at kommunen som arbeidsgiver må fremstå som at den ivaretar sine arbeidstakere ved å gi arbeidstakerne kompetanseutviklingstilbud. Det har med kommunenes legitimitet å gjøre (Fimreite 2001:95).

## **2.2 Kunnskapsløftet**

Den nasjonale skolereformen ”Kunnskapsløftet”, ble innført høsten 2006. Det innebar blant annet en ny læreplan for alle grunnskoler og videregående skoler i Norge.<sup>15</sup> Først belyses noen generelle trekk ved Kunnskapsløftet i forhold til elev- og lærekompetansen, fag, metoder, ansvar og lokal frihet. Så konkretiseres statens mål med å realisere den kommunale kompetanseutviklingen av skoleledere og lærere. Deretter presenteres noen perspektiver på Kunnskapsløftet som kan få frem et mer helhetlig bilde av reformen.

---

<sup>15</sup> Kunnskapsløftet generelt: [<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloeftet/bn.html>] [Lest:31.01.07].

### 2.2.1 Generelt om reformen

Kjernepunkter i den nye læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring er en tydeligere plan med færre detaljer og klare læringsmål for de ulike fag og trinn. Størst oppmerksomhet har den faglig formelle kompetansen i kompetanseutviklingen fått. Fagplanene utformes som gjennomgående fagplaner for hele grunnopplæringen og knytter grunnopplæringen og videregående opplæring tettere sammen og synliggjør progresjonen (Telhaug 2005:155f). De nye fagplanene må angi tydelige mål for den spesifikke fagkompetansen, men også for de grunnleggende ferdigheter eller for basiskompetansen som eleven/lærlingen skal nå på ulike trinn. Det vil si at målene ikke er kunnskapskrav, men kompetansemål som dreier seg om noe eleven/lærlingen skal kunne gjøre eller mestre i tilknytning til de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med faget (ibid). Planen har et fokus på individualisering i form av utvikling av egen formell kompetanse. Det legges blant annet større vekt på de grunnleggende ferdigheter lesing, skriving, regning, muntlig uttrykksevne og digital kompetanse, som nå er innarbeidet i alle fag på fagenes egne premisser.

Det er også utviklet planer for et obligatorisk 2. fremmedspråk og for lokale programfag på ungdomstrinnet. Ettersom den nye læreplanen kun gir kompetansemål etter 4., 7. og 10. klassetrinn, har den enkelte skole selv måtte ta arbeidet med å konkretisere og fordele målene på hvert trinn i en egen lokal plan. I denne prosessen har skolene hatt stor lokal handlefrihet. Det er klart uttrykt i kunnskapsløftet at lærerne har frihet til å velge metode, bare målene nås. Det er i den sammenheng rektor har hatt og har en viktig oppgave med å etablere fora for pedagogisk refleksjon, slik at dette konkretiseringsarbeidet blir gjennomført og ledet på en god måte.<sup>16</sup>

Men ikke alt i den nye reformen er erstattet med nye momenter. Læreplanens generelle del fra Læreplanen 1997 (L-97), videreføres uendret i Kunnskapsløftet. Den omhandler skolens rolle innen verdiformidling og allmenndannelse. Læringsplakaten<sup>17</sup> i Kunnskapsløftet avløser derimot det som i L-97 ble kalt ”Broen”. Læringsplakaten skal i Kunnskapsløftet ikke fungere

---

<sup>16</sup> Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”:

(<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/nedlagt/ufd/2005/pressem/045071-990460/dok-bu.html>) [04.02.05].

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>) [27.06.07].



som et overgangsdokument mellom den generelle delen og planene for de enkelte fagene, men klargjør for læreren/skolen de grunnleggende prinsipper som må ivaretas i tillegg til de grunnleggende ferdighetene (ibid:15). Den mer sosiale og kulturelle dimensjonen er plassert inn under Læringsplakaten som et tillegg, men ikke som det primære ved skolens arbeid. Det vektlegges kunnskap og kompetanse som kan anvendes i et ferdighetsperspektiv, mer enn for å virke sosialt utjevne og samlende. Skolens sosiale funksjon er i Kunnskapsløftet tonet ned i forhold til kunnskap- og ferdighetsdimensjonen eller på effektivitets/ nytteformålet. Kompetansebegrepet fokuserer på faglige, målbare ferdigheter fremfor sosiale ferdigheter.

Kunnskapsløftet legger til grunn at lærernes kompetanse er en betydningsfull faktor som kan påvirke elevenes prestasjoner. Mye av den kompetansen lærerne trenger for å utøve sin profesjon på en god måte, gis gjennom formell utdanning. Derfor må lærernes yrkesutøvelse baseres på en god og relevant lærerutdanning, og lærerne må ha mulighet til å fornye og komplettere sin kompetanse gjennom yrkeslivet. Etter- og videreutdanning omtales ofte under samlebetegnelsen kompetanseutvikling. Etterutdanning forstås her som tiltak for å oppdatere kompetanse som er knyttet til utviklingen i skolen og samfunnet, for eksempel kurs av ulik varighet. Etterutdanning gir ikke økt formell kompetanse og kan gjennomføres både med og uten bistand fra universitets- og høyskolesystemet. Videreutdanning har som formål å øke den enkelte lærers formelle faglige og pedagogiske kompetanse. Videreutdanning gir formell kompetanse i form av studiepoeng/vektall.

Den nye læreplanen har tiltak som forutsetter en omfattende satsing på kompetanseutvikling for lærere og skoleledere hvis reformen skal realiseres. Tiltakene går ut på et generelt fokus på de fem basisferdighetene som eleven skal tilegne seg i de ulike fag, en lokal frihet til å fastsette fag- og timefordeling, økt timetall og økt vekt på tilpasset opplæring. Planen følges derfor opp av en historisk stor satsning på kompetanseheving for lærere, skoleledere og instruktører hvor de skal rustes til å møte disse utfordringene reformen skaper og som er knyttet til endringer i innhold og struktur. Der er også utarbeidet en overordnet kompetanseutviklingsstrategi: ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008”.<sup>17</sup> Strategien er et felles grunnlag for kompetanseløftet som skal gjennomføres i grunnopplæringen i perioden 2005 – 2008. Den definerer mål og målgrupper for kompetanseutviklingen og er et grunnlag for å utarbeide lokale planer rundt i kommunene

---

<sup>17</sup> Strategi for kompetanseutvikling:  
([http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1091](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1091)) [27.06.07].

## 2.2.2 Konkretisering av statens mål med kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling er ikke noe nytt i norsk utdanningspolitikk. En generell slitasje i læreryrket krever en kontinuerlig kompetanseøkning. Men, nye reformer kan stille nye krav til ønsket kompetanse hos lærere og skoleledere. Det ser vi er tilfellet ved denne skolereformen. Staten har særlig tre satsingsområder i forhold til lærere og skolelederes kompetanseutvikling som vi skal se nærmere på og som er bakgrunnen for statens pedagogiske motivasjon for å realisere kompetanseutviklingen i Kunnskapsløftet, utvikle elevkompetansen ytterligere.

### Kompetanseutvikling for alle

Det første satsingsområdet er kompetanseutvikling for alle lærere. Læreplanen forteller at læreren trenger en sammensatt kompetanse for å ivareta ulike hensyn, og i forhold til hvilke aktører lærerne forholder seg til og hvilke mål det arbeider mot. Her kommer en presentasjon av dem. Undervisnings – og opplæringskompetanse er en faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring. Det innebærer blant annet å gi elevene varierte undervisnings- og læringssituasjoner og bruke ulike pedagogiske virkemidler.

Samarbeidskompetanse vil si å kunne samarbeide med kollegaer, forelder, administrasjon, myndigheter, arbeids- og lokalmiljø om rammer for opplæringen og få ulike kompetanser til å spille sammen. Lærekompetanse innebærer å kunne vurdere og utforme læreplaner og iverksette mål/ delmål innenfor eventuelle rammer. Kompetanse til å avdekke, analysere hva elevene/ lærlingene har lært (resultat av læringsprosessen) betyr blant annet å forstå elevens holdning til faget og bakgrunn for den enkeltes faglige læring.

Vurderingskompetanse er nødvendig i forhold til å forstå elevens faglige utbytte og oppnådde kompetanse i et bredere perspektiv, og for å kunne velge ut, konstruere og betjene et bredt spekter av former og verktøy for evaluering. Profesjonell utviklingskompetanse betyr blant annet å kunne utvikle kompetanse som lærer og reflektere over egne valg og holdninger som profesjonell yrkesutøver og om nødvendig endre egen undervisningspraksis. Lærere må også bidra til at barn kan vokse opp og bli en del av et samfunn basert på likeverd og likestilling mellom kvinner og menn. Opplæringen skal ivareta individet innefor fellesskapets rammer.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Lærere og instruktørers kompetanse: ([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2154](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2154)) [Lest: 27.06.07].

Reformen ser i forlengelsen av dette også på viktigheten av å ta vare på nyutdannede og erfarne lærere. Studier viser at mange yngre lærere føler seg usikre i profesjonen, og noe av grunnen kan være at det ved den enkelte skole ikke blir lagt godt nok til rette for at nyutdannede skal kunne håndtere alle de faglige, metodiske og sosiale utfordringene de stilles overfor hver eneste arbeidsdag. Det er arbeidsgivers ansvar at nytilsatte får nødvendig veiledning og oppfølging. Det må på skolene, i tillegg til satsing på veiledning av nyutdannede lærere, legges til rette for eldre lærere slik at disse blir værende i yrket lengst mulig. Økt bruk av fleksible arbeidsformer, samarbeid og gode muligheter for relevant kompetanseutvikling, kan bidra til å styrke lærernes profesjonelle sikkerhet og motivasjon for å bli i arbeidet.<sup>19</sup>

### **Prioriterte fagområder**

Prioriterte fagområder er det andre av statens hovedområder for kompetanseutviklingen. En kartlegging av lærernes kompetanse viser at mange lærere i grunnskolen har lite formell utdanning i fagene de underviser i eller mangler fordypning i sentrale fag som matematikk, engelsk og norsk. Regjeringen har som målsetting at lærere som underviser i teorifag på ungdomstrinnet, skal ha minst ett års fordypning (60 studiepoeng) i sine undervisningsfag. Ettersom mange lærere har behov for økt kompetanse i forhold til dette målet, er det behov for en sterk og langsiktig satsing for å videreutdanne lærere som er i arbeid, og å bedre skoleeieres mulighet for rekruttere nye lærere med tilfredsstillende kompetanse. Satsingsområdene som departementet prioriterer ressurser til videreutdanning i, er i første rekke i matematikk, norsk, engelsk, 2. fremmedspråk, naturfag og samisk.

Skoleledelse er viktig for utvikling og kvalitet i grunnopplæringen, og det er behov for å øke kompetansen til skoleledere på alle nivåer i utdanningssystemet. Det er viktig å tilrettelegge gode utdanningsmuligheter for dem som allerede er ledere, og for dem som ønsker en yrkeskarriere i en slik retning. Lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap. Utvikling og skolering av skoleledere har hatt høy prioritet hos sentrale utdanningsmyndigheter i lengre tid og er et viktig virkemiddel for å nå de nasjonale målene for skolen. Det har vært gjennomført en rekke store sentralstyrte programmer (MOLIS, LIS, LEVIS, LUIS og Skoleledelse mot år 2000). For å sikre en god lederopplæring vil

---

<sup>19</sup> Kompetanse for utvikling i Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”: (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-9.html?id=404523>) [Lest: 27.06.07].

departementet bidra til å utvikle de videreutdanningstilbudene for skoleledere som er etablert. På initiativ fra departementet og i samråd med Kommunenes Sentralforbund (KS) har departementet delfinansiert utvikling av fleksible etter- og videreutdanningstilbud i skoleledelse ved flere høyskoler og universiteter. Kompetanseutviklingen vil spenne fra informasjonsformidling, etterutdanning, utviklingsarbeid, utvikling av materiell og veiledning. Målet er at alle rektorer skal få et tilbud om slik lederopplæring. Videreutdanningstilbudene har som mål å sette skoleledere bedre i stand til å lede skolen som lærested. Erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Kunnskapsløftet forventer at kommunene etablerer og tilbyr lærere og skoleledere nødvendig etter- og videreutdanningstilbud.<sup>20</sup>

### **Skolen som lærende organisasjon**

Skolen som lærende organisasjon er det tredje satsingsområdet for statens kompetanseutvikling. ”Lærende organisasjoner er kommunikasjonssystemer for hvilke forudsætningen for at opretholde sig selv er at håndtere kompleksitet” (Qvortrup 2002:150). Forutsetningen for å håndtere kompleksitet er beslutningssystemer som har en ledelse hvor oppgaven er å skape rammer for at medarbeiderne kan treffe riktige beslutninger. Hvis organisasjonen kan beskrives som lærende, så må ledelse i utgangspunktet bestå i læringsstøtte. Ledelsen skal støtte evnen til og mulighetene for å lære det ennå ukjente. Selv om Kunnskapsløftet fokuserer mest på kompetanse som kan erverves gjennom formell utdanning, så ser reformen at der også ligger et stort potensial for kompetanseutvikling gjennom økt læring i det daglige arbeidet. Faglige ressurspersoner er lærere som veileder og motiverer sine kolleger slik at disse kan gjennomføre en kvalitativt bedre opplæring i faget. Dette krever imidlertid at skoleledelsen legger til rette for gode arbeidsformer og etablerer fora som sikrer at kunnskap og kompetanse deles i arbeidsfellesskapet.<sup>21</sup>

Qvortrup ser læring som en prosess hvor individet eller et sosialt system ut fra egne forutsetninger, men ytre stimulert, forandrer seg selv for å opprettholde seg selv (Qvortrup

---

<sup>20</sup> Stortingsmelding 30, kapittel 9 ”Kompetanse for utvikling”:

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-9.html?id=404523>) [27.06.07].

<sup>21</sup> (Ibid)

2002:172). For at skolen skal overleve i et hyperkomplekst samfunn må den være en slik lærende organisasjon som er forandringsberedt og støttende I lærende organisasjoner legges hovedvekten på kompetanser og kreativitet. Men begrepene er gjensidig avhengige av hverandre og kvalifikasjoner er det fundamentet man skal bygge videre på (Qvortrup 2002:111, 157, 183, 207).

### **2.2.3 Perspektiver på Kunnskapsløftet**

Ser vi Kunnskapsløftet i et større perspektiv kan vi trekke frem noen synspunkter i forhold til om der er et markert skille mellom skolepolitikken nå og de seneste tiårene. Skolens betydning for norsk konkurransevne, vektleggingen på lokalt handlingsrom og tilpasning av undervisningen til elevens evner og forutsetninger er tre områder som representerer kontinuitet i den skolepolitiske tenkningen også ved regjeringsskifter etter 2000. Men, samtidig kan vi spore noen endringer i skolepolitikken representert ved Kristin Clemet og Bondevik II regjeringen i form av arbeidet med reformen Kunnskapsløftet (Telhaug 2005: 165ff).

Det første er en mer internasjonalisering av skolen. Samtidig ser vi en desentralisering i form av at den kommunale og lokale handlefriheten økes, mens den sterke statlige styringen avtar. Et annet stikkord er individualisme som vi ser i sammenheng med nytteperspektivet. Elevene skal tilegne seg faglige ferdigheter som tilfredsstillende næringslivet som på sin side møter en stadig hardere konkurranse. Individualiseringen forstås som en maksimal utvikling av den enkeltes forutsetninger og talent. Nivå, kvalitet, kompetanse, læringsutbytte, prestasjoner er ord som assosieres med dette. Sagt på en litt annen måte; det kognitivt - instrumentelle perspektivet dominerer på bekostning av det moralsk -praktiske og det estetisk - ekspressive perspektivet. I fortsettelsen av dette legges det opp til en sterkere overvåking og åpenhet omkring elevenes prestasjoner av hensyn til landets konkurransevne (ibid:166ff).

Evalueringene kan også etter hvert være med på å bestemme innholdet i det som skal evalueres ved måten evalueringen gjennomføres på. Konkurranse brukt som en ytre motivasjonskilde for elever, lærere, kommuner og lignende, ser vi i form av nasjonale prøver med resultater på internett, kommunenes ansvar for lærernes lønns – og arbeidsvilkår og etablering av bonus – og demonstrasjonsskoler (ibid:170f). Det som fremfor noe annet preger Clemets tenkning er altså en gjennomført nyttetenkning med en konsekvent betoning av elevenes prestasjoner eller resultater i de sentrale ferdighetsfagene. Skolen forstås ut fra et

markedsperspektiv (Telhaug 2005:171f). Den nye læreplanen retter oppmerksomheten mot hva elevene faktisk skal lære i det enkelte fag og på de ulike trinn (ibid:162). Samtidig som fellesskapets refleksjoner og læring fremheves som viktig i form av utvikling av skolen som lærende organisasjoner, så er fokuset størst på individuell kompetanseutvikling. På denne måten er både læringssynet og kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet sammensatt. At reformen kom akkurat nå kan vi se som et utslag av historikk ved målstyringslinjen, internasjonale trender med fokus på kompetanse og forskning som viste svakheter ved den norske skolen.

### **Oppsummering av Kunnskapsløftet**

De verdiene som kunnskapsløftet fremhever, retter seg mer inn mot individet enn mot fellesskapet og mer inn mot den enkeltes kompetanseheving hvor den enkeltes evner og potensial skal utvikles ut fra et nyttehensyn. Kompetanseutviklingen er et nytteobjekt for staten direkte ved å kunne realisere andre mål i reformen og kompetansepolitikken for eksempel å utvikle elevkompetansen, men også indirekte ved på sikt kunne konkurrere nasjonalt og internasjonalt. Å gi lærere og skoleledere nødvendig kompetanse, vil gjøre lærere og skoleledere bedre i stand til å møte utfordringer i skolen og øke elevenes kompetanse og utvikle skolen som en lærende organisasjon. Dette er statens pedagogiske motivasjon for å realisere kompetanseutviklingen av lærere og skoleledere i Kunnskapsløftet.

### **2.3 En modell for organisering av kompetanseutviklingen**

Kunnskapsledelse vil si å identifisere, skape og forvalte kunnskap ved å lede kunnskap inn i og gjennom dynamiske prosesser basert på informasjon og menneskers erfaringer ved bruk av kunnskap (O`Dell 2003:411). Clara O`Dell (O`Dell 2003) sin implementeringsmodell kan belyse og identifisere hvordan statens visjon om kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere i praksis realiseres i skolen. Implementeringsmodellen beskriver kunnskapsledelse trinn for trinn i organisasjoner. Det første trinnet ser på initiativ, visjon og kunnskap. Trinn to handler om organisasjonens kunnskapsbase og kunnskapsdannelsen. Trinn tre ser på kunnskapsinnhenting, absorbering og hukommelse. Trinn fire ser på kompetanseutvikling og læring og spør om kunnskapsledelsen i skolen er verdiskapende? Det femte og siste trinnet ser på institusjonaliseringen av den nye kunnskapen og oppsummerer kunnskapsledelsen ved skolen. Denne modellen brukes i empirien til å analysere hvordan skolene i en kommune gjennomfører kompetanseutviklingen.

### **2.3.1 Det første trinnet. Initiativ**

Det første trinnet i Clara O`Dell sin implementeringsmodell om hvordan kunnskap skapes og ledes handler om initiativ (O`Dell 2003:418). Hvem tar initiativ til å utvikle kunnskap i virksomheten? Hva var visjonen deres? Og hva slags kunnskap snakker vi om? Først litt om kunnskap. Der finnes to typer kunnskap: eksplisitt kunnskap og taus kunnskap (Nonaka et al 2001:494). Eksplisitt kunnskap kan vi finne som data og dokumenter og denne type kunnskap kan lett distribueres, overføres og oppbevares. Men der finnes også kunnskap som ikke kan artikuleres. Polanyi sa: ”we can know more than we can tell” (Polanyi 2000:66). Denne kunnskapen er taus. Taus kunnskap er personlig og vanskeligere å formalisere og vi ser eksempler på den som handlinger, prosedyrer, rutiner, forpliktelser, idealer, verdier og følelser. Og mens taus kunnskap er subjektiv, ofte kontekstavhengig, erfart og praktisk, er eksplisitt kunnskap objektiv, kontekstfri og teoribasert (Nonaka et al 2001:494).

Kompetanseutviklingen i kunnskapsløftet forutsetter både taus og eksplisitt kunnskap.

Hvordan skal lærerne og skolelederne erverve kunnskap generelt? Kunnskap skapes og ekspanderes gjennom en kontinuerlig og dynamisk samhandling mellom taus og eksplisitt kunnskap (ibid:495ff). Kunnskapsprosessen for å øke kompetansen i skolen, er en slik sosial prosess mellom individer og samhandlingen skjer både internt i organisasjonen og eksternt. Der er fire måter som kunnskap overføres på: Eksperimentell (fra taus til taus kunnskap), konseptuell (taus til eksplisitt) systematisk, (eksplisitt til eksplisitt) og rutine (eksplisitt til taus) (ibid:493f). For å forstå kunnskapsledelse i skolen er det viktig å være bevisst på hva slags type kunnskap man ønsker å tilføre og produsere i skolen og om kunnskapen er eksplisitt eller taus (Sallis og Jones 2002:13ff, 78f). Kunnskap i organisasjonen skapes og defineres altså gjennom handling og interaksjon og prosessen ledes av ledelsen. Ved at organisasjonen utvikler og tilfører ny kunnskap for å skulle løse problemer og utfordringer, flyttes grensene stadig (Nonaka et al 2001:492).

### **2.3.2 Det andre trinnet. Kunnskapsbasen og kunnskapsdannelsen.**

Det andre trinnet i implementeringsmodellen fokuserer på en begynnende realisering av visjonen (O`Dell 2003:422). Hvilke ressurser har skolen? Har lærerne en felles forståelse som utgangspunkt og som de kan henvise til? Her vil kunnskapsbasen og kunnskapsdannelsen ved skolen presenteres. Skolens kunnskapsbase henspeiler både på kvalifikasjoner og kompetanse hos lærerne ved skolen, men også på selve kulturen i virksomheten og om hva slags felles forståelse som er etablert blant lærerne for eksempel i en utviklingsplan. Kvalifikasjoner kan

defineres som faglig spesialisering. Kompetanser er forskjellige typer av læringsferdighet, det vil si evnen til å tilegne seg viten og ferdigheter i forhold til spesifikke situasjoner og oppgaver. Kreativitet er omlæringsferdighet, det vil si ved å kjenne selve verdigrunnlaget kan vi endre forutsetninger for å lære, endre selve kulturen i organisasjonen (Qvortrup 2001:172, 179).

Hva med kunnskapsdannelsen ved skolen? Rektor og lærernes felles utgangspunkt er kompetanseutviklingen som beskrives i Kunnskapsløftet og det tilhørende strategidokumentet som kan brukes som mal for å utvikle lokale kompetanseutviklingsplaner. Hovedmålet er satt frem i tid, altså til 2008. I denne fasen trenger ofte rektor flere støttespillere som kan være med å skissere en fremdrift. Hvis der er plangrupper ved skolene kan disse fungere som en slags task force (O'Dell 2003:418). Task force er betegnelsen på en prosjektgruppe som har som oppgave å skape prosjekter og prosjektgrupper (ibid). Plangruppa kan velge å satse på strategiske prosjekter eller tilpassede prosjekter. Strategiske prosjekter innebærer en større omveltning for organisasjonen og vil utgjøre en stor risiko for hele gjennomføringen, mens tilpassede prosjekter forandrer organisasjonen sakte.

### **2.3.3 Det tredje trinnet. Kunnskapsinnhenting, absorbering og hukommelse**

På det tredje trinnet har kunnskapsledelsen kommet så langt at man utvikler strategier for å hente inn ressurser utenfra og man prøver å absorbere kunnskapen. Det som læres skal også sikres i organisasjonen (O'Dell 2003:424). Hvordan kan skolen hente inn kunnskap eksternt for å øke kompetansen og utvikle skolen som en lærende organisasjon? Skolen har ulike tilnæringsmåter å velge mellom. Skolen kan for eksempel ansette lærere med en ønsket kompetanse eller samarbeide med andre undervisningsinstitusjoner i eller utenfor kommunen for slik å utveksle og hente inn impulser og lærdom og kompetanse (Nordhaug 2002:139).

Etter at kunnskapen er dannet internt eller hentet inn eksternt, skal den fordeles rundt i personalet. Der er ikke vannrette skott mellom eksternt og intern kunnskapsinnhenting og opplæring (ibid:142). Da melder noen spørsmål seg. Hvordan absorberes kunnskapen i organisasjonen? Hvilke rutiner gjør at kunnskapen absorberes? Hvilke hindringer finner vi for at kunnskapen ikke fordeles? Kommer den nyervervete kunnskapen ut til flere enn den enkelte kursdeltaker eller student? For å sikre vedlikehold av kunnskap hos lærerne må det



finnes tid i skolehverdagen som åpner opp for refleksjoner, diskusjoner og utveksling av erfaringer. Det bringer oss over på kunnskapshukommelse.

Kunnskapen som erverves og produseres blir en kapital som finnes i enkeltindividene i organisasjonen. Kunnskapshukommelse vil si hvordan skolen som organisasjon beholder og lagrer denne kunnskapen i det organisatoriske minnet (Scarborough et al 1999:43ff) (Martin De Holan og Phillips 2003:396). Hvordan skolen gjør kunnskapen til sin er det derfor viktig å ha bevissthet om (O`Dell 2003:427). Det er ledelsens oppgave å skape et klima og et miljø slik at menneskers kunnskap kan bli brukt, delt og skapt (Sallis og Jones 2002:71). Men hva skjer med kunnskapen etter at lærerne har blitt veiledet av hverandre internt eller vært på kurs eller skolebesøk? Klarer lærerne å holde på kunnskapen de har fått eller forsvinner kunnskapen like fort som den ble ervervet? Det er tre måter organisasjonen kan glemme kunnskap på. For det første kan det gå galt når kunnskap skal overføres fra en organisasjon til en annen. Eller der kan ”forsvinne” viktig kunnskap mens skolen holder på å generere ny kunnskap internt (Martin De Holan og Phillips 2003:397f ). For det andre kan kunnskap gå tapt ved en feiltakelse eller uhell (ibid). Da må kunnskapen gjenskapes. For det tredje behøver organisasjoner ofte å glemme kunnskap med hensikt. Det skjer når nye rutiner, holdninger og atferd skal utvikles og fornyes og er helt nødvendig for at nye rutiner blir etablert (Martin De Holan og Phillips 2003:397ff, 406).

Men er skolen oppmerksom på organisasjonens evne til å glemme? For det første kan organisasjonen ha manglende evne til å integrere ny kunnskap. Personalet glemmer eller har en innebygd motstand mot det nye, og ledelsen følger for dårlig opp. Konsekvensen er at utviklingen stagnerer eller retarderer. For det andre kan det skje et forfall i organisasjonens eksisterende kunnskap. Når effektiviteten er maksimert og fokus og kontroll blir tilsvarende redusert, viser erfaring at det er lett å falle tilbake til gamle rutiner. Kunsten blir å finne tiltak som opprettholder kvalitet og effektivitet over tid (Martin De Holan og Phillips 2003:401ff). For å motivere til innsats kan ”utvidete belønnings – og tilknytningsmekanismer ” tas i bruk, for eksempel ved lokale lønnsforhandlinger som kan gi mer lønn til lærere som har god kompetanse i klasseledelse (Nordhaug 2002:147).

For det andre så står også den nye kunnskapen i fare for å bli glemt. Det er lett å falle tilbake til gamle rutiner når man står alene og hverdagslige problemer kommer i første rekke Et velkjent dilemma er mellom utnyttelse av eksisterende kunnskap og tilegnelse av nye

kunnskaper og ferdigheter fordi begge konkurrerer om den samme begrensede tiden til læreren. I stedet for vekst kan resultatet bli at organisasjonen stagnerer eller retarderer utviklingen av kompetansen (Nordhaug 2002:143).

For det tredje så finnes der organisasjoner som er avhengige av at de bevisst mestrer å glemme kunnskap for å finne rom for ny kunnskap og nye rutiner og for å optimalisere effektivitet og kvalitet. Kunsten er å glemme det som blir uvesentlig og huske det viktige. En organisasjon som ikke er i stand til å glemme kunnskap, har en stor svakhet ved seg (Martin De Holan og Phillips 2003:397f, 403ff). Skolen er avhengig av at alle lærerne opptre bevisst og er på samme lag for at nye rutiner skal gi best effekt.

#### **2.3.4 Det fjerde trinnet. Verdiskapende kunnskapsledelse?**

Det fjerde trinnet i implementeringsmodellen handler om hvordan organisasjonen videreutvikler og ekspanderer kunnskapen (O`Dell 2003:428). Skaper kunnskapsledelsen merverdi for skolen? Om kunnskapsledelsen fører til forandringer i organisasjonen og til mer danning av enkeltindividene er noe vi skal forsøke å svare på i empirien. Å heve individuell kompetanse gjennom å la lærere lære av dyktige kolleger, baserer seg på tanken om mesterlære. Målet er at man ved jevnlig samtaler skaper større refleksjon over lærerens egen praksis og større trygghet som klassens leder. Å erverve kunnskap innebærer en lærings og dannelsesprosess; å få informasjon om en skole er ikke det samme som å få kunnskap. For den nyutdannede læreren kunne det for eksempel være en mentorordning som beskrevet ovenfor eller man kunne ta i bruk rettledning via e-post for slik å få kunnskap om klasseledelse. Et slikt brevvekslingsprosjekt for nyutdannende lærere har vært gjennomført fra 2001 – 2002 ved ”Program for lærerutdanning, NTNU” og ble kalt ”Ny som lærer 2001 – 2002”. Formålet var å gi nye lærere hjelp i sitt første år i praksis og deltakerne fungerte som samtalepartnere og ressurspersoner for hverandre. Erfaringer viste at slike dialoger kan skape en felles skattekasse med gode ideer som kan tas i bruk i relevante situasjoner (Løkensgard Hoel 2004: 220ff).

#### **2.3.5 Det femte trinnet. Institusjonalisering.**

Det femte og siste trinnet er institusjonalisering. Hva har gått tilbake til kunnskapsbasen og blitt en del av kulturen? Hva slags organisasjon er denne skolen? ”En tradisjonell hierarkisk organisasjon kan basere seg på kvalifikasjoner som sin dominerende vitensressurs. En modularisert eller en nettverksbasert organisasjon har løsere bånd innad og sterkere kontakt

utad, forutsetningen er imidlertid at ikke bare kvalifikasjonsviten, men også kompetanse – og kreativitetsviten distribueres i organisasjonen og koordinering innenfor og kommunikasjon utenfor er stabilisert av kultur som rammestyrerende vitensressurs” (Qvortrup 2001:101f). Det er nødvendig med stabile rammer som kompetanser og kreativitet kan utfolde seg innenfor og få støtte fra en synlig leder. Resultatet er det vi kaller kultur og den enkeltes evne som kan kalles allmenndannelse. Kultur er den lærende organisasjons ”kollektive identitet” (Qvortrup 2001: 109, 206ff). På denne måten kan vi si at kunnskapsledelsen kan være verdiskapende for skolen.

## **2.4 Kommunens handlingsrom i gjennomføringen av Kunnskapsløftet**

Kommunens handlingsrom er generelt sett formet av statens mål- og resultatstyringslinje som i denne oppgaven illustreres ved reformen Kunnskapsløftet og hvordan den definerer kommunens ansvarsområder i forhold til kompetanseutviklingen. Her er fokus på hvordan det kommunale ansvaret for å gjennomføre og evaluere kompetanseutviklingen også kan påvirkes av individer på ulike nivå innad i kommunen, som kommuneadministrasjon og skoler, i tillegg til staten. Motivasjonsfaktorer kan være med å forme kommunens handlingsrom i forhold til å gjennomføre og evaluere kompetanseutviklingen. Til det bruker vi Julian Le Grand sin motivasjonsteori (Le Grand 2003). Dette er en mindre omfattende teori som forsøker å forklare motivasjon og handlingsorientering i offentlig styring ut fra at offentlig styring innskriveres i en markedslogikk i økende grad. Motivasjonsteorien viser noen av de utfordringene som kommuneadministrasjonen står ovenfor og som kan påvirke hvorvidt målene i reformen realiseres eller ikke. Modellen beskriver en virkelighet slik politikerne har oppfattet virkeligheten og hvordan dette igjen påvirker politikken. Denne antakelsen og forholdet mellom antakelsen og realiteten omkring individets motivasjon, er veldig viktig for blant annet suksessen til offentlig politikk. Når vi bruker terminologien videre er det som en beskrivelse av individets motivasjon i offentlig sektor, ikke som en beskrivelse av individet selv. (Le Grand 2003:2, 17, 24).

Motivasjonsteorien retter altså fokuset på betydningen av hvorvidt politiske mål og ønsker samsvarer med ønskene til enkeltindividene som skal implementere og realisere målene. Så, i den grad vi ser på individnivået, er dette knyttet til hvilken rolle organisasjonens rammer spiller for individets motivasjon og hva det igjen kan ha å si for at kommunen når sine mål.

## 2.4.1 Stat - kommune - individ

Hva er den viktigste motivasjonen for mennesket? Er det egeninteresse eller fellesskapets interesser? Og hvordan opplever individene eget handlingsrom? I denne settingen tegner Le Grand opp en modell med to akser. I en horisontal akse defineres et kontinuum av motivasjon, fra ekstrem altruisme (den hvite ridder) til den ekstreme egoisme (knekt). I en vertikal akse refereres det til et kontinuum av menneskelige selvoppfatninger, fra den ekstreme forståelse av seg selv som brikke (bonde) til den som oppfatter seg selv som en aktør som selv definerer sine preferanser (dronning). Aksene kan referere dem som arbeider i offentlig sektor eller til mottakerne av offentlige ytelser, eller begge. I skjæringspunktet mellom disse aksene, defineres så fire posisjoner, ridder/bonde ridder/dronning, knekt/dronning og knekt/bonde.

Den vertikale aksen fokuserer på individets syn på eget handlingsrom. Den horisontale aksen ser på om det er egeninteresser eller fellesskapets interesser som er den viktigste motivasjonen for individet. I den ene enden befinner ridderen seg. Den er altruistisk og setter fellesskapet først. Den har en uselvvisk oppførsel. Mot dette retter Le Grand to innvendinger. En som sier at en slik oppførsel ikke finnes, og en annen som sier at slik oppførsel er skjult under egeninteresser. I den motsatte enden er knekten. Dette individet motiveres ut fra egeninteresse og egen vinning, og det ønsker å oppnå goder på bekostning av andre. Distinksjonen mellom de to, ridderen og knekten, er at ridderen er motivert for å hjelpe andre uten egeninteresse, mens knekten er motivert for å hjelpe andre for slik også hjelpe seg selv.

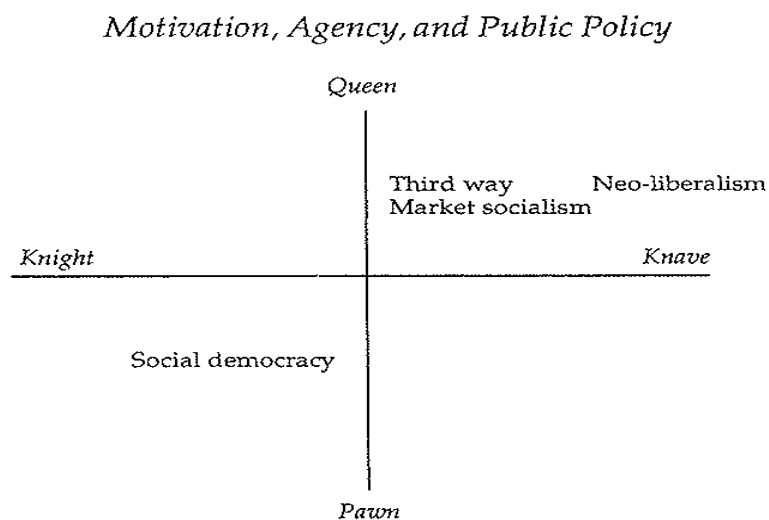


Figure 1.1. *Motivation, agency, and ideology*

De to aksene deler opp fire rom. Mellom ridderen og bonden finner vi sosialdemokratiet. Mellom dronningen og knekten finner vi neo – liberalismen. I den samme firkanten, men tettere til senteret, finner vi markedssosialismen som altså er den tredje vei. Figuren får frem ulike kombinasjoner og viser at der i offentlig administrasjon kan være stor variasjon, på samme måte som der i et samfunn kan finnes individer med ulike motivasjoner. I vår sammenheng får dette betydning for hvordan kommunene ser på motivasjonen til individene i kommuneadministrasjonen som utfører oppgaver i forbindelse med kunnskapsløftet og hva slags motivasjon og handlingsrom individene selv opplever at de har. Politikere bør tenke gjennom hvordan ansatte som skal implementere politikken deres er motivert. De bygger på to antakelser, at ansatte er grunnleggende motivert og at de er riddere og ikke knekter (og videre en felles antakelse ut fra dette igjen; at motivasjonsbalansen er uavhengig av de politiske strukturer) (Le Grand 2003:16, 25 ff, 39f).

### **Motivasjon og politiske strukturer**

Politiske strukturer kan også påvirke balansen av ridder og knekte oppførsel. Le Grand presenterer to modeller av offentlig tjeneste. Den første er ”command and control” eller den hierarkiske modellen som den også kalles. Her er det direkte kontroll og klar organisering nedover. Mål settes på toppen. Denne kan virke demotiverende på de ansatte om de blir sett på som bonder. Den andre er ”network” eller trustmodeller. De har ikke så direkte kontroll eller instruksjoner til å fordele ressursene. Her antar man at de ansatte er riddere og har tillit til at de kan bruke ressursene på en hensiktsmessig måte. Svakheten ved dette systemet er at hvis de ansatte i virkeligheten er knekter så bryter det sammen. Og selv om de ansatte i administrasjonen er riddere, så forutsetter det at de identifiserer seg fullstendig med politikernes syn. Der er liten garanti for dette. Derfor er det nødvendig med reguleringer.

Ansatte kan føle at de har mindre tillit når de skal kontrolleres, og føle seg mindre forpliktet til det offentlige og bli mer opptatt av egeninteresser. Det vil si at staten kan endre på motivasjonsbalansen til de ansatte og få utilsiktede virkninger både gjennom aktiviteter den velger og oppgaver den påtar seg, men også gjennom måten den organiserer gjennomføringen på og ulike kontrollordninger den foretar. Undersøkelser viser altså at politiske reformer både kan og ikke kan påvirke motivasjonsbalansen. Prinsippene bak politikken blir altså utfordret i administrasjonen i praksis.

Le Grand trekker tre konklusjoner omkring individers motivasjon og her spiller folks følelse av ofring i handlingene en nøkkelrolle. Den første konklusjonen er at altruistisk oppførsel finnes blant individer i offentlig tjeneste og vi kan regne med å finne altruistisk oppførsel side om side med egen – interesser. For det andre så finnes der ulike typer riddere som er motivert ut fra forskjellige hensyn. Den akt – irrelevante ridderen blir motivert for å hjelpe andre som en reaksjon på oppfatning av en situasjon (ut fra en følelse, tilfredshet ). Den akt – relevante ridderen blir motivert for å hjelpe andre ut fra et ønske om å unngå skyld og handler mer ut fra plikt og som en forpliktelse. Her må organisasjonen se om begge typer eksisterer i organisasjonen og i tilfelle i hvilket omfang. Og for det tredje så er mye av den altruistiske oppførselen hos individene av den akt – relevante typen. De handler mer av plikt, enn følelser og dette kan få betydning for (realiseringen av) politikken (Le Grand 2003:17, 35f, 38).

Forskning underbygger at knekter finnes i offentlig sektor og mer uttalt enn i privat sektor. I både privat og offentlig sektor er det viktig å oppnå organisasjonens mål og hensikt, men i offentlig sektor er der flere som har fokus på å fremme fellesskapets beste og som har større omtanke for å hjelpe samfunnet og andre mennesker (Le Grand 2003:31ff).

#### **2.4.2 Iverksetting av reformen**

Her ser vi på hva slags motivasjoner kommunen kan ha for å gjennomføre Kunnskapsløftet og kompetanseutviklingen og hvilket handlingsrom kommunen har gjennom at reformens innhold og målsettinger relativt legger en del føringer for hvordan gjennomføringen skal være.

##### **Pedagogisk motivasjon**

Kommunens pedagogiske motivasjon for å gjennomføre kunnskapsløftet kan vi se som et ønske om å få en bedre skole hvor skoleledere, lærere og elever sin kompetanse økes. Det er en forutsetning for kvalitetsutvikling i skolen, at lærere og skoleledere i grunnsopplæringen har den kompetansen som sikrer eleven og lærlingene tilpasset opplæring med muligheter til å utvikle evner og talenter i samsvar med læreplanens generelle del, læringsplakaten og læreplanene for fag. Dette påvirker kompetansekravene til lærere og skoleledere.

##### **Juridisk motivasjon**

Hvilke andre faktorer enn den pedagogiske motivasjonen motiverer kommunen til å gjennomføre kompetanseutviklingen? Juridisk legger Kunnskapsløftet noen eksplisitte

føringer for den kommunale kompetanseutviklingen. Opplæringsloven sier at kommunene for det første har et juridisk ansvar som skoleeier for at reformer blir gjennomført<sup>22</sup>

Kunnskapsløftet sier eksplisitt at kommunen som skoleeier har et ansvar for at ansatte i skolen har riktig og tilstrekkelig kompetanse og for lederopplæringen for sine egne ledere, inkludert skolelederne.<sup>23</sup> Skoleeierne vil, sammen med skolelederne, ha ansvaret for at reformens intensjoner blir fulgt opp og videreformidlet til personalet i skoler og lærebedrifter. De har også en nøkkelrolle i utviklingen av en bedre kultur for læring og god kvalitet i grunnopplæringen. Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Et godt lederskap er å skape vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk slik at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres. Åpenheten rundt skolens resultater vil stille rektor overfor nye oppgaver. Kommunene kan dermed være juridisk motivert for at reformen gjennomføres.

### **Økonomisk motivasjon**

I tillegg til en pedagogisk og en juridisk motivasjon kan vi finne en økonomisk motivasjon for å iverksette kommunal kompetanseutvikling. Staten vil investere i et betydelig kompetanseløft for å realisere de sentrale målsettingene som er fremsatt ved å bidra til finansiering av kompetanseutvikling for skoleledere, lærere, instruktører, rådgivere og annet personale med tilknytning til grunnopplæringen. Skoleeier har behov for støtte i arbeidet med gjennomføringen av endringer og tiltak i forbindelse med kompetanseutvikling. Der reformen stiller nye og/eller økte krav, eller der nasjonale undersøkelser viser at det er mangel på lærere med relevant utdanning, skal staten også bidra. Støtten til videreutdanning vil i utgangspunktet være et reformrelatert tiltak, men behovet for videreføring og eventuelt endrede prioriteringer må vurderes i forbindelse med de årlige statsbudsjettene. I 2004 ble det fordelt 100 mill. kroner til kommuner og fylkeskommuner til etter- og videreutdanning

---

<sup>22</sup> Opplæringsloven 13-10: (<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-015.html#13-10>) [11.08.07].

<sup>23</sup> Stortingsmelding 30 (2003-2004) "Kultur for læring":  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/9.html?id=404523>  
[27.06.07].

innenfor sentrale fag, de nasjonale strategiplanene, tilpasset opplæring og læringsmiljø.<sup>24</sup> I 2005 var dette økt til 300 millioner og i 2006 og 2007 til 375 millioner kroner hvert år.<sup>25</sup> Staten på sin side forventer at kommunene følger opp med egen økonomisk finansiering i tillegg til det staten bidrar med. Men, her har kommunene frihet til selv å velge hvor mye økonomisk støtte de vil bidra med.

Når det gjelder frihetsgrad i forhold til reformer generelt og Kunnskapsløftets kompetanseutvikling spesielt, så er kommunens reelle frihetsgrad avhengig av hvor klar staten er i sine ønskemål i forhold til kommunen. Brukes skal- preferanse eller kan/bør? Sanksjoner, for eksempel finansielle, som eventuelt er innebygd i tiltakene som skisseres i Kunnskapsløftet, kan påvirke kommunens prioriteringer i forhold til statens prioriterte satsingsområder. Hvis den overordna faginstans har innflytelse på fordeling av økonomiske tilskudd, er det grunn til å tro at styringseffekten fra staten oppleves som enda sterkere, altså bør, ikke kan (NOU 1990:301). Det ser vi kanskje et eksempel på gjennom kompetanseutviklingen i kunnskapsløftet når kommunen må sende inn planer og rapporter til fylkesmannen, før de kan få den økonomiske støtten som tildeles fra staten representert ved fylkesmennene. De satsningsområdene som staten skisserer opp; innføring av nye læreplaner, 2. fremmedspråk, fysisk aktivitet, bruk av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, etterutdanning av lærere, instruktører og bedre tilpasset opplæring, er de samme områdene som det vil gis prioritert økonomisk støtte til fra staten til kommunen. Innenfor de prioriterte områdene må så skoleeier definere hvilke behov og utfordringer som den anser som viktigst. Det vil si at forskjellige kommuner kan ha ulike kompetansebehov og dermed forskjellige ønsker i forhold til satsing innenfor kompetansebyggingen. Skoleeier må derfor ha betydelig innflytelse på prioriteringen av kompetanseutviklingsmidlene.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Stortingsmelding 30 (2003-2004) "Kultur for læring":

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/9.html?id=404523>  
[27.06.07].

<sup>25</sup> Finne nettside økonomisk bruk!! ([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2514utskrift=1](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2514utskrift=1))  
27.06.07].

<sup>26</sup> Stortingsmelding 30 (2003-2004) "Kultur for læring":

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/9.html?id=404523>  
[27.06.07].



Det er grunn til å anta at kommunen kan la seg påvirke til å satse på de samme videreutdanningstilbudene som staten prioriterer, selv om fagene i større eller mindre grad er i overensstemmelse med kommunens kompetansebehov. Statens økonomiske tilskudd til enkelte satsingsområder kan vi på denne måten anta vil legge føringer for hvilke satsingsområder kommunen i første rekke velger ut. For å kunne si noe om kommunen har latt seg styre i prioriteringene, må en først kjenne til kompetansebehovet i kommunen og om det er likt som statens kompetansebehov, og så må det sammenlignes med hvorvidt kommunene prioriterer kompetanseløft der behovet er størst eller ikke. Formelle frihetsgrader svarer ikke nødvendigvis til de reelle (NOU 1990:82).<sup>27</sup> Dette er kanskje et eksempel på at staten ikke gir kommunen så stor frihet som det kan virke som gjennom målstyringslinjen, når der implisitt i formuleringene ligger føringer for innholdet i organiseringen av den kommunale virksomheten.

### **Organisasjonsmessig motivasjon**

Tilslutt kan vi ta med en organisasjonsmessig motivasjon for kommunal kompetanseutvikling. På frivillig grunnlag åpner kommuneloven 1992 opp for etablering av et interkommunalt styre for ulike tiltak og med adgang til å delegere et slikt organ, med myndighet knyttet til drift og organisering (ibid:13). På bakgrunn av dette kan kommunen velge å inngå et samarbeid med andre kommuner om for eksempel kompetanseutviklingstiltak. Dette kan særlig være aktuelt for mindre kommuner som alene ville ha problemer med å igangsette tiltak fordi der er for få lærere og skoleledere i kommunen. På denne måten kan organiseringen lette gjennomføringen av for eksempel videreutdanning og gjøre kompetanseutviklingen enklere å realisere og dermed øke motivasjonen for å iverksette. Samtidig kan samarbeidet påvirke kommunens valg av satsingsområder ved at der kanskje må inngås kompromiss i forhold til de andre kommunenes kompetansebehov og deres prioriteringer av kompetanseutviklingstiltak.

Kommunenes valgfrihet i forhold til å gjennomføre statlige reformer knytter seg generelt sett til hvordan den vil organisere virksomheten sin og hvilke nivåer som den vil skal gjøre hva. Men reelle frihetsgrader svarer ikke alltid til de formelle frihetsgradene. På den måten kan vi si at staten former kommunens motivasjon for å gjennomføre kompetanseutviklingen.

---

<sup>27</sup> Stortingsmelding 30 (2003-2004) "Kultur for læring":

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/9.html?id=404523>  
[27.06.07].

Kommunens motivasjon for å gjennomføre kompetanseutviklingen kan være av pedagogisk, juridisk, økonomisk og organisasjonsmessig art. Reformen forutsetter at individene er grunnleggende motivert for å realisere reformen. Om individene som implementerer reformen er motivert av egeninteresser eller fellesskapets interesser og hvilket handlingsrom de opplever at de har, påvirker også realiseringen av målene.

### **2.4.3 Evaluering av reformen**

I kompetansepolitikken setter staten mål for kompetanseutvikling og den undersøker og vurderer om kommunene når målene. Evalueringssiden er en like viktig og sentral side ved kompetansepolitikken og statens styringsstrategi. Vi skal se på hvilke måter staten evaluerer den kommunale kompetansepolitikken og om kommunene kan bruke de samme styringsstrategiene som staten. Evalueringen kan være både av måten kommunen organiserer innholdet i kompetanseutviklingen og hvilke aktører som skal gjøre hva i prosessen. Ut fra oppgavens tema avgrenses det til å se på hvordan staten og kommunen evaluerer kompetanseutviklingen av lærere og skoleledere, selv om også andre instanser evaluerer kompetanseutviklingen i kommunene, blant annet riksrevisjonen og uavhengige forskningsinstitusjoner. Hva statens føringer for kommunens evaluering kan ha å si har å si for de ulike aktørene på de ulike nivåene og deres motivasjon til å evaluere kompetansepolitikken beskrives også. Det innebærer å se på hvilke evalueringsprosesser det legges opp til og bruk av læringsresultater. Det sier også noe om hva og hvem som har ansvar for ledelse av læringsprosesser

#### **Staten og motivasjon**

Vi tar utgangspunkt i at staten har en pedagogisk motivasjon for å evaluere kompetanseutviklingen; nemlig se om kompetansen blant skoleledere, lærere og elever øker. Men staten har også en juridisk motivasjon for evaluering av kompetanseutvikling. Statens styringsstrategi er å utvikle et system for vurdering og tilsyn begrunnet ut fra å sjekke at elevers rettigheter blir ivaretatt av kommunen. Det bygger som nevnt tidligere i oppgaven på bestemmelser i Opplæringsloven fra 1998 og på endringer i den fra 2004. Målsettingen er at tilsyn utøves på det lavest mulige nivået i kommunen, det vil si Fylkesmannen (NOU 1990:288).

Fylkesmannen er statens representant i fylket. Fylkesmannens kontor har ansvar for rådgiving og veiledning samt føre tilsyn med ulike oppgaver kommunen skal utføre (ibid:289).

Fylkesmannen bidrar også til koordinering av forsøks- og utviklingsarbeid, nettverksbygging og erfaringsspredning (Engeland 2000:7). Grunnskoleloven § 34 beskriver nærmere skoledirektørens rådgivnings- og veiledningsplikt ovenfor kommunene om blant annet de statlige satsingene. Satsingsområdene blir formidlet gjennom statsbudsjettet, årlige satsingsrundskriv og tildelingsbrev til Fylkesmannen. På enkelte områder utarbeides det flerårige handlingsplaner. Fylkesmannen fordeler tilskudd med utgangspunkt i sentrale føringer og henter inn rapporter til staten om gjennomførte tiltak i kommunene. Skoleeier har ansvar for å gi årlige skriftlige rapporter til Fylkesmannen. Rapportene danner utgangspunkt for fordeling av tilskudd fra staten. I 2006 og 2007 er tilskuddet fra staten på 375 millioner for å sikre at kompetanseutviklingen blir realisert.<sup>28</sup>

Det er altså staten ved fylkesmennene som evaluerer prosessen underveis i form av årlige rapporter fra kommunene. Staten ønsker både å evaluere innholdet i kommunal organisering og hvordan prosessen har vært. Det siste har det blitt sterkere fokus på ved at kommunen nå fra 2007 skal dokumentere at lærerne har vært delaktige i prosessene rundt kompetanseutvikling. Staten har også en økonomisk motivasjon for å evaluere kompetanseutviklingen. Den ønsker å se til at pengene staten gir til kommunene brukes slik staten har tenkt.

### **Kommunen og motivasjon**

Kommunens pedagogiske motivasjon for å evaluere er den samme som staten, nemlig få en oversikt over om kompetansen og kompetanseutviklingen til elever og lærere/skoleledere i kommunen øker. Internt tilsyn/egenkontroll finnes både i kommunen og i fylkeskommunen ovenfor kommunesektoren. Målsettingen er at kommunen selv utvikler et beslutningssystem og en forvaltning som i størst mulig grad er selvkontrollerende (NOU 1990:263f). Det er likevel nødvendig å ha bestemmelser som binder opp organisering og en beslutningsprosess som styrker det interne tilsynet (NOU 1990:13, 266). Det vil si at der i kommunene skal etableres rutiner for internt tilsyn og kontroll også i skolesektoren og på kompetanseutviklingen i kommunen. Dette er en juridisk motivasjon for å evaluere. Gjennom årlige rapporter til fylkesmannen gir kommunen et bilde av kompetanseutviklingen i egen kommune for til gjengjeld å få statlig, økonomisk støtte. Kommunene har dermed også en økonomisk motivasjon for å evaluere.

---

<sup>28</sup> Kunnskapsløftet og kommunale kompetansemidler: (<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloftet/070021-210123/dok-bn.html>) [31.01.07].

## Et år etter

Hva kan evalueringene av kompetanseutviklingen fortelle et år etter innføringen av Kunnskapsløftet i forhold til om kommunene gjør det staten ønsker eller ikke? I forhold til styringssystemer, altså krav til hvordan kommunen skal organisere gjennomføringen, så gjør ikke nødvendigvis kommunene det staten ønsker. Det viser blant annet en rapport som ble publisert 22.01.07 ved Kunnskapsdepartementet og hvor det tas opp om kommuner følger Opplæringsloven. Begrunnelsen for valg av Opplæringsloven § 13-10 er fordi det er en relativt ny bestemmelse som i tråd med de senere års reformer understreker skoleeiers ansvar som følge av økt lokal handlefrihet og det gjør det nødvendig å være bevisst elevers rettigheter. Tilsynet avdekket at de fleste kommunene (38 av 55), ikke har det systemet som kreves i opplæringsloven. Resultatene viser også at kommunens ansvar i forhold til skolebasert vurdering er dårlig ivarettatt<sup>29</sup>

I forhold til de ønsker staten har til innhold og deltakelse i kompetanseutviklingen så viser rapporteringer at skoleledere ser ut til å være sterkt involvert i vurderingene av hvilke kompetanseutviklingstiltak som bør prioriteres lokalt og i prosessen. Men, læreren er ikke i like stor grad involvert i disse vurderingene. Godt under halvparten melder at lærerne i stor grad har vært involvert, mens litt over halvparten melder at lærerne har vært involvert i noen grad. Når det gjelder ansattes organisasjoner melder skoleeierne at ca en fjerdedel av disse har vært involvert, mens omtrent like mange melder at de i liten grad eller ikke i det hele tatt har vært delaktige. Det kan se ut som det er et behov for å styrke involveringen av ansatte og deres organisasjoner i de lokale prosessene. Institutt for arbeidsliv- og velferdsforskning (Fafo) påpekte i sin første delrapport i mai 2006, at ulike aktører har ulik forståelse av kompetansebehovene og egnede virkemidler for å utvikle ny kompetanse i skolen.<sup>30</sup> En felles forståelse av behov og tiltak er i følge Fafo en forutsetning for å oppnå endringer

Fafos andre delrapport fra 2007 viser at det fortsatt er utfordringer knyttet til lokal forankring. Lærere er lite involvert og engasjert i skoleeiers innspill om kompetansebehov. Rektor har en sentral rolle for forankring av kompetanseutvikling ved den enkelte skole. Forutsetninger for å

---

<sup>29</sup> Tilsyn med Opplæringsloven: [[http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/Aktuell-analyse/Tilsyn-med-opplaringsloven.html?id=445612](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/Aktuell-analyse/Tilsyn-med-opplaringsloven.html?id=445612)] [Lest: 11.08.07].

<sup>30</sup> Evaluering av ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutviklingen i grunnsopplæringen 2005-2008” gjennomføres av FaFo – Institutt for arbeidsliv- og velferdsforskning. Første delrapport. Fra høsten 2006 er den organisatorisk lagt inn under evalueringen av Kunnskapsløftet: [[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1646](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1646)] [Lest: 12.11.07].

lykkes er at skolen har en organisasjon og en kultur for utvikling og at den klarer å samarbeid med andre utdanningsinstitusjoner og eksterne kompetansemiljøer.<sup>31</sup>

Videre forteller rapporter at halvparten av lærerne deltatt i etterutdanning, men bare ca 7 % har deltatt i videreutdanning.<sup>32</sup>

## **2.5 Endelig problemstilling**

Staten har en klar strategi på kompetansepolitikken og kompetanseutvikling av lærere og skoleledere. Strategien slår blant annet fast at forankring ved det enkelte lærested, samt prosesser som involverer lærere, instruktører, skoleleder og faglig leder, er avgjørende for at kompetanseutviklingen skal få en god og varig virkning i praksis. Den enkelte kommune og fylkeskommune må kartlegge behov, lage planer og gjennomføre kompetanseutviklingstiltak. Midlene fra staten blir overført til den enkelte kommune eller fylkeskommune. For nasjonale myndigheter er det likevel viktig å sikre kontroll med bruk av midlene, uten at dette skal ødelegge det lokale ansvaret og engasjementet.

Kommunen har stor valgfrihet med hensyn til egen politisk og administrativ organisering. Den kan for eksempel velge å samarbeide med andre kommuner for å realisere målene i en reform. Men, den kan ikke velge bort en reform. Kommunen må forholde seg til statlige reformer generelt og til mål om kompetanseutvikling spesielt fordi den er en del av statens kompetansepolitikk. Det innebærer at kommunen som skoleeier har ansvar sammen med skolelederne for implementeringen av reformen og for at kompetanseutviklingen gjennomføres etter intensjonene. Kommunens ledere på ulike nivå må være seg bevisst ansvaret de har for å lede læringsprosesser som fører frem til lærere og skolelederes kompetanseutvikling. Det forutsetter at skolelederne og kommunen har oversikt over eksisterende kompetanse blant lærere og skoleledere i kommunen og om hvilke behov for kompetanse som eksisterer på de enkelte skolene. I tillegg må der i kommunen etableres samarbeidsfora hvor skolelederne og kommunen sammen kan finne løsninger og legge opp til gode prosesser for et best mulig resultat.

---

<sup>31</sup> Evaluering av strategi for kompetanseutvikling, andre delrapport 14.05.07:  
([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2662](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2662)) [Lest:12.11.07].

<sup>32</sup> Kunnskapsdepartementet: Bedre lærerkompetanse 16.05.07.  
(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2007/Bedre-larerkompetanse-i-Kunnskapsloftet.html?id=467535>) [Lest:12.11.07].

Kommunene kan bestemme hvor mye eller lite den vil gjøre ut av det økonomisk, så lenge målene i reformen nås. Men, kommunens valgfrihet begrenses av formuleringer som ”bør” og av ulike sanksjoner som er knyttet til tiltak som staten foreslår at kommunen kan gjennomføre. Statens motivasjon for kompetanseutviklingen er pedagogisk og den former kommunens motivasjon på samme måte som kommunen kan forme individets motivasjon. Kommunens motivasjon for kompetanseutviklingen kan være pedagogisk, juridisk, økonomisk eller organisasjonsmessig begrunnet, mens individene kan handle ut fra egeninteresser eller fellesskapets interesser. Kommunen bør reflektere over hva slags betydning en uoverensstemmelse i motivasjon blant aktører på ulike nivå i kommunen eventuelt kan få for realisering av mål med kompetanseutviklingen

Staten ønsker både å evaluere innholdet i kommunal organisering og hvordan prosessen har vært. Det skjer blant annet gjennom årlige rapporter fra kommunene til Fylkesmennene som fordeler kompetansemidlene på grunnlag av kommunerapportene. Statens motivasjon for å evaluere er pedagogisk, juridisk og økonomisk begrunnet. Det samme kan vi si om kommunens motivasjon for å evaluere.

Men ulike rapporter indikerer at kompetanseutviklingsprosessene ikke går helt etter statens intensjoner. Rapportene forteller blant annet at halvparten av lærerne og skolelederne ikke opplever kompetanseutviklingstiltak og at læreren generelt sett er for lite aktiv i evalueringprosessene i kommunen. Den lokale deltakelsen varierer både fra nivå til nivå i kommunen og hvem som er aktive innad på de ulike nivåene. Staten er avhengig av kommunene for å realisere reformen generelt og kompetanseutviklingen spesielt. For å sikre større grad av delaktighet og forankring i det enkelte lærested ber Kunnskapsdepartementet fylkesmennene om å følge dette opp.

Kommunene er på sin side avhengig av skolenes kunnskapsledelse for at skolene for eksempel skal utvikles til lærende organisasjoner. Hvordan realiseringen av kompetanseutviklingen lykkes på skolenivå får i første omgang betydning for hvordan kommunen og deretter for hvordan staten lykkes med implementeringen av kompetanseutvikling av lærere og skoleledere. Men, i hvilken grad staten lykkes med sin reformstrategi skal vi ikke vurdere i denne oppgaven. Fokuset vårt er på prosessene som ligger implisitt i kompetanseutviklingsstrategien og hvordan kommunen i praksis gjennomfører statens kompetanseutviklingsstrategi på kommune og skolenivå. Teoridelen vår

har reist ulike delspørsmål som undersøkelsen vil søke å svare på for eksempel: Hva vil det i praksis si å utvikle lokale kompetanseplaner? På hvilken måte er lærerne delaktige i prosessene? Hvordan er skolelederne sitt ansvar bevisst? Hva slags motivasjon deler lærerne for å realisere kompetanseutviklingen? Disse delspørsmålene kan vi samle inn under hovedproblemstillingen som er som følger.” **Hvordan implementerer en kommune Kunnskapsløftets intensjoner om kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere?**

### **3 Metode**

I metodekapittelet beskrives de valg som ble foretatt på bakgrunn av teori og ut fra hensyn til den empiriske undersøkelsen. Viktige kilder vil i kapittel tre og fire være Torleif Lund, Thor-Arnfinn Kleven og Steinar Kvale til å strukturere begreper. Først begrunnes valg av metode ut fra hvordan problemstillingen er formulert og det temaet som er valgt for oppgaven.

Kommunen og de tre skolene som er med i undersøkelsen presenteres kort i forbindelse med tilgangen til feltet rent praktisk. Videre beskrives hvordan arbeidet med å skaffe informasjon som kunne belyse problemstillingen ble organisert. Til slutt gjøres det rede for de analytiske kategoriene som intervjuene samlet seg rundt og hvordan begrepene kom til, og på hvilken måte jeg mener disse er forbundet med oppgavens teoridel.

#### **3.1 Forskningsmetode – valg og begrunnelser**

Temaet for oppgaven er kommunal kompetanseutvikling. Problemstillingen ”Hvordan implementerer en kommune Kunnskapsløftets intensjoner om kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere?” legger noen føringer for valg av metode. Formålet med undersøkelsen er å få en forståelse for prosessene i forhold til kompetanseutviklingen i en bestemt kommune. Hva fremmer og hemmer prosessene for kompetanseutvikling? Hva slags rolle har de ulike aktørene i prosessen? Hva slags føringer skaper reformen? Her har teorien gitt svar på hvordan det kan og eventuelt bør være, men ikke hvordan det faktisk er i en kommune. For å finne svar på det er det nødvendig å kombinere teorikunnskap om hvordan denne prosessen kan være i en kommune, med kunnskap som kan fortelle hvordan prosessen i praksis oppleves å være. Jeg har med andre ord en for- forståelse av kommunal kompetanseutvikling gjennom teorigrundlag. Denne for- forståelsen ønsker jeg å tilføye ny kunnskap gjennom empiri som så kan lede til en større forståelse. Forståelsen kan senere igjen føre til en ny forståelse. Denne ”spiraltenkningen” hvor vi blir kjent med deler som danner en helhet før nye deler tilføres og en ny helhet dannes osv, kjenner vi til fra hermeneutikken. Da gjenstår det å spørre: Hvordan kan jeg best skal få tilgang til kunnskap som omhandler den praktiske gjennomføringen av kompetanseutviklingen i en kommune (Kvale 2003:47, 52f)?

I oppgaven brukes det to metodologiske tilnæringer, intervju og dokumentanalyse for å få praksisnær kunnskap om implementeringen av kompetanseutviklingen i en utvalgt kommune. Dokumentanalyser vil i denne oppgaven være lokale utviklingsplaner som kan fortelle om kompetansebehov, satsningsområder, organisering, strategier og hvordan



kompetanseutviklingen tenkes evalueres i kommunen. Et kort sammendrag av kommunens planer presenteres før selve intervjuanalysen i kapittel fire.<sup>33</sup>

I det undersøkende arbeidet tenker jeg meg en kvalitativ tilnærming fordi temaet egner seg til å få informasjon fra få informanter, hvor man kan gå i dybden omkring aktuelle spørsmål knyttet til kompetanseutvikling. Derfor tenker jeg å benytte det kvalitative forskningsintervju som metode. Valg av intervjuform er semistrukturert/halvstrukturert intervju med en temasentrert tilnærming. Det kvalitative intervjuet blir noen ganger kalt ustrukturert, det indikerer at mange metodologiske beslutninger fattes mens intervjuet foregår. Det gjør det nødvendig å på forhånd ha en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomener som skal undersøkes. Det føler jeg at jeg har tilegnet meg og vist gjennom oppgavens teoridel (Kvale 2003:20, 26f, 29, 53). Målet mitt er at intervju sammen med dokumenter skal gi kunnskap om prosessenes innhold i forhold til de ulike aktørenes syn på kompetanseutvikling, kompetansebehov, makt og strategitenkning. Intervjumetoden vektlegges mest i undersøkelsen, mens dokumentanalysene fungerer mer som introduksjon til denne.

### **3.1.1 Beskrivelse av Vår kommunes politiske og administrative organisering**

Kommunen som i oppgaven er valgt ut er for meg en typisk norsk kommune. I besvarelsen refereres det til kommunen som Vår kommune. Vår kommune har valgt formannskapsmodellen som politisk styringsprinsipp. Det innebærer et kommunestyre, et formannskap og flere hovedutvalg. Hovedutvalget som behandler skolesaker heter fra oktober 2007 "Oppvekst". Det er vanlig med gjennomgående representasjon i hovedutvalget. Det vil si at de samme personene som sitter i hovedutvalget også sitter i kommunestyret og at hvert hovedutvalg har en eller flere deltakere som også sitter i formannskapet. Administrativt er kommunen organisert etter formålsprinsippet. Ulike virksomheter, deriblant skole, er organisert i egne sektorer med en sentraladministrasjon som overordnende, styrende og kontrollerende organ. Administrasjonen ledes av en rådmann som har ansvar for saksforberedelse og for iverksetting av vedtak etter kommunestyrets bestemmelser. Hun kommer med forslag til budsjett og skattevedtak og uttaler seg om den finansielle siden av alle saker. I vår kommune handler en sektorssjef for Oppvekst på vegne av rådmannen. Det gjør at skolesjefen er det sentrale bindeleddet til skolene og i kommunens arbeid med skolen.

---

<sup>33</sup> Sammendraget bygger på kompetanseplaner for årene 2005-2006 og 2006-2007. Kompetanseplanen for året 2007-2008 har det ikke lyktes meg å få tak i. Jeg har gjentatte ganger henvendt meg til flere kilder om dette uten å få tilgang til den, men jeg er usikker på om det skyldes at den ikke er laget eller ikke er skrevet ut. Antakelig er kompetanseplanen for 2007-2008 ferdiglaget, men ikke kommet på papiret ennå.

Denne personen har erfaring fra skoleverket som både lærer og rektor.

Vår kommune har ca 7200 innbyggere. Opplæringsvirksomheten er organisert i fire barneskoler og to ungdomsskoler. Av disse seks skolene ble tre valgt ut til undersøkelsen. I besvarelsen refereres det til dem som skole A, B og C. Kriterier for valg av skoler var at jeg ikke kjente personlig til dem og at de representerte en viss størrelse i antall elever og ansatte. For å få frem en bredde i undersøkelsen og for å se om eventuelle forskjeller kunne spores tilbake org relateres til at skolen enten var barne- eller ungdomsskole, ble to barneskoler og en ungdomsskole valgt ut. Barneskole A (12 lærer og 135 elever) har en rektor og en sosiallærer, men ingen inspektør. Barneskole B (27 lærer og 257 elever) har både rektor, inspektør og sosiallærer. Skole C (18 lærere og 132 elever) har rektor inspektør og sosiallærer/rådgiver.

For å få frem ulike prosesser ved en skolens kultur, ønsket jeg å samle intervjuobjektene til utvalgte skoler og ikke spre dem på alle skolene i kommunen. At ikke jeg undersøkte alle skolene ville både vært for arbeidskrevende og dessuten var ikke dette en undersøkelse som skulle kartlegge alle skolene kvantitativt, men fremfor alt få frem eksempler på prosesser og løsninger med hensyn til kompetanseutviklingen. Jeg ønsket også å se om prosessene varierte mellom nivåer og innad på et nivå. Derfor valgte jeg å undersøke mer enn en skole.

### **3.1.2 Kriterier for intervjupersoner**

Kriterier for valg av intervjuobjekter var som følger. Jeg ønsket å intervjuere aktører på kommune og skolenivå. Fra kommunenivået var sektorsjefen for Oppvekst det naturlige valget. Fra skolenivå ønsket jeg å intervjuere både rektor, tillitsvalgt og lærere på de aktuelle skolene for å kunne sammenligne de ulike aktørenes syn på egen skoles kompetanseutvikling. Rektor var et naturlig valg ut fra sin posisjon som leder og med ansvar for kompetanseutvikling. Tillitsvalgt ble valgt ut fordi denne lærere ofte står i en mellomposisjon, mellom det å være lærer og det å være deltaker i prosesser ved skolene som ikke er åpne for alle de ansatte. Disse prosessene kunne være relevante for oppgaven og derfor ønsket jeg innsikt i dem.

Som et tredje element på skolenivå ønsket jeg å intervjuere lærere. Her la jeg vekt på rekruttere lærere med forskjellige ansiennitet for å få frem en bredde blant lærerne og eventuelle forskjeller knyttet til erfaring. Underveis foretok jeg et valg om at de tillitsvalgte lærerne kunne kombineres med en ung, midt-i-mellom eller erfaren lærer. Dette ble gjort fordi det på en av skolene viste seg at den eneste unge læreren også var tillitsvalgt og derfor måtte fungere

som et eksempel på en ung lærer. Intervjupersonene refereres i besvarelsen først til hvilken skole de tilhører og så hvilken funksjon. For eksempel tillitsvalgt ved skole A benevnes A1. Rektorene refereres til som rektor A, B og C.

### **3.1.3 Før intervjuene**

Før jeg gikk i gang med selve intervjuene tok jeg en telefonsamtale til de tre rektorene hvor jeg presenterte ærendet mitt. Rektorene informerte personalet om masteroppgavens tema og om behovet mitt for intervjuobjekter ut fra ønskene om lærere med forskjellig erfaring fra skoleverket. Jeg fant det naturlig å gå via rektor, både fordi jeg ikke kjente de potensielle lærerne på skolene og for å opptre så ryddig som mulig ovenfor rektoren. Samtidig var jeg klar over at rektor på denne måten kunne påvirke valg av intervjuobjekter. Men, så lenge rektorene bare var kjent med temaet kompetanseutvikling, og ikke hadde sett spørsmålene, følte jeg meg rimelig sikker på at rektor bare i begrenset grad kunne vite hvem av lærerne som det kunne være mest fordelaktig for rektor om jeg intervjuet. Fra jeg første gang ringte rektorene og til selve intervjuet med dem, gikk det ikke mer enn to - tre dager. I forbindelse med rektor- intervjuene og besøkene på skolene gjorde jeg direkte avtaler med de andre intervjupersonene som enten rektor foreslo jeg kunne spørre eller som frivillig hadde meldt seg. Tidspunktet for intervjuene ble bestemt til å være de nærmeste dagene, bortsett fra med to lærere som skulle reise bort.

Intervjuopersonene fikk på forhånd informasjon om at temaet for intervjuet var kommunal kompetanseutvikling og at samtalene skulle bidra til en økt forståelse av innholdet i prosessene for kompetanseutvikling. Det ble også avtalt at et sammendrag av intervjuene skulle sendes snarest til dem for gjennomlesning og eventuelle utfyllinger. Et par dager før selve intervjuet fikk intervjupersonene intervju- guiden på e-post. Jeg presiserte at jeg ønsket at de hadde kikket kort på spørsmålene på forhånd, men at jeg ikke forventet en større forberedelse. Samtidig ønsket jeg ikke en lang frist, hvor intervjupersonene fikk mye tid til å snakke sammen og finne svar som de kanskje trodde at jeg var ute etter og ville høre. Om ikke de kunne svare på alle spørsmålene mine, så ville også det være et svar for meg som kanskje kunne fortelle meg noe om kompetanseutviklingen på den skolen de arbeidet på. I forhold til intervjuet med sektorssjefen for Oppvekst gikk jeg frem på samme måte.

For alle intervjupersonene fikk jeg deres informerte samtykke til å delta i undersøkelsen, alle deltok frivillig og jeg sikret deres konfidensialitet ved at jeg understreket at de skulle være

anonyme i undersøkelsen (Kvale 2003:63). Dette var også viktig med tanke på undersøkelsens reliabilitet.

### **3.1.4 Intervjuguiden**

Selve utarbeidelse av intervjuguiden brukte jeg en del tid på. Jeg var interessert i om aktørene hadde opplevd eventuelle endringer ved innføringen av Kunnskapsløftet generelt og med hensyn til kompetanseutvikling spesielt. Videre så jeg det som viktig å fange opp respondentenes oppfattelse av reformens ulike aspekter. Det innebærer fokus på kompetanseutvikling og evaluering. Spørsmålene i intervjuet ble derfor organisert under tre overskrifter som indikerte en tematisk rekkefølge hvor jeg søkte å få tak i eventuelle utviklingsprosesser i kommunen og på skolene både før reformen, nå; det vil si ved innføringen av reformen, og med tanke på fremtiden; altså hva de så for seg etter reformen. Overskriftene var "Før Kunnskapsløftet", "Kunnskapsløftet" og "Evaluering". Dette ble også gjort med tanke på den senere analyseringen og for at den skulle bli mer oversiktlig.

Jeg lagde tre intervjuguider for å få frem sider som var knyttet spesielt til nivå og at jeg skulle intervju aktører på kommune- og skolenivå. Men, jeg la opp til at intervjuene skulle være så like i formen som mulig. Alle hadde den samme tematiske tredelingen og de fleste av spørsmålene var de samme i alle de tre intervjuguidene. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket et helhetlig bilde av prosessene og å ha mulighet for å sammenligne hvordan ulike sider ved samme prosess ble oppfattet på ulike nivåer. Dessuten ville det være enklere i transkriberingsprosessen å trekke ut det vesentlige.

Intervjuformen var som sagt halvstrukturert intervju med temaer og spørsmål. Noen av spørsmålene var utformet slik at de krevde oppfølgingsspørsmål fra intervjueren. Det kvalitative forskningsintervjuet gir rom for at intervjupersonens uttalelser kan tolkes av intervjueren underveis. Det gjorde at jeg hadde mulighet for å spørre opp igjen om det intervjupersonen fortalte. Dermed kunne jeg ved stadige fortolkninger i en slik samhandlingsprosess, få frem ny kunnskap om ulike temaer knyttet til kompetanseutvikling. Det intervjupersonen uttaler ikke bare kan, men bør også presiseres og tolkes i intervjuet underveis i følge Kvale (Kvale 2003:72ff, 81). Intervjuene ble foretatt i løpet av en intensiv periode på tre uker i september - oktober 2007.

### 3.1.5 Intervjuene

Intervjuet hadde form av en samtale med utgangspunkt i intervjuguiden. Alle intervjuene foregikk på intervjupersonenes arbeidsplasser. Kunnskapen fremkom gjennom dialog mellom intervjueren og den intervjuedes synspunkter. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og underveis tok jeg også skriftlige notater. Intervjuene varte for rektorenes del ca 40 – 45 minutter, og for lærernes del varierte det fra ca. 20 – 35 minutter. Intervjuet med sektorsjefen varte i ca en time og tjue minutter.

Jeg opererte med tre hovedoverskrifter. Under den første: ”Før Kunnskapsløftet” var kompetansebehov og kurs med tanke på lærende organisasjoner to viktige stikkord. Disse gikk også videre inn under selve kunnskapsløftets kompetanseutvikling og evalueringsdelen. Under den andre overskriften ”Kunnskapsløftet” hadde jeg forventet mer respons på motivasjon i forhold til kompetanseutvikling. Selv om dette spørsmålet i noen grad ble besvart, fikk det en nedtonet betydning i forhold til hva jeg hadde trodd på forhånd. Det samme gjaldt endringer som følge av Kunnskapsløftet.

Alle rektorene ble intervjuet før lærerne på de aktuelle skolene. Sektorsjefen for Oppvekst ble intervjuet sist. Dette var bevisste valg ut fra tanken om at intervjuene av rektorene kunne spore meg litt til hva jeg kunne forvente å høre om fra lærerne angående deres skoles kompetanseutvikling og det ville være et godt utgangspunkt for å kunne lete etter systemer på skolene for kompetanseutvikling. På samme måte gjaldt det med hva rektorene ville si i forhold til sektorssjefen på kommunenivået.

Noen valg foretok jeg underveis i intervjuene etter som jeg så at noen spørsmål pekte seg ut. Jeg så etter intervjuene med rektorene at der meldte seg et behov for å stille lærerne et spørsmål omkring satsingsområder generelt på skolen og for å spørre konkret etter hvilke fora for pedagogisk refleksjon som skolene hadde før og etter kunnskapsløftet. I evalueringsdelen hadde jeg i spørsmålene mine delvis forutsatt at intervjuobjektene svarte bekreftende på det første spørsmålet som omhandlet om skolen deres evaluerer. Her måtte jeg være mer konkret for å få frem en bevissthet hos lærerne omkring evaluering.

### **3.1.6 Transkribering**

I transkriberingen var det viktig å fokusere på hva som var en nyttig transkribering i forhold til det jeg skulle undersøke. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, fordi enhver transkripsjon medfører vurderinger og beslutninger (Kvale 2003:102, 105, 118). Transkripsjonen min har mer en form som minner om en fortelling som forteller noe om den personens synspunkter på egen, skolens og kommunes kompetanseutvikling. Det gjør at transkripsjonen enkelte steder er omformulert og fortettet og at de store digresjonene er redigert bort. Det gjør også intervjuene mer lettlesle og oversiktlige før den egentlige analysen. Når jeg transkriberte intervjuene vektla jeg å skrive ned de meningene som hadde tilknytning til temaer som var etablert i teoridelen. De individuelle sammendragene sendte jeg til den enkelte på e-post. Dermed hadde jeg mulighet for å stille oppklarings- og oppfølgingsspørsmål og intervjupersonene kunne tilføye opplysninger de mente var viktig. Her ønsket jeg fra noen en tilbakemelding i forhold til hvilke forventninger de hadde hatt på forhånd og om disse var blitt innfridd etter et år med kunnskapsløftets kompetanseutvikling, samt en presisering rundt begrepet lærende organisasjoner. Her var tilbakemeldingene fra intervjupersonene varierende.

Alle rektorene leste gjennom og føyde til informasjon som de sendte fort tilbake på e- post, men bare to av lærerne gjorde det samme. Jeg tror dette kan tolkes slik at rektorer er mer vant til at det de mener tillegges betydning, mens lærerne er mindre bevisst på at de har en betydning som kilde. Men det går jeg ikke nærmere inn på her.

### **3.2 Analyse**

Ordbokens definisjon på å analyser vil si at noe sammensatt oppløses i enkelte bestanddeler. Allerede i planleggingsfasen og ved utarbeidelsen av spørsmål til intervjuguiden, begynte analyseprosessen ved å beskrive, oppdage og tolke. Så skulle det transkriberte intervjuet tolkes av meg ved at materialet ble strukturert og klargjort i tillegg til at den egentlige analysen og intervjuenes mening ble utviklet. Senere fortsatte analysen gjennom gjen- intervjuing hvor intervjupersonene fikk sjansen til å utdype og legge til formuleringer (Kvale 2003: 121ff). Men det er altså den egentlige analysen som er i fokus i dette avsnittet. Først vil jeg begrunne valg av analysemetode(r) som var best egnet på grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur (Kvale 2003:47). Så vil jeg se på hvilke analytiske kategorier som steg frem gjennom intervjuene.

### **3.2.1 Analyseperspektiv**

De fem hovedmetodene for meningsanalysen er: Fortetting, kategorisering, narrativ strukturering, tolkning og ad hoc-metoder. Alle unntatt tolkning innebærer en tekstreduksjon av intervjumaterialet. Det er undersøkelsens teoretiske basis som bestemmer hvordan intervjuene skal analyseres (Kvale 2003:139). For eksempel tolkes intervjuene i lys av organisasjonsmodellen for kunnskapsledelse og det innebærer at jeg har utarbeidet strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig i teksten. På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, så var det også naturlig å se etter en tidsmessig utvikling og foreta en narrativ strukturering. Den beholdt jeg gjennom hele intervjuprosessen; fra intervjuguiden ble utarbeidet, til transkriberingen og i analysen. Den fikk særlig betydning i forhold til organisasjonsmodellen. Jeg valgte altså å kombinere ulike analyseteknikker som kunne tjene ulike formål. Dokumentanalysene ville danne en bakgrunn for kompetanseutviklingen og vise meg hvordan kommunen hadde tenkt seg kompetanseutviklingen. Implementeringsmodellen kunne identifisere kompetanseutviklingen på de tre skolen hver for seg, mens en kategorisering av begreper ville gi meg kunnskap om kompetanseutviklingen på tvers av kommune og skolenivå og mellom intervjupersonene på samme nivå.

### **3.2.2 Analysekategorier**

Her vil jeg tekke frem de analytiske kategoriene som oppsummerer funnene. Disse analytiske begrepene ble dannet underveis. Det vil si at gjennom arbeid med intervjuene og med teorien, var det noen begreper som steg frem som intervjuene handlet om på bakgrunn av teorien og gjennom intervjuene. Den første analysekategorien er lojalitet. Staten baserer sin styring av kompetanseutvikling på at kommunen er lojal i forhold til å følge opp de statlige føringene som gis kommunen. Men er dette tilfellet? Og hva hvis det ikke er det? Den andre analysekategorien er motivasjon. Den skiller seg fra lojalitet ved at den ser på enkeltindividene. Hva slags motivasjon har de ulike aktørene for å realisere kompetanseutviklingen? Er det egeninteresser eller fellesskapets interesser? Er lojalitet et bevisst motiv? Den tredje kategorien er makt. Det vil si evne til å gjennomføre. Hva slags beslutningsevne ser de ulike aktørene at de har? Hvordan prøver de å påvirke prosessen?

## **4 Resultater**

I dette kapittelet diskuteres funnene fra undersøkelsen og hva de kan fortelle oss om hvordan en kommune implementerer Kunnskapsløftets intensjoner om kompetanseutvikling for lærere og skoleledere. Her er fem underpunkter som belyser prosessene i kommunen og på skolene. Først ser vi på kommunens lokale planer. Både den generelle handlingsplanen for kommunen og de to spesielle kompetanseplanene presenteres. Kompetanseplanene er bygd opp med de samme overskriftene og det gjør det enklere å se hvilke endringer kompetanseutviklingen har medført i kommunen. Underveis sammenlignes alle de tre planene med hva intervjupersonene gav tilbakemelding på.. Så kommer de tre analysekategoriene; lojalitet, motivasjon og makt som forteller om kompetanseutviklingen på tvers av skolene og kommunen. Det femte elementet er ledelse og hvordan kompetanseutviklingen ledes innad på skolene. Til slutt kommer en oppsummering av resultatene. Slik får vi kunnskap om hvordan den kommunale kompetanseutviklingen i praksis forløp

### **4.1 Lokale utviklingsplaner**

I dette avsnittet beskrives tre lokale planer som kommunen og skolen må forholde seg til. Først presenteres Vår kommune sin generelle handlingsplan for hele undervisningssektoren. Den har blitt utarbeidet i et samarbeid mellom representanter for skoler, barnehager, foreldre og kommunen. Planen ble vedtatt av hovedutvalget for Oppvekst våren 2006. Så belyses to kompetanseplaner som kan vise hvordan kompetanseutviklingsprosessen tenkes gjennomført og hva i planen som eventuelt har blitt realiser etter et år med reform. Hva de lokale planene kan fortelle om satsingsområder, kommunens kompetansebehov, strategi og deltakelse er sentralt her. Under fremstillingen av planene er det naturlig å se dette i forhold til hva intervjupersonene og da særlig sektorsjefen, som kommunens representant, mener om de samme emnene.

#### **4.1.1 Handlingsplan for barnehage og skole 2006-2010**

Handlingsplanens visjon er å utvikle et trygt læringsmiljø som utvikler hele mennesket. Planen er ment å skulle være et styringsredskap for ledere og ansatte i barnehage og skole samt et informasjonsredskap for folkevalgte og foreldre til å holde seg orientert om hva skolen satser på. Handlingsplanen har ti satsingsområder. Det er lese- og skriveopplæring, dannelse, fysisk aktivitet og kosthold, tallforståelse og regneferdighet, praktisk- estetiske fag, overgang barnehage/skole og det 13- årige skoleløpet, kommunikasjon, tilpasset opplæring, digital kompetanse og barnehage/skole som en god arbeidsplass. Hver enkelt skole og barnehage velger for hvert skoleår tre av disse ti satsingsområdene som deres skole eller



barnehage skal ha et særlig fokus på. De ulike satsingsområdene er listet opp med mål og forslag til tiltak.

For å kvalitetssikre det arbeidet som gjøres, legges det til rette for et enkelt rapporteringssystem. Denne rapporten vil gjennom skriftlig tilbakemelding til skole og barnehage danne grunnlag for å drøfte hvordan satsingen har gått. Rapporteringsskjemaet er utformet slik at ledere og lærere krysser av ved alle punktene som er listet opp i planen. Her kan de gradere hvordan de enkelte punktene synes gjennomført ved sin arbeidsplass. Denne rapporteringen gjøres hver vår og hver utdanningsvirksomhet leverer inn et skjema til kommunen ved sektorsjefen. Skolene og barnehagene kan velge å ha satsingsområdene over et lengre tidsrom enn et skoleår. Det vil si at barnehager og skoler har frihet til å satse på temaer der de selv opplever at behovet er størst og til de føler at de er klar for å satse videre på noe annet. Samtidig kan det innebære at skoler som satser forskjellig i den daglige driften også opplever ulike behov for kompetanseøkning av lærere og skoleledere. Satsingsområdene kan påvirke skolenes opplevelse av kompetansebehov. Dette igjen kan utfordre kommunen i forhold til å koordinere og legge til rette for en kompetanseutvikling som skal tilfredsstillere flest behov. Undersøkelsen viser at rektorenes og lærernes bevissthet i forhold til den kommunale handlingsplanen varierer. Barneskolene i undersøkelsen har de tre satsingsområdene som del av sin daglige drift, og skole A har et større fokus enn skole B. Mens på ungdomsskolen er de kommunale satsingsområdene fraværende.

#### **4.1.2 Kompetanseplanen 2005-2006**

Kompetanseplanen har ni punkter som skisserer hva og hvordan kompetanseutviklingen skal gjennomføres og da i hovedsak på regionalt nivå. Ikke alle punktene er like sentrale for oss, men de presenteres likevel kort her. Det første og andre punktet i kompetanseplanen er en innledning til planen og omhandler mål, strategier og sentrale føringer. De baserer seg i hovedsak på stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” og ”Kompetanse for utvikling”. Det tredje punktet i kompetanseplanen skisserer 7 hovedområder i planen. Det er ”Skoleledelse”, ”Skolen som lærende organisasjon”, ”Tilpasset opplæring og organisering”, ”Nye læreplaner”, ”2. fremmedspråk”, ”Grunnleggende ferdigheter” og ”Prioriterte fag og fagområder”. Disse satsingsområdene kjenner vi igjen fra Kunnskapsløftet. Det fjerde punktet ser på regionale og kommunale satsingsområder, men her er det ikke ført opp noe konkret. Det femte punktet dreier seg om kartlegging av behov og prioritering av tiltak. Dette er et sentralt punkt i planen for det tar for seg kompetanseutviklingsprosessen.

Kompetanseplanen utarbeides i et samarbeid mellom flere kommuner. Den bygger på tilbakemeldinger fra skolene på kompetansebehov. Kompetansebehovene bringes videre ved sektorsjefen til møter med representanter for de andre kommunene som i fellesskap utarbeider prioriterte forslag til kompetanseutvikling som det skal utarbeides tiltak for. Sektorsjefen i Vår kommune bekrefter at prosessen er slik. Han legger også til at han ikke opplever å måtte inngå mange kompromisser i forhold til prioritering av kompetansebehov. I tillegg forteller han at de kommunale representantene og to representanter fra utdanningsforbundet utgjør ei egen koordineringsgruppe for kompetanseutvikling på regionalt nivå. Koordineringsgruppa møtes jevnlig, ca 6-8 ganger i året og det skrives referat hver gang.

Det sjette punktet er tiltaksdelen. Her skisserer område, tiltak, målgruppe/antall og kostnadsanslag opp. Alle de 7 områdene er der foreslått tiltak for. (Dette kommer vi mer inn på under den neste kompetanseplanen). Det sjuende punktet ser på ressursmessige forutsetninger. For 2005 legges det opp til at ca 80 % av de statlige kompetanseutviklingsmidlene skal disponeres på regionalt nivå. En 30 – 40 % stillingsressurs vil bli nyttet til regional koordinering av Kunnskapsløftet. Det åttende punktet har evaluering som sitt anliggende. Det legges opp til tilpassede evalueringer som skal fastsettes av den regionale koordineringsgruppa. Det niende punktet er vedlegg.

#### **4.1.3 Kompetanseplanen 2006-2007**

Etter et år med kompetanseutvikling ble planen revidert på bakgrunn av den kompetanseutviklingen som hadde foregått i kommunen. Noen punkter har små justeringer, andre litt større endringer. Punkt 1 og 2 er helt like fra forrige år så de tar vi ikke med her. Hovedområdene i planen er stort sett de samme. Sektorsjefen melder om at der i forhold til skoleledelse har vært gjennomført nettverksbaserte samlinger for skoleledere og at dette avsluttes høsten 2007. Dette nevner ikke rektorene. ”Skolevurdering og skolen som lærende organisasjon” har ikke blitt endret som mål og der meldes ikke tilbake fra intervjupersonene om at der er gjort noe spesielt skoleåret 2006-2007 i Vår kommune omkring dette. Det samme gjelder for ”Tilpasset opplæring”.

”Nye læreplaner” er det eneste hovedområdet som er tatt bort i denne planen og det skyldes at dette var mer en forberedelse til reformen. Lærer C3 sier at hun deltok på en slik fagsamling. I forhold til ”2.fremmedspråk” sier skole C at der ble gjort forsøk fra en lærer på dette, men at det falt bort. I forhold til ”Grunnleggende ferdigheter” er der ikke endringer i

kompetanseplanen. Lærer B1 og lærer A3 var skoleåret 2006- 2007 på kurs i lese- og skriveopplæring, men ellers har ikke lærerne deltatt på kurs dette året. Lærer C1 sier ”at der i det hele tatt er få kurs lærerne deltar på”. ”Prioriterte fag og fagområder er det siste hovedområdet. Her har der kommet inn et fokus på programfag. Skole C, som er ungdomsskole, prioriterer dette kompetanseutviklingstiltaket ved at skolen forsøker å legge til rette for at en lærer kan studere karriereveiledning som rektor setter i forbindelse med dette faget. Rektor C sier skolen prøver å legge til rette ved å betale studieavgift og gi lesedager i samråd med undervisningssektoren.

Kompetanseplanen har tilføyd at kommunen i tillegg til den regionale kompetanseplanen skal definere egne tiltak på kommune- eller skolenivå. Dette har ikke blitt gjort i Vår kommune. Sektorsjefen sier at den regionale kompetanseplanen er den som gjelder for Vår kommune.

I denne planen er også kartleggingsprosessen tatt bort fra året før. Det impliserer at kompetanseplanen mener at rutiner er etablert i kommunen med hensyn til kartleggingsprosessen av behov for kompetanse. Men, ingen av lærerne gir tilbakemelding på at de våren 2007 deltok i en slik kartleggingsprosess. Det indikerer at rutinene ikke er så solide som kompetanseplanen legger opp til. For 2006-2007 ble det også lagt opp til en reduksjon i bruk av statlige kompetanseutviklingsmidler til bruk på regionalt nivå. Året før ble ca 80 % av de statlige overføringen tiltenkt regionale kompetanseutviklingstiltak, mens det for 2006- 2007 er redusert til ca 65 %.

Kompetanseplanen har med et eget punkt omkring evaluering. Her fremheves det at tilbakemeldingene fra skolene i stor grad har vært positive i forhold til mange relevante tilbud i regionen. Kvalitets- og innholdsmessig er der også meldt tilbake om positiv respons. Men ser vi dette i lys av hvor mange lærere og skoleledere dette gjelder i Vår kommune, kan man anta at disse positive tilbakemeldinger må komme fra de andre samarbeidskommunene. Unntaket som nevnes i kompetanseplanen er enkeltkurs som ikke har fått så god tilbakemelding. Lærerne i Vår kommune bekrefter at kursene varierer i innhold og praktisk utbytte. Det får konsekvenser ved at flere av lærerne ikke synes kurs er så attraktive og fordi, som lærer B2 uttrykker det, ”det krever for mye av læreren å få til, blant annet må dagen man er borte planlegges likevel”.

Kompetanseplanen ser også fremover og sier den legger opp til at nesten halvparten av midlene for skoleåret 2007-2008 skal knyttes til et større regionalt prosjekt for skolevurdering. Rektor A har blitt med i dette som en av to representanter fra Vår kommune. Skolevurdererkorpsset skal på våren 2008 hospitere på forskjellige skoler og også få tilbakemelding på sider ved egen skoleutvikling.

Et regionalt samarbeid om kompetanseutviklingstiltak gir kommunen mulighet for å tilby sine lærere og skoleledere et bredere kompetansetilbud og muliggjør en realisering ut over en dags kurs. Samtidig kan en regional plan bli for innholdsrik og preget av for mange kompromisser. Sektorsjefen sier at han ikke opplever å måtte inngå kompromisser, men samtidig så opplever ikke lærere og skoleledere at alle hovedområdene i planen gjelder for dem. Det vil si at planen slik den fremstår nå, trenger en konkretisering av hva Vår kommune prioriterer innenfor de tilbud som skisseres i den regional kompetanseplanen. Skole A og B har en større bevissthet omkring den kommunale handlingsplanen enn kompetanseplanene. Skole C har fokus på et av områdene i kompetanseplanen, nemlig "Prioriterte fagområder" og Programfaget. Dette stemmer også bra overens med Kunnskapsløftets fokus. Til gjengjeld har ikke skole C fokus på de kommunale satsingsområdene i handlingsplanen.

## **4.2 Lojalitet**

Staten baserer sin kompetanseutvikling på at kommunen er lojal og følger opp de statlige føringene som gis til kommunen i Kunnskapsløftet. Men på hvilken måte er den det? Leder skolelederne læringsprosessene, lages der lokal planer, er lærere delaktige og vurderer skolen slik staten ønsker? Kommunen har benyttet seg av muligheten som kommuneloven åpner opp for med å etablere et interkommunalt styre for ulike tiltak og med adgang til å delegere et slikt organ, med myndighet knyttet til drift og organisering. En av tjenestene kommunen betaler for, er hvert år å få utarbeidet en kompetanseplan over pedagogiske tiltak som skal gjennomføres i løpet av et skoleår. Denne kompetanseplanen er utarbeidet i samarbeid med andre kommuner og gjelder også spesielt for Vår kommune. Planen vurderes hver vår og justeringer foretas slik at ny plan er klar når neste skoleår starter. Kompetanseplanen sendes inn til Fylkesmannen og er en betingelse for at kommunen får økonomiske tilskudd til videre kompetanseutvikling.

Når det gjelder den økonomiske biten av selve gjennomføringen så har sektorsjefen inntrykk av at alle rektorene er lojale i forhold til budsjettet. Juridisk opplever også sektorsjefen at alle

rektorene er lojale ved at de sender inn rapporter og at skolene gjennomfører de Nasjonale Prøvene slik de skal.

Det er bare skole A som har etablert systemer for utvikling av elevens kompetanse slik Kunnskapsløftet ønsker. Lærer A3 sier at ”Kunnskapsløftet har satt i gang nye systemer ved sitt fokus på detaljerte læringsmål. Lærerne må bevisstgjøre elevene hva de skal lære, og dette krever at lærerne selv øker sin egen bevissthet omkring dette. Dette ser man i halvårsplanene og arbeidsplanene”. Forrige skoleår arbeidet skole A med å utarbeide liknende felles maler for halvårsplanene hvor læringsmål er tydelig integrert i planene, i år arbeider de med å utarbeide felles maler for arbeidsplanene. Lærerne ved skole A er lojale til reformens kompetansefokus. De andre lærerne gir ikke spesifikt uttrykk for samme lojalitet. Det kan virke som om lærerne uavhengig av erfaring og funksjon ser på reformen som noe som ikke har innvirkning i det daglige. Lærerne sier ikke at de motarbeider reformen, men de fleste gir heller ikke uttrykk for at reformen har ført til endringer i skolen eller for deres måte å undervise på. Unntaket er som sagt lærerne ved skole A. Men, samtidig som lærer A3 er positiv til tydelige læringsmål, er hun mer ambivalent til andre deler ved reformen. Hun ser at den sosial biten nedtones i Kunnskapsløftet, og det til tross for at læreren opplever at hun er mer konfliktløser enn tidligere.

Noen flere eksempler kan illustrere at ikke alt i reformen blir fulgt opp like nøye. Når det gjelder medbestemmelse og lokal forankring sier sektorsjefen at han fikk tilbakemelding fra rektorene om at lærerne hadde deltatt i prosessen med å drøfte kompetansebehov ved skolene. Men, ingen av lærerne gir i intervjuene tilbakemelding på at de har hatt noe med dette å gjøre. Heller ikke de tillitsvalgte ser at de selv eller andre lærere har hatt en slik rolle. I intervjuet med sektorsjefen antydet jeg at der var ulike oppfatninger av lokal deltakelse. Da forklarte sektorsjefen dette ut fra en hypotese om at det kunne ha sammenheng med måten eller tidspunktet rektorene hadde fremlagt dette på. Han sier han har ingen grunn til å tvile på rektorene. Men, uansett så er det bemerkelseverdig at ingen av lærerne (eller de tillitsvalgte) opplever at de har deltatt i kompetanseutviklingsprosessen, om det skyldes at de har glemt det eller ikke forblir usagt. Det eneste signalet jeg ser på medbestemmelse i kompetanseutviklingsprosessen i kommunen, er fra lærerne på skole B som hadde en avstemning i forhold til om skolen deres skulle være med i et skoleprosjekt om Læringsmiljø og Pedagogisk analyse kalt LP- modellen.

Skolene har også forskjellig praksis med hensyn til skolebasert vurdering. Skole B har fra høsten 2007 etablert systemer for skolebasert vurdering gjennom skoleprosjektet sitt. Skole A skal fra våren 2008 i gang med utveksling av ekstern skolevurdering, men mangler interne vurderingsrutiner. Skole C har ingen systemer for skolebasert vurdering. Og som lærer C1 sier: ”hvis skolen ikke fulgte Kunnskapsløftet ville det nok ta tid før det ble oppdaget fordi det ikke er etablert mål med kompetanseutviklingen (kurs) eller rutiner for evaluering (...), men så lenge lærerne forholder seg til læreplanens læringsmål så er det ikke noen fare i forhold til utvikling av elevens kompetanse”. Sitatet understreker to ting: Vurdering på skolen assosieres først og fremst med elevvurdering og for det andre at avvik er vanskelig å oppdage når systemene som kunne fanget det opp ikke er etablert. Et tredje eksempel er i forhold til ansvaret skoleledere har fått for å lede læringsprosesser. Men, det kommer vi inn på under avsnittet om ledelse.

På bakgrunn av det som har kommet frem, kan man trekke en slutning at rektorene er lojale mot reformen når sektorsjefen legger press på dem i forhold til budsjett og planer hvor staten gir motytelser til kommunen i form av økonomiske tilskudd. Lærerne er lojale først og fremst til å øke elevens kompetanse og det gjør de ved å benytte seg av metodefriheten i reformen. Her er det lite forskjeller som kan relateres til lærernes funksjon eller erfaring. Men i forhold til skolebasert vurdering og lokal deltakelse fra lærerne, har kommunen ennå en vei å gå. Det kan se ut som om skolene er mer lojale mot systemnivåene som er over skolene, som kommunen og staten, enn mot sitt eget nivå. Det får økonomiske konsekvenser for skolene om de ikke er lojale oppover, men ikke om de ikke oppfyller kravene i forhold til å etablere vurderingssystemer innad i skolen og i forhold til lærerne. Undervisningssjefen sier at det er lettere å realisere mål og legge press på rektorene når man kan stille krav. Eller sagt på en annen måte; om man kan belønne lojalitet med økonomiske gulrøtter.

### **4.3 Motivasjon**

Dette punktet handler om individenes motivasjon generelt og hvordan organisasjonens rammer kan påvirke motivasjonen deres. Her ser vi på hvordan individene opplever eget handlingsrom og hvilke forventninger aktørene hadde til kompetanseutviklingen.

#### **4.3.1 Individenes motivasjon**

Hvilke forventninger hadde lærerne og skolelederne til kompetanseutviklingen? De fleste lærerne og rektorene sa at de ikke hadde forventninger til reformen. Lærer B3 sa ”vi har vært gjennom reformer før”. Lærer A2 sa at forventningene til hva kommunen kan gjøre er

realistiske. Læreren trodde ikke at alt bare skulle komme i hendene. Det var bare lærer B2 som hadde klare forventninger om at ”hver lærer skal få mulighet til å utvikle seg på de områdene læreren føler behov for og at det legges til rette for det”.

### **Motivasjon for å gjennomføre**

Men selv om ikke lærerne gav uttrykk for forventninger, gav de uttrykk for at de var motivert for å gjennomføre kompetanseutviklingen og kunnskapsløftet. Alle lærerne og rektorene delte en pedagogisk motivasjon til å gjennomføre reformen. Lærer C3 sa at ”motivasjonen henger sammen med friheten i metodebruken til den enkelte lærer”. Ser vi denne motivasjonen som at de ønsker å øke elevenes kompetanse, så er de motivert til å gjennomføre reformen ut fra fellesskapets interesser, mer enn ut fra egeninteresse. Lærerne og rektorene er akt- irrelevante riddere i Le Grands terminologi. Lærer A1 hadde i tillegg til den pedagogiske motivasjonen en juridisk motivasjon i form av å følge opp de Nasjonale Prøvene. Den juridiske motivasjonen hos denne læreren kan ses mer som en plikt og motivert ut fra en egeninteresse for å unngå sanksjoner. Denne læreren er mer en akt- relevant ridder enn en akt – irrelevant ridder. Selv om lærerne og skolelederne var like pedagogisk motiverte, så skilte skole B seg ut. I tillegg til den pedagogiske motivasjonen nevnte alle lærerne og rektoren ved skole B også en organisasjonsmessig motivasjon for å gjennomføre kompetanseutviklingen ved skolen. De delte rektor Bs oppfatning om at kompetanseutviklingen ville føre til at alle lærerne ville ”øke sin didaktiske kompetanse og skape et bedre læringsmiljø”.

Kommunenivået, representert ved sektorsjefen gav lite uttrykk for egen motivasjon. Men i forhold til rektorene opplever sektorsjefen at det er enklere å motivere rektorene for å gjennomføre tiltak og rapporter om ”man har en reform i ryggen”. Det vil si at sektorsjefen opplever at rektorene er juridisk motivert og at de gjennomfører reformen ut fra plikt og egeninteresse: de ønsker å unngå sanksjoner og oppnå goder i form av økonomiske ressurser. Sektorsjefen ser at rektorene er akt- relevante riddere.

### **Motivasjon for å evaluere**

Når det gjaldt motivasjonen for å evaluere kompetanseutviklingen var der færre tilbakemeldinger fra lærerne, men igjen skilte skole B seg ut. Lærer B1 opplever ”en kontinuerlig evaluering av det didaktiske arbeidet ved skolen” gjennom deltakelsen i skoleprosjektet. Dette synet delte de andre lærerne ved skole B. Rektor C hadde en juridisk motivasjon for å evaluere og ser ”det som en plikt til å få gjort ting, men også som en

utfordring hvis man ser at her er det noe man kunne gjort bedre". Rektor C er en akt - relevant ridder, mens rektor A og rektor B er akt - irrelevante riddere ved at de ser en pedagogisk verdi ved evaluering og setter det i sammenheng med skolebasert vurdering.

De fleste lærerne og rektorene hadde ingen spesielle forventninger til reformen generelt eller til kompetanseutvikling spesielt. Men, de gav likevel uttrykk for at de var pedagogisk motivert for å gjennomføre reformen. Lærerne og rektor ved skole B hadde i tillegg en organisasjonsmessig motivasjon for å gjennomføre kompetanseutviklingen. Sektorsjefens motivasjon er heller uklar. Men, han har en klar formening om at rektorene er juridisk motivert. Motivasjonen for å evaluere var mer moderat blant lærerne. Skole B skiller seg igjen ut ved at alle lærerne har en pedagogisk motivasjon for å evaluere. Den er knyttet til LP-modellen og at de tror de vil få en didaktisk gevinst gjennom evalueringene.

#### **4.3.2 Hva forteller motivasjonen?**

Hva forteller dette oss om motivasjonen de ulike aktørene har til å gjennomføre kompetanseutviklingen? For det første så sier lærerne at de er motivert, men samtidig gir det uttrykk for at de ikke har spesielle forventninger til reformen. Hvor små forventninger kan lærerne ha før de blir illojale mot staten er et åpent spørsmål. Lærerne er tilsynelatende tilfredse om de bare kan gjøre som de har gjort før. Enkelte fremhever at det er lærerne som skaper skolen, ikke skolen som skaper læreren. Lærer A3, B3 og C3 er erfarne lærere og de trekker frem erfaringskompetansen. Lærer A3 sier at "den kompetanse hun har opparbeidet seg gjennom et langt yrkesliv gir henne ikke bare trygghet som lærer, men gjør at hun er dyktig i jobben". Lærer C3 sier "det viktigste er hva læreren jobber med uavhengig av hva reformen heter". Det indikerer at erfarne lærere har tro på egen kompetanse og at der er bruk for den. Lærerne opplever også eget handlingsrom som fritt når det relateres til undervisningen i klasserommet. Det vil si at staten er avhengig av at lærerne motiverer seg selv til å gjøre en god jobb, mer enn hva kommunen og staten ser ut til å kunne motivere læreren til. Men, det innebærer også at reformen i praksis vil kunne arte seg forskjellig fra klasserom til klasserom.

Oppfatningene spriker litt med hensyn til rektorenes motivasjon. Rektorene ser seg selv som motivert ut fra fellesinteresser, mer enn egeninteresser. Mens sektorsjefen ser rektorene som motivert ut fra også å hjelpe seg selv. Verken lærere eller rektorer nevner økonomi som en motivasjonsfaktor for gjennomføring eller evaluering. Men, i praksis så er rektorene mest



lojale mot pedagogiske tiltak som innebærer økonomiske tilskudd. Det kan underbygge sektorsjefens tanker om at rektorene er akt- relevante riddere. Uansett så kan dette påvirke sektorsjefen og hans forventninger til hva som kan realiseres i kommunen generelt og på skolene spesielt. Sektorsjefen og lærerne definerer også rektorens handlingsrom som stort. Staten legger opp til at skoleledere er riddere og har tillit til at de kan bruke ressursene på en hensiktsmessig måte. Dette har mer karakter av trustmodeller enn hierarkiske modeller.

#### **4.4 Makt**

Den tredje kategorien er makt. Hva slags beslutningsevne opplever de ulike aktørene at de har på kompetanseutviklingen og hvordan påvirker det prosessen? Skolen og kommunen som systemnivå har stor frihet med hensyn til pedagogiske prioriteringer og hvordan den organiserer egen virksomhet. Juridisk viser det seg i praksis at skolene kan la være å følge opp skolebasert vurdering og etablere rutiner og systemer for evaluering uten at det tilsynelatende får konsekvenser. Men, skolene lar ikke være å levere inn rapporter som undervisningssjefen krever og som danner forutsetninger for økonomiske tilskudd til kommunen og til skolene. Sektorsjefen sier at ”dersom man kan sette juridisk makt bak, kommer det automatisk høyere på dagsorden og må prioriteres av rektorene”. Sektorsjefen har erfaring med at det ikke alltid er uproblematisk å få gjennom sine kommunale ønsker. Før Kunnskapsløftet, når det var frivillig for rektorene å melde fra om kompetansebehov, var tilbakemeldingene overraskende tynne og heller ikke alle rektorene gav tilbakemelding i følge sektorsjefen. Men, etter at det ble et krav har alle rektorene levert tilbakemeldinger på sin skoles kompetansebehov.

Sektorsjefen har frihet til å prioritere kommunale kompetanseutviklingstiltak (på bakgrunn av skolens tilbakemeldinger om kompetansebehov) når han på kommunens vegne og sammen med de andre samarbeidskommunene skal diskutere hvilke behov som den nye kompetanseplanen bør finne pedagogisk tiltak for. Men undervisningssjefen opplever ikke at han må inngå mange kompromiss i forhold til de andre kommunene.

Skolene står også fritt til å velge ut satsingsområder fra den kommunale handlingsplanen for undervisning. Satsingsområdene velges ut for et år av gangen. Dette gjøres i fellesskap på skole A og B. Her eksisterer det en mer felles bevissthet blant lærere og rektorer ved de to barneskolene om hva skolens satsingsområder er, enn hva som er kommunens kompetanseplan og kanskje er nettopp lærerdeltakelsen en medvirkende årsak til det. Skole C har mindre fokus på satsingsområder enn de to andre skolene. Lærerne her vet ikke hva

skolen satser bevisst på og det indikerer at de heller ikke er med på å bestemme og velge ut satsingsområder generelt eller i forhold til kompetanseutvikling spesielt.

Sektorsjefene og lærerne signaliserer at rektorene har stor frihet til å bestemme og prioritere innen egen virksomhet. Sektorsjefen nevner økonomisk frihet med hensyn til budsjettprioriteringer, pedagogisk frihet i forhold til hva skolen vil satse på og en administrativ frihet i forhold til hvordan de vil organisere ledelsen internt på skolen. Lærerne deler sektorsjefens syn på rektorens beslutningsevne. De trekker frem at det er rektor som bestemmer over kursvirksomheten. Og når mange lærere særlig assosierer kurs med kompetanseutvikling, vil det si at de opplever at rektor styrer kompetanseutviklingen ved skolen. Lærerne kan komme med innspill, men rektorene bestemmer hvem, når og hvor. Dette er ikke alle lærerne like tilfredse med. Lærer BS etterlyser mer rutiner og systemer for kurs. Lærer A3 etterlyser større åpenhet omkring prosesser både på skole- og kommunenivå for å sikre rettferdig behandling av lærere blant annet i forhold til hvem som får støtte til kompetanseutvikling og hva som rapporteres om skolen. Heller ikke de tillitsvalgte opplever en særlig rolle i kompetanseutviklingen. Det indikerer at lærere opplever at rektor har stor beslutningsevne og at der er prosesser som lærerne ikke får innblikk i. Denne oppfatningen deles av alle lærerne uavhengig av erfaring eller funksjon.

Det er bare rektor B som ønsker å arbeide for å etablere systemer knyttet til kursvirksomheten. Rektor A er fornøyd med praksisen slik den er nå og rektor C har ikke mål om å lage noen rutiner. Skolene ved rektorene og kommunen har altså stor makt til å prioritere egen kompetanseutvikling organisasjonsmessig, økonomisk og med hensyn til pedagogiske satsingsområder, men det er ofte det juridiske aspektet som styrer, begrenser og påvirker beslutningsevnen. Lærernes beslutningsevne i forhold til kompetanseutviklingsprosessene i kommunen er heller begrenset.

#### **4.5 Ledelse**

Til nå har jeg brukt dokumentanalyse av kompetanseplaner og tre analysekategorier; lojalitet, motivasjon og makt for å komme nærmere en forståelse av prosessene. Her har jeg sett på tvers av skolene, mens i dette avsnittet er fokuset på implementeringsmodellen til Clara O'Dell og hva den kan fortelle oss om de tre skolenes kunnskapsledelse. Det vil si å forsøke å identifisere de ulike trinnene for kunnskapsledelse i de tre organisasjonene hver for seg.. Så prøver jeg å svare på om skolene har en verdiskapende kunnskapsledelse og hva det kan ha å

si for kompetanseutviklingsprosessen og for kunnskapsledelsen i kommunen. De tre skolene har satset litt forskjellig og legger litt forskjellig i termen kompetanseutvikling, men systemene bør være sammenlignbare.

#### **4.5.1 Skole A**

Skole A ser kompetanseutvikling først og fremst som kursing av lærere. Det er særlig rektor som tar initiativ til hvem som skal reise og på hva, men lærerne føler at det også er opp til dem å ta et initiativ. Skolen har en visjon om å dekke kompetansebehovet og da særlig ved å erverve eksplisitt kunnskap. Organisasjonens kunnskapsbase bestod av lærernes kompetanse. Men der var behov for tilføring av ny kompetanse. Men hva slags kompetanse var der ulike oppfatninger av. Rektor opplevde et kompetansebehov i musikk, mens lærerne nevnte Kunst og Håndverk, spesial pedagogikk og IKT. Lærerne og rektor hadde likevel en felles forståelse ved at de var enige om hvilke satsingsområdene som gjaldt for inneværende skoleår.

Men mange ulike behov kan skape hindringer for hva skolen skal prioritere av behov og for kunnskapsdannelsen. Plangruppa kan vi si fungerer som en task force og består av rektor, sosiallærer og tillitsvalgt. Her blir alt det som skal opp på fellestiden (hvor alle lærerne var samlet) drøftet. Rektor A påpeker hvor avhengig rektoren er av plangruppa ved skolen for å få gjennom ting for eksempel i forhold til å realisere satsingsområdene ved skolen i praksis. Men plangruppa har ikke direkte påvirkning på kursvirksomheten. Der har rektor hele styringen, selv om lærerne kan komme med ønsker i forhold til hvilke kurs som ble prioritert. På denne måten kan det virke som om plangruppa rektor alibi for at lærerne har vært delaktige i forberedelsesprosessen.

Skole A gjorde ikke noe nytt i forbindelse med Kunnskapsløftet og i forhold til strategier for å hente inn kunnskap. Strategien for å dekke kompetansebehovet var å ansette lærere med nødvendig kompetanse samt forandre internt på hvilke lærerne som underviste i hva. Skolen har også en mentorordning hvor en erfaren lærer har et særlig ansvar for å følge opp den nyutdannede læreren det første året den arbeider ved skolen. Ellers fikk enkelte lærere reise på kurs. Rektor mente selv at kursene kunne sees i sammenheng med skolens satsingsområder, men denne oppfatningen delte ikke alle lærerne.

Kunnskapsabsorberingen fulgte samme rutiner som før. Etter at lærere hadde deltatt på kurs lå der en implisitt forventning hos dem og de andre lærerne samt rektor, om at læreren skulle

fortelle fra kurset til de andre på fellestiden. Vel og merke om læreren hadde opplevd kurset som nyttig. Skolen setter også av tid i fellestiden til andre refleksjoner, diskusjoner og til å utveksle erfaringer. Men skolen står i fare for å falle tilbake til gamle rutiner om ikke disse tilbakemeldingene fra kurs følges ytterligere opp. For hva vil skole A med den nye kunnskapen? Hvordan beholder og lagrer skolen som organisasjon denne kunnskapen i det organisatoriske minnet? Satsingsområdene evalueres underveis, etter spesielle arrangementer og lignende, men der ser ikke ut til å være etablert faste rutiner for evaluering av skolens virksomhet sett under ett.

Kunnskapsledelsen har ikke ført til forandringer i organisasjonen og til mer danning av enkeltindivider. Det er derfor vanskelig å se hva som har gått tilbake til kunnskapsbasen og blitt en del av kulturen. Skolen har rutiner for å spre kunnskap. Men den har ikke rutiner for å hente inn kunnskap i forhold til kursvirksomheten eller for å beholde og lagre kunnskapen i organisasjonen. Jeg kan heller ikke se at der har vært noen endringer i organisasjonens kultur i forbindelse med kompetanseutviklingen. Rektor A er delvis aktiv i forhold til alle de tre satsingsområdene, mens lærerne ved skole A fremhever lærernes eget initiativ. Skole A har ikke en verdiskapende kunnskapsledelse fordi prosessen ikke er ledet ved skolen slik den fremstår nå.

#### **4.5.2 Skole B**

Rektors visjon i forhold til kompetanseutvikling var klar. Rektor B ønsket å øke lærernes didaktiske kompetanse og utvikle skolen til en lærende organisasjon. Kunnskapen som skulle tilføres organisasjonen var både taus og eksplisitt og den skulle skapes gjennom handling og interaksjon og prosessen skulle ledes av ledelsen. Rektor tok initiativ til dette ved å argumentere for at skolen skulle melde seg på et skoleprosjekt kalt LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse). Hele skolen ble inkludert og en avstemning blant lærerne viste at skolen var positiv til skoleprosjektet. Skolens kunnskapsbase bestod av lærernes kompetanse og at de hadde en felles forståelse for at det fra nå av og to år frem skulle være fokus på dette prosjektet. Rektor hadde lærere med veiledningskompetanse i kollegiet som kunne være gruppeledere og en lærer hadde direkte kjennskap til modellen fra før. Dette var viktige ressurser for rektor. Alle lærerne ble organisert i grupper på seks lærere. Og hver gruppe hadde en gruppeleder som etter hvert møte gav en skriftlig oppsummering. Rektor etablerte også en egen task force. Prosjektgruppa bestod av to gruppeledere, rektor,

inspektør og en skolekoordinator som var leder i gruppa inntok en administrativ rolle. Prosjektgruppa skulle sørge for fremdrift og møtes en gang i måneden.

Deretter ble det utviklet strategier for å hente inn ressurser og øke kompetansen. Skolen samarbeidet med Lillegården kompetansesenter fra Porsgrunn som står som faglig ansvarlig for skoleprosjektet. De har knyttet til seg Høgskolen i Hedmark (HiH), Sørlandet kompetansesenter og det lokale kontoret for Pedagogisk – Psykologisk Tjeneste (PPT). PPT har fått en egen veiledning fra Lillegården i forhold til dette prosjektet og gruppene har rett på direkte kontakt med PPT minimum to ganger pr. halvår. Underveis kan gruppene fritt velge hvordan de vil gjøre bruk av PPTs kompetanse; i form av veiledning, observasjon, ledelse, evaluering og lignende.

Men hvordan skal kunnskapen absorberes i organisasjonen? LP- modellen har etablert rutiner for hvordan kunnskapen som hentes inn eksternt eller blir dannet internt skal fordeles. Gruppene er de samme fra gang til gang. Hver gang arbeides det med en case. Det kan variere hvor lang tid man bruker på hvert enkelt case. Det er opp til gruppa å avgjøre når tiden er inne for å gå videre. Først legger en av lærerne frem for de andre i gruppa en utfordring som er relatert til lærerens virkelighet, for eksempel en elev som ikke gjør lekser. Deretter går gruppa gjennom ulike faser, fra analyseringsfasen hvor oppdraget analyseres, til utprøvningsfasen hvor alle involverte er forpliktet til å prøve og følge opp tiltak, til evalueringsfasen hvor gruppa forsøker å sette opp modeller for å løse ulike utfordringer. Gruppeleder skal lede gruppa videre i prosessen og skrive referat etter hver samling. En samling varer ca 1 ½ time og gruppene møtes annenhver uke. For å sikre vedlikehold av kunnskapen hos lærerne må der finnes tid i skolehverdagen som åpner opp for refleksjoner, diskusjoner og utveksling av erfaringer. Det har skole B etablert her.

Det at skolen har ryddet tid til prosjektet og at prosjektet involverer alle lærerne over tid, øker sjansene for at den nye kunnskapen og rutinene skal bli en del av organisasjonens hukommelse. Og dette er en styrke ved denne organisasjonen. Skoleprosjektet skal også evalueres eksternt. Blant annet skal det foretas to spørreundersøkelser rettet mot elever og foreldre i løpet av disse to årene. I tillegg skal HiH bistå ved sluttevalueringen av prosjektet.

Hvordan organisasjonen videreutvikler og ekspanderer kunnskapen er det neste trinnet. Skolen har en mentorordning hvor en erfaren lærer er oppnevnt til mentor for en nyutdannet

lærer. Mentoren for lønn for ca 10 timer og den nyutdannede læreren skal kunne dra nytte av den erfarne lærernes pedagogiske erfaring. Skole B kan tydelig vise hva skolen arbeider mot og slik kan nyutdannede lærere lettere høste erfaringer omkring egen og organisasjonens læringsprosess og erverve mer kunnskap. For de erfarne læreren finnes der ikke noen særlige ordninger, men deres erfaringer kan komme til uttrykk i gruppearbeidene med LP- modellen.

Ut fra dette kan vi si at skolens fokus på kompetanseutvikling har ført til endringer i organisasjonen ved etablering av fora for refleksjoner hvor lærerne sammen kan utvikle strategier for å bedre skolens læringsmiljø og utvikle skolen som en lærende organisasjon. Rektor B er aktiv i forhold til alle de tre satsingsområdene og lærerne ved skole B ser sin rektor som aktiv pådriver av lærernes kompetanseutvikling, i tillegg til lærernes eget initiativ.

Hva som har gått tilbake til kunnskapsbasen og blitt en del av kulturen er det for tidlig å svare på nå. Men, skolen er på vei til å bli en modularisert organisasjon. Skolen baserer seg ikke bare på kunnskap i form av kvalifikasjoner, men også kompetanse og kreativitetsviten som distribueres og koordineres i organisasjonen. Dermed kan vi si at kunnskapsledelsen ved denne skolen er verdiskapende og resultatet antakelig vil bli kultur og den enkeltes evne som vi kaller allmenndannelse. Kultur er den lærende organisasjons ”kollektive identitet” (Qvortup 2001:206).

### **4.5.3 Skole C**

Skole C har ikke en tydelig visjon i forhold til kompetanseutvikling. Skolen ser kompetanseutvikling som kursing av lærere og som etter- og videreutdanning. Denne kunnskapen er eksplisitt. Initiativet til å utvikle kompetanse kommer fra lærerne. Skolens kunnskapsbase er lærernes kompetanse. Behovet for kompetanse var slik rektor så det særlig knyttet til Programfag og språk, mens lærerne så et behov for norsk, spesial pedagogikk og IKT. Lærerne og rektor har heller ikke en felles plattform i form av enighet omkring uttalte satsingsområder i forhold til den kommunale handlingsplanen eller i forhold til kompetanseutvikling. Uten et felles utgangspunkt og mål med kompetanseutvikling var det kanskje å forvente at der ville bli delte meninger om hvorvidt kompetanseutviklingen ble realisert ved skolen eller ikke. Skolen har heller ikke en task force i form av en plangruppe som kunne tenkt strategi i forhold til kompetanseutvikling og kunnskapsdannelsen.

Kunnskapsinnhentingene foregikk ved ansettelser av lærer med ønsket kompetanse. Dessuten er det en lærer som tar videreutdanning med tanke på innføring av det nye Programfaget. Den kunnskapen den læreren henter inn, tenker rektor skal absorberes i organisasjonen og komme de andre lærerne til gode. Men skole C har ingen etablerte rutiner for å sende lærere på kurs eller for hvordan kunnskap skal spres i en organisasjon. Og rektor har heller ingen klar formening om hvilke rutiner som må etableres for at dette skal realiseres. Mye av det samme gjelder for kunnskapshukommelse. Heller ikke her finner jeg systemer for å beholde og lagre kunnskap. Skolen har ingen rutiner i forhold til evaluering og verken lærere eller rektor har fokus på evaluering og vurdering som noe man kan lære av og bruke videre i skoleutvikling generelt.

Rektor ved Skole C er passiv i forhold til å utvikle skolen som en lærende organisasjon og få alle lærerne med. Bare delvis er rektor C aktiv i forhold til kompetanseutvikling og fag og prioriterte områder. Lærer C2 er usikker på hva skolen prioriterer i forhold til kompetanseutvikling og mener at ”kompetanseutviklingen ved skolen ser ut til å komme på eget initiativ”. Det gjør at spørsmålet som omhandler hvorvidt kunnskapsledelsen ved denne skolen skaper merverdi, langt på vei faller bort. Kunnskapsledelsen fører ikke til endringer i organisasjonen fordi rektor ikke er bevisst på kunnskapsledelse generelt. Hva som eventuelt går tilbake til kunnskapsbasen og blir en del av kulturen er det heller ikke godt å svare på. Kompetanseutviklingen ved skole C er basert på tilfeldigheter og er i stor grad avhengig av lærernes initiativ til enhver tid.

Skole A har etablert noen rutiner for kunnskapsinnhenting, men mangler klare mål og rutiner for å bevare kunnskapen i organisasjonen. Skole B har etablert klare mål og strategier for å utvikle seg. Rutiner er i ferd med å etableres ved skolen og rektor B er seg ansvaret bevisst og ser også verdien av å lede og evaluere læringsprosesser. Skole C har ikke klare mål eller strategier med kompetanseutviklingen.

#### **4.6 Oppsummering av funnene**

Dokumentanalysene av kommunale utviklingsplaner viser at det ikke er samsvar mellom de tiltak som skisseres i planene og det som i praksis realiseres. Det kan sees i sammenheng med at en regional plan kan bli for innholdsrik og preget av for mange kompromisser. I intervjuene er det ingen av lærerne som henviser til kompetanseplanen, men det er flere lærere som trekker frem handlingsplanen. Dette er lærere fra barneskolene. Det kan synes som om det er

liten bevissthet ute på skolene om hva som egentlig er kommunens kompetanseutviklingsstrategi. For at kommunen og skolene skal kunne følge opp tiltakene og evaluere kompetanseutviklingsprosessen i Vår kommune, er det nødvendig med en konkretisering av hva Vår kommune prioriterer innenfor de tilbud som skisseres i den regional kompetanseplanen.

Aktørenes motivasjon ser ut til å variere. Lærere har en grunnleggende pedagogisk motivasjon for å undervise, mer enn at en reform motiverer dem spesielt. Det kan være at lærerne generelt sett har dårlige erfaringer med reformer og distanserer seg til dem når nye kommer. Det kan forklare at noen svarer ”vi har vært gjennom reformer før” og at de ikke har spesielle forventninger til denne reformen. Men, det kan også være at de heller ikke ser et behov for egen kompetanseutvikling. For eksempel så svarer flere av lærerne på spørsmålet om hvordan de ville prioritert midlene, at de heller ville brukt dem på hjelpemidler i undervisningen enn på egen kompetanseutvikling. Men, lærerne er tilsynelatende lojale ved at de ikke motarbeider reformen direkte, men de arbeider heller ikke aktivt for å implementere den. Det samme gjelder rektorene. Sektorsjefen er opptatt av rektorenes juridiske motivasjon. Han snakker ikke om rektorenes ansvar for å lede læringsprosesser som ville vært et mer naturlig fokus i forhold til å utvikle lærernes og skoleledernes kompetanse. Kanskje forteller det hvor sektorsjefen har sitt fokus i forhold til hva reformen innebærer i praksis for kommunen.

Lærerne opplever heller ikke at de har medbestemmelse og beslutningsevne i prosessene omkring kompetanseutvikling og det er rektorene som styrer kursvirksomheten som er den kompetanseutviklingen de fleste lærerne erfarer. Både sektorsjefen og lærerne synes rektorene har stor makt med hensyn til utforming av prosessene for kompetanseutvikling. Det rektorene *må gjøre* er helst relatert til rapporter. Rektorene opplever krav om rapporteringer litt forskjellig, den ene rektoren ser det som en plikt, mens de to andre ser en pedagogisk verdi i å evaluere. Men, det kommer ikke frem hvordan evalueringene rent konkret brukes i den daglige skoleutviklingen.

Det kan også være at selve begrepet kompetanseutvikling for mange ikke er klart definert og at det bare assosieres med kurs og videreutdanning. Det vil si at lærerne ikke selv er bevisste nok på kompetanseutviklingsbegrepet og hva det innebærer. Dette kan vi kanskje se i sammenheng med rektorenes bevissthet og hvorvidt de eksplisitt satser på kompetanseutvikling. Skole C skiller seg ut ved at lærerne selv må ta initiativ til



kompetanseutvikling. Skole B sine lærere gir tilbakemelding på at skolen har en aktiv rektor og aktive lærere i kompetanseutviklingen, mens skole A er litt midt i mellom disse to skolene med hensyn til aktørenes initiativ og rektors ledelse av lærernes kompetanseutvikling.

## 5 Drøfting og konklusjon

Dette kapittelet er tredelt. Det første er hva resultatene fra undersøkelsene forteller omkring prosesser for kompetanseutvikling. Så verifiseres oppgaven i forhold til hvor gyldig, pålitelig og generaliserbar den er. For det tredje så kommer noen avsluttende betraktninger hvor blikket vendes utover denne oppgaven både politisk og forskningsmessig.

### ***5.1 Hvordan kan en kommune implementere en reforms intensjoner om kompetanseutvikling?***

Staten har klare mål med sin kompetansepolitikk. Lærere og skoleledere som utvikler egen kompetanse er et virkemiddel for å øke og maksimere elevens kompetanse ytterligere. Disse målene er samlet i en statlig reform for å sikre lik utvikling i hele landet. Statens motivasjon for å satse på kompetanseutvikling av lærere og skoleledere er hovedsaklig pedagogisk begrunnet, mens skoleledere og lærere har forskjellige motivasjoner i tillegg. Dette kan gi forskjellige utslag i form av hva som i praksis gjennomføres i kommunen.

Kunnskapsløftet har fokus på at kompetanseøkningen skal være for alle lærere, den har prioritert fagområder det skal satses på og vektlegger utvikling av skolen som lærende organisasjoner. Nødvendig kompetanse for lærere og skoleledere vil altså si både faglig, didaktisk, sosial, profesjonell og sosial kompetanse. Kunnskapsløftets satsingsområde som omhandler formell videreutdanning har fått ekstra stor kommunal oppmerksomhet ved at staten støtter prioriterte fagområder økonomisk. I tillegg har reformens elevfokusering på fag og ferdigheter, vært med på å styre blikket inn på lærerens faglige kompetanse, fremfor de to andre statlige satsingsområdene; kompetanseutvikling for alle lærere og å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Staten forventer at kommunen ved skolelederne tar ansvar for å lede læringsprosesser både gjennom formell utdanning og gjennom sosiale relasjoner på skolene for å utvikle læreres og skolelederes kompetanse. Dette er der varierende bevissthet på i kommunen. På skolen hvor rektor var tydelig på å motivere lærerne til aktivt å delta i kompetanseutvikling, der var også bevisstheten omkring det å utvikle skolen som en lærende organisasjon til stede. Her ble også evalueringsaspektet sett på som et redskap til å utvikle skolens læringsmiljø og elevens og lærernes kompetanse. Det viser at rektor er sentral for å utvikle og lede læringsprosesser i skolen.

Lærerne opplever i varierende grad at kompetanseutviklingen for deres egen del blir realisert og skoleledernes kompetanseutvikling hører vi nesten ikke noe om. Det leder frem til noen spørsmål. Hvorfor oppmunttrer ikke kommunen rektorene og lærerne til mer kompetanseutvikling? Hvorfor engasjerer ikke rektorene lærerne mer, uavhengig av kommunen? En mulig forklaring kan være at rektorene og kommunen ikke deler statens visjon om at økt lærerkompetanse fører til en bedre skole hvor elevens kompetanse utvikles ytterligere. Det kan forklare hvorfor rektorene og kommunen gjør bare det som pålegges ved lov og det som det gis økonomisk gevinst for. En annen forklaring er at rektoren og kommunen er tilfreds med lærernes kompetanse. Tilfreds med egen kompetanse er en oppfatning som lærerne i så fall langt på vei deler med dem. På spørsmål om hvordan lærerne ville brukt kompetansemidlene om det var opp til dem, svarer de fleste lærerne at de ville ha brukt dem på hjelpemidler i undervisningen, for eksempel konkretiseringsmateriell i matematikk i stedet for på egen kompetanseutvikling. Noe av det samme argumentet kan vi bruke til å forstå hvorfor ikke skoleledernes kompetanse er i fokus. Ingen av rektorene fremhever verken satsing eller behov i den retningen. Det kan vi se som at de også er tilfredse med egen kompetanse.

Vil det si at staten og lærere er uenige om hva som er det viktigste å prioritere i utdanningssektoren i dag? Eller indikerer dette at ulike nivåer opererer og handler ut fra ulike perspektiv på utdanning? En lærer sa ”det er her og nå som gjelder”. De daglige utfordringene kan lærere og rektorer ikke løpe fra og tidspresset er stort. Sektorssjefen sier at det er tiden som setter de største begrensninger for kompetanseutviklingen. Blikket er konsentrert på dagen i dag og det som skjer på den enkeltes arbeidsplass. Statens perspektiv derimot, er annerledes enn denne sektortenkningen. Den søker å finne en helhet i utdanningssystemet og tenker fremover for å møte morgendagens utfordringer. Dette ser vi eksemplifisert ved måten evaluering brukes på. Staten ser evaluering som en måte å kontrollere utdanningsvirksomheten på, men også til å gi staten informasjon om nødvendige utviklingsprosesser og i forhold til hvordan skolen skal satse og utvikle seg videre. For kommunen, rektorene og lærerne er synet på evaluering varierende. De færreste ser evaluering som et didaktisk verktøy til bruk i skolens utvikling. For at evaluering skal bli brukt som staten vil, er det nødvendig med en positiv bevisstgjøring av evaluering og den bør komme fra nasjonalt hold.

## 5.2 Verifisering

Verifiseringsarbeidet bør være en del av hele forskningsprosessen (Kvale 2003:164).

Forskning og empiriske undersøkelser har sine begrensninger, og dette må komme frem når undersøkelsesresultater presenteres. Det stilles krav til forskerens og forskningens rolle, blant annet ryddighet, kvalitet og det etiske ansvaret.<sup>34</sup> Her presenteres ulike sider ved forskningsprosessen som forteller noe om hvor gyldig, pålitelighet og generaliserbar besvarelsen er.

### 5.2.1 Validitet

I en bredere tolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale 2003:165). Den begrensningen har mye med oppgavens omfang å gjøre og at jeg har arbeidet alene med denne undersøkelsen. Jeg har ikke brukt flere tolkere, men jeg har forsøkt etter beste evne å redegjøre for prosedyren ved å presentere eksempler på materialet som skal tolkes, og forklare fremdriften i analyseprosessen (ibid:136). I tillegg til å vise prosessen så er også måten analytiske kategorier blir dannet på med på å gi undersøkelsen validitet.

Å stille spørsmål er i hermeneutisk tolkning helt avgjørende. Å validere er også å kontrollere utsagn underveis og å teoretisere underveis ved å bruke den teoretiske oppfatningen som eksisterer hos intervjueren fra før (ibid:167ff, 184). ”I et interrelasjonelt perspektiv er intervjuene en setting hvor mening skapes gjennom samtalens interaksjon” (ibid:154f). Intervjuet sees da på som en sosial produksjon av meninger gjennom språklig interaksjon. Intervjueren kan hjelpe intervjupersonen til å utvikle egne meninger i løpet av intervjuet. Dette opplevde jeg flere ganger i praksis. Etter at intervjupersonen hadde fortalt noe og jeg gjentok det med litt andre ord for, eksempel brukte formuleringer som; ”men da vil jo det si at...” så vokste der frem en uttalt bevissthet som ikke hadde vært tilstede hos intervjupersonen umiddelbart. Det vil si at intervjupersonene ofte svarte ”nei, vi har ikke kompetanseutviklingstiltak på vår skole, for vi gjør sånn og sånn” for i neste omgang å svare: ”Jo på den måten har vi kompetanseutvikling”. Da snakker vi om validitet som en sosial konstruksjon.

---

<sup>34</sup> Sivesind, Kirsten (2006): ”Hvem styrer skolen?” i *Utdanning* 22, 8. desember 2006

I kvalitativ forskning observerer man først og konstruerer begrepet etterpå under analysen av hva man har sett. Det ble gjort og begrepene lojalitet, motivasjon og makt utkrystalliserte seg. Det avgjørende er i hvilken grad der er samsvar i begrepet og måten det har blitt operasjonalisert på (Kleven 2002:145). Den operasjonelle definisjonen brukes som en bro mellom den abstrakte teorien hvor begrepene egentlig hører hjemme, og den empiriske verden vi opererer innenfor hvis vi skal drive empirisk forskning (ibid:145).

Begrepsvaliditet kan vi definere som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi har lyktes med å operasjonalisere det (ibid:176). Undersøkelsen viser at de tre analysekategoriene, sammen med ledelse og dokumentanalyse genererte ny kunnskap om den kommunale kompetanseutviklingsprosessen

I undersøkelsen ser vi at flere lærere på samme skole deler en oppfatning av hva som er deres kompetanseutvikling. Det indikerer at lærerne har samme oppfatning av begrepet kompetanseutvikling og at svar på hvordan kompetanseutviklingen har foregått på deres skole, kan regnes som pålitelige. Koherens kriteriet for sannhet omhandler utsagnets konsistens og indre logikk (Kvale 2003:166). Det finner vi også eksempel på her.

### **5.2.2 Reliabilitet**

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre (ibid:164). I besvarelsen kan det relateres til om intervjupersonene svarte noe annet enn det de egentlig mente og hvorvidt det skyldes intervjueren og ikke spørsmålene eller intervjusituasjonen i seg selv. Men det at jeg som intervjuer kan ha medvirket til konstruering av intervjupersonenes svar, utgjorde en viktig del av selve intervjuet. Ledende spørsmål kan uforvarende påvirke svarene fra intervjupersonene. Men i undersøkelsen ble ledende spørsmål anvendt som en bevisst del av intervjuteknikken. Det ble foretatt sammendrag i løpet av intervjuet og jeg spurte opp igjen for å klargjøre hva intervjupersonen gav uttrykk for. Reliabilitet er også en forutsetning for begrepsvaliditet (Kleven 2002:183). Dessuten fikk alle intervjupersonene et skriftlig sammendrag av sitt intervju hvor det ble gitt mulighet for å komme med kommentarer og innspill. Den muligheten benyttet blant annet rektorene seg av.

### **5.2.3 Generaliserbarhet**

Denne oppgaven viser en kommune og tre skolars praksis i forhold til kompetanseutvikling. Formålet med denne undersøkelsen var ikke å finne ut hvordan alle kommuner i Norge realiserer statlige utdanningsreformer som kompetanseutviklingen i Kunnskapsløftet, altså

ikke en undersøkelse som bestemmes av ytre validitet på grunn av et ikke-representativt kommuneutvalg (Lund 2002:121ff). Målet var å komme nærmere en forståelse omkring mekanismer og prosesser på ulike nivåer som til sammen utgjør en kommunal kompetanseutvikling. Noen elementer er generelle for alle kommuner, som styringsmidler og lovverk, og kan brukes for å definere norske kommunens generelle frihet og beslutningsevne. Selve resultatene vil bare relateres til denne kommunen og hvordan de organiserte sin kunnskapsledelse. men, kanskje har jeg fått frem en økt bevissthet omkring faktorer som påvirker realisering av kompetanseutvikling og som kan brukes for å avdekke kompetanseutviklingsprosesser også i andre kommuner og på andre skoler. På den måten kan der dannes forventninger om hva som kan komme til å skje i andre, lignede situasjoner eller med lignede personer på ulike nivåer (Kvale 2003: 160ff). Resultatene i undersøkelsen kan ikke generaliseres til å gjelde alle skoler, men selve forskningsprosessen, måten man går frem og analysekategoriene samt implementeringsmodellen som er benyttet, kan tas i bruk ved lignede undersøkelser av kommunale kompetanseutviklingsprosesser

### **5.3 Avsluttende betraktninger**

Tilslutt vil jeg komme med noen avsluttende betraktninger omkring den kommunale kompetanseutviklingen. Denne undersøkelsen viser at lærere opplever avstand til reformen generelt og også til kompetanseutviklingen spesielt. Lærere har små forventninger til at reformen skal ha betydning for egen eller andres kompetanseutvikling. Alt fortsetter som før – og det synes de er greit. Det kan synes som å være en etablert tanke i skolen at der er avstand mellom de menneskene som lager en reform for skolen og lærerne som i det daglige *er* skolen. Det retter søkelyset på hvordan man kan engasjere lærere i det daglige til å se at ”det som skjer inne i Oslo” egentlig er mye av det samme som skjer på deres skole, bare at det ikke settes ord på. I tillegg kan det være lurt å rette oppmerksomheten på hvilke perspektiver ulike aktører på ulike nivåer handler og tenker ut i fra. Slik retter denne undersøkelsen nye spørsmål som i videre undersøkelser kunne tenkes å besvare.

Politisk retter besvarelsen søkelyset på at statlig styring er mer tilfeldig enn man tror, eksemplifisert ved måten ulike skoler gjennomfører en reform som Kunnskapsløftet. Statlige mål med innebygde økonomiske konsekvenser følges bedre opp av kommunen, enn pedagogiske utviklingstiltak. Det gjør at der innen en kommune kan være store forskjeller på hvordan kompetanseutviklingsprosessen implementeres og også mellom kommuner. På lengre sikt fører dette til forskjeller nasjonalt. I stedet for et statlig, målrettet styrt

kompetanseløft for alle lærere og skoleledere, blir resultatet det motsatte.

Kompetanseskjeller blant lærere og skoleledere kan på sikt skape ulike forutsetninger for utvikling av elevens kompetanse. I stedet for kommunal kompetanseutvikling og kompetanseløft, kan vi da for enkelte kommuner snakke om en kommunal kompetansegrøft.

## Kilder

Artikkel publisert ved Utdanningsdirektoratet 29.03.06:

([http://www.regjeringen.no/nb/tidligere\\_statsraader/Kunnskapsminister\\_Oystein\\_Kare\\_Djupe\\_dal\\_/taler\\_artikler/2006/Ny-kurs-eller-kursjustering-Om-det-nasjonale-kvalitetsvurderingssystemet.html?id=11397](http://www.regjeringen.no/nb/tidligere_statsraader/Kunnskapsminister_Oystein_Kare_Djupe_dal_/taler_artikler/2006/Ny-kurs-eller-kursjustering-Om-det-nasjonale-kvalitetsvurderingssystemet.html?id=11397)) [Lest:28.10.07].

Departementets myndighet etter opplæringsloven § 14-1 første, andre og tredje ledd er i Rundskriv F-37-02 av 19.12.02 delegert til fylkesmannsembetene

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2003/Horing-Forslag-om-ending-av-opplaringsl/1.html?id=95640>) [Lest: 30.10.07].

Engeland, Ø. (2000): *Skolen i kommunalt eie - politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling?* Unipub forlag, Oslo 2000.

Eriksen, Erik Oddvar (1999): *Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen. (63 – 208).

Evaluering av ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutviklingen i grunnopplæringen 2005-2008” gjennomføres av FaFo – Institutt for arbeidsliv- og velferdsforskning. Første delrapport.

([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1646](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1646)) [Lest:12.11.07].

Evaluering av strategi for kompetanseutvikling Andre delrapport 14.05.07:

([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2662](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2662)) [Lest:12.11.07]..

Fimreite, Anne Lise & Grindheim, Jan Erik (2001): *Offentlig forvaltning*. Universitetsforlaget 2001. (72-129).

Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (1997):. *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget.

Glosvik, Ø. (2000):. *I grenselandet – læring mellom stat og kommune*. Avhandling til graden dr.polit., Høgskolen i Sogn og Fjordane.

Holsapple, C. W. (2003):. Knowledge and its Attributes. I: Holsapple, C. W. (red.):. *Handbook of Knowledge Management*. Vol 1. Berlin. (165 – 188).

Kompetanse for utvikling i Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”:

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/9.html?id=404523>) [Lest: 27.06.07].



Kunnskapsdepartementet: Bedre lærerkompetanse 16.05.07.

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2007/Bedre-larerkompetanse-i-Kunnskapsloftet.html?id=467535>) [Lest:12.11.07].

Kunnskapsløftet (<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloftet/070021-210123/dok-bn.html>) [31.01.07].

Kunnskapsløftet og kommunale kompetansemidler:

(<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloftet/070021-210123/dok-bn.html>) [31.01.07].

Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Sverige 1997. Ad Notam. Gyldendal AS 1997.

Le Grand, Julian (2003): *Motivation, Agency and Public Policy of Knights & Knaves, Pawns & Queens*. United States by Oxford University press Inc., New York.

Lærere og instruktørers kompetanse:

([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2154](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2154)) [Lest: 27.06.07].

Løkensgard Hoel, Torlaug. (2004): "Skoledagen har sine nedturer og sine oppturer". *Klasseledelse*. Pettersson, Tove og Postholm, May Britt (red.). 2. utgave Universitetsforlaget. Oslo. (220 – 24).

Martin De Holan, Pablo og Phillips, Nelson. (2003): "Organizational Forgetting". I: Easterby-Smith, M. & Lyles, M.A. (red.): *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Malden, (393 – 409).

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

Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) ved Konsortiet Agderforskning AS, Arbeidsforskningsinstituttet AS og Danmarks pædagogiske Universitet. Evalueringen vil skje i tidsrommet 1. september 2005 til 31. desember 2008.

([http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=382](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=382)) [Lest:28.10.07].

Nonaka, I., Toyama, R.& Byosière, P. (2001): "A Theory of Organizational Knowledge Creation. I: Dierkes, M et al.(red.): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford. (491 – 517).

Nordhaug, O. (red). (2002):. *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo. Kap 1. 7 og 8.

NOU 1990: 13. *Forslag til ny lov om kommuner og fylkeskommuner*. A/S O. Fredr. Arnesen Bok – og Akcidenstrykkeri, Oslo 1990.

Nyhlen, B. (1999): *Organisasjon og ledelse*. Kalle forlag. 1999 (13 -30), (115-132), (305-320).

O'Dell, Clara, et al. (2000): "Successful KM Implementations: A Study of Best-Practice Organizations". I: Hosapple, C. W.: *Handbook of Knowledge Management. Vol. 2. Berlin. S.* (411 – 441).

Odelstingsproposisjon nr 67 (2002-2003) Omkring endringer i Opplæringsloven.

Opplæringsloven § 13-10: (<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-015.html>) [Lest 28.10.07]

Opplæringsloven § 14-1: (<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-016.html>) [Lest 28.10.07].

Opplæringsloven § 14-1 fjerde ledd: (<http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-002.html>) [Lest:30.10.07].

Polanyi, M. (2000): *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap.* Oslo.

Qvortrup, L. (2001):. *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden.* Gyldendal. Danmark

Roald, K. (2004):. *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv.* Avdeling for lærerutdannig og idrett. Høgskulen i Sogn og Fjordane. N-NR 15/2004. 46s

Sallis, Edward og Jones, Gary. (2002): *Knowledge Management in Education. Enchancing Learning & Education.* London. UK. (140 s.).

Sivesind, Kirsten (2006): "Hvem styrer skolen?" i *Utdanning* 22, 8.desember 2006

Stortingsmelding nr 26 (1983-84).

Stortingsmelding nr.35 (1991-92):8.

Stortingsmelding nr 29 (1994-1995):

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/Stmeld-nr-29-1994-95/4-Sentrale-prinsipper-og-retningslinjer-.html?id=464085>) [Lest:30.10.07].

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/Stmeld-nr-29-1994-95/1-Innledning-sammendrag-og-konklusjoner-.html?id=464079>) [Lest:30.10,07].

Stortingsmelding 47 (1995-1996):

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19951996/Stmeld-nr-47-1995-96.html?id=461278>) [Lest 30.10.07].

Stortingsproposisjon 1 (2003-2004):

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/regpubl/stprp/20032004/Stprp-nr-1-2003-2004--4/2/2/4.html?id=451666>) [Lest:28.10.07].

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

Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”:  
(<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/nedlagt/ufd/2005/presse/045071-990460/dok-bu.html>)  
[04.02.05].  
(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>) [27.06.07].

Stortingsmelding 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”,  
generelt:<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-/9.html?id=404523> [27.06.07].

Strategi for kompetanseutvikling:  
([http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1091](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1091))  
[27.06.07].

Telhaug, Alfred O. (2003): ”Norsk utdanning under Kristin Clemet”. I: Solstad, Karl Jan (red.). (2003). *Årbok for norsk utdanningshistorie. Skolen 2002-2003* (2003). Telemark Trykk AS, Notodden 2003.

Telhaug, Alfred O. (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* J. W. Cappelens Forlag as, Oslo 2005.

Tilsyn med opplæringsloven § 13-10:  
([http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/Aktuell-analyse/Tilsyn-med-opplaringsloven.html?id=445612](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/Aktuell-analyse/Tilsyn-med-opplaringsloven.html?id=445612)) [11.08.07].

*Utdanning* (2006): nr 16, 20 og 22. Ansvarlig redaktør: Knut Hovland. Utgitt av utdanningsforbundet. Oslo.

Utdanningsdirektoratet: ([http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1957](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1957))  
[27.06.07].

## Vedlegg 1

# Intervjuguide til intervju med sektorsjefen for Oppvekst

### Status før kunnskapsløftet

1. Hvilket kompetansebehov hadde Lyngdal kommune ved innføringen av reformen høsten 2006?
2. Hva slags kilder bygger informasjonen om behovet på? (Skriftlig/muntlig).
3. Hvilke systemer fanget tidligere opp behovet for kompetanseutvikling i kommunen?
4. Hva slags systemer/ rutiner fanger nå opp dette behovet?
5. Har en i kommunene vært opptatt av å ha noe system for å vite hva skolene holdt kurs om, og for å vite hvem som deltok på kursene?
6. På hvilken måte har Kunnskapsløftet satt i verk andre systemer enn det en hadde før?

### Kunnskapsløftet

1. Hva prioriterer kommunen i kompetanseutviklingen med hensyn til a) fag b)emner c)lærende organisasjoner?
2. Hvordan tenker kommunen å gjennomføre kompetanseutviklingen?  
Samarbeidspartnere, strategi, progresjon. Undervisningssjefens rolle og motivasjon for å gjennomføre kompetanseutviklingen? (ped, jur, øko, org.)
3. Et økt fokus på kompetanseutvikling krever at en avpasser den økte satsinga i forhold til andre behov som også setter grenser, for eksempel hensyn til undervisning, til økonomi, andre satsinger (for eksempel IKT). Hvilke spor etter slike avpassningsprosesser finnes i form av dokumenter? (saksframlegg, møtereferater osv).
4. Hvilke system har du for å vite hvem som deltar aktivt i kompetanseutviklingen?
5. Hvordan skjer for eksempel fordeling av økonomiske midler til skolene og tilbud om videreutdanning og etterutdanning til skolelederne og lærerne? Hvilke aktører deltar i denne prosessen?
6. Hvilke utfordringer møter undervisningssjefen i forhold til rektorenes motivasjon for å gjennomføre kunnskapsløftet?
7. Hvilke strategier evt hadde og har kommunen i forhold til nyutdannede lærere eller for å ta vare på erfarne lærere?
8. Hvem er med på å diskutere hva lærende organisasjoner skal bety, og hva gjør man for å nærme seg et slikt ideal?

9. Hvilke systemer finnes for lederopplæring? Hva gjøres og hvordan (måles) vet man at denne satsingen har effekt?

### **Evaluering**

1. Evaluerer Lyngdal kommune satsningen på kompetanseutviklingen i Kunnskapsløftet? Hvorfor/hvorfor ikke?
2. Hvordan og hvor ofte evaluerer Lyngdal kommune Kunnskapsløftet og kompetanseutvikling i forhold til fag, lærere og lærende organisasjoner?
  - a) systemer for å holde seg a jour b) spesifikke med reformer
3. Hvilke systemer/rutiner har kommunen for å fange opp eventuelle avvik fra mål i kunnskapsløftet omkring kompetanseutviklingen?
4. Hvilke avvik har kommunen til nå, et år etter innføringen, opplevd? Hvilke kursendringer/justeringer har vært nødvendige å foreta seg og hvorfor, hvordan og av hvem?
5. Hva kan du si om bredden på satsingen i forhold til fag, emner, lærende organisasjoner?

## **Intervjuguide til intervju med rektorer og tillitsvalgte**

### **Status før kunnskapsløftet**

1. Hvilket kompetansebehov hadde Din skole ved innføringen av reformen høsten 2006?
2. Hva slags kilder bygger informasjonen om kompetansebehovet på? (Skriftlig/muntlig).
3. Hvilke systemer fanget tidligere opp behovet for kompetanseutvikling på skolen?
4. Hva slags systemer/ rutiner fanger nå opp dette behovet?
5. Har en på skolen vært opptatt av å ha noe system for å vite hva skolene holdt kurs om, og for å vite hvem som deltok på kursene?
6. På hvilken måte har Kunnskapsløftet satt i verk andre systemer enn det en hadde før?

### **Kunnskapsløftet**

7. Hva prioriterer Din skole i kompetanseutviklingen med hensyn til a) fag b) lærere/emner c) lærende organisasjoner?

8. Hvilke endringer / nye avveiiinger har satsingen medført? ( På hvilken måte kan det ha en sammenheng med/ betydning for motivasjonen til rektor/tillitsvalgt i gjennomføringen av kompetanseutviklingen? (ped, jur, øko, org).).
9. Hvilke utfordringer møter rektor/tillitsvalgt i forhold til lærernes motivasjon for å gjennomføre kunnskapsløftet?
10. Hvordan tenker skolen å gjennomføre kompetanseutviklingen? Samarbeidspartnere, strategi, progresjon. Rektor/tillitsvalgts rolle i dette.
11. Hvem og hvor mange deltar aktivt i kompetanseutviklingen? Hvordan skjer for eksempel fordeling av økonomiske midler internt på skolene og tilbud om videreutdanning og etterutdanning til lærerne? Hvilke aktører deltar i denne prosessen?
12. Hvor mye ressurser bruker skolen på kompetanseutvikling og på hvilke komponenter i kompetanseutviklingen?
13. Hvilke strategier eventuelt hadde og har skolen i forhold til nyutdannede lærere eller for å ta vare på erfarne lærere?
14. Hvem er med på å diskutere hva lærende organisasjoner skal bety, og hva gjør man for å nærme seg et slikt ideal?
15. Hvilke leder opplæringer har lærerne deltatt i? Hva gjøres og hvordan kan rektor/tillitsvalgt vite noe om effekten av denne satsingen?

### **Evaluering**

16. Evaluerer skolen satsingen på kompetanseutvikling i Kunnskapsløftet?  
Hvorfor/hvorfor ikke?
17. Hvordan evaluerer skolen Kunnskapsløftet og kompetanseutvikling i forhold til fag, lærere, lærende organisasjoner?  
a) systemer for å holde seg a) generelt b) spesifikt med reformer
18. Hvilke systemer/rutiner har skolen for å fange opp eventuelle avvik fra målene i kunnskapsløftet omkring kompetanseutvikling?
19. Hvilke avvik har skolen til nå, et år etter, opplevd? Hvilke kursendringer/justeringer har vært nødvendige å foreta seg? Hvorfor, hvordan og av hvem?
20. Hva slags oversikt finnes over bredden i satsingen; på fag, emner, lærende organisasjoner?

## Intervjuguide til intervju med lærere

### Status før kunnskapsløftet

1. Hvilket kompetansebehov opplevde du at Din skole hadde ved innføringen av reformen høsten 2006?
2. Hvilket kompetansebehov hadde du høsten 2006? På hvilken måte har du opplevd kompetanseutvikling etter et år med reform?
3. Hvilke systemer fanget tidligere opp behovet for kompetanseutvikling på Din skole?
- 4 Hva slags systemer/ rutiner fanger nå opp dette behovet?
5. Har en på skolen vært opptatt av å ha noe system for å vite hva skolene holdt kurs om, og for å vite hvem som deltok på kursene?
6. På hvilken måte har Kunnskapsløftet satt i verk andre systemer enn det en hadde før?

### Kunnskapsløftet

7. Hva prioriterer Din skole i kompetanseutviklingen med hensyn til  
a) fag b) lærere/emner c) lærende organisasjoner?
8. Hvordan tenker Din skole å gjennomføre kompetanseutviklingen?  
Samarbeidspartnere, strategi, progresjon. Din og andre læreres rolle i denne prosessen.
9. Hvem og hvor mange deltar aktivt i kompetanseutviklingen? Hvordan skjer for eksempel fordeling av økonomiske midler internt på skolene og tilbud om videreutdanning og etterutdanning til lærerne? Hvilke aktører deltar i denne prosessen?
10. Hva slags motivasjon har du for å gjennomføre kompetanseutviklingen? (ped, jur, øko, org?)
11. Hvilke endringer/nye avveininger har satsingen medført? (På hvilken måte kan det ha en sammenheng med/ betydning for motivasjonen til lærerne i gjennomføringen av kompetanseutviklingen? (ped, jur, øko, org).).
12. Hvor mye tid og penger bruker Din skole på kompetanseutvikling og på hvilke komponenter i kompetanseutviklingen?
13. Hvordan ville du ha prioritert bruk av midlene hvis det var opp til deg?
14. Hvilke strategier eventuelt hadde og har Din skole i forhold til nyutdannede lærere eller for å ta vare på erfarne lærere?

## Evaluering

15. Evaluerer skolen satsingen på kompetanseutvikling i Kunnskapsløftet?  
Hvorfor/hvorfor ikke?
16. Hvordan evaluerer Din skole Kunnskapsløftet og kompetanseutvikling i forhold til fag, lærere, lærende organisasjoner?
  - a) systemer for å holde seg a) generelt b) spesifikt med reformer.
17. Hva er din rolle i evalueringsprosessen?
18. Hvilke systemer/rutiner har Din skole for å fange opp eventuelle avvik fra målene i kunnskapsløftet omkring kompetanseutviklingen?
19. Hvilke avvik har Din skole opplevd til nå, et år etter innføringen? Hvilke kursendringer/justeringer har vært nødvendige å foreta seg? Hvorfor, hvordan og av hvem?
20. Hvilke endringer skulle du sett ble gjort? Hvorfor?