

# **Formell lederutdanning – bedre skoleleder?**

Inger-Hilde Kile Næss

Masteroppgave i utdanningsledelse  
2009



Høgskolen i Buskerud

## Forord

Denne masteroppgaven er avslutning på masterstudiet i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud. Fire år med studier ved siden av full jobb som inspektør har vært givende, interessant og krevende. Samtidig har denne kombinasjonen av teori og praksis ført til økt refleksjon over egen lederpraksis og gitt meg motivasjon i mitt daglige arbeid.

Jeg vil takke min veileder Berit Fonsdal som ved å kjenne mitt temaområde godt, har gitt meg gode råd og verdifull veiledning underveis. I tillegg vil jeg takke direktør Svein Møthe for inspirasjon og motivasjon til å starte arbeidet med oppgaven, og også gode innspill på metode. Det er også nødvendig å takke kollegaer på egen skole som har vist interesse for det jeg holder på med og støttet meg underveis. En spesiell takk til mine kritiske venner rektor Åse Marie Green og inspektør Einar Sulutvedt. Jeg vil også takke min familie. Spesielt det siste året har det vært intens jobbing og krevd de nærmestes tålmodighet.

Uten informantenes velvillighet hadde ikke denne oppgave vært mulig. Tusen takk for at dere tok dere tid!

Til slutt vil jeg takke studieleder ved masterstudiet, førsteamanuensis Åsmund Dimmen, for et godt faglig, systematisk og strukturert studie. Det betyr alt når man skal kombinere jobb og studier!

Inger-Hilde Kile Næss

# Innhold

<b>FORORD.....</b>	<b>1</b>
<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>4</b>
1.1 BAKGRUNN .....	4
1.1.1 <i>Utdanningspolitikk</i> .....	4
1.1.2 <i>Forskning innen skoleledelse</i> .....	5
1.1.3 <i>Egne erfaringer</i> .....	8
1.2 PROBLEMSTILLING.....	9
1.3 AVGRENSNINGER .....	11
1.4 BIDRAG .....	11
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	12
<b>2.0 LITTERATUR .....</b>	<b>13</b>
2.1 INNLEDNING.....	13
2.2 SKOLELEDELSE I ET UTDANNINGSPOLITISK PERSPEKTIV .....	13
2.3 SKOLELEDERUTDANNING I NORGE.....	19
2.4 SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON OG PEDAGOGISK LEDELSE.....	23
2.5 OPPSUMMERING .....	30
<b>3.0 FORSKNINGSDESIGN .....</b>	<b>32</b>
3.1 INNLEDNING.....	32
3.2 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG .....	32
3.2 DESIGN.....	33
3.3 METODE .....	34
3.3.1 <i>Innledning</i> .....	34
3.3.2 <i>Dokumentanalysen</i> .....	34
3.3.3 <i>Intervju</i> .....	35
3.4 UTVALG .....	37
3.5 KVALITET.....	39
3.6 ETISKE SPØRSMÅL .....	41
3.7 OPPSUMMERING .....	43

<b>4.0 ANALYSE</b> .....	<b>44</b>
4.1 INNLEDNING .....	44
4.2 ANALYSEMÅTER .....	44
4.3 DOKUMENTANALYSE .....	46
4.3.1 Innledning.....	46
4.3.2 Hovedinnhold i innsamlede dokumenter .....	46
4.3.3 Oppsummering av studieplanene i tabellform .....	48
4.3.4 Sammenlikninger og analyse.....	52
4.3.5 Oppsummering .....	57
4.4 ANALYSE AV INTERVJUENE .....	57
4.4.1 Skoleledernes erfaringer i lys av studiets målsetting .....	57
4.4.2 Endring av praksis .....	61
4.4.3 Legitimitet og tillit.....	65
4.4.4 Læreres erfaringer med skoleledere med og uten utdanning.....	69
4.5 OPPSUMMERING .....	72
<b>5.0 KONKLUSJON</b> .....	<b>73</b>
5.1 INNLEDNING .....	73
5.2 SAMMENDRAG.....	73
5.2 KONSEKVENSER FOR PRAKSIS .....	76
5.3 VIDERE FORSKNING.....	77
<b>6.0 REFERANSELISTE</b> .....	<b>78</b>
<b>VEDLEGG 1</b> .....	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 2</b> .....	<b>84</b>

## 1.0 Innledning

Tema for masteroppgaven er formell lederutdanning og ledelsespraksis i skolen.

Jeg har valgt problemstillingen: *Formålet med denne masteroppgaven er å forsøke å forstå hva formell lederutdanning betyr for skolelederes mulighet til og opplevelse av å drive pedagogisk ledelse og bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon.*

### 1.1 Bakgrunn

Bakgrunn og begrunnelser knyttet til denne oppgaven er basert på utdanningspolitiske føringer, forskning og litteratur knyttet til området.

Siden det er det relativt lite forskning knyttet til resultater og effekter av utdanning av skoleledere, har det økt min interesse for temaet. Egne erfaringer og interesser er derfor et tredje moment i begrunnelsen for dette valget.

#### 1.1.1 Utdanningspolitikk

Siden begynnelsen av 90-tallet har en rekke offentlige dokumenter fokusert på skolelederes ansvar i forbindelse med endring og utvikling i skolen. Skoleledere blir fremstilt som viktige ”endringsagenter” og ”reformatorer”. I forbindelse med ”*Kunnskapsløftet*” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005) ligger det store forventninger om at skolene skal endre seg i forhold til de utfordringene som reformen legger opp til. God skoleledelse framstilles som avgjørende for implementeringen av reformen og det er gjennomført en betydelig statlig satsing på kompetanseutvikling for skoleledere og lærere. Videre er betydningen av å utvikle skolene som lærende organisasjoner også sterkt framhevet. St.meld. nr. 30 (2003-2004) definerer dette som ”*vilje til kontinuerlig endring som kommer innenfra*” (s. 26). Dette stiller krav til at kunnskap som allerede finnes i skolen som organisasjon må deles og utvikles videre.

Samtidig kan det oppleves som uklart hva slags skoleledelse ulike utdanningspolitiske dokumenter forfekter. I en analyse av utdanningspolitiske dokumenter gir Valle (2006) en beskrivelse av skoleledelse som en spenning mellom et individorientert og et kollektivt perspektiv på ledelse. Videre hevder han at det utdanningspolitiske resonnementet er usammenhengende og uklart (Valle, 2006). I de siste ti-års omlegging og omstrukturering i

kommunene har mange skoleledere fått føle denne spenningen på kroppen. Influert av New Public Management (NPM) har de blitt virksomhetsledere eller enhetsledere og må forholde seg til managementorienterte styringsidealer. Utvikling av et utdanningstilbud for skoleledere er i denne sammenheng interessant. Hva slags kompetanse skal en skoleleder ha? Og hvilke ”lederidealer” vektlegges i en slik utdanning?

Høsten 2007 ba Stortinget regjeringen om å foreta en gjennomgang og status på området skoleledelse. Videre skulle behovet for nye tiltak og strategier for en bedre skoleledelse vurderes som en del av stortingsmeldingen om kvalitet i grunnopplæringen (Innst. S. nr. 29 (2007-2008)).

Med St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* ble en ny rektorutdanning foreslått. I forbindelse med statsbudsjettet for 2009 ble det klart at skolelederutdanningen skulle starte høsten 2009 og være et tilbud på 30 studiepoeng over 2 år (St.prp. nr. 1 (2008-2009)).

Utgangspunktet for et slikt opplæringstilbud til rektorer skal være de utfordringene skolene står overfor. Disse utfordringene er beskrevet i St.meld. nr. 31 (2007-2008). I tillegg er også OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)-rapporten ”*Improving School Leadership – Policy and Practice*” premissleverandør (Utdanningsdirektoratet, 2008). Utdanningsdirektoratet har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet satt i gang arbeidet med å utarbeide et nasjonalt utdanningstilbud for rektorer. Med i dette arbeidet er også de ulike organisasjonene knyttet til skolen samt Nasjonalt nettverk for skoleledere. Nettverket er et samarbeidsorgan for høyskoler og universiteter som organiserer opplæringstilbud for skoleledere. Formålet til dette nettverket er blant annet å kvalitetssikre og synliggjøre den utdanningen som tilbys skoleledere, samtidig som det arbeides mot økt kompetanse på høyskole- og universitetsnivå gjennom forsknings- og utviklingsarbeid (Nasjonalt nettverk skoleledelse, 2008).

I denne forbindelse er det spennende og relevant å se på skolelederens erfaringer og opplevelse av egen ledelsespraksis før og etter en formell lederutdanning.

### **1.1.2 Forskning innen skoleledelse**

Forskningsfeltet skoleledelse gir et mangfoldig bilde av hva som kan kalles god skoleledelse. Teoriomfanget knyttet til generell ledelse og også skoleledelse er rikholdig. Innen for norsk samfunnsforskning har derimot ikke ledelse vært et prioritert tema, og mye av konteksten for norsk ledelsesforskning har derfor adoptert mye av den amerikanske tenkningen. Av ulike former for ledelse som nevnes i litteratur innenfor feltet, er det kun pedagogisk ledelse som

eksplisitt kan knytte sitt opphav i skolen. Den siste tiden har tendensen vært at fokuset flyttes fra individuelt fokuserte teorier til mer kollektivt orienterte teorier. Disse kan blant annet representeres ved transformativ ledelse, relasjonell ledelse og distribuert ledelse (Møller, 2006a).

Flere norske forskere innen feltet utfordrer og problematiserer den individorienterte og managementpregede oppfatning av ledelse i skolen (Lillejord & Fuglestad 1997, Møller 2004, 2006a, 2006b, Strand 2007, Aasen 2007). Det argumenteres for at ledelse må ses i sammenheng innefor de rammene en organisasjon gir. I skolen er Møller(2006b) særlig opptatt av at ledelse må oppfattes som en spesifikk relasjon til andre mennesker. Videre hevder hun at *"ledelse som fenomen er uløselig knyttet til utfoldelse og forvaltning av makt og autoritet."*(s. 50). Hun karakteriserer også skoleledelse som et forskningsfelt som en arena der ulike aktører posisjonerer seg med ulike løsninger. I skolelederopplæringen vil dermed ulike aktører vektlegge ulike suksesskriterier. Mangel på forskning gjør at det gjerne fremmes argumenter basert på smale undersøkelser, forenklete årsaksoppfatninger, normative ønsker og urimelige generaliseringer.

En mektig aktør i utformingen av skolelederopplæringen er OECD. Programmet *Improving School Leadership* startet i 2005 og rettet søkelyset på ulike sider ved ledelse og ledelsesutvikling i skolen. Det gjelder blant annet lederroller, lederansvar, rekrutterings- og karriereveier for ledere, arbeidsbetingelser og tiltak knyttet til lederopplæring og utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2007). Norge leverte i 2007 sin landrapport *Country Background Report for Norway* til OECD. Rapporten inneholder informasjon, beskrivelser og argumentasjon som er forskningsbasert og publisert i Norge.

I rapporten beskrives begrenset forskning i norsk og nordisk kontekst. Mye av denne begrensede forskningen er igjen basert på internasjonal forskning. Når det gjelder effekten av skolelederutdanning oppsummeres det:

*There are some statistics that show the education levels of school leaders, but there is no research to document the leadership competence school leaders possess or the impact of continuing education and training (s. 66).*

Samtidig antyder Jorunn Møller (2007) en viss effekt:

*Selv om det empiriske grunnlaget er relativt begrenset, er det grunn til å tro at en mer formalisert lederopplæring på høyere grads nivå både bidrar til større trygghet i rolleutøvelsen og et mer kyndig blikk for hvilke tiltak som er nødvendige (s. 182).*

I august 2008 ferdigstilte OECD skolelederstudien *Improving School Leadership- Policy and Practice* på bakgrunn av Norges og 21 andre lands studier og rapporter. Med bakgrunn i disse har OECD kommet med sine anbefalinger. Ifølge OECD gjør den internasjonale trenden med større autonomi og økt fokus på skoleprestasjoner det nødvendig å revurdere skoleledernes rolle. Rapporten slår fast at læreren fremdeles er den viktigste enkeltfaktor for elevenes læringsresultater, deretter kommer kvaliteten på skoleledelsen. Den bekrefter også Møllers utsagn om betydning av formalisert skolelederutdanning. Videre er OECD (2008) også bekymret for hvordan fremtiden vil bli for ledelse i skolen:

*As countries strive to reform education systems and improve student results, school leadership is high on education policy agendas. But in many countries, the men and women who run schools are overburdened, underpaid and near retirement. And there are few people lining up for their jobs (s. 1).*

I synet på ledelse hevder OECD at de mest innovative og vellykkede skoleledere bedriver ”systemledelse” heller en tradisjonell ledelse. Hva som ligger i dette kan være vanskelig å definere, men OECD kommer med 4 anbefalinger vedrørende ”improving school leadership” Den første er knyttet til å (re)definere skoleledernes ansvar med fokus på ledelsesroller som kan forbedre læringsresultater. I denne forbindelse uttaler spesialrådgiver Roar Grøttevik seg på denne måten:

*Det er gledelig at OECD gjennom dette arbeidet har understreket nødvendigheten av å prioritere de lederoppgaver som har størst betydning for elevenes læringsresultater, eller det vi kaller pedagogisk ledelse. Det er en tydelig anbefaling fra dette prosjektet at skoleledere bør frigjøres fra managementpregede oppgaver. (Utdanningsforbundets faktaark 2008:10:)*

Det fokuseres videre på at skolelederen må få nok tid til denne type ledelse og det bør satses ressurser på støttefunksjoner slik at skolelederen får tid til å lede.



Den andre klare anbefalingen fra OECD er å satse på distribuert ledelse med fokus på mellomledere og team.

Satsing på skolelederutdanning av skoleledere er en tredje anbefaling. Det foreslås en kombinert satsing på kontinuerlig etter- og videreutdanning med nasjonale standarder.

Til sist er den klare anbefalingen fra OECD å gjøre skoleledelse til en attraktiv profesjon. Det foreslås å utarbeide strategier for å beholde og rekruttere skoleledere, øke lønningene, anerkjenne fagforeningene og tilby muligheter for karriereutvikling.

Gjennomgående i alle beskrivelsene er betydning av nettverksarbeid, entreprenørskap og ledelse av læringsarbeid på alle nivå i organisasjonen.

Forskningskonteksten for denne undersøkelsen er gjengitt i kapittel 2 og knyttes til erfaringer hos skoleledere etter endt mastergrad i utdanningsledelse, og også læreres opplevelse av lederpraksis.

### **1.1.3 Egne erfaringer**

Egen praksis i skolen danner også bakgrunn for denne oppgaven. 20 år på ulike nivå i grunnskolen som kontaktlærer, spesialpedagog og de 8 siste år som undervisningsinspektør på en stor 1-10 skole. Størrelsen på skolen har gjort at jeg har fått arbeide i et ledeteam på 3 hvorav ingen har hatt undervisning. I tillegg har jeg erfart omlegging fra trenivå til tonivå kommune. Dette har ført til stadige endringer i både antall og typer oppgaver som skoleleder. En del av disse endringene har gjerne vært ledsaget av instrumentelle oppskrifter som forventes å passe til ulike offentlige organisasjoner. Disse er sjelden skolefaglig forankret og jeg har selv følt at slike oppskrifter vanskelig lar seg relatere til skolen som organisasjon. I tillegg har jeg opplevd at dette kommer i konflikt med demokratiske ideer forankret i læreplanverket. Et slikt demokratisk dannelsesperspektiv bør gjennomsyre hele organisasjonen og er dermed et særskilt lederansvar.

4 år med studier i utdanningsledelse samtidig med innføring av *kunnskapsløftet* i skolen har også økt min interesse for utdanningspolitiske diskurser, og ført til økt refleksjon rundt kompleksiteten i skolelederes utfordringer. Samtidig har jeg under denne tiden med studier kombinert med praksis fått en gryende erkjennelse på at dette personlige ”kunnskapsløftet” muligens har hjulpet meg til å takle ulike utfordringer og stadig flere oppgaver som skoleleder. I en hverdag full av dilemmaer og paradokser er balansen mellom styring,

administrasjon og ledelse vanskelig. Manglende kompetanse innenfor stadig nye pålagte oppgaver innenfor økonomi, arbeidsrett og juss stjeler mye tid fra skolens hovedoppgaver knyttet til elevenes læring og utvikling. Samtidig som nettopp ledelse av læring på alle nivå i skolen blir fremhevet sterkt i ulike styringsdokumenter.

Postholm (2005) poengterer at forskeren er det viktigste forskningsinstrument i kvalitativ forskning. Egen erfaring, fortolkning av samhandling mellom mennesker og forståelse av kunnskap bidrar dermed også til tema og problemstilling i et forskningsprosjekt (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2006). Den prosessen som består i å reflektere over egen rolle som forsker kaller Postholm for refleksivitetprosessen. Bevissthet rundt egen subjektivitet er derfor en viktig oppgave.

Et av spørsmålene jeg stiller meg er hva som skal til for at skoleledere skal stå bedre rustet i en stadig mer krevende hverdag med stadige nye krav fra flere aktører. Er utdanning i ledelse nødvendig, og hva bør den inneholde for å møte noen av disse utfordringene?

Fra Høgskolen i Buskeruds målsetting i modulen offentlig reformpolitikk for 2008-2009 på studiet i utdanningsledelse heter det at modulen har som mål å gi: *”...redskaper for å analysere og forstå hvordan globalisering og økt internasjonalt samarbeid påvirker utformingen av norsk offentlig politikk, ledelse og administrasjon, inkludert utdanningsledelse”* (s. 5).

Arbeidet mot med denne målsettingen var en motivasjonsfaktor tidlig i mine studier. Samtidig opplevde jeg det sprikende utdanningspolitiske resonnetet knyttet til feltet skoleledelse slik Valle (2006) beskriver det. Dette førte også til at min nysgjerrighet knyttet til utdanning av skoleledere vokste.

## **1.2 Problemstilling.**

Som nevnt er den formelle lederutdanningens betydning for ledelsespraksis i skolen tema for oppgaven.

Endrede styringssignaler, fokus på økt læringsutbytte og forventninger til å utvikle skolen til lærende organisasjoner legger stort press på dagens skoleledere. Utdanningspolitiske signaler kan tyde på at et av svarene er bedre lederutdanning. Mitt forskningsproblem blir da; formell lederutdanning – bedre skoleleder?

Problemstillingen i oppgaven formuleres som tidligere nevnt på følgende måte:

*Formålet med denne masteroppgaven er å forsøke å forstå hva formell lederutdanning betyr for skolelederes mulighet til og opplevelse av å drive pedagogisk ledelse og bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon.*

I ”forsøke å forstå” legger jeg legger jeg til grunn skolelederes oppfattelse, mening og fortolkning av erfaringer før, under og etter en formell lederutdanning. Jeg ønsker med dette å beskrive og analysere hvordan skolelederne fortolker egen praksis i lys av den utdanningen de har tatt. Med forslaget om ny rektorutdanning i St.meld. nr. 31 (2007-2008) vil kunnskap om skolelederes forståelse av skolelederutdanning være viktig

Ved formell lederutdanning mener jeg i min undersøkelse mastergrad i utdanningsledelse. Utdanningsledelse er den betegnelsen som blir mest brukt innenfor utdanning av skoleledere på høyere grads nivå. Skoleledelse blir også brukt. I denne oppgaven brukes begge disse begrepene om hverandre, men felles er at jeg forholder meg til utdanning på mastergradsnivå. Med begrepet skoleleder mener jeg i denne undersøkelsen rektorer og inspektører som er ledere på heltid, det vil si at de ikke har undervisningsplikt. St.meld. nr. 30 (2003-2004) og andre offentlige dokumenter bruker begrepet skoleleder og rektor om hverandre. I dagens Norge varierer størrelsen på skolen svært mye og dermed vil også konteksten for ulike ledelsesfunksjoner være svært forskjellige.

I tillegg til problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hva er forholdet mellom skoleledernes erfaringer etter mastergraden og de målsettingene som finnes i studieplanene?
2. Har mastergraden ført til at skoleledere erfarer en faglig styrking, spesielt med henhold til utøvelse av pedagogisk ledelse og styrking av skolen som en lærende organisasjon?
3. Hvordan erfarer skolelederne at andre vurderer og bruker deres økte kompetanse etter mastergraden?
4. Erfarer lærere noen endringer i skoleleders arbeid etter en mastergrad?

Med dette ønsker jeg å beskrive skoleledernes egne oppfatninger av om formalisert lederopplæring på masternivå bidrar til større trygghet i rolleutøvelsen slik Møller (2007) antyder. Ved å analysere erfaringer rektorene har før, under og etter et masterstudium vil jeg belyse deres erfaringer, forståelse og fortolkninger.

I tillegg vil jeg få innblikk i om andre i skolesamfunnet gjør seg erfaringer om endret ledelsespraksis etter at en skoleleder har tatt mastergrad i utdanningsledelse.

### **1.3 Avgrensninger**

Jeg har valgt å fokusere på noen få skolelederes og læreres erfaringer og fortolkninger. Hva skolelederne faktisk *gjør* i praksis kontrolleres ikke opp mot det de sier.

Undersøkelsen tar ikke for seg om andre enn skoleledere og lærere har en mening om effekt av formell skolelederutdanning.

Jeg forholder meg heller ikke til læringsutbytte, økonomi eller andre forhold på skolene til informantene. Denne studien er begrenset til erfaringer fra og innhold i skolelederutdanning på mastergradsnivå.

Dokumentanalysen er kun knyttet til studieåret 2008-2009. Jeg har ikke forholdt meg til eventuelle endringer i disse studieplanene.

Tiden til rådighet til en masteroppgave legger begrensninger på antall informanter. Det vil også være begrensninger knyttet til utvalg av informanter fra ulike studiesteder siden det er relativt få som har fullført masterstudiet til nå i Norge. I tillegg vil denne studien som andre med små utvalg ikke være ønskelig eller egnet til å foreta en generalisering.

### **1.4 Bidrag**

Jeg ønsker å ha et pragmatisk siktemål med oppgaven. Den bør være av interesse for de som er tilbydere av masterprogrammer i utdanningsledelse. Jeg setter fokus på innhold i studieplanene og ser dette sammen med den utdanningspolitiske utviklingen og erfaringer skoleledere har etter å ha fullført et masterprogram. Dette bør også interessere skoleleiere og andre som er ansvarlige for utdanning av skoleledere.

I tillegg er jeg opptatt av å bidra med innspill til den politiske debatten knyttet til formelle krav til lederutdanning for skoleledere. I skrivende stund er det ennå usikkert i forhold til innhold, og det er antydning at ordningen på 30 studiepoeng fra høsten 2009 bør utvides. Oppdragsbrevet fra departementet til utdanningsdirektoratet viser også at disse 30 studiepoengene skal kunne bygges på til en mastergrad.

Siden det er lite forskning knyttet til mitt tema håper jeg også å bidra med utfyllende kunnskap knyttet til feltet utdanningsledelse.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

Forskningskonteksten for denne oppgaven presenteres i kapittel 2. I dette kapittelet legger jeg vekt på å vise hvilke forskning min studie bygger på.

Kapittel 3 tar for seg metodiske valg og beskriver forskningsprosessen slik at andre kan bedømme kvaliteten på dette håndverket. I kapittel 4 vil jeg beskrive funnene fra dokumenter og intervjuer og analysere disse i forhold til problemstilling, forskningsspørsmål og tidligere forskning. Til slutt oppsummeres hovedfunnene i undersøkelsen i kapittel 5. I tillegg kommer jeg med forslag knyttet til utdanning av skoleledere samt forslag til videre forskning.

## **2.0 Litteratur**

### **2.1 Innledning**

Formålet med dette kapittelet er å gi en oversikt over og drøfte relevant forskning. Dette vil vise forskningskonteksten til undersøkelsen slik at den kan ses i en større sammenheng. Det vil også synliggjøre hva jeg bygger på av tidligere forskning og relevante dokumenter samtidig som det vil kunne argumentere for betydningen av denne undersøkelsen.

Jeg vil gi en beskrivelse av skoleledelse i et utdanningspolitisk perspektiv slik det gjenspeiles i offentlige dokumenter og ulike fortolkninger av dette. Videre vil jeg vise til litteratur som understreker betydningen av en formell utdanning innen feltet utdanningsledelse. I tillegg velger jeg ut noe relevant litteratur på feltet pedagogisk ledelse og lærende organisasjoner.

### **2.2 Skoleledelse i et utdanningspolitisk perspektiv**

Med et utdanningspolitisk perspektiv mener jeg beskrivelse og analyse av den politikk som blir ført for utdanning. Dette gjenspeiles i offentlige dokumenter og beslutninger som kan resultere i mål, rammer og virkemidler i skolesamfunnet. Politikk handler ikke bare om slike beslutninger, men også om menings- og viljedannelse samt maktrelasjoner i samfunnet (Aasen, 2006).

Synet på skoleledelse har opp igjennom årene endret seg fra å primært forstås som ”først blant likemenn ” til å ses på som en lederstilling på linje med andre lederstillinger i kommunen (Aasen, 2006). I et historisk perspektiv var behovet for en leder i skolen i utgangspunktet bare administrativt begrunnet. Etter hvert økte kravene til skolelederen, særlig fra myndighetene sin side. Gjennom ulike offentlige dokumenter og utredninger på 60- og 70-tallet ble forventningene til at skoleledelsen skulle dreie fra administrator til pedagogisk leder stadig tydeligere (Lotsberg, 1997).

Dahl (2004) beskriver denne utviklingen i 3 idealtypiske regimer å tenke ledelse i skolen på.

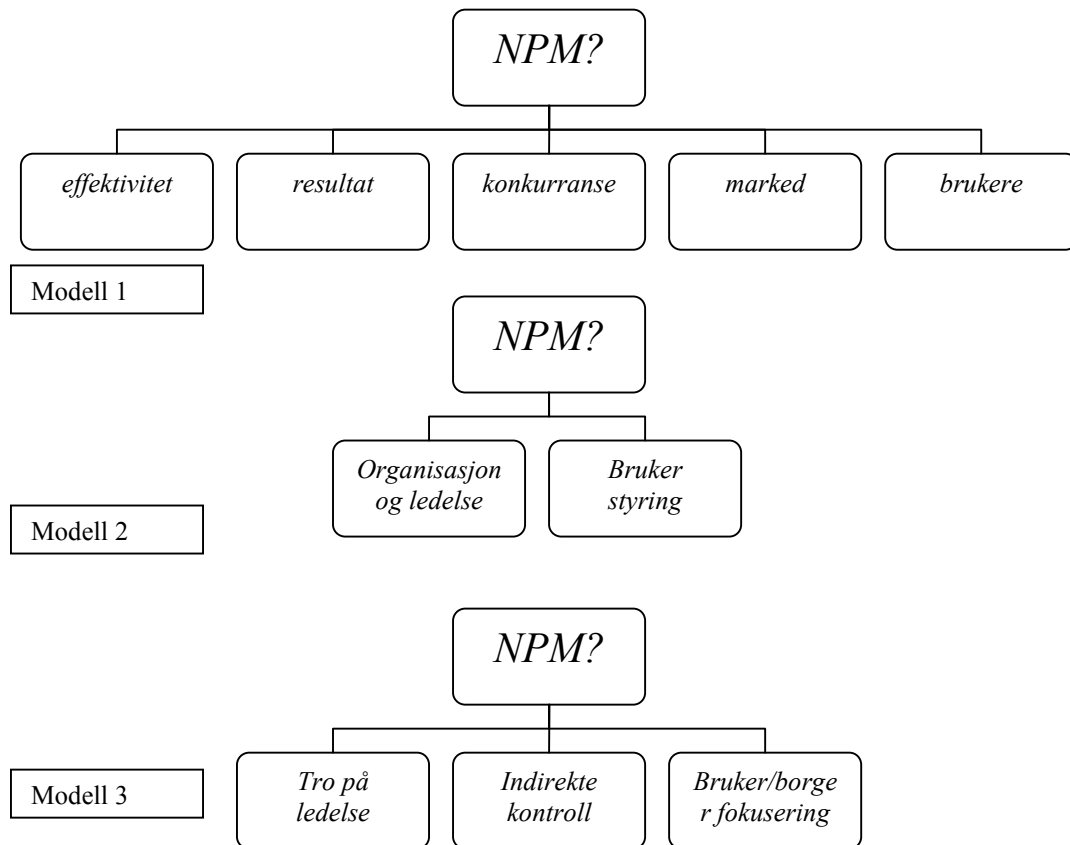
Den første, den byråkratiske-profesjonelle skolelederen er beskrivelsen av ”primus inter pares”, den fremste blant kolleger. Skolelederen hadde først og fremst en administrativ og/eller forvaltende rolle og ble sett på som en lærer med tilleggsfunksjoner. Denne rollen ble stort sett definert gjennom forskrifter og instruksjoner og ga skolelederen et svært begrenset handlingsrom. Skolelederen skulle være den faglig beste samtidig som han skulle sørge for at skolen fulgte de retningslinjene staten trakk opp. Den spesifikke lederfunksjonen blir i et slikt bilde tonet ned. Skoleledelsen var med dette et redskap for statens styringsidealer på den ene siden, og en faglig autonom person på den andre siden. Dette passer godt med bildet av skolen som et profesjonelt byråkrati der fagkompetansen hadde ansvaret for forvaltningen av politikken (Dahl, 2004, Lotsberg, 1997).

Den andre beskrives som regimet under ny offentlige ledelse knyttet til bevegelsen New Public Management (NPM). Bevegelsen bredte om seg på 80-tallet. Fokus ble rettet fra et tradisjonelt styringsperspektiv med fokus på regler, prosess og interne hensyn, til offentlig sektor med fokus på effektivitet, resultat, konkurranse og brukere (Christensen og Lægred, 2002). Dermed ble det økt fokus på ledelse som generell aktivitet/management, løsrevet fra faglig ledelse/leadership. Med henvisning til den såkalte ”Kenning-skolen” ble det hevdet at en leder kunne lede alt, uavhengig av faglig innsikt (Aasen, 2006).

Utdanningssektoren i Norge har de siste årene vært utsatt for flere reformer og blitt stilt overfor store krav til endringer. Utdanningsinstitusjoner i fylker og kommuner har vært preget av den moderniseringen av offentlig sektor som har funnet sted. Moderniseringen har det vært bred politisk enighet om siden midten av 80-tallet, selv om det samtidig har vært politisk ulik vektning av modernisering og privatisering av offentlig sektor (Karlsen, 2002). Utviklingen blir gjerne knyttet til NPM som kan ses på som en manifestering av nyliberalistisk ideologi når det gjelder reformer i offentlig sektor. NPM er vanskelig å definere fordi effektivitetsideologien ikke utgjør et helhetlig program, men kan beskrives som en nyliberalistisk, konservativ bølge hvor et liberalistisk økonomi- og ledelsessyn står i sentrum.

Det finnes flere måter å illustrere hovedmomentene i NPM på. Tre ulike modeller kan anskueliggjøre dette. Modellene er egenproduserte, men med bakgrunn i kilder fra Balderheim og Rose (2005), Utdanningsforbundets rapport (2004:3) og Møthe (2005).

**Figur I. Ulike modeller for å illustrere NPM**



Modell 1 understreker at offentlig sektor må ha mer fokus på effektivitet, resultat, konkurranse, marked og brukere. Den andre modellen strukturerer NPM ideologiens innhold med to søyler, henholdsvis *organisasjon og ledelse (top-down)* og *brugerstyring (down-up)*. En tredje modell strukturerer NPM tenkningen med tre bolker, henholdsvis *tro på ledelse*, *indirekte kontroll* og *bruger/borgerfokusering*.

Dette tydeliggjør at NPM ikke er en enhetlig teori eller ide, men en sammenfatning av mange ulike reformelementer.

Det kan hevdes at regimet under ny offentlig ledelse knyttet til NPM fikk politisk støtte da Opplæringslovens § 9-1 ble endret i 2003. Kravet om at skoleledere skulle ha lærerutdanning ble fjernet. Kravet til tilsetning av skoleledere beskrives nå kun av følgende formulering:

*”Kvar skole skal ha ei forsvarlig fagleg, pedagogisk og administrativ leiing”*



(Opplæringsloven § 9-1 ). Denne lovendringen kan ses på som en konsekvens av at skoleleder i utdanningspolitisk sammenheng ses som en lederstilling på linje med andre lederstillinger i kommunen. Innenfor et slikt styringssystem har skolen framstått som selvstendige virksomheter eller enheter der rektor har blitt virksomhetsleder eller enhetsleder. Skoleledelse har dermed blitt en krevende og mangfoldig øvelse der skolelederen skal fylle mange roller (Aasen, 2007).

De nevnte nye sentrale styringsvisjoner reflekterer en styringstekning der staten framstår som en evaluerende stat. Staten forskriver ikke løsninger, men evaluerer offentlige tjenester og tilbyderes effektivitet. Tyngdepunktet flyttes dermed fra den mer tradisjonelle styringen gjennom lover, regler, budsjetter og fagplaner til etterkontroll. Petter Aasen (2007) hevder at denne styringen synes å føre til en tiltagende byråkratisk managementkultur i det norske utdanningssystemet. Virkemidlene er gjerne hentet fra NPM.

I kjølvannet av denne konservative moderniseringen har den politiske styringen av og ansvaret for norsk utdanning blitt desentralisert. Det er sterkere betoning av lokal frihet og kommunenes ansvar som skoleleiere har blitt forsterket. St.meld. nr. 30 (2003-2004) fremhever grunnprinsipper som klare nasjonale mål, kunnskap om resultater i vid forstand, tydelig ansvars plassering, større lokal handlefrihet og et godt støtte- og veiledningsapparat. Parallelt med denne utviklingen har myndighetene rettet en stadig økende oppmerksomhet mot lederskapets betydning. Dette manifesterer seg i St.meld. nr. 31 (2007-2008) med krav om formell lederutdanning for rektorer.

Aasen (2006) problematiserer denne utviklingen, og hevder at det faglig verdibaserte ledelsesidealet ser ut til å svekkes til fordel for det managementorienterte sjefsidealet. Det er ikke dermed sagt at en skoleleders administrative og forvaltningsmessige kompetanse skal undervurderes, men å påpeke at det nye styringsidealet prioriterer den administrative ledelsesfunksjonen. Samtidig er det flere undersøkelser som viser at lærere uttrykker ønske om mer tid til faglig og pedagogisk arbeid og støtte (Aasen, 2007). Flere andre undersøkelser viser også at skoleledere mangler både støtte og tid til pedagogisk arbeid (Lotsberg, 1997, Møller, Sivesind, Skedsmo & Aas 2005, Fonsdal, 2007). Jeg vil redegjøre mer grundig for noen av disse undersøkelsene senere i kapitlet.

Et tredje regime å tenke ledelse i skolen på beskriver Dahl (2004) i et lærende organisasjonsperspektiv. Parallelt med utviklingen av NPM fikk ideer knyttet til ledelse i lærende organisasjoner større fotfeste. Argyris og Schnøns bok "Organizational learning" fra 1978

fikk stor utbredelse, og det vokste fram ulike tanker og ideer knyttet til læring i organisasjoner. Hovedfokuset utviklet seg mot å se kunnskapsutvikling som interaksjon mellom individer.

Dette synet på ledelse gjenspeiler seg også i noen av de siste utdanningspolitiske dokumenter knyttet til innføring av *Kunnskapsløftet*: NOU 2003: *I første rekke* og St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Disse dokumentene varslet en kursendring i norsk utdanningspolitikk i kjølvannet av internasjonale rapporter fra OECD og dårlige norske elevresultater i internasjonale studier som PISA, TIMSS og PIRLS.

Som nevnt innledningsvis fremheves skoleledere som avgjørende i utvikling av skolen. De skal være tydelige og kraftfulle og utvikle skolene til lærende organisasjoner (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Siden utdanningspolitiske dokumenter også er styringsdokumenter knyttet til videre politikk og praksis i skolen er det viktig å ha en bred forståelse av forventninger og uttrykte signaler knyttet til framtidig skoleledelse.

Roald Valle (2006) har i en studie analysert diskurser om utdanningspolitiske tekster. Denne analysen gir et bidrag og økt kunnskap til konstruksjon av skoleledelse som praksis.

Han påpeker at understrekingen av tydelig ledelse er sammenfallende i begge dokumenter som er nevnt ovenfor. I tillegg viser han til at det i beskrivelsen av skoleledelse er en spenning mellom et individorientert og et kollektivt orientert perspektiv på ledelse. Samtidig påpeker han at det utdanningspolitiske resonnementet knyttet til skoleledelse både er usammenhengende og uklart.

I neste kapittel vil jeg se på hvor skolelederutdanning står i dag og hva de ulike tilbyderne fokuserer på i den formelle skolelederutdanningen.

Dahl, Klewe og Skov (2004) framstiller ideene knyttet til NPM som strategier for å bedre kvaliteten på offentlige tjenester. Kvalitet i denne sammenheng har sitt opphav i industriell produksjon. Det innebærer større vektlegging av ledelse, organisering og måling av i utgangspunktet ikke-kvantifiserte forhold. Denne vektleggingen kan ta to retninger; fokus på kontroll eller fokus på utvikling. Det siste fokuset kan beskrives som en kvalitetsutviklingsmodell og vil være sammenfallende med modell 3 i tidligere beskrivelse av NPM.

NPM slo igjennom på 80-tallet, mens lærende organisasjoner har fått sin tyngde først på 90-tallet. Lærende organisasjons-begrepet er ikke så styrings- og verktøyorientert som deler av

NPM og forfecker en mer kommunikatív tilnærming til kvalitetsutvikling. Begrepet knyttes til behovet for å tenke ledelse og organisering på en annen måte enn en tradisjonell industrimodell. Lærende organisasjoner er mer åpne og har i seg et refleksivt moment. I tillegg flyttes fokuset fra et individuelt kunnskapssyn til et kollektivt kunnskapssyn.

På lik linje med NOU 2003:16 *I første rekke* og St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* finner vi også i *Kunnskapsløftet* både et individuelt og kollektivt kunnskapssyn (Valle, 2006).

Nevnte dokumenter og andre politiske styringsdokumenter setter fokus på utviklingsarbeid, erfaringsutveksling og erfaringsbearbeiding. Dette forfecker en dreining fra kontroll til utvikling. Samtidig har det vært en økende tendens til måling av elevenes resultater. Dette viser igjen det Valle (2006) kaller et usammenhengende og uklart utdanningspolitisk resonnement.

Dahl et al. (2004) hevder at i prinsippet avviser ikke lærende organisasjoner instrumentelle tilnærminger og at forskjellen mellom NPM og lærende organisasjoner ikke må gjøres for dominerende. Man skal også være klar over at lærende organisasjoner kan være like rigide på det normative området:

*Og selv om "lærende organisasjoner" framstår som den endelige befrielse fra en byråkratisk og rigid organisasjonsmodell, så kan det weberske jernburet bli like fremtredende her på det normative området. De normer som lærende organisasjoner utformer kan være like rigide som de gamle byråkratiske modellene (s. 37).*

De hevder videre at OECD som har en sentral rolle som prinsippleverandør, er propagandist til både NPM og lærende organisasjoner.

Dahl et al. etterlyser også en samhandling mellom de ulike tilnærmingene. De påpeker en manglende fleksibilitet i forhold til de ulike tilnærmingene og ser konflikter knyttet til flere områder; Marked versus stat, kontroll versus utvikling, instrumentelle grep versus dialoggrep og marginalisering av fagprofesjoners rolle mot større kollektiv faglig profesjonalitet. Der disse konfliktene bærer preg av ensidighet kan det heller stilles spørsmål om det er mer hensiktsmessig å finne måter å håndtere mangfoldigheten på.

Jeg har pekt på ulike regimer som knyttes til ledelse i norsk skole. Ingen av disse er gjensidig utelukkende, trekk vil gå igjen i alle regimene. Det vil være styrker og svakheter ved alle. Lederrollen vil imidlertid bli ulik innenfor de ulike regimene. I følge Dahl (2004) er det tegn

som tyder på at alle tre er operative i norsk skole i dag. Samtidig er det en tendens at trekk fra ”lærende organisasjoner” får innpass. Dette vil i så fall være i samsvar med St.meld. nr. 30 (2003-2004) der skoleledelsen ses på som sentral i utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Allikevel forfekter politiske styringsdokument en spenning mellom kollektive og individorienterte perspektiver, og kan oppleves som usammenhengene og uklare (Valle, 2006). Dette reiser viktige spørsmål om hvilken retning utdanning av skoleledere bør ta. Utvikling av skolen som en lærende organisasjon bør få konsekvenser for hvordan man ser på pedagogisk ledelse. Det vil derfor også være interessant å knytte denne diskursen opp mot ulike tilbyderes studieplaner. I tillegg vil skolelederens erfaringer og oppfatninger fra en slik utdanning være av betydning.

### **2.3 Skolelederutdanning i Norge**

Lederopplæringen i skolen har de siste årene vært en del av Kompetanseutviklingsstrategien (Utdanningsdirektoratet, 2008) for *Kunnskapsløftet*. Det var skoleeiers ansvar å følge opp denne strategien og det var ingen krav til formalisering av utdanningen.

Arnhold Hegtun (2007) har i en masteroppgave sett på utviklingen av kompetansetiltakene til skolelederen fram til i dag. Kompetanseutviklingen har i hovedsak blitt gjennomført i form av kortere kurs og konferanser, gjerne i samarbeid med fagmiljøer. Det har blitt arrangert kurs i fylkeskommunal og kommunale regi siden 60-tallet der det har vært fokus på særskilte oppgaver og ansvar for skoleledere. Hun viser videre til en klar akademiseringstendens av skolelederutdanning og hevder at skoleledelse er en profesjon under oppbygging.

Selv om departementet foreslår i St.meld. nr. 30 (2003-2004) at det gis tilbud om lederutdanning på masternivå har Kommunenes sentralforbund vært skeptiske til en formalisering av kompetansekrav (Møller, 2006b).

Jorunn Møller (2006b) stiller spørsmålstegn ved de kommunalt utviklingsprogrammer, og viser til en stadig voksende industri av tilbydere med fokus på uformell læring knyttet til arbeidsplassen. Analyse av det som skjer i hverdagen forutsetter imidlertid at man har gode begreper som redskaper. Universiteter og høyskoler kan tilby forskningsbasert kunnskap der nye trender og moter granskes kritisk. Hun påpeker allikevel at akademika trenger et nært samarbeid med praksisfeltet.

Videre vil hva slags perspektiv vi trenger på skoleledelse for å utvikle lærende organisasjoner være et sentralt spørsmål. I følge Møller betyr utøvelse av kompetent skoleledelse at man kan forstå, analysere, forvalte, utvikle og vurdere skolens mandat.

Hun fremholder også overordnede myndigheters ansvar for å framskaffe gode betingelser for faglig robust kompetanseutvikling.

I en artikkel i Skolelederen 2005 om skolelederutdanning i Norge vises det til at det var 2 mastergrader i utdanningsledelse i 2003, og i 2004 var det 10 masterprogrammer.

Udanningsledelse er nå etablert ved flere universiteter og høyskoler. De første studentene ble uteksaminert i 2005. Artikkelen henviser også til noen foreløpige funn vedrørende skolelederutdanning i Norge som er en del av HEAD programmet. HEAD er et norsk forskningsprosjekt som fokuserer på kvaliteten av skolelederutdanningen i Norge, Finland, Frankrike, Storbritannia og USA. Der vises det til en kartlegging av institusjoner som tilbyr utdanningsledelse og hvilke moduler som vektlegges. Det hevdes videre at det er en standardiseringstendens i programmene med vekt på følgende moduler (Thune, 2005):

- *Organisasjon og ledelse*
- *Personalledelse og økonomistyring*
- *Pedagogisk ledelse*
- *Jus og forvaltningssystemet*
- *Ledelse av utviklingsarbeid*
- *Kvalitetssikring og evaluering*
- *IKT og læring*

De to største tilbyderne er ILS og BI. Et nettsøk på disse og andre tilbydere av masterprogrammer i utdanningsledelse kan tyde på en slik av standardisering i valg av moduler.

Nasjonalt nettverk for skoleledelse har en oversikt over masterstudier på sine nettsider som oppdateres ettersom flere tilbydere kommer til. Der beskrives nå 15 ulike tilbydere av masterprogrammer knyttet til skoleledelse. Utviklingen av disse programmene har funnet sted parallelt med varslede krav om formalisert skolelederutdanning fra myndighetenes side.

Som nevnt kan det altså tyde på en tendens til standardisering av innholdet hos tilbydere av mastergrad i utdanningsledelse. Uenigheten ser ut til i større grad være knyttet til ansvar, grader av formalisering og omfang på utdanning av skoleledere. I tillegg skriver Utdanningsdirektoratet (2007) i sin rapport til OECD:

*Tjeldvoll et al. (2005) argue in favour of clearer standards in leadership training closely linked to the mandate and tasks of school leaders while Møller (2007) warns against standards that can erase the dividing lines between political and professional accountability (s. 59).*

Denne uttalelsen kan ses i sammenheng med Dahl et al. (2004) sin beskrivelse av manglende fleksibilitet i forhold til en instrumentell NPM basert tilnærming versus en mer dialogbasert tilnærming.

Arild Tjeldvoll (2008) har i en studie undersøkt relevansen mellom 3 tilbydere av masterprogrammer i utdanningsledelse med utdanningspolitiske føringer. Han har intervjuet forelesere på henholdsvis BI, NTNU og UIO. Med et utgangspunkt i at den norske tradisjonen i utvikling av skolen og administreringen av denne har en motstand mot politiske strategier som forfekter en mer ”management thinking”, var spørsmålet om disse tilbyderne også hadde dette synet.

Studien er en del av det nevnte HEAD-programmet. HEAD-programmet hevder å ha et annet fokus på forskning innen skoleledelse. Det hevdes at det meste av den internasjonale forskningen gjort på skoleledelse er sett fra ”innsiden”. Det vil si av utdanningsforskere som ser skolen bare fra innsiden relatert til skolens spesielle situasjon. HEAD-programmet referer til innsamlede publikasjoner fra fem land, Norge inkludert, vedrørende skoleledelse. Tjeldvoll hevder videre i sin artikkel om norsk forskning innenfor feltet skoleledelse: *”All of the works found applied an ”inside” and practical approach, and most of them have an unreflected normative approach, aiming at improvement of the existing system and ”unified school-thinking”* (s. 182).

Tjeldvoll har som utgangspunkt at prinsippene i NPM-tenkingen har hovedfokus i utdanningspolitiske styringsdokumenter og at de er i overensstemmelse med ” *Kultur for læring*”. Han tar videre utgangspunkt i en antagelse om at det i Norge er en forståelse av at skoleledelsen først og fremst er til for å ”hjelp” lærerne, og at denne antagelsen er utfordret av en NPM-basert ledelsesfilosofi.

Funnene i undersøkelsen viser en relevans mellom disse uttalte politiske målsettingen og tilbydernes forståelse av hvilken kompetanse skoleledere trenger. Majoriteten av respondentene på UIO og NTNU samt alle på BI uttrykte enighet i politiske målsettinger og strategier. Samtidig uttrykker Tjeldvoll bekymring for at mindretallet vil trenere og forsinke denne utviklingen.

Disse tilbydernes syn på skoleledelse er interessant i lys av utviklingen av nasjonalt utdanningstilbud for skoleledere. Spesielt siden det kan hevdes at OECD stiller kritiske spørsmål knyttet til NPM som styringsstrategi og nå vektlegger faglig-pedagogisk ledelse (OECD, 2008). Som nevnt innledningsvis i kapittel 1.1.3 kan OECDs anbefalinger i *Improving School Leadership – Policy and Practice* tolkes slik at NPM filosofien er på vei ut. Møller skriver allerede i 2006: ”Det er bare et spørsmål om tid før den norske utdanningspolitiske retorikken vil endre seg” (Møller, 2006b, s. 53). Hun viser her til en tidligere rapport fra OECD der Organisasjonslæring (OL) foreslås som mer effektiv tilnærming til styring av utdanning.

Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) varslet våren 2008 at det skal opprettes en skolelederutdanning for nytilsatte rektorer og andre som mangler slik utdanning. Utgangspunktet for en slik utdanning skal være de utfordringene skolen står overfor. I oppdragbrevet som er lagt ut på utdanningsdirektoratet nettsider beskrives disse utfordringene med bakgrunn i St.meld. nr 31, OECD- rapporten *Improving School Leadership – Policy and Practice* samt skoleledernes egne opplevelser av behov.

Utdanningsdirektoratet fikk videre i oppdrag å definere rammer for innhold og beskrive kompetansekrav til rektorer.

I oppdragsbrevet går det fram at omfanget på studiet skal være 30 studiepoeng og skal gjennomføres mens rektorene er i arbeid. Innholdselementene som nevnes er kunnskap om læreplanen, vurdering, bruk og oppfølging av resultater, veiledning av lærere og kunnskap om gjennomføring av endringer i skolen. Innholdsdocumentet skal danne grunnlag for anbudsutlysning av tilbud på høyere utdanningsinstitusjoner. Det påpekes også at studiet skal kunne innpasses en masterutdanning i skoleledelse (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Tross manglene krav til formalisering av utdanningen av skoleledere er det som nevnt flere institusjoner som har uteksaminert studenter med mastergrad i utdanningsledelse de siste 3-4

årene. Uten krav til innholdselementer i disse tilbyderes utdanninger blir spørsmålet om de ulike institusjonene har et sammenfallende syn på hva som ”kreves” for å bli en god skoleleder.

Uklare signaler fra politiske styringsdokumenter samt divergerende syn på ulike ledelsesidèaler gjør det interessant å se hvilke ”spor” det er mulig å finne i studieplaner hos ulike tilbydere av utdanningsledelse og hva skoleledere som har tatt slik utdanning har gjort av erfaringer. Hva vektlegges som viktig i utdanning av skoleledere hos tilbyderne og er det rett ”medisin”?

## **2.4 Skolen som lærende organisasjon og pedagogisk ledelse**

Ulike perspektiver på organisasjonslæring og kunnskap om hva som kjennetegner lærende organisasjoner vil få betydning på hvordan man ser på pedagogisk ledelse. Ved å forstå ledelse og læring som noe som foregår mellom personer vil perspektivet flyttes fra individet til en sosial praksis. I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for ulike teorier knyttet til begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner. I tillegg vil jeg synliggjøre noen konsekvenser disse teoriene kan ha for pedagogisk ledelse.

Utdanningspolitiske dokumenter slår altså fast at skoleledelsen er sentral i utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Med andre ord skal skoleledelsen legge til rette for at kunnskapsutvikling skjer i hele organisasjonen og at læringsutbyttet i alle ledd blir bedre. De samme dokumenter sier imidlertid lite om teoretiske perspektiv og kommer med få forslag til hvordan en i praksis kan legge til rette for organisasjonslæring. Det kan videre hevdes at teorifeltet om organisasjonslæring er svært mangfoldig og utfordrer skolens ledere og lærere om læring på flere nivå (Roald, 2006).

Det har vært produsert teori om organisasjonslæring siden 1960-årene. Det har vært retninger med vektlegging av tidligere erfaringer som grunnlag for læringsprosessen, til vektlegging av fremtidsrettet arbeid som det viktigste (Roald, 2006).

Endringsprosesser krever læring. Læring i organisasjoner kan foregå på flere nivåer, både individuelt, i grupper og som organisasjonslæring. I motsetning til begrepet ”lærende organisasjoner” som kan betraktes som normativt, er organisasjonslæring mer empirisk orientert.



Ulike argumenter blir brukt i analyse av organisasjonslæring. Hvis en ser på organisasjonslæring som prosesser mellom ”input” og ”output” som fører til kunnskap som etter hvert nedfelles i organisasjonen selv (Roald, 2004) vil analyseenheten i forhold til kunnskapsutvikling være de uformelle fellesskaper, ikke individene eller institusjonene. For å forstå organisasjonslæring med bakgrunn i dette må interaksjonene i de uformelle sosiale fellesskap vises vel så mye oppmerksomhet som de formelle grupperingene de ansatte er en del av (Jakobsen, 2003).

Ideene om lærende organisasjoner fokuserer altså på de kollektive prosessene mellom ”input” og ”output”. Tradisjonell tenkning rundt ledelse, organisasjonsutvikling m.m. har i mange tilfeller fokusert på enten ”input” eller ”output” (Roald, 2006).

Lærende organisasjoner har utvikling og forandring som et stabilt trekk. Dette kan være like krevende som nødvendig, som Bolman og Deal (2004) beskriver det:

*I et miljø fylt av kompleksitet, overraskelser, bedrag og flertydighet er det lettere å bli gal enn å lære noe. Like fullt er dagens organisasjoner nødt til å lære bedre og raskere enn før, om de skal greie å overleve i et stadig mer turbulent og raskt skiftende miljø (s. 43).*

Det er flere teoretikere som har skissert ulike kriterier som må være tilstede for at man kan omtale en organisasjon som lærende.

Senge (1990) beskriver fem viktige disipliner for å utvikle en lærende organisasjon; personlig dyktighet, mentale modeller, felles visjon, team læring og systemisk tenkning.

Den lærende organisasjon skapes ved at ansatte i en organisasjon mestrer disse fem disiplinene (Roald, 2006).

Nonaka og Takeuchi (1995) hevder at kjernen til det å bli en lærende organisasjon ligger i det å klare å mobilisere og frigjøre taus kunnskap. ”Overført på skoleutvikling understrekar dette verdien av at personalet ved ein skole møter kvarandre i ulike grupper for å utveksle og utfordre dei arbeidsmåtane ein brukar...” (Roald, 2006, s. 156). De skisserer også fem grunnleggende vilkår som må til for at kunnskapsutvikling skal kunne foregå i en organisasjon; intensjon, autonomi, kreativt kaos, redundans og variasjon. I tillegg vektlegger de organisasjonens mellomnivå der det viktigste møtet mellom taus kunnskap og mer overordnede teorier og målsettinger skjer, kalt ”middle-out”.

Argyris og Schön (1978) har utviklet en teori der de beskriver enkel- og dobbelkretslæring. Enkeltkretslæring fører til at enkle og lett synlige feil og mangler blir rettet opp, mens dobbelkretslæring fører til endringer dypere i organisasjonen. I praksis er det ofte forskjell på det som sies og det som faktisk utføres. Argyris og Schön beskriver evnen til dobbelkretslæring som brobygger mellom teori og praksis. I tillegg kreves et overordnet metaperspektiv. Det er en lederutfordring å innta dette metaperspektivet på hvordan utviklingsprosesser blir gjennomført. Dette omtales som en tredje form for organisasjonslæring; evnen til å lære å lære, kalt *deutero-læring* (Roald, 2006).

Sett i lys av ideer rundt lærende organisasjoner og med tydelige føringer på å nettopp utvikle skolen til en lærende organisasjon vil det få konsekvenser for utøvelse av pedagogisk ledelse. Med pedagogisk ledelse forsår jeg den typen ledelse som er nødvendig når man skal initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner (Lillejord og Fuglestad, 1997). En avgrensning kan også være arbeid knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen, altså elevers læring i skolen. Alle aktiviteter ledere, lærere, elever og andre deltar i for å påvirke hverandres utvikling vil da omfattes av begrepet pedagogisk ledelse. Det er ikke dermed sagt at all pedagogisk ledelse fører til endring.

Alt etter hvilke grunnleggende verdier med hensyn til læring som ligger bak, kan vi skille mellom to typer pedagogisk ledelse, *reproduktiv pedagogisk ledelse* og *produktiv pedagogisk ledelse* (Wadel, 1997).

En reproduktiv pedagogisk ledelse vektlegger læring av bestemte kunnskaper og ferdigheter. I tillegg bærer en reproduktiv ledelse preg av at man har ferdige løsninger på problemer.

Produktiv pedagogisk ledelse kjennetegnes ved at lederen er opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser og ser viktigheten av å være spørrende utover det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Ulike typer pedagogisk ledelse kan dermed utøves både for å fremme en utviklingsorientert kultur og bidra til å opprettholde en fasilkultur (Møller, 2007).

En produktiv pedagogisk ledelse som fremmer utviklingsprosesser forutsetter et relasjonelt perspektiv på ledelse (Fuglestad & Lillejord 1997, Wadel, 1997).

En annen retning som forstår ledelse som et relasjonelt fenomen er det distribuerte perspektivet. Det distribuerte perspektivet er et alternativ til fortellingen om det heroiske lederskapet som har dominert de siste 20 årene innenfor skoleledelsesfeltet, og ser på ledelse som aktivitet og samhandling (Møller, 2006a). Det er ledelse som praksis som er i fokus.

Ledelse er mer enn summen av enkelthandlinger, det er en praksis som vokser fram i interaksjon mellom aktører og kontekst (Ottesen & Møller, 2006). Ulike typer samhandling blir derfor i fokus og kan ha mange former i skolen. Grønn (2002) peker på at ledelse kan genereres gjennom *spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner* eller *institusjonalisering* (Ottesen & Møller, 2006). Det første oppstår når to eller flere møtes spontant for å løse en oppgave, løser denne og så går fra hverandre igjen. I intuitive samarbeidsrelasjoner vil to eller flere utvikler nære arbeidsrelasjoner og gjensidig tillit. Ved institusjonalisering av relasjoner og strukturer er det snakk om samarbeid i for eksempel fagseksjoner og team.

Ved å fokusere på ledelse som et viktig aspekt ved all institusjonell praksis, distanserer man seg fra en forståelse av ledelse som kun det formelle ledere gjør og ser på ledelse som en aktivitet. Distribuert ledelse er dermed ikke et normativt begrep, men analytisk (Ottesen & Møller, 2006).

En annen innfallsvinkel til det distribuerte perspektivet er begrepet *læring i praksisfellesskap*. Lave og Wenger (1991) ser på læring som en desentralisert aktivitet innenfor et sosialt perspektiv på læring. I dette perspektivet utviklet de en teori om situert læring. Fokuset i situert læring er hvilke typer sosialt engasjement som egner seg for at læring skal finne sted. Videre vurderes læring som en del av hverdagsaktiviteten i organisasjoner. De beskriver praksisfellesskap som læringsarenaer og hevder at det er på disse arenaene læring og kunnskapsutvikling vil skje i en organisasjon (Jacobsen, 2003).

Et praksisfellesskap kan defineres som:

*”En gruppe mennesker som deler en bekymring, et sett av problemer eller entusiasme for et tema, og som utvikler kunnskap og ekspertise på dette området ved vedvarende samhandling”* (Blåka & Filstad, 2007, s. 61).

Siden praksisfellesskap er kunnskapsutviklende og representerer problemløsning og læring vil forståelse og fokus på disse arenaene være viktig i utviklingen av kunnskapsbaserte organisasjoner. Ledelsen må identifisere praksisfellesskap, fokusere på infrastruktur og støttetiltak, og samtidig fokusere på resultater. Videre er det essensielt å kultivere praksisfellesskap, ikke kontrollere dem (Wenger & Snyder, 2000).

I det nevnte perspektiv blir utfordringen å flytte fokus fra enkeltpersoners handlinger til samhandling mellom flere personer. Ledelse vil både påvirke og skapes gjennom gjensidige forhandlinger i fellesskapet. Kritikken til denne forestillingen er gjerne knyttet til neglisjering

av makttilstander. Skolen som organisasjon kan også problematiseres i forhold til kryssende krav fra omverdenen (Møller, 2006a).

I et relasjonelt perspektiv er det også viktig å fokusere på hvordan makt og tillit er distribuert mellom alle aktører i skolesamfunnet. Personlige egenskaper er ikke statiske, de utvikles i relasjoner man inngår i. Møller (2004) fokuserer på det er grunnleggende å oppnå andres tillit for å få makt og innflytelse. For å forstå ledelsespraksis blir dermed nøkkelen ”å forstå hvordan den konstituerer seg ut fra folks kontinuerlige forsøk på å framhandle fra sine relasjoner med situasjonene de er i” (Ottesen & Møller, 2006, s. 144). Betingelser og begrunnelser for ledelse vil derfor være avhengig av ulike historier og kulturelle kontekster (Møller, 2004, Strand, 2007).

Skolelederen har legal makt i form av sin posisjon. Legalitet blir da begrepet som omhandler den formelle styringen av skolen. Legitimitet er mer sosialt betinget og kan knyttet til den mer uformelle styringen som skjer i skolen. Grunnlaget for tillit og legitim ledelse er dermed ikke gitt og må stadig reforhandles i møte med de ulike aktørene i skolen (Møller, 1997, 2006b). For å analysere makt- og tillitsrelasjoner bruker Møller (1997) et ”dilemmaspråk” der hun relaterer styringsdilemmaer og lojalitetsdilemmaer til legalitet og legitimitet. Hun grupperer dilemmaene i parvise motpoler, men påpeker at det også vil oppstå spenninger innad i disse kategoriene:

**Tabell II. Ledelsesdilemmaer relatert til legalitet versus legitimitet:**

<b>Legalitet</b>	<b>versus</b>	<b>Legitimitet</b>
Hierarkisk styring	versus	Selvstyring
Forandring	versus	Stabilitet
Lojalitet til overordnede/læreplanen	versus	Lojalitet til læreplan/lojalitet til foresatte
Lojalitet til elevenes læring	versus	Lojalitet til lærerne
Krav og støtte	versus	Støtte
Reflektert praksis	versus	Tilgjengelighet og akutt problemløsning

Kilde: Møller (1997, s. 144).

Tabellen illustrer en rekke motsetningsfylte orienteringer en skoleleder må forholde seg til i sin utførelse av ulike lederoppgaver.

Strand (2007) inndeler en leders oppgaver i fire ledelsesfunksjoner; faglig ledelse(produksjon), administrativ ledelse, strategiledelse(entreprenørskap) og personalledelse(integrasjon). I forbindelse med ivaretagelsen av disse ulike lederfunksjoner vil det ikke bare oppstå dilemmaer og spenninger knyttet til de gitte funksjonene, men også på tvers av de ulike oppgavene.

Lotsberg (1997) bruker også denne modellen i sin analyse av en landsomfattende spørreundersøkelse blant norske rektorer. Funnene i denne undersøkelsen viser et stort sprik mellom de lederfunksjonene rektorene mener er viktigst, og de funksjonene de faktisk bruker mest tid på. Flertallet av rektorene mener at produksjon er den viktigste ledelsesfunksjonen, men de synes ikke de mestrer denne oppgaven noe særlig. Administrasjon mestrer de bra, men de synes ikke oppgaven er så viktig. De mestrer oppgaver knyttet til integrasjon nest best og synes også oppgaver knyttet til denne funksjonen er nest viktigst. Når det gjelder entreprenørskap synes de verken de mestrer den, eller at det er en viktig oppgave.

Lotsberg konkluderer med at det er spenninger mellom ønsket og faktisk rolleutforming av de ulike ledelsesfunksjonene. Han setter også dette i sammenheng med utviklingen fra ”gammel” til ”ny” rektorrolle slik det er beskrevet tidligere i kapittelet. Oppgaver knyttet til ledelsesfunksjonen integrasjon og administrasjon tar for mye plass i forhold til oppgaver knyttet til entreprenørskap og produksjon. Denne situasjonen harmonerer ikke verken med rektorenes eget ønske, eller med press fra omgivelsene.

Selv om Lotsbergs undersøkelse er over 10 år gammel er den relevant i min sammenheng. Gjenspeiles denne utviklingen i utdanning av skoleledere og har skoleledere med høy utdanning endret fokus?

En annen relevant undersøkelse er skolelederundersøkelsen fra 2005 (Møller et al.). Den ble utført på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Et stort antall rektorer i grunn- og videregående skole fikk tilsendt omfattende spørreskjema. Målet var blant annet å kartlegge rektorenes faktiske arbeidsforhold knyttet til ressurser, styring, struktur og organisering og hvordan de erfarer og opplever sin egen arbeidssituasjon. I tillegg ble rektorenes oppfatninger rundt det å være leder i skolen kartlagt.

Kartlegging av formell ledelsesutdanning til rektorene ga følgende resultat:

**Tabell III. Rektorer med formell lederutdanning i prosent:**

Ingen	Mindre enn 30 studiepoeng	Mindre enn 60 studiepoeng	Mer enn 60 studiepoeng
40%	18,4%	23,5%	18,5%

Kilde: Møller et al. (2005).

Personlig refleksjon over egen praksis oppfattes som den viktigste kilden til læring og utvikling, dernest samtaler med kolleger og observasjon fra kolleger.

Samtidig er det signifikant korrelasjon mellom høy utdanning innefor ledelse og høy skåre på følgende kilder til læring: deltagelse på konferanser, etterutdanning, skolebesøk, leser faglitteratur og personlig refleksjon over egen praksis.

70% av rektorene i grunnskolen oppgir at skolene er egne resultatenheter. Oppfølging av pedagogisk utviklingsarbeid er mer fremtredende i kommuner med sektororganisering, mens oppfølging av økonomi skjer i særlig grad i kommuner organisert i to-nivå modell.

Rektorene mener de har gode rutiner for å sikre kvalitetsarbeid, og fremhever medarbeidersamtaler og prioritering av elevsaker.

I arbeidet med elevvurdering vurderes elevsamtaler og konferansetimer som viktigst i forhold til elevers læringsresultater. Nasjonale evalueringsverktøy som eksamen, nasjonale prøver og elevinspektørene oppleves ikke som like viktige.

Jevnt over bekrefter svarene at jobben er blitt mer krevende de senere årene. Det er et stort flertall som ønsker de kunne ta bedre vare på sitt personale, og nesten samtlige uttrykker at deres egen innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand.

Det er også noen interessante funn knyttet til kjønn. Kvinner er mer positive enn menn til å prioritere tid til veiledning, de ønsker å stille høyere krav til elever og personale samt fokusere på elevenes læringsresultater. De oppmuntrer også mer til samarbeid og vurderer i sterkere grad enn menn faglitteratur og personlig refleksjon som sentrale kilder til læring.

En masteroppgave i utdanningsledelse danner også en del av forskningskonteksten for min studie. Der Lotsberg (1997) ser på rektorers syn på ledelsesoppgavens betydning og hvordan de mestrer disse, undersøker Berit Fonsdal (2007) hvordan de i sitt daglige praktiske arbeid håndterer de ulike oppgavene.

Formålet for Fonsdals oppgave er å forsøke å forstå hvordan rektorer fortolker begrepene pedagogisk ledelse og lærende organisasjoner. I tillegg dokumenterer hun hvilken rolle pedagogisk ledelse og utvikling av lærende organisasjoner spiller i rektorenes praktiske arbeid. Fonsdal har et forskningsdesign som bygger på en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode. Hun har ”skygget” og observert rektorer i deres daglige arbeid i tillegg til intervjuer. De viktigste funnene i undersøkelsen er:

- Det er motsetninger mellom de mange krav og oppgaver som stilles til dagens ”moderne” rektorer og den tid de har til rådighet
- Rektorenes arbeidsdager er preget av intensivering, fragmentering og reaktivitet
- Det er administrasjon som tar mesteparten av rektors tid
- Rektorene engasjerer seg i mange faglige saker gjennom arbeidsdagen, men de beskriver det ikke selv
- Det blir allikevel noe ”halvveis” over rektorenes faglige virksomhet
- Rektorene synes å mangle verktøy eller metoder til for eksempel budsjettarbeid, kvalitetssikring, skolebasert vurdering og kompetansetiltak.

Denne dokumentasjonen av hva skoleledere faktisk gjør er interessant sett i forhold til min studie. Der Fonsdal analyserer rektors daglige arbeid sett i forhold til deres forståelse av pedagogisk ledelse og utvikling av lærende organisasjoner, vil jeg undersøke erfaringer skoleledere har i praksis før og etter en mastergrad.

## **2.5 Oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet gitt en oversikt over skoleledelse i et utdanningspolitisk perspektiv og beskrevet skolelederutdanning slik den framstår i Norge i dag. Med den overordnede målsetting om å utvikle skolen til en lærende organisasjon som bakteppe, har jeg vist til noe av den litteraturen som jeg vil bygge på i oppgaven. Formålet er å utvikle definisjoner og kjennetegn på lærende organisasjoner og pedagogisk ledelse som jeg vil bruke i min

undersøkelse av skoleledernes eventuelle økte fokus på dette i praksis, og hvorvidt dette kan knyttes til deres mastergrad i utdanningsledelse. Videre vil ulike tilbyderes fokus på dette være et hovedpoeng i undersøkelsen.



## **3.0 Forskningsdesign**

### **3.1 Innledning**

Hensikten med denne masteroppgaven er som nevnt å forsøke å forstå hva formell lederutdanning betyr for skolelederes mulighet til og opplevelse av å drive pedagogisk ledelse og bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som gir føringer for det metodiske opplegget og designet. Mitt anliggende har en karakter som egner seg godt for kvalitative studier som muliggjør undersøkelse av få enheter. I ”forsøke og forstå” er jeg ute etter å få innblikk i informantenes oppfattelser og fortolkning av egne erfaringer knyttet til praksis etter endt skolelederutdanning. En kvantitativ undersøkelse synes lite relevant for å få gode og anvendbare svar på dette.

Formålet med dette kapitlet er å presentere metodiske valg og de refleksjoner og begrunnelser som ligger bak disse valgene.

### **3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag**

Ulike fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative studier. Fortolkningen av den kvalitative teksten kan knyttes både til forskerens teoretiske utgangspunkt og den forforståelsen forskeren skaper i løpet av forskningsprosessen på bakgrunn av tendenser i dataene. Dermed utvikles et gjensidig påvirkningsforhold mellom tendenser i selve datamaterialet og forskerens teoretiske utgangspunkt (Thagaard, 2009). Skrevne tekster, det være seg et transkribert intervju, et offentlig dokument eller et feltnotat, representerer et særpreg ved kvalitative data.

De ulike fortolkende teoretiske retningene vektlegger mening og betydning av slike tekster. Dette er av grunnleggende betydning innenfor kvalitative studier. Thagaard (2009) presenterer ulike fortolkende teoretiske retninger: Fenomenologisk baserte retninger som symbolsk interaksjonisme og etnometodologi, postmodernisme, sosialkonstruktivisme, hermeneutikk og kritisk teori. Disse ulike retningene har ulikt fokus. Postmodernismen legger særlig vekt på språkets betydning mens sosialkonstruktivismen fokuserer på kulturelle kategorier.

Handlingens betydning er sentralt i hermeneutikken og kritisk teori retter et kritisk blikk for

det som vanligvis tas for gitt i samfunnet. Fenomenologisk baserte retninger kjennetegnes ved et nært forhold mellom teori og data.

En fenomenologisk tilnærming vil si utforskning og beskrivelse av mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen. I følge Johannessen et al. (2006) er fenomenologi læren om ”det som viser seg”; den umiddelbare sanseoppfattelsen av tingene eller begivenhetene slik de framtoner seg for oss. I denne sammenhengen vil et kvalitativt design bety å utforske og beskrive mennesker forståelse av og deres erfaringer med et fenomen. Videre er *mening* et sentralt begrep. Forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et utvalgt fenomen sett gjennom andres øyne. Videre vil tolkningen av en ytring eller handling ses i lys av sammenhengen (Johannessen et al.). Mitt forskningsopplegg bygger på dette fenomenologiske vitenskapsperspektivet.

## 3.2 Design

Oppstart av et forskningsprosjekt starter med en problemstilling og påfølgende overordnet plan for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. En slik plan kalles et forskningsdesign (Thagaard, 2009). Hva, hvem, hvor og hvordan er sentrale stikkord som gir retningslinjer for innholdet i designet. Hva henspeler til temaet som skal undersøkes, hvem til aktuelle informanter, hvor skal undersøkelsen gjennomføres og hvordan skal den gjennomføres. I utformingen av forskningsdesignet må det gjøres mange overveielser og valg. Disse valgene kan være knyttet til tidsfaktoren, metode for datainnsamling, utvalg, den praktiske gjennomføringen, bearbeiding av data og analyse.

Problemstillingen for denne oppgaven tilsa et kvalitativt design. I ”forsøke og forstå” er jeg ute etter å få innblikk i informantenes oppfattelser og fortolkning av egne erfaringer knyttet til praksis etter endt skolelederutdanning. Denne type design kjennetegnes ved en tilnærming der hensikten er å få fram fylldige beskrivelser, og når fenomener vi ikke kjenner så godt eller er lite forsket, på skal undersøkes. I tillegg til valg av design må det også tas stilling til forskningsstrategi. Tidssdimensjonen vil være et sentralt kriterium for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. Johannessen et al. (2006) skiller mellom tverrsnittundersøkelser og longitudinelle undersøkelser. Tverrsnittundersøkelser er undersøkelser gjennomført på et bestemt tidspunkt, mens longitudinelle undersøkelser er undersøkelser der data er samlet inn

på mer en ett tidspunkt. Begrenset tid til dette prosjektet tilsa en strategi for en enkeltstående tverrsnittundersøkelse.

## **3.3 Metode**

### **3.3.1 Innledning**

Metode kommer fra det greske ordet *methodos* og betyr å følge en bestemt vei til målet (Johannessen, et al., 2006). For å belyse min problemstilling har jeg valgt to metoder, semistrukturert intervju og dokumentanalyse. En tredje metode for datainnsamling i kvalitative studier er observasjon. Siden min problemstilling relateres til skoleledere og læreres opplevelser og erfaringer før og etter en masterutdanning i utdanningsledelse, er en slik metode lite aktuell i min undersøkelse.

I dette underkapittelet vil jeg beskrive og redegjøre for ulike valg jeg har gjort i prosessen med innsamling og konstruksjon av data.

### **3.3.2. Dokumentanalysen**

Dokumentanalysen vil være knyttet til skriftlig materiale fra tilbydere av masterprogrammer i utdanningsledelse og deres beskrivelser av studiet og dets målsettinger. Dokumentene har blitt analysert i form av fortolkende lesing. Det betyr at forskeren arbeider med å vise hva han tror dataene representerer og betyr. Videre vil forskeren kunne argumentere for å trekke slutninger ut i fra data (Johannessen et al., 2006). Hovedfokuset mitt er særlig knyttet til begreper, sammenhenger og sitater.

Forut for gjennomføringen av intervjuene samlet jeg inn og studerte tre tilbyderes beskrivelse av masterprogrammet for utdanningsledelse. Dokumentene fant jeg på de respektive studiestedenes nettsider. Jeg valgte Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, (ILS) Bedriftsøkonomisk Institutt, (BI) og Høgskolen i Buskerud, (Hibu). En hovedtanke var å finne ut om disse dokumentene ga svar på noe som er relatert til et av mine forskningsspørsmål, nemlig om skoleledernes utbytte av utdanningen sett i forhold til studienes målsettinger. I tillegg anså jeg dokumentene som interessante i forhold til den utdanningspolitiske diskursen knyttet til skolelederutdanning. Arbeidet med dokumentanalysen foregikk parallelt med forberedelsen og gjennomføring av intervjuene. På den måten fikk jeg god oversikt over det

mine informanter hadde vært igjennom på sine studier. Det at studieplanene er for et annet studieår enn da mine informanter gjennomførte utdanningen, er en svakhet i forhold til å sammenligne deres erfaringer knyttet opp mot dagens målsettinger. Allikevel har jeg et inntrykk av planene har endret seg lite, bortsett fra BI som etter den ene informantens utsagn nå legger mer vekt på pedagogisk ledelse.

Jeg vil redegjøre for selve analysemetoden i kapittel 4.

### 3.3.3 Intervju

Som tidligere nevnt dreier min problemstilling seg om å forstå hva formell lederutdanning betyr for skolelederes praksis. Det kvalitative intervjuet har til hensikt å få fram beskrivelse av informantens hverdagsverden, for videre å kunne fortolke betydningen av de fenomenene som beskrives (Johannessen et al. 2006, Kvale, 1997).

Kvale (1997) definerer det kvalitative forskningsintervjuet slik: *"Innehente beskrivelse av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av beskrivne fenomen"* (s. 21).

Ved å velge det kvalitative forskningsintervjuet vil jeg få frem skolelederes oppfatninger av egen praksis etter at de har tatt en masterutdanning i skoleledelse, samt læreres forståelse av eventuelle endringer i skolelederes praksis. Formålet er ikke å finne utbredelse eller mengde av fenomenet, men å finne ut hva ulike aktører erfarer, opplever og tenker om skolelederutdanningens betydning for praksis.

I forberedelsen av intervjuene måtte jeg ta stilling til hvilken type intervju som var best egnet til å belyse denne problemstillingen. Johannessen et al. (2006) omtaler 5 typer kvalitative intervjuer. Disse er mer eller mindre strukturerte.

- *Ustrukturert intervju* kan beskrives som uformelt, åpnet og tilpasses intervjusituasjonen.
- *Semi-strukturert intervju* med en intervjuguide der man kan variere mellom spørsmål, tema og rekkefølge.
- *Strukturert intervju* med fastlagt tema og spørsmålsformuleringer.
- *Strukturert intervju med fastsatte svaralternativer.*
- *Gruppeintervju/fokusgruppe.*

Siden jeg var ute etter skoleledernes og lærernes erfaringer knyttet til skolelederutdanning ville et strukturert intervju begrense muligheten til å få mer informasjon enn det spørres om. Ustrukturert intervju var heller ikke aktuelt. Det kunne gjort det vanskelig å sammenlikne informantenes svar i etterkant.

Gruppeintervju var ikke aktuelt siden jeg var opptatt av den enkeltes subjektive mening og fortolkning av egen erfaring. I tillegg ville det vært vanskelig å gjennomføre innenfor tidsrammen på grunn av praktiske forhold, blant annet reiseavstander.

Valget falt dermed på semi-strukturert intervju. Det semi-strukturerte intervjuet ville gi meg best mulighet til å få belyst ulike temaer knyttet til problemstilling og forskningsspørsmålene. Dette kan også kalles et intervju basert på intervjuguide, og kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al., 2006). En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet, ikke et spørreskjema. Kvale (1997) hevder at: *”Det finnes ingen standardmetoder eller regler for en intervjuundersøkelse basert på ustandardiserte, kvalitative intervjuer”* ( s. 44).

I utarbeidelsen av intervjuguiden utarbeidet jeg også koder knyttet til forskningsspørsmålene for å unngå det Kvale kaller ”1000-siderspørsmålet”. På den måten fikk jeg tenkt nøye igjennom hvordan intervjuene skulle analyseres før de ble utført. Kvale hevder videre at analysemetoden ikke bare bør planlegges før intervjuingen, men også at analysen bør bygges inn i selve intervjusituasjonen. Jeg utførte også et prøveintervju, noe som ga meg anledning til å teste ut spørsmålene og foreta justeringer. På den måten fikk jeg også øvd meg på selve intervjusituasjonen og jeg fikk prøvd ut det tekniske utstyret.

Selve intervjuene ble gjennomført på skolen der de respektive skolelederne og lærerne arbeidet. Intervjuene var planlagt å vare ca. 1 time med skolelederne og 10-15 minutter med lærerne. Det viste seg at intervjuene med skolelederne tok kortere tid enn forventet, mellom 35 og 45 minutter. Jeg var usikker på om jeg fikk nok materiale og om jeg ikke hadde stilt de ”rette spørsmålene”. Samtidig ble intervjuene gjennomført på en effektiv måte, det var lite ”utenomstakk” og informantene holdt seg til saken. Når det gjaldt lærerne var utgangspunktet noe annet; de skulle bare forholde seg til ett hovedspørsmål, så her ble det viktigere å prøve å avgrense snakkesalige lærere. Alle intervjuene ble utført uten forstyrrelser. Jeg følte at informantene responderte konkret på alle spørsmålene og tidsbruken ble ganske like for både skoleledere og lærere. Under intervjuene tok jeg noe notater, mest for å bruke til oppfølgingsspørsmål. Analysen i kapittel 4 er derfor bare basert på transkribering av opptakene.

Jeg brukte en digital lydopptaker og overførte lydfilene inn på PC i mp3-format uten noen form for tekniske problemer. Lydopptakene var av god teknisk kvalitet. Dette gjorde arbeidet med transkriberingen ukomplisert. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Å transkribere intervjuer innebærer oversettelse fra muntlig til skriftlig språk. Muntlig språk har sine egne regler, skriftlig språk helt andre regler. Den første tolkning vil allerede forekomme under selve gjennomføringen av intervjuene, og den vil fortsette under transkriberingen (Kvale, 1997).

Transkriberingen er gjort ordrett, men dialekt er oversatt til bokmål. I tillegg er gjentakelser med meningsløse ord som for eksempel at, og, men, sløyfet. Jeg har ca 80 sider med transkribert tekst fra de 8 intervjuene. I tillegg har jeg 100 sider med tekst fra de utvalgte dokumentene.

### 3.4 Utvalg

Spørsmål om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baseres på. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg (Thagaard, 2009). Et strategisk utvalg vil si at forskeren har bestemt på forhånd hvilken målgruppe forskningen rettes mot (Johannessen et al., 2006). Informantene velges etter egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Det er altså hensiktsmessigheten som er utgangspunktet, ikke representativitet. I tillegg vil framgangsmåten ved utvelgelse av informanter baseres på den tilgjengelighet de har for forskeren. Et slikt utvalg vil selvsagt bli ”skjevt” og ikke representativt.

Ved valg av informanter redegjør Johannessen et al.(2006) for prinsippene utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering. I beskrivelsen av mine valg vil jeg i hovedsak holde meg til disse prinsippene.

Johannessen et al. antyder 5-10 intervjuer som passende i mindre forskningsprosjekter, mens Kvale (1997) sier om antall undersøkelsesenheter: ”*Intervju så mange personer det er nødvendig for å finne det du trenger å vite*” (s. 58). Thagaard (2009) påpeker at forskeren må tilpasse antall informanter slik at en har mulighet for å utføre en dyptpløyende analyse.

Jeg valgte 3 lengre intervjuer med skoleledere og 5 kortere intervjuer med lærere. Siden jeg i tillegg har valgt dokumentanalyse som metode, mener jeg at datagrunnlaget er stort nok for en grundig analyse.

Jeg valgte altså å intervju 3 skoleledere som hadde fullført en masterutdanning i utdanningsledelse fra ulike studiesteder. Ved å velge skoleledere som hadde utdanning fra tre ulike studiesteder ville jeg belyse eventuelle ulike erfaringer og se dette opp mot studiestedenes respektive studieplaner. Opprinnelig planla jeg å velge ut informanter fra kriteriet *rektor før og etter mastergraden*. Siden utdanningen er relativt ny og med begrenset tid til å ”lete” viste dette seg vanskelig. Jeg vurderte derfor at *skoleleder før og etter mastergraden* ville kunne gi et godt datagrunnlag for å belyse problemstillingen.

Snøballmetoden der forskeren spør personer direkte om de kjenner noen i målgruppen (Johannessen et al., 2006) var godt egnet til utvelgelse av mine informanter.

Ved bruk av eget ledernetverk og kontakter på egen utdanningsinstitusjon fikk jeg til slutt kontakt med tre skoleledere som hadde fullført masterutdanningen på henholdsvis BI, ILS og Hibu. En av skolelederne som er intervjuet er inspektør og to er rektorer. En var rektor før utdanningen, den andre har blitt rektor etter endt utdanning. Siden alle har lang erfaring som skoleledere i flere år på store skoler, vurderte jeg at disse kunne bidra til å belyse min problemstilling. Felles for alle tre er at de har vært skoleledere på *heltid* i flere år, det vi si uten undervisningsplikt. Dessuten var de tilgjengelige innenfor akseptabel reiseavstand og de virket engasjerte og positive.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju 2 lærere fra hver skole hvor skolelederne jobbet. Jeg ba skolelederne velge ut erfarne lærere som hadde jobbet på skolen minst 4 år. Lærerne skulle plukkes ut ved å ta nr 1,5,10 o.s.v. på personallista til man fant noen som passet til kriteriene og som ville stille opp. Skolelederne formidlet så videre til meg hvem som ønsket å la seg intervjuet. All kontakt og alle avtaler ble gjort via e-post.

Det skulle vise seg å bli vanskelig å gjennomføre intervjuene med de lærerne jeg hadde planlagt. Det var relativt stor reiseavstand til skolene der jeg intervjuet skolelederne og de avtalte intervjuene med lærerne på to av skolene lot seg ikke gjennomføre. Videre viste det seg vanskelig å få til nye avtaler på grunn av tidspress for min oppgave, det var begrenset hvor mye tid jeg hadde til rådighet. Jeg vurderte derfor at jeg heller avtalte flere intervjuer på den nærmeste skolen. Jeg endret kriteriet for utvelgelse av lærere til ikke bare å ha jobbet under en skoleleder før og etter en masterutdanning i utdanningsledelse, men til å ha erfaring med flere skoleledere. På den måten fikk jeg erfarne læreres beskrivelser og fortolkninger av ulike skoleledere de hadde opplevd gjennom 20-30 år.

### 3.5 Kvalitet

Hva som menes med god kvalitet i et forskningsopplegg er det ingen enighet om. Begrepene reliabilitet og ulike validitetsformer brukes som kriterier for kvalitet innenfor kvantitativ forskning. Disse begrepene brukes også for gyldigheten til kvalitative data av noen forfattere, mens andre opererer med begreper som pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.

*Validitet* er et uttrykk for om en intervjuundersøkelse undersøker det den er ment å skulle undersøke, mens *reliabilitet* går på hvor pålitelige resultatene er. I kvalitative studier snakkes det om *overførbarhet* eller ekstern validitet heller enn generalisering (Johannessen et al., 2006).

Thagaard (2009) framhever den kvalitative tilnærmingens særpreg og erstatter de mer spesifikke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som har sitt utspring innenfor kvantitative studier med troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

Postholm (2005) fremhever at kvaliteten i fenomenologiske studier er sett på som en direkte følge av forskerens evne til å tolke og behandle data (Postholm, 2005). I tillegg vil gode forberedelser i hele prosessen, samt bevisstheten om egen forforståelse være viktige faktorer knyttet til kvaliteten. God skriftlig gjengivelse av prosessen og gjennomsiktighet i undersøkelsen er også avgjørende for god kvalitet.

*Reliabilitet* knyttes som nevnt til om forskningen er utført på en troverdig og tillitvekkende måte. Det er viktig å argumentere for dette gjennom å forklare hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av undersøkelsesprosessen. I følge Johannessen et al. (2006) knytter reliabiliteten seg til undersøkelsens data, hvilke data som brukes, og måten de samles inn på. De presiserer viktigheten av å beskrive og avdekke alle beslutninger i forskningsprosessen. I kvantitative studier vil dataene kunne testes ved for eksempel å gjenta studiet. Det er så å si umulig i kvalitative studier. I min undersøkelse er det samtalen som for det meste har styrt datainnsamlingen. Selv om jeg forberedte spørsmålene og intervjuguiden godt, vil konteksten og relasjoner i intervjusituasjonen kunne ha påvirket samtalen.

I tillegg bruker jeg meg selv som ”instrument”. Det er ingen som har den erfaringsbakgrunn jeg har, og som dermed kan sette seg inn i fortolkningsprosessen. Etter selv å ha vært skoleleder i mange år, og også har gjennomgått studiet jeg undersøker, har jeg en forforståelse for tema skoleledelse og skolelederutdanning. Jeg har forsøkt å være bevisst dette under hele



forskingsopplegget, slik at funnene er et resultat av forskningen og ikke en subjektiv vurdering fra min side. For å sikre kvaliteten på funnene har jeg derfor forsøkt å gi en nøyaktig beskrivelse av de ulike beslutningene som er tatt underveis i prosessen.

I følge Thagaard (2009) handler *validitet* om tolkningen av resultatene og gyldigheten av tolkninger forskeren er kommet fram til. Johannessen et al. (2006) definerer validitet i kvantitative studier med spørsmålet ”*måler vi det vi tror vi måler*” (s. 199). Den kvalitative forskningen vil i dette perspektivet dermed bli ugyldig siden den ikke kan kvantifiseres. I kvalitative undersøkelser vil validitet derimot dreie seg om metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke. Spørsmålet vil da bli om forskeren i tilstrekkelig grad har greid å samle inn data som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kvale (1997) trekker fram validering som et forskningshåndverk, som handling og som kommunikasjon. I forhold til drøfting av kvaliteten i min studie vil jeg forholde meg til validitet som håndverksmessig kvalitet.

Jeg har ingen erfaring med datainnsamling tidligere, men med min erfaring som skoleleder og student på masterstudiet i utdanningsledelse har jeg ”fersk” kunnskap om både praksis og teori. Intervjuguiden ble utformet slik at jeg skulle få best mulig svar i forhold til forskningsspørsmålene. I tillegg foretok jeg et prøveintervju slik at jeg fikk testet ut spørsmålene. Det at jeg kjenner godt til feltet jeg undersøker og skriver om, mener jeg kan øke tilliten til oppgaven. Kvale påpeker at når man skal avgjøre om en metode undersøker det den er ment å undersøke, er det viktig å ha en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes. I tillegg fremhever han kontrollering og utspørring ved validering som forskningshåndverk. Han nevner blant annet triangulering, feedback fra informantene, gjenta et resultat, sannhetsgehalten i intervjupersonenes informasjon og forskerens innvirkning som viktig.

Jeg valgte å ikke sende de transkriberte intervjuene tilbake til informantene. Dette kan være både en styrke og en svakhet. Det kan være at noen ikke synes de fikk tenkt seg godt nok om, at de kom på ting etterpå, eller at de til og med angret på noe de hadde sagt. Allikevel valgte jeg dette siden jeg mest var ute etter informantenes erfaringer og oppfatninger av praksis, ikke deres teoretiske eller politiske standpunkt. En vanlig kritikk av kvalitative intervjuer er at intervjuobjektens informasjon kan være usann. Jeg forholder meg bare til det informantene sier til meg. Allikevel mener jeg det er en styrke at jeg undersøker informantenes erfaringer fra sine studier opp mot det respektive studiesteds studieplaner. En observasjonsstudie av

skolelederne ville derimot kunne styrket validiteten til deler av oppgaven der skolelederen forteller om nåværende praksis.

Forskeren må være kritisk til egne tolkninger og forskerens ståsted kan ha påvirket resultatene. Det er videre viktig at forskeren redegjør for grunnlaget for tolkingen slik at den kritiske leser kan ha mulighet for å vurdere forskerens ståsted og mulig påvirkning av resultatet. Jeg har gjennom hele forskningsopplegget benyttet meg av to ”kritiske venner” som er erfarne skoleledere. Med disse har jeg drøftet teori, tolkning av data og resultater. De har flere ganger gjennom hele prosessen også lest deler av manuskriptet til oppgaven, og kommet med kritiske tilbakemeldinger.

I følge Thagaard (2009) har *overførbarhet* fortolkningen som grunnlag. Det stilles spørsmål ved om tolkingen som utvikles innenfor en undersøkelse også kan være relevant i andre sammenhenger. Hvis konklusjonene og resultatene fra dette forskningsopplegget kan brukes i andre sammenhenger vil det styrke overførbarheten, eller det Johannessen et al. (2006) kaller ekstern validitet til oppgaven.

Kvale (1997) operer med tre former for generalisering; naturalistiske, stastiske og analytiske. I denne oppgaven er det muligheter for den sistnevnte generaliseringsvarianten. Den kjennetegnes av en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan sies å være rettleidende for hva som kan skje i andre tilfeller og situasjoner. Videre stiller Kvale spørsmål ved om det er forskeren eller leseren som bør foreta de analytiske generaliseringene. Han framhever i denne sammenheng betydningen av at forskeren presenterer tilstrekkelig informasjon til at analytiske generaliseringer kan foretas. På denne måten blir det opp til leseren selv å bedømme generaliserbarhetens holdbarhet.

### **3.6 Ethiske spørsmål**

Forskning må innordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et al., 2006). Videre vil forskning på mennesker innebære et særlig ansvar for forskeren. Fokus på etiske dilemmaer bør være til stede under hele forskningsprosessen, for eksempel ved valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Kvale (1997) påpeker særlig tre etiske hovedregler knyttet til innsamling og analyser av data. Det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Et informert samtykke innebærer at de som skal intervjues informeres om undersøkelsens overordnede mål, om prosjektplanen, og mulige ulemper og fordeler ved å delta i undersøkelsen, samt at det er frivillig å delta og at de når som helst kan trekke seg fra hele undersøkelsen.

Jeg valgte å ringe informantene på forhånd å informere om prosjektets tema. I etterkant sendte jeg et formelt brev med vekt på anonymitet og konfidensialitet. En av informantene ville gjerne vite mer om problemstillingen, men jeg valgte å ikke gi mer informasjon i fare for å påvirke informanten. Det var informanten inneforstått med. Siden jeg kjente til og var på ”snakk med” alle skolelederne var det unaturlig å innhente informert samtykke. Selv om jeg ikke kjente lærerne lagde jeg heller ikke et eget skriv for dette til dem. Før intervjuene gikk jeg i gjennom brevet de hadde fått om anonymitet og konfidensialitet, så skrev de under på dette.

Konfidensialitet innebærer at personlige data som kan identifisere informanten ikke offentliggjøres. I min undersøkelse har jeg valgt å ikke oppgi annet at skolelederne og lærerne er fra store skoler spredt på Østlandet samt hvilket studiested de har utdanningen fra. Siden det relativt sett er få skoleledere i landet som har fullført en mastergrad i utdanningsledelse, vil nærmere lokalisering kunne oppleves som en trussel mot anonymiteten.

Konsekvensene for de som deltar i en undersøkelse retter seg mot mulig skade som kan påføres informantene. Det tillegges forskeren å vurdere grundig eventuelle negative konsekvenser for disse. En intervjusituasjonens preg av nærhet setter store krav til forskerens følsomhet med hensyn til hvor langt en kan gå med spørsmål (Kvale, 1997).

I min undersøkelse kunne det være et problem hvis informantene følte at de gikk i mot skoleeiers rådende politiske oppfatning i diskursen rundt utdanning av skoleledere og innholdet i denne. Derfor var jeg ekstra nøye med anonymitet og konfidensialitet. Slik jeg ser det virket det som informantene var oppriktig interessert i temaet og opptatt av å bidra til større forståelse rundt skolelederes utfordringer, samt bidra til den politiske debatten.

Kvale (1997) hevder at etisk ansvarlighet innebærer å markere et skarpt skille mellom forskerens eget perspektiv og framstillingen av den forforståelsen informanten har av sin egen situasjon. Det kan være snakk om etisk overgrep hvis forskeren framstiller sin tolkning som om den er informantens forståelse av sin situasjon (Thagaard, 2009). Etisk ansvarlighet

innbærer derfor at forskeren gjør rede for hva som er informantens forforståelse, og hva som er forskerens eget perspektiv.

### **3.7 Oppsummering**

Formålet med dette kapittelet har vært å beskrive og drøfte ulike utfordringer og valg i løpet av forskningsprosessen med referanser til relevant forskningslitteratur. I tillegg har hensikten vært å gi en så grundig og transparent gjennomgang som mulig av mitt empiriske arbeid, slik at andre kan vurdere kvaliteten og holdbarheten i undersøkelsen. Gjennomgangen kan synes systematisk, men prosessen har hele tiden vekslet mellom innsamling av data, skrivearbeid og analyse. I den sammenheng vil jeg framheve Thagaards (2009) tilnærming til systematikk. Hun hevder at systematikk kan knyttes til hvordan vi forholder oss til fremgangsmåter i forskningsprosessen. Det er forskerens reflekterte forhold til beslutninger i løpet av prosessen som er essensielt i denne måten å bruke begrepet på.

Jeg har redegjort for at mitt forskningsopplegg bygger på et fenomenologisk vitenskapsperspektiv og valg av kvalitativt design. Videre har jeg beskrevet bakgrunnen for dokumentanalysen, valg av semistrukturert intervju og utvalg. Til slutt har jeg drøftet kvalitet og etiske spørsmål i kvalitative studier.

## 4.0 Analyse

### 4.1 Innledning

Formålet med dette kapittelet er å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å analysere studieplanene og intervjuene og se det i sammenheng med kapittel 2.

Mitt valg av de to datainnsamlingsmetodene halvstrukturert intervju og dokumentanalyse har gitt meg et fylldig datagrunnlag.

Intensjonen er å presentere disse dataene på en komprimert, meningsoverskuende og oversiktlig måte. Objektivitet og nøktern saklighet tilstrebes i dette arbeidet, men det er også viktig å ta innover seg at denne arbeidsprosessen også nødvendigvis preges av subjektiv fortolkning. Bak presentasjonen av hovedinnholdet i dokumentene og intervjuene ligger en rekke subjektive valg og beslutninger.

Kvale (1997) påpeker at analysestadiet ikke er noe isolert stadium, men at den første tolkningen starter allerede på planleggingsstadiet og fortsetter gjennom hele forskingsprosessen.

### 4.2 Analysemåter

Det finnes ikke en bestemt oppskrift for hvordan forskeren skal analysere kvalitative data. Det er derimot flere forfattere som gir råd om hvordan dette kan gjøres. Kvaless (1997) seks trinn i analyse av det kvalitative forskningsintervju har vært til hjelp i alle faser av denne undersøkelsen. Han beskriver prosessen slik: Det første trinnet er når intervjupersonene beskriver sin livsverden i løpet av intervjuet. Andre trinn at intervjupersonene selv oppdager nye forhold i løpet av intervjuet, og et tredje trinn der intervjueren foretar fortettinger og tolkninger i løpet av intervjuet. Disse tre første trinn består altså av det å beskrive, oppdage og tolke. I fjerde trinn blir det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren.

Femte trinn er eventuelt gjen-intervjuing. Dette ble ikke aktuelt i mitt tilfelle. Jeg syntes jeg hadde nok materiale og i tillegg ville begrenset tid ikke muliggjort dette. Et mulig sjette trinn beskrives som handling der intervjupersonen begynner å handle på bakgrunn av ny innsikt i løpet av intervjuet.

I det som Kvale (1997) beskriver som fjerde trinn benyttet jeg meg av teknikker som ulike forfatter gir liknende beskrivelser av. Thagaard (2009) skriver om temabaserte analyser der datamaterialet ordnes i kategorier knyttet til ulike temaer. Kvale (1997) bruker begrepet meningskategorisering der intervjuene blir kodet i forhold til ulike kategorier. Johannessen et al. (2006) gir en beskrivelse av Bruce L. Bergs analysemåte. I hovedsak har jeg benyttet meg av Bergs forslag.

Etter transkriberingen leste jeg gjennom alle intervjuene for å danne meg en oversikt over meningsinnholdet. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en matrise som bant sammen de fire ulike forskningsspørsmålene, spørsmål til intervjuguide og foreløpige koder. I neste fase finleste jeg tekstene og markerte deler av tekstene med fargekoder som var knyttet opp mot bestemte temaer. Jeg kategoriserte eller tematiserte på denne måten materialet. Rent praktisk brukte jeg ulike fargefunksjoner i et word-dokument, det lettet arbeidet og gjorde utskriftene oversiktlige og det var lett å gjøre endringer. Jeg hadde som nevnt tenkt igjennom koder på forhånd og benyttet meg stort sett av disse. Disse kodene baserte seg på litteratur/teori jeg hadde lest. I tillegg brukte jeg koder som baserte seg på noe informanten hadde sagt. Denne prosessen beskriver Berg som koder utledet av teori (deduksjon) og koder som kommer fram i datamaterialet (induksjon).

Johannessen et al. (2006) påpeker at koding kun er et ledd i fortolkningsprosessen. I tillegg er det viktig å være på vakt slik at kodingen ikke forgår automatisk og ureflektert. Ved hele tiden å fokusere på forskningsspørsmålene og problemstillingen prøvde jeg holde fokus på refleksjon over det datamaterialet hadde å fortelle.

Etter denne prosessen med koding sortere jeg datamaterialet etter hovedkategorier for å avdekke mønstre og sammenhenger. Dette dannet også grunnlag for å undersøke fellestrekk og/eller forskjeller. Videre arbeid besto i å identifisere meningsfulle mønstre og se disse i lys av tidligere forskning og teori.

Johannessen et al. (2006) skiller ikke mellom dokumentanalyse og andre typer kvalitative data. Både dokumentanalyse og intervjuanalyse innebærer tekstanalyse, henholdsvis analyse av tekster i skrevne dokumenter og transkriberte intervjutekster. I utgangpunktet har jeg brukt samme tilnærming i begge tilfellene. Det er analyse av meningsinnholdet som er sentralt, også i dokumentanalysen. Jeg fulgte den samme prosedyren med koding for å finne mønstre, sammenhenger og fellestrekk eller forskjeller. I tillegg foretok jeg en opptelling av ord som kan minne om en kvantitativ tilnærming. Allikevel er det meningsinnholdet knyttet til bruk av ulike begreper og fortolkningen av disse som er det sentrale.

Intervjuene er gjennomført med tre skoleledere som jeg heretter vil betegne som skoleleder A(BI), B(ILS) og C(Hibu).

## **4.3 Dokumentanalyse**

### **4.3.1 Innledning**

Formålet med dette underkapittelet er å gi en oversikt over hvilke målsettinger, temaer og emner ulike studiesteder legger vekt på i masterstudiet utdanningsledelse. I tillegg vil jeg analysere hvilke tilnæringer de ulike studiestedene har til feltet utdanningsledelse sett i lys av utdanningspolitiske dokumenter. Dette vil også kunne knyttes opp mot skoleledernes erfaringer etter mastergraden og de målsettingene som finnes i studieplanene.

Jeg vil først kort beskrive hvordan de ulike studiestedenes oppbygging og gjennomføring av studiene fremstilles, for deretter drøfte og analysere de nevnte tekstene. I denne sammenheng er målsettinger og mer inngående beskrivelser av ulike emner og temaer det mest interessante.

### **4.3.2 Hovedinnhold i innsamlede dokumenter**

Jeg vil analysere og drøfte studieplaner og annen informasjon tilgjengelig på nettstedene til henholdsvis ILS, BI og Hibu fra studieåret 2008/2009. De tre nevnte tilbyderne har utfyllende informasjon om sitt tilbud på sine nettsider. Det er varierende hvordan dette blir presentert. Høgskolen i Buskerud presenterer sitt ”Masterstudium i utdanningsledelse” i en samlet studieplan der læringsmål, innhold, læringsaktiviteter, vurdering og litteratur blir presentert for hver 10 poengsmodul. På nettstedet til ILS og BI må man klikke seg fram og tilbake på de ulike poeng-givende modulene. Disse blir da mer inngående presentert, men ikke alle moduler er like omfattende beskrevet.

Alle tre tilbyr erfaringsbaserte masterstudier. De tilbys til studenter både på heltid og deltid. Ved rask gjennomlesing av planene kan det virke som det i hovedsak legges vekt på de samme emnene. Temaer innenfor offentlig reformpolitikk, organisasjon og ledelse, pedagogisk ledelse og utvikling av skolen som en lærende organisasjon er lett å få øye på hos

alle tre. I tillegg beskrives praktiske sider ved studiene slik som gjennomføring, veiledning og vurdering. Hibu og BI har også tilgjengelige litteraturlister på sine nettsider, det har ikke ILS. Hibu er det eneste stedet der det gis et overordnet formål for hele masterutdanningen: *Formålet med studiet i utdanningsledelse er å kvalifisere deltakerne for utøvelse av endringsledelse på ulike nivåer, primært i offentlig sektor (s. 2).* Videre beskrives det flere overordnede målsettinger for hele studiet.

På nettsidene tilbyr de ulike institusjonene litt ulike hovedtemaer.

Hibu betegner følgende som sentrale temaer:

- Ledelse-kunnskapsledelse
- Læring og endring i utdanningsinstitusjoner
- Offentlig reformpolitikk og utdanning

Hos ILS gjentas følgende som de sentrale temaer i studiet under beskrivelsen av selve masteroppgaven:

- Ledelse av pedagogisk virksomhet
- Utdanningskvalitet og læring
- Styring av utdanning
- Internasjonale trender og kulturelt mangfold i skole og utdanning

BI har ingen samlede uttalte hovedtemaer siden de ikke gir noen overordnet beskrivelse av hele mastergraden, men har egne målsettinger og beskrivelser for de 3 hoveddelene:

- Strategisk omstilling av skolen
- Skolen som lærende organisasjon
- Lederskap i skolen

Ut i fra beskrivelser av et normert løp er hovedtyngden i starten av studiene lagt til makronivå med samfunnets innvirkning på skolen med fokus på offentlig reformpolitikk, globalisering og internasjonalisering. Videre i studiene er hovedfokus lagt til forståelse av organisasjonsutvikling, kunnskapsledelse, pedagogisk ledelse og forståelse av skolens mandat. Til slutt i studieløpet er temaene på mikronivå knyttet til utvikling av lederskapsforståelse og egenutvikling.



ILS skiller seg ut fra de 2 andre ved at de har 120 studiepoeng i motsetning til Hibu og BI der studiet gir en mastergrad etter 90 studiepoeng. Alle tre har modulbaserte programmer. Antall moduler varier og det er også ulikt hvor mange studiepoeng avsluttende moduler er på. Det er videre beskrivelser av antall samlinger og krav til gjennomføring. Antall samlinger er ganske likt beskrevet i forhold til størrelsen på modulen. Beskrivelser av krav til gjennomføring varier i prosjektoppgaver, hjemmeeksamen, essayskriving, paperskriving, studiekraft, individuell prøveforelesning, mappevurdering, gruppearbeid og individuelt arbeid. Mens BI ikke offentliggjør sine masteroppgaver er masteroppgaver fra ILS og Hibu lett tilgjengelig på internett. Det er svært varierende beskrivelser av veiledning underveis i studiet og veiledning knyttet til avsluttende masteroppgave. Hibu, ILS og BI angir henholdsvis 50, 24 og 3 timer veiledning knyttet til avsluttende hovedoppgave. Underveis i studiet er det også Hibu som tilbyr mest veiledning til hver enkelt modul. Begrepsbruken knyttet til veiledning er også forskjellig. BI bruker ”rådgivende veiledning” og presiserer at det ikke gis evaluerende veiledning. ILS og Hibus beskrivelser av veiledning er mer omfattende og gir beskrivelser knyttet til både til rådgiving og underveisevaluering.

### **4.3.3 Oppsummering av studieplanene i tabellform**

Hovedinnholdet i dokumentene oppsummeres i tabeller. Dette bidrar til å gi en oversikt over temaene i studieplanene.

Første og andre kolonne i tabellene representerer et avsluttende trinn med påfølgende eksamen eller avsluttende vurdering. Det framkommer at dette organiseres noe forskjellig. Neste kolonne representerer innhold/emner som er listet opp innenfor disse. Deretter er det mer beskrivende temaer i siste kolonne. Det er varierende hvor inngående de ulike moduler og emner presenteres. Alle emneoversiktene oppgir ikke like detaljert informasjon over temaer som blir gjennomgått. Av plasshensyn er noen angivelser av tema forkortet. Jeg har også føyd til noen som ikke blir oppgitt som tema, men som gjengis som beskrivelser av de ulike deler av studiene. Ellers er dette en opplisting ganske lik slik de ulike studiestedene presenterer sine studier.

På denne måten fikk jeg en oversiktlig, leservennlig og strukturert oppsummering av hva de ulike tilbyderne presenterer på sine nettsider. Tabellene ga meg et visuelt overblikk som grunnlag for videre arbeid med analysen av dokumentene.

**Tabell IV. ILS - studieplaner**

	Trinn	Moduler	Temaer
1.år	Styring og ledelse av utdanning	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organisasjon og ledelse 10 stp</li> <li>Styring og ledelse, 10 stp</li> <li>Læring og ledelse 10 stp</li> </ul>	Organisasjonsteori Skolen som organisasjon og utdanningssektoren som system. Kultur. Endringsledelse og utfordringer. Styring og organisering av utdanningspolitikk Organisering og forvaltning Forholdet mellom politikk, offentlighet, forvaltning og profesjon. Økonomi og juss i styring av utdanning Utdanningens mandat og oppgaver. Læreplaner og læring Pedagogisk ledelse, vurdering og kvalitetsutvikling
2.år	Ledelse, kvalitet og kultur for læring	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ledelse, profesjonalitet og læring, 10 stp.</li> <li>Utdanningskvalitet og ledelse 10 stp</li> <li>Internasjonale trender og ledelse, 10 stp</li> </ul>	Dannelse av identitet og grunnlag for autoritet Perspektiver på læring og skolenes dannelsesoppgave Etske perspektiver på ledelse Teorier om læring på organisasjons- og systemnivå Utdanningspolitikk og utdanningskvalitet Kvalitetsarbeid innenfor endrede økonomiske og juridiske rammer Globalisering, trender og konsekvenser for utdanningssamfunnet Kommunikasjon, teknologi og utdanning Det flerkulturelle utdanningssamfunnet
3.år	Statistikk Utdanningsvitenskap, forskningsstrategier og metoder, Masteroppgavenforberedende arbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>Statistikk, 5 stp</li> <li>Utdanningsvitenskap, forskningsstrategier og metode, 20 stp.</li> <li>Masteroppgavenforberedende arbeid, 5 stp</li> </ul>	Vitenskapsteori, metodologi Forskningsstrategier Forskningsdesign Forskningsetikk
4.år	Masteroppgave	<ul style="list-style-type: none"> <li>Masteroppgave, 30 stp</li> </ul>	

Tabellen viser et normalt studieløp over 4 år. Trinn, moduler og temaer er listet opp slik det framkommer på ILS sine nettsider. Studiet presenteres i ulike trinn og en må klikke seg videre til de ulike modulene.

**Tabell V. Hibu - studieplaner**

	Moduler	Innhold	Temaer
1.år	Offentlig reform politikk, 10 stp	<ul style="list-style-type: none"> <li>Globalisering og internasjonalisering.</li> <li>Modernisering og reformer i norsk offentlig forvaltning</li> </ul>	Perspektiver på globalisering Amerikanisering Uviklingen i EU og norsk forvaltningspolitikk Endringer i norsk politikk Hovedtrekk i norsk forvaltning Modernisering av forvaltningen Perspektiver på ledelse i offentlig sektor

	<p>Ledelse i praksis, 10 stp.</p> <p>Organisasjon og ledelse, 10 stp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktørene i forvaltningen</li> <li>• Reformene og utdanningssystemet</li> <li>• Organisasjonskulturer, læring og forandring.</li> <li>• Læring i grupper.</li> <li>• Nettverklæring.</li> <li>• Prosjekter og læring.</li> <li>• Mentor-/veilederroller</li> <li>• Organisasjonsperspekti ver- og former.</li> <li>• Makt, konflikter og koalisjoner</li> <li>• Organisasjonskulturer</li> <li>• Analyse av kulturer</li> <li>• Ledelsesfunksjoner</li> <li>• Grunnlag for ledelse</li> </ul>	<p>Forholdet mellom politikk og administrasjon</p> <p>Forvaltningsroller</p> <p>Forvaltningsetikk</p> <p>Internasjonalisering av utdanningspolitikken</p> <p>Marked, forvaltningsreformer</p> <p>Kvalitetsarbeid</p> <p>Mennesker, individ og grupper i organisasjoner.</p> <p>Omgivelser, kontekst og ledelse</p> <p>Institusjonalisering</p> <p>Ledelse, lederskap og ledeses hverdag</p> <p>Roller, makt og relasjoner</p>
2.år	<p>Endringsledelse, 10 stp</p> <p>Skoleledelse, 10 stp</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisasjoner og endringer</li> <li>• Profesjoner og læring</li> <li>• Perspektiver på læring – læring i organisasjoner</li> <li>• Motivasjon</li> <li>• Ledelse av læringsprosesser</li> <li>• Skolen som organisasjon og institusjon</li> <li>• Styringssystemer i skolen</li> <li>• Ressurser og ledelse i kunnskapsorganisasjoner</li> <li>• Ledelsesidentitet</li> <li>• Læreplaner, kvalitetsutvikling,</li> </ul>	<p>Rammebetingelser og strategier</p> <p>Mål, struktur og kultur</p> <p>Styringslogikker</p> <p>Strategier, kunnskapsutvikling og læring.</p> <p>Omstilling og utviklingsarbeid</p> <p>Profesjonsidentitet</p> <p>Autonomi og selvledelse</p> <p>Faglig fellesskap, strategi og læring.</p> <p>Ledelse i profesjonsorganisasjoner</p> <p>Profesjonelle kulturer i egen organisasjon</p> <p>Erfaringslæring, individuell og kollektiv læring</p> <p>Læring i arbeidsorganisasjoner</p> <p>Kunnskapsressurser, kjernekompetanse og intellektuell kapital</p> <p>Kultur og læring i praksisfellesskap. Kontekst for læring</p> <p>Sosiokulturelle perspektiver</p> <p>Læringsstrategier i egen organisasjon</p> <p>Selvbestemmelsesteori</p> <p>Kompetanse, sosiale relasjoner og autonomi</p> <p>Prestasjonsmotiver</p> <p>Attribusjon og motivasjon</p> <p>Motiver, forventinger og motivasjon</p> <p>Kompetanserelaterte lærings- og utførelsesmål</p> <p>Kunnskapsmedarbeidere</p> <p>Læringsarenaer og kunnskapsledelse</p> <p>Kunnskapsutvikling- og anvendelse</p> <p>IKT og kunnskapsutvikling i organisasjoner</p> <p>Kunnskapsledelse i egen organisasjon</p> <p>Organisasjonskultur</p> <p>Styringsstrategier</p> <p>Mellomlederes rolle i offentlige, profesjonelle virksomheter</p> <p>Kommunikasjon og samarbeid, konflikter</p>

	Forskningsmetode, 10 stp	<ul style="list-style-type: none"> <li>• resultatvurdering</li> <li>• Forholdet til omgivelsene</li> <li>• Pedagogisk ledelse</li> <li>• Vitenskapsteori</li> <li>• Forskingsdesign</li> <li>• Statistikk</li> </ul>	Foreldreinnflytelse Lederrolle, fagkulturer
3.år	Masteroppgave, 30 stp		

Tabellen viser et normalt studieløp over 3 år. Moduler, innhold og temaer er listet opp slik de fremkommer i studieplanen. Som det framkommer av tabellen er noen moduler mer inngående beskrevet enn andre.

**Tabell VI. BI - studieplaner**

	Program	Emner	Temaer
1.år	Strategisk omstilling av skolen, 30 stp	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolens nye rammebetingelser</li> <li>• Effektivitet og kvalitet i skolen</li> <li>• Reformenes konsekvenser for styring og ledelse</li> <li>• Governance-et nytt styringsperspektiv?</li> <li>• Aktivitets-og økonomistyring</li> <li>• Strategisk styring</li> </ul>	Utvikling, vurdering og kvalitet  Gjennomføringsstrategier for endring og omstilling  Økonomiforståelse Strategisk forståelse og analyse
2.år	Skolen som lærende organisasjon, 30 stp.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeidsgivers styringsrett</li> <li>• Arbeidstakers lojalitetsplikt og ytringsfrihet</li> <li>• Lærerne, skolens viktigste ressurs</li> <li>• Effektivisering av pedagogisk produksjon</li> <li>• Modeller for endringsledelse og kvalitetsledelse</li> <li>• Skolen som lærende organisasjon</li> </ul>	Arbeidsrett, reguleringsformer, rettskilde, juridisk metode Ansettelse Personvern Uttalerett- og plikt Lojalitetsplikt Saksbehandling ved konflikter Arbeidstakers oppsigelsesvern Lærerkultur –en kultur for læring? Kultur og forandring, motivasjon og etikk Organisatoriske betingelser for lærerinvolvering i omstillingsprosesser Hvordan implementere ny pedagogikk? Læringsplaner og læringsplanverket som styringsdokument Elevvurdering som grunnlag for organisatorisk og individuell læring Skole-hjem samarbeid, Analyse av skoledata, kilde til endring. Skoleledelse, IKT og endring Begrepet lærende organisasjon Kjennetegn ved skoler som LO Ledelse av prosesser for en lærende skole

3.år	Lederskap i skolen, 30 stp.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lederutfordringer og lederskap i offentlig omstilling</li> <li>• Nye arbeidsformer. Fra team til eGovernment</li> <li>• Deg selv som offentlig leder og selvledelse</li> <li>• Lederskap i flate organisasjoner</li> <li>• Offentlig lederskap 2015</li> </ul>	
------	-----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Programmet kalles ”Master of Managementgrad i skoleledelse”. Tabellen viser et normalt studieløp over 3 år.

Program, emner og temaer slik de fremkommer ved å klikke seg fram innefor de ulike programområdene. Som det framgår av tabellen er ikke alle emner like detaljert beskrevet.

#### 4.3.4 Sammenlikninger og analyse

Det er sterkt poengtert i alle planene at det er ulike forutsetninger for å utøve lederskap i det offentlige, og spesielt i skolen. I beskrivelsen av programmet ”lederskap i skolen” hos BI står det:

*”...Til sammen skaper dette en del ulike forutsetninger for å utøve lederskap i det offentlige. Dette programmet tar utgangspunkt i disse spesielle forholdene for å gjennomføre endringer i det offentlige og spesielt skolen”* (s. 3). Hibu og ILS vektlegger også det særegne i offentlig forvaltning og fokuserer på viktigheten av å ha kunnskap om ulike styrings- og forvaltningsaspekter som påvirker skolen. Dette framkommer som flere temaer hos alle tre tilbyderne. I denne forbindelse er det også tydelig at globalisering og internasjonalisering er vektlagt.

Temaet skolen som lærende organisasjon er svært synlig, særlig hos BI og Hibu. Det ene programmet hos BI heter også ”skolen som lærende organisasjon”. På side 7 i beskrivelsen av dette programmet heter det:

*”Samlingen skal gi deltakerne en grundig forståelse av hva som ligger i begrepet lærende organisasjon, hvordan slike organisasjoner skapes og utvikles og hvordan de må ledes”* .

Her antydes det en instrumentell tilnærming til begrepet lærende organisasjon, at det er en oppskrift på å skape en slik organisasjon og at den *må* ledes på en bestemt måte

I studieplanene til Hibu anes en noe annen tilnærming. På side 13 står det:

*”Deltakerne skal få innsikt i hvordan læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner kan tilrettelegges av ledelsen, hvordan ulike læringsarenaer kan styrkes og hvilken betydning medarbeidernes medvirkning og motivasjon kan ha ved omstillinger”*. Her er også innsikt og forståelse viktig, men ordbruken knyttet til ledelse er mer åpen og kommunikativ.

Hos ILS er det ikke like mange beskrivelser som kan knyttes til temaet skolen som lærende organisasjon. I modulen ”utdanningskvalitet og ledelse” står det:

*”Målet er at studentene skal utvikle forståelse for læring i organisasjoner”* (s. 1).

Videre står det i modulen ”læring og ledelse”: *”Målet er at studentene skal utvikle kunnskap, forståelse og analytisk kompetanse knyttet til ledelse av læringsprosesser”*. Som hos de foregående eksemplene er også her kunnskap og forståelse viktig. I tillegg framheves den analytiske kompetansen knyttet til ledelse.

Samlet sett er alle disse 3 tilbyderne opptatt av skolen som en lærende organisasjon, men eksemplene kan illustrere ulike tilnærminger slik Dahl et al. (2004) beskriver. De hevder at lærende organisasjoner prinsipielt ikke avviser instrumentelle tilnærminger, og påpeker konflikter knyttet til blant annet instrumentelle grep versus dialoggrep.

Alle tilbyderne beskriver pedagogisk ledelse som svært viktig i utvikling og ledelse av skolen. Der ILS og Hibu fordrer kompetanse til å analysere læringsprosesser for å kunne lede disse, beskriver BI om tilegnelsen av forståelse for hvordan den pedagogiske produksjonen kan effektiviseres (”skolen som lærende organisasjon”, s. 2). Samtidig er det et sterkt samlet fokus på utvikling av økt kvalitet og vurdering i skolen. Også her kan det se ut som BI har en annen tilnæringsmåte til et sentralt tema enn ILS og Hibu. Igjen er analytiske tilnærminger tilsynelatende mer fremtredende hos Hibu og ILS og antyder mer fokus på utvikling enn kontroll. Men BI har også høyt fokus på utvikling av kvalitet og bruken av ordet effektivitet trenger ikke bety økt fokus på kontroll.

Videre er endringsledelse sentralt hos alle. Dette framstår aller mest uttalt hos Hibu som også betegner endringsledelse i det overordnede formålet med utdanningen. BI bruker ofte begrepet ”omstilling” i forbindelse med endring og utvikling av skolen. Samlet sett er kunnskap om hvordan organisasjoner endres og ulike aspekter ved endringsledelse sentrale og synlige temaer hos både ILS, Hibu og BI.

Et tydelig skille mellom de tre tilbyderne er beskrivelsen av den avsluttende masteroppgaven i slutten av studiet. BI presenterer ikke statistikk og forskningsmetode slik Hibu og ILS gjør i

forkant av avsluttende masteroppgaver. I Hibus plan står det: *”kunnskap om vitenskapelige krav og normer står sentralt for å kunne utforme egne empiriske studier... ..”* (s. 20). ILS har lignende formuleringer. Det er tydelige krav til analytisk kompetanse i forbindelse med avsluttende masteroppgave hos både ILS og Hibu. Dette framkommer ikke hos BI. Der brukes begrepene ”selverkjennelse” og ”selvledelse” i beskrivelse av siste modul. Samlet sett beskriver alle tre en slik omfattende oppgave som en del av studentenes læringsprosess og egenutvikling.

I all hovedsak viser tabellene at det er mange sammenfallende emner og temaer som blir berørt hos de tre ulike studiestedene. Det er allikevel noen temaer som blir berørt hos en eller to og som er fraværende hos andre.

Temaer knyttet til økonomi og jus er vektlagt både hos BI og ILS, mest uttalt er det i BI sine beskrivelser. ILS har temaet ”økonomi og juss i styring og utdanning”, mens BI har viet stor plass til ”arbeidsgivers styringsrett” og ”arbeidstakers lojalitetsplikt og ytringsfrihet”. BI beskriver videre flere temaer knyttet til hvert av disse emnene. Dette teamet er helt fraværende hos Hibu.

Hibu og ILS har temaer knyttet til profesjonskunnskap og til skolens dannelsesoppgave. Begge disse temaene er fraværende hos BI. Begreper knyttet til makt/tillitt, legitimitet/legalitet, dilemmaer og paradokser er nesten fraværende hos BI. ILS og Hibu har begge temaer knyttet til dette.

ILS er den eneste som nevner det flerkulturelle utdanningssamfunnet og Hibu er den eneste som har et eget tema om mellomlederrollen.

BI omhandler som det eneste studiestedet glede over utøvelsen av lederskap: *”... ..vil gi økt kompetanse og glede av å utføre lederskap”* (s. 2, del 3).

I tillegg til opprøp av moduler, tema og emner er mer utførlige beskrivelser av disse og dets målsettinger interessante, fordi de sier oss mer om hensikten med det som presenteres. I tillegg kan beskrivelsen av gjennomføring, eksamens- og vurderingsformer, fortelle oss noe om studiene.

En annen måte å analysere tekstene på er å fokusere på enkelte ”ladede” begreper knyttet til diskursen rundt ledelse knyttet til NPM og lærende organisasjoner nevnt i kapittel 2. Aasen (2006) problematiserer denne utviklingen, og hevder at det faglig verdibaserte ledelsesidealet ser ut til å svekkes til fordel for det managementorienterte sjefsidealet.

Siden lærende organisasjoner er mer åpne og har i seg et refleksivt moment vil fokuset flyttes mot fra et individuelt kunnskapssyn til et kollektiv kunnskapssyn. Det hevdes også at lærende organisasjonsbegrepet ikke er så styrings- og verktøyorientert som deler av NPM og forfekter en mer kommunikatív tilnærming. Begrepet knyttes videre til behovet for å tenke ledelse og organisering på en annen måte enn en tradisjonell industrimodell (Dahl 2004).

Tabellen nedenfor viser hyppigheten av begreper som ofte knyttes til drøftinger hvorvidt NPM tankegangen har fått fotfeste i utdanningen av skoleledere. Begrepene nederst i tabellen antas å være begreper knyttet til NPM og begrepene øverst mer til relasjonell pedagogisk ledelse.

**Tabell VII. Forekomsten av utvalgte begreper i studieplanene**

<b>Utvalgte begreper</b>	<b>ILS</b>	<b>BI</b>	<b>Hibu</b>
Kritisk tenkning	3	0	3
Analyse	13	3	19
Forstå	11	15	9
Strategi	3	9	8
Effektivitet	0	12	2
Styring	14	21	7
Kontroll	0	2	0
Mål- og resultatstyring	1	1	2
Pedagogisk produksjon	0	11	0

Tabellen er resultat av en ren opptelling uavhengig av hvilken kontekst ordet befinner seg i. Det er allikevel i samsvar med min generelle betraktning av fokus i beskrivelsen av de ulike programmene.

En annen måte å se på disse resultatene på er å sortere i rekkefølge slik de blir brukt for hvert studiested. Begreper brukt flest ganger kommer øverst og begrepene som ikke er funnet i tekstene er merket grått.



**Tabell VIII. Forekomst av begreper sortert etter hyppighet**

<b>ILS</b>	<b>BI</b>	<b>Hibu</b>
Styring	Styring	Analyse
Analyse	Forstå	Forstå
Forstå	Effektivitet	Strategi
Kritisk tenkning	Pedagogisk produksjon	Styring
Strategi	Strategi	Kritisk tenkning
Mål-og resultatstyring	Analyse	Effektivitet
Kontroll	Kontroll	Mål-og resultatstyring
Effektivitet	Mål-og resultatstyring	Kontroll
Pedagogisk produksjon	Kritisk tenkning	Pedagogisk produksjon

Hibu og ILS skiller seg ut ved å bruke begrepene ”kritisk tenkning” og ”analyse” ofte sett i forhold til BI. BI derimot bruker ”effektivitet” og ”pedagogisk produksjon” som er så godt som fraværende hos ILS og Hibu. Hibu og BI bruker ”strategi” mer enn ILS, og BI og ILS bruker ”styring” mer enn Hibu.

Samlet sett bruker BI begrepene knyttet til NPM oftere enn både ILS og Hibu. Hibu ser ut til å i sterkere grad fokusere på analytiske tilnærminger. Ved å relatere disse resultatene til NPM - modeller i kap 2 kan det tyde på at BI forfekter en tankegang mer opp modell 1 og 2, mens Hibu og ILS kan knyttes til modell 3. Denne modellen kan knyttes til en kvalitetsutviklingsmodell slik Dahl et al. (2004) beskriver det. Fokuset flyttes mot et lærende organisasjonsperspektiv med et mer kollektivt kunnskapssyn, noe som igjen krever mer oppmerksomhet på samhandling i hele organisasjonen. I tillegg kan det hevdes at begrepsbruken til ILS og Hibu ligger nærmere opp mot det Aasen (2006) kaller det faglig verdibaserte ledelsesidealet.

Tjeldvoll (2008) hevder i sin undersøkelse at forelesere på henholdsvis ILS, NTNU og BI forfekter en NPM basert ledelsesfilosofi. Han har som utgangspunkt at det hersker en ”anti-management” kultur innenfor skoleledelse og mener dette er i strid med gjeldende styringsdokumenter som forfekter en effektiv og ansvarlig skoleledelse. Andre argumenterer for at utdanningspolitiske styringsdokumenter ikke er konsise og gir uklare signaler om hva slag ledelse som trengs i skolen (Valle, 2006). I tillegg antydes det også at retorikken knyttet til NPM-filosofien er på tilbakegang (OECD, 2008, Møller, 2006b).

### **4.3.5 Oppsummering**

Jeg har vist i dette underkapittelet en oversikt over temaer og emner i BI, ILS og Hibu's studieplaner for 2008-2009. I all hovedsak framstår de som ganske like i tabeller der moduler, temaer og emner er listet opp. Hibu skiller seg ut ved ikke å ha noe om økonomi og juss. BI har ikke temaer knyttet til profesjonskunnskap, skolens dannelsesoppdrag og makt/tillit. ILS er den eneste som nevner det flerkulturelle utdanningsamfunnet.

Min analyse av studieplanene til BI, ILS og Hibu tyder på at det er BI som tydeligst forfekter en NPM-basert ledelsesfilosofi med en mer instrumentell tilnærming. Selv om det er noe forskjeller i hvordan Hibu og ILS beskriver sine temaer bruker framstår de i større grad med analytiske og kommunikative tilnærminger.

Samlet sett tilbyr disse tilbyderne de samme hovedtemaer og emner, men tilnærmingen framstår som vist over noe forskjellig.

## **4.4 Analyse av intervjuene**

### **4.4.1 Skoleledernes erfaringer i lys av studiets målsetting**

Et naturlig første spørsmål knyttet til skoleledernes erfaringer i praksis er hvilken nytteverdi og relevans de opplever i forhold til studienes målsettinger.

Samlet sett gir alle tre skolelederne uttrykk for at de har i all hovedsak har opplevd studiet som nyttig. Skoleleder B(ILS) uttrykker det slik:

*Jeg har hatt veldig stor nytte av det, det må jeg si. Og noe av grunnen til det er nok at jeg tok den utdanningen mens jeg var i jobb som skoleleder slik at jeg hadde noen knagger å henge utdanningen på.*

Han understreker betydningen av å være i arbeid og å bruke egne erfaringer opp i mot den forskningsbaserte kunnskapen som universiteter og høyskole tilbyr.

I debatten knyttet til utdanning av skoleledere har Møller (2006) påpekt at analyse av det som skjer i hverdagen forutsetter at man som skoleleder har gode begreper som redskaper.

Samtidig er hun opptatt av akademika må ha et nært samarbeid med praksisfeltet.

Som nevnt tidligere tilbyr både BI, ILS og Hibu erfaringsbaserte studier. Dette er også i tråd med innholdsdokumentet fra Utdanningsdirektoratet vedrørende ny utdanning av skoleledere (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Skoleleder A(BI) framhever spesielt området knyttet til håndteringen av juridiske spørsmål:

*Samlet sett som veldig nyttig.... Så har det vært helt konkret nytteverdi i sånn som juss for eksempel. Arbeidsjuss, personaljuss og ting som er knyttet til arbeidsrett og oppsigelser og i personalsaker og sånne ting.*

Skoleleder B(ILS) og C(Hibu) framhever områder knyttet til jus og økonomi som savn i utdanningen. Skoleleder B(ILS) har riktignok hatt litt, men uttrykker at det ikke var tilfredsstillende. Skoleleder C(Hibu) har ikke hatt noen ting og har sågar startet på videreutdanning i jus. Dette er i samsvar med dokumentanalysen i kapittel 4.3. der nevnte temaer kommer tydeligst fram hos BI, noe hos ILS og er helt fraværende hos Hibu. At skolelederne har fokus på disse temaene er naturlig siden de fleste skoler i dag er organisert som resultatenheter der rektor har totalansvar for personal, økonomi og skolens øvrige drift. I skolelederundersøkelsen fra 2005 oppga 70% av rektorene i grunnskolen at de er egne resultatenheter (Møller et al., 2005). Tidligere undersøkelser om hva rektorer bruker mest tid på bekrefter at oppgaver knyttet til administrasjon tar mye tid (Lotsberg, 1997, Fonsdal, 2007). Samtidig gir rektorene i disse undersøkelsene uttrykk for at de ønsker å bruke mindre tid på administrasjonsoppgaver.

Skoleleder B(ILS) og C(Hibu) er begge opptatt å fortelle om nytteverdien av studiet i forhold til arbeidet med *læring*. Når skoleleder B(ILS) snakker om ulike læringssyn som en del av studiet sier han:

*Men det har jeg liksom ikke tenkt på før knyttet opp mot den lederutdanningen, for det er mer den pedagogiske biten av det, som jeg må si jeg har fått en veldig god ballast i på ILS på en måte. Akkurat det der med utdanning for læring.*

Samtidig som skoleleder A(BI) forteller at det var lite vekt på lærende organisasjoner og pedagogisk utviklingsarbeid, virker det som hun synes hun må "forsvare" BI:

*...det har kommet inn mer nå.....Mindre forretningsorientert eller resultat orientert enn hva jeg hadde forventet meg av BI. Det var allikevel veldig sterkt fokus på det unike i arbeidet som pedagogisk leder.*

Hun fremhever her at fokuset var tydelig på den pedagogiske ledelsen i studiet, selv om det var få temaer knyttet direkte til lærende organisasjoner og pedagogisk utviklingsarbeid. Samlet sett har alle skolelederne opplevd sterkt fokus på den pedagogiske ledelsen og alle er opptatt av ledelse av læringsprosesser. De har opplevd disse temaene i studiene som nyttige og relevante.

I tillegg trekker informantene fram temaer knyttet til offentlig reformpolitikk og organisasjon og ledelse som særlig nyttige. De opplever at de har fått økt kompetanse og trygghet i å kunne forholde seg til ulike aktører i skolesamfunnet. Møller (2006b) heder at utøvelse av kompetent skoleledelse forutsetter at man kan forstå, analysere, forvalte og utvikle og vurdere skolens mandat. Det er med andre ord essensielt å kunne forholde seg til alle kryssende krav fra omverdenen.

Jeg har også analysert intervjuene opp mot tabellen fra kapittel 4.3.4 for å se om det var samsvar mellom begrepsbruken i studieplanene og hos skolelederne.

**Tabell IX. Forekomst av begreper i studieplaner og i intervjuene av skolelederne.**

Utvalgte begreper	ILS	leder B	BI	leder A	Hibu	leder C
Kritisk tenkning	3	2	0	0	3	4
Analyse	13	3	3	0	19	6
Forstå	11	2	15	3	9	4
Strategi	3	4	9	6	8	2
Effektivitet	0	0	12	0	2	0
Styring	14	2	21	2	7	3
Kontroll	0	0	2	0	0	0
Mål- og resultatstyring	1	1	1	2	2	0
Pedagogisk produksjon	0	3	11	1	0	2

Som det framkommer av tabellen bruker ikke skolelederne disse begrepene mye. De har i liten grad tatt opp i seg disse begrepene. Jeg har heller ikke bevisst spurt etter dette i intervjuene. Allikevel er det mulig å antyde at skoleleder C(Hibu) og skoleleder B(ILS) har et større fokus på skolen som lærende organisasjon.

Skoleleder A(BI) bruker ikke NPM- relaterte begreper mye, men hun bruker heller ikke begrepene jeg knytter opp mot en mer lærende organisasjonstenkning. Dette samsvarer også i all hovedsak med begrepene brukt i studieplanene. Dette kan tolkes i retning av at NPM-relaterte begreper har større gjennomslagskraft hos BI slik jeg antydte i dokumentanalysen.

Skolelederne bruker derimot oftere begreper som trygghet, klokskap, oversikt, plattform og systemforståelse når de forteller om sine hvilket utbytte de har hatt av utdanningen.

Skoleleder B(ILS)forteller:

*Ja, jeg har vel kanskje følt en mer klokskap eller hva jeg skal kalle det. Det at du har en oversikt og en bredde på kunnskapen din om ledelse, slik at ting går mye glattere.*

Skoleleder C(Hibu):

*Så er det en kompetanse man har fått og en trygghet og en sånn plattform å stå på som er veldig verdifull som jeg tror jeg ikke hadde hatt uten.*

Skoleleder A(BI) opplever også at det er lettere men økt kompetanse på systemnivå:

*Så er det jo systemforståelsen da, det store bildet er blitt tydeligere i forhold til hvordan mekanismene virker i skolesystemet. Det gjør det lettere å forholde seg til, ja alt.*

De tre informantene støtter dermed opp under deler av Møllers (2007) utsagn:

*”Selv om det empiriske grunnlaget er relativt begrenset, er det grunn til å tro at en mer formalisert lederopplæring på høyere grads nivå både bidrar til større trygghet i rolleutøvelsen og et mer kyndig blikk for hvilke tiltak som er nødvendige” (s. 182).*

Oppsummert ser det ut til at skolelederne erfarer at alle deler av studiet har vært nyttige. Det er lett å kjenne igjen deres beskrivelser av viktige tema i studieplanene til de ulike studiestedene. De trekker særlig fram nytten av at studiet var praksisnært og at det var fokus

på pedagogisk ledelse. I tillegg framheves temaer på makronivå som organisasjon og ledelse og offentlig reformpolitikk. Skolelederne med utdanning fra ILS og Hibu uttrykte stort savn av juridisk og økonomiske temaer.

Skolelederne har i liten grad tatt opp i seg de samme begrepene som gjenkjennes i studieplanene, men bruker oftere begreper som trygghet, klokskap, plattform og systemforståelse når de forteller om hvilket utbytte de har hatt av utdanning. NPM-relaterte begreper ser ut til å større gjennomslagskraft hos BI slik jeg også antydet i dokumentanalysen.

#### **4.4.2 Endring av praksis**

I dette underkapittelet fokuseres det på om skolelederne har erfart endringer i sitt praktiske arbeid etter at de har tatt en mastergrad i utdanningsledelse. Hovedfokuset er særlig knyttet til utøvelse av pedagogisk ledelse i et lærende organisasjonsperspektiv og om skolelederne opplever en ”forflytning” av rolleutøvelsen knyttet til integrasjon, administrasjon, entreprenørskap og produksjon.

Som Lotsberg (1997) undersøkelse viser, er det ofte en spenning mellom ønsket og faktisk rolleutforming. Berit Fonsdal(2007) beskriver hvordan rektorer i sitt daglige arbeid håndterer sine ulike oppgaver. Hun beskriver rektorens praktiske arbeid som preget av intensivering, fragmentering og reaktivitet der administrasjon tar mesterparten av rektors arbeid. Videre antyder hun at rektorene mangler verktøy og metoder for å gjennomføre mange av oppgavene. Fonsdal er opptatt av pedagogisk kompetanse slik Møller (2007) beskriver: ”*Kompetanse i pedagogisk ledelse betyr blant annet at man kan forstå, analysere og forvalte skolens mandat på en hensiktsmessig måte*” (s. 170). Fonsdal hevder videre at denne kompetansen ikke er til stede hos rektorene hun har intervjuet.

På spørsmål om skolelederne har endret måten de utnytter tiden på, er de tre informantene samstemte i at det er like travelt, og at oppgavene selvsagt er som før selv om man har en masterutdanning i utdanningsledelse. Men de hevder at de har blitt bedre til å tenke strategisk, de planlegger bedre og er mer systematiske. Allikevel er det tydelig at det har skjedd en dreining av fokus hos noen. Skoleleder C (Hibu) har fått skolen sin med i et utviklingsprosjekt med en ramme på 1,2 millioner og sier:

*Jeg tror ikke jeg hadde fått det sånn til hvis jeg ikke hadde tatt utdanningsledelse ved siden av.*

Det er krevende å få del i de mange statlige utviklingsmidlene som finnes i Norge i dag. En skal kjenne systemet, ha skrivekompetanse, prosjektkompetanse og prioritere tid. Samtidig må det ligge et forarbeid i motivering av lærerne for å delta i et slikt omfattende utviklingsarbeid. Skoleleder C(Hibu) beskriver da også seg selv som en leder som skal skape vekst og legger stor vekt på motivasjon og å skape engasjement. Samtidig kobler hun bevisst egen kompetanse fra utdanningen med praksis når hun snakker om prosjektet:

*Og det er lærernes prosjekt, det er Wenger, det er praksisfellesskapet som utvikler seg.*

Skoleleder C(Hibu) viser her et relasjonelt, distribuert syn på pedagogisk ledelse. Wadel skiller mellom to typer pedagogisk ledelse, reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse. Den reproduktive pedagogiske ledelsen vektlegger læring av bestemt kunnskaper og ferdigheter, og bærer gjerne preg av at man har ferdige løsninger på problemer. Produktiv pedagogisk ledelse kjennetegnes ved at lederen er opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser og fremme utviklingsprosesser og forutsetter et relasjonelt perspektiv på ledelse. En annen måte å forstå ledelse som relasjonelt fenomen er det distribuerte perspektivet. Et eksempel på dette er praksisfellesskap. Siden praksisfellesskap er kunnskapsutviklende og representerer problemløsning og læring hevder Wenger & Snyder (2000) at forståelse og fokus på disse arenaene vil være viktig i utviklingen av kunnskapsbaserte organisasjoner. Ledelsens oppgave blir å kultivere praksisfellesskap, ikke kontrollere dem.

Som nevnt i forrige avsnitt er skoleleder B(ILS) blitt veldig opptatt av læringssyn og læringsarbeid blant lærere og elever. Samtidig er han usikker på om det har ført til endringer i prioriteringen av arbeidsoppgaver, men han er klar på at han har blitt mer tydelig i forhold til skolens målsettinger og mener han er mer strategisk i sitt arbeid. På spørsmål om endringer i arbeidsoppgaver sier han til slutt:

*Det er at du har en oversikt og en bredde på kunnskapen din om ledelse slik at ting går mye glattere. Det er som å være faglærer i norsk eller matematikk hvor du har bare 5 vektall og ligger litt foran og jobber, i forhold til å ha et mellomfag eller noe sånn hvor du har en bredde og oversikt på en måte er mye tryggere, så det er nok det.*

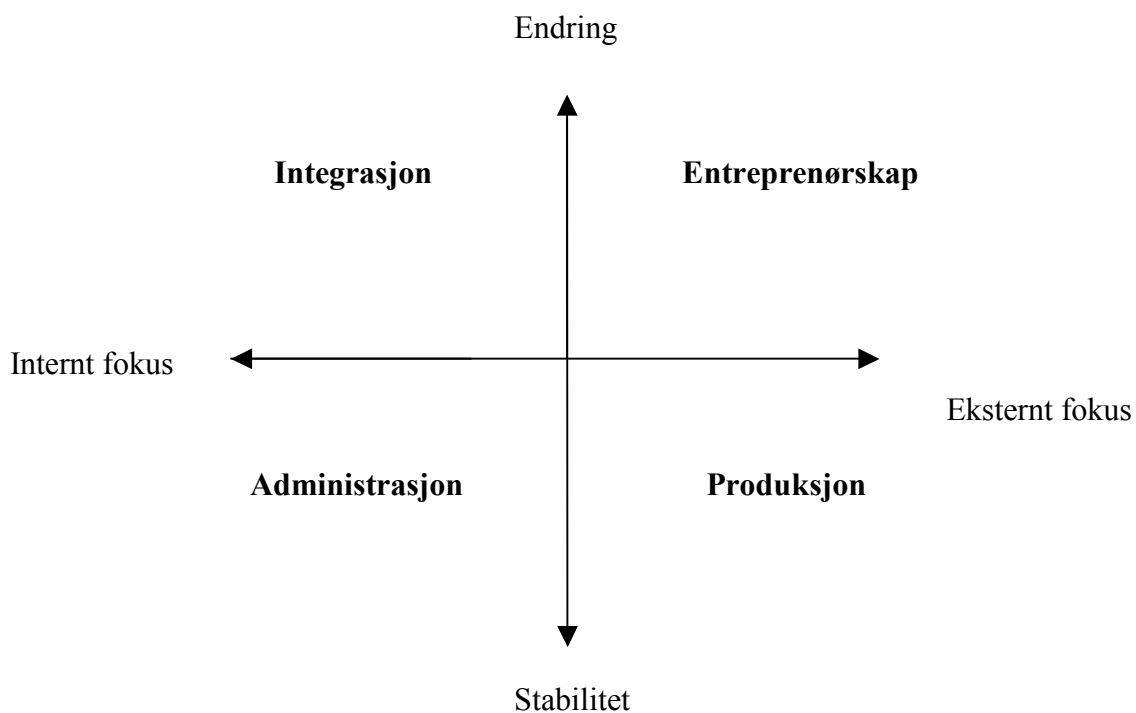
På spørsmål om endringer i prioritering av arbeidsoppgaver er også skoleleder A(BI) usikker. Det er fremdeles mye ad hoc arbeid, men hun prøver å endre fokus mot mer strategisk ledelse:

*Jeg prøver å bruke mer tid på strategisk ledelse, så at jeg på en måte kan tenke over de store linjene framfor å stupe ned i ting etter hvert.*

Skoleledernes erfaringer etter endt masterutdanning gir også et noe motsetningsfylt bilde. Selv om det er tydelig at de har opplevd en faglig styrking i forhold til pedagogisk ledelse og utviklingen av skolen som lærende organisasjon, er de del av en virkelighet som er fragmentert og oppstykket. Selv om de er tryggere i rollen og har større kompetanse i forhold til skolens kjerneoppgaver, har de begrenset med tid. De skal fremdeles ivareta alle administrative oppgaver og støttefunksjoner på store virksomheter med begrensede ressurser til å ivareta ulike støttefunksjoner. En av skolelederne påpeker at arbeidstiden hennes ikke tåler dagens lys, og ikke får hun et øre mer i lønn enn andre etter endt masterutdanning.

Skoleledernes beskrivelser kan også analyseres i forhold til en modell som bygger på Lotsberg (1997) og Strand (2007). Den viser ledelsesoppgaver eller ledelsesfunksjoner basert på to dimensjoner etter hvilken grad de er rettet mot stabilitet og endring og mot indre eller ytre forhold.

**Figur X. Ledelsesfunksjoner**



Kilde: Strand (2007)



*Integrasjon* har fokus på å støtte og inspirere medarbeiderne og å skape oppslutning om felles målsettinger. Videre vil tilrettelegging for samarbeid og godt arbeidsmiljø for hele organisasjonen være stikkord for denne ledelsesfunksjonen.

*Entreprenørskap* vil si å tilpasse organisasjonen til endringer i omgivelsene. Det kan innebære helhetlig tenking, strategiarbeid og nyskaping.

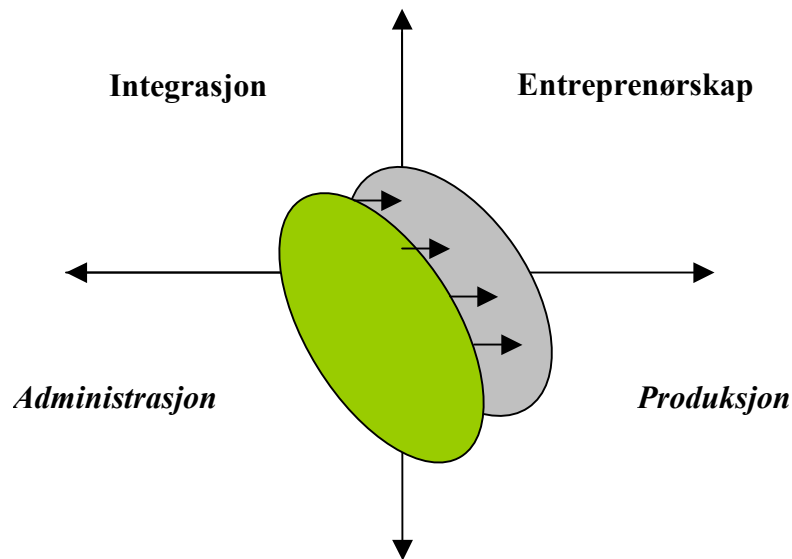
*Administrasjonsfunksjonen* har fokus mot kontroll og tilrettelegging av interne regler og rutiner.

*Produksjon* rettes mot organisasjonens mål og fokus rettes mot fag og profesjoner. Pedagogisk utviklingsarbeid og veiledning av lærere er eksempler på hva som knyttes til denne funksjonen.

Resultater fra Lotsbergs (1997) undersøkelse viste til et stort sprik mellom de lederfunksjonene rektorer synes var viktigst og de funksjonene de faktisk bruker mest tid på. Oppgaver knyttet til ledelsesfunksjonen integrasjon og administrasjon tar for mye plass i forhold til entreprenørskap og produksjon. Fonsdals (2007) funn viser også at administrasjon er det som tar mesteparten av rektors tid. I Lotsbergs undersøkelse sier imidlertid rektorene at de synes produksjonsfunksjonen er den viktigste. Lotsberg setter også disse funnene i sammenheng med overgang fra ”gammel” til ”ny” rektorrolle.

Samlet sett kan det se ut som skoleledernes erfaringer fra praksis i denne undersøkelsen viser at de har større fokus på produksjon og entreprenørskap enn det Lotsberg og Fonsdals undersøkelser viser. Dette kan illustreres med følgende modell:

**Figur XI. Skoleledernes fokus på ulike ledelsesfunksjoner**



Modellen illustrer skoleledere med masterutdanning som har beveget seg mot mer fokus på entreprenørskap og produksjon. Imidlertid er dette basert på deres egne erfaringer. Jeg har ikke hatt muligheten for å kontrollere dette opp mot hvordan de faktisk bruker tiden. Allikevel gir de beskrivelser der de er trygge i forhold funksjoner knyttet til produksjon og entreprenørskap. Dette bygger opp under argumentasjon der viktigheten av den faglig/pedagogiske ledelsen er avgjørende for skolens utvikling.

Oppsummert kan det tyde på at skolelederne erfarer en faglig styrking spesielt med tanke på pedagogisk ledelse og styrking av skolen som en lærende organisasjon. I tillegg ser det ut til at de er blitt mer opptatt av strategisk ledelse. Samtidig gir de uttrykk for at hverdagen er like hektisk som før. Hva de faktisk bruker tiden på gir ikke denne undersøkelsen svar på.

#### **4.4.3 Legitimitet og tillit**

I dagens kunnskapssamfunn der utdanning verdsettes høyt var et naturlig spørsmål i undersøkelsen om skoleledernes erfaringer med hvordan andre aktører i skolesamfunnet forholder seg til dem etter endt masterutdanning i skoleledelse. I et relasjonelt perspektiv på ledelse vil den sosiale samhandlingen en skoleleder er en del av og også skaper, være viktig. Møller (1997, 2004) hevder at det er grunnleggende for en skoleleder å oppnå legitimitet og tillit i møte med de ulike aktørene i skolesamfunnet. Samtidig er dette grunnlaget for ledelse ikke gitt, det må stadig reforhandles i ulike kontekster.

Skolelederne er noe usikre og forsiktige i antagelsene om hvorvidt de tror de har større legitimitet og tillit hos lærerne.

Skoleleder B(ILS) sier først at han ikke har registrert det, men senere i intervjuet sier han.

*Ja det føler jeg på en måte, at jeg har opparbeidet meg en sånn legitimitet, og at jeg blir lyttet til på en måte uti fra en sånn gjensidig diskusjon. Da føler jeg at mine syn blir hørt på.*

Samtidig knytter han dette opp mot sin tidligere erfaring som lærer når han sier:

*Det er hvis man klarer å involvere seg å diskutere faglige ting med faglærere på deres språk. Og det tar tid, men ja, jeg føler jeg på en måte har opparbeidet meg en legitimitet hvor jeg får spørsmål; hva bør jeg gjøre nå, og at jeg blir hørt på.*

Skoleleder A(BI) har opplevd skepsis fordi hun har utdanningen fra BI og forteller at dette er ganske vanlig å oppleve også for tidligere medstudenter. Men samtidig tror hun at utdanningen har betydning i forhold til hennes legitimitet og lærernes tillit til henne:

*Ja, jeg tror for så vidt at når du har en master i ledelse så bidrar det til å bygge opp rundt det. Nå opplever jeg at det å ha formelle kvalifikasjoner er viktig.*

Også skoleleder C(Hibu) tror at utdanningen kan ha noe å si for hennes legitimitet samtidig som hun er noe mer delt i sine beskrivelser. Hun er opptatt av at mange lærere er negativ til teori samtidig som hun tror det er på vei til å endres. I tillegg mener hun at det er arbeidet med det store prosjektet hun har fått til skolen som ligger bak økt legitimitet.

*Det kan godt hende. Det kan hende noen synes det er stas ja. Men jeg tror nok også at mange er skeptiske. Jeg tror nok at etter vi fikk det prosjektet, så begynte folk å tenke; ja, det kan vel være en grunn til at det kom i hop, ikke sant?*

Når det gjelder skoleledernes erfaringer om lærerne bruker dem mer i faglige spørsmål er det noe ulike beskrivelser. Hverdagen er tilbake, og skoleleder A(BI) uttrykker de slik:

*Nei det tror jeg ikke. Trykket til ledelsen er stort nok uansett. Sånn sett tror jeg ikke det er bevissthet hos lærerne knyttet til masteren jeg har. De er veldig opptatt av hverdagen sin.*

De knytter lærernes oppfattelse til deres kompetanse til undervisning i klasserommet. Skoleleder C(Hibu) sier:

*Så overfor lærerne må du vise hva du kan. (referer til den gang hun underviste en klasse i engelsk). Det nytter ikke bare komme med en mastergrad å slenge på bordet.*

Som skoleleder B(ILS) og C(Hibu) beskriver er det å stadig være med i lærerens daglig undervisningsarbeid det viktigste for å opprettholde legitimitet og tillit. Dette understreker det Møller beskriver om at ledelse forstås som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre. Samtidig vil denne relasjonen omfatte utøvelse av makt og kontroll innenfor organisasjonskonteksten (Møller 1997, Strand 2007). Det er heller ikke slik at legitimiteten eller tilliten fra lærerne er statisk oppnådd en gang for alle. Den må stadig utvikles eller reforhandles i praksis (Ottesen og Møller, 2006).

Samlet sett opplever altså skolelederne ulike grader av økt legitimitet og tillit hos lærerne. Særlig knytter de dette til undervisningsarbeid. Dette kan tolkes dit hen at skolelederne oppfatter at lærerne fremdeles ser på dem som den ”beste blant likemenn” og at lærerne således forfekter et tradisjonelt syn på skolelederrollen.

Når det gjelder andre i skolesamfunnet er svaret entydig ja på at utdanningen har økt deres legitimitet og tillit. Når det gjelder ”andre i skolesamfunnet” referer skolelederne til andre skoleledere i kommunen, kommuneledelsen og fagforeningene.

Alle tre føler at deres kompetanse blir ilagt vekt i kommuneledelsen og hos andre skoleledere. I tillegg er to av skolelederne opptatt av egne relasjoner til fagforeningen og mener utdanningen har ført til økt tillit og legitimitet hos disse. En blir også brukt av kommuneledelsen til kompetanseheving for andre skoleledere i kommunen.

Alle 3 skolelederne arbeider i relativt store kommuner, den minste med 35 000 innbyggere. De har mye kontakt med andre skoleledere i kommunene, men også med andre kommunale ledere. Allikevel er det 2 av skolelederne som ikke vet om noen andre i sin kommune med så høy lederutdanning. Selv om de mener at utdanningen har gitt dem økt legitimitet og tillit i kommuneledelsen har ingen av dem fått noe særlig mer i lønn. To av skolelederne får nøyaktig det samme som andre skoleledere uten utdanning i kommunen, den siste får litt mer. Når den ene skolelederen svarer på spørsmålet om han mener utdanningen har gitt økt legitimitet og tillitt hos andre ledere i kommunene, svarer han et ubetinget ja, men fortsetter;

*Det blir tillagt vekt her i kommunen, men de verdsetter det jo ikke sånn i form av lønn da. I hvert fall ikke her i X kommune (latter).*

Det er også varierende hvor mye støtte skolelederne har fått under utdanningen. Ingen har fått nedsatt tid eller arbeidsbyrde mens de har studert. En har ikke fått en krone i støtte økonomisk, mens de to andre arbeidet i kommuner som ga en viss grad av økonomisk kompensasjon for utgifter knyttet til studiet.

Selv om skolelederne svarer ubetinget ja på at de har fått økt legitimitet og tillitt fra andre ledere i kommunen føler de seg allikevel ikke spesielt verdsatt. Utdanningen har i liten grad brakt med seg økonomisk støtte eller belønning og hverdagen er like hektisk som før. En kan spørre seg om økt kompetanse i ledelse da er nok. Dette er skoleledere som har mange år igjen i yrket og som også vil ha kompetanse til å gå inn i lederstillinger utenfor skolen. Dermed kan det være ekstra viktig å være på vakt overfor OECD (2008) sin bekymring for framtidens skoleledere i Norge:

*As countries strive to reform education systems and improve student results, school leadership is high on education policy agendas. But many countries, the men and women who run schools are overburdened, underpaid and near retirement. And there are few people lining up for their jobs (s. 1).*

Oppsummert opplever skolelederne noen grad økt legitimitet og tillit fra lærerne knyttet til kompetanse som har med lærernes undervisning å gjøre. Skolelederne opplever imidlertid stor grad av økt legitimitet og tillit fra andre ledere i kommunen. Deres kompetanse blir på ulike måter sett på som viktig. Allikevel uttrykker skolelederne skuffelse over manglende støtte

under utdanningen, manglende verdsetting i form av økt lønn og skolehverdagen har jo ikke endret seg.

#### **4.4.4 Læreres erfaringer med skoleledere med og uten utdanning**

Dette underkapittelet i analysen knytter seg til læreres erfaringer med ulike skoleledere gjennom et langt yrkesliv. Lærerne som er intervjuet knyttes således ikke opp mot de ulike skolelederne tidligere i analysen, men uttaler seg om skoleledere de har opplevd hvorav den siste har masterutdanning i utdanningsledelse.

Alle de fem intervjuede lærerne har arbeidet på minst tre ulike skoler. Noen har også opplevd ulike skoleledere på samme skole. Felles er at de de siste 3 årene har arbeidet med en skoleleder som har masterutdanning i utdanningsledelse

Alle de fem lærerne gir en beskrivelse av at de tidligere har opplevd flere skoleledere som kan beskrives som det Dahl (2004) kaller den byråkratiske-profesjonelle skoleleder. Denne beskrives som en ”primus inter pares” den fremste blant likemenn. Skolelederen hadde først og fremst en administrativ og/eller forvaltende rolle. Ingen gir eksempler på at de tidligere har arbeidet på skoler med ”heroiske ledere”. De gir heller uttrykk for at de har arbeidet sammen med få gode skoleledere. Når lærerne beskriver og ser tilbake på erfaringer med denne typen skoleledere gir de beskrivelser av at det var mangel på ledelse. En av lærerne sier det slik:

*Ja det var egentlig mangel på ledelse. Men det var mange som satte pris på det og jeg satte litt pris på det selv også.*

Dette betyr ikke nødvendigvis at læreren synes det var dårlige skoler eller at de mistrives i jobben, det fungerte stort sett allikevel.

Når lærerne ser tilbake på denne typen skoleledere er de ganske sikre på at ingen hadde noen lederutdanning. De fleste rykket opp fra lærerstillinger og noen av informantene gir også uttrykk for at de tror disse skolelederne fikk jobben fordi de kjente de rette personene.

Samtidig er de klare på at samfunnet og skolen har utviklet seg og at denne type leder ikke er ønskelig eller hensiktsmessig lenger.

Alle de intervjuede lærerne har vært med på at kommuner er blitt omorganisert og at skoler er omgjort til egne virksomheter. De er unisont oppgitt over denne utviklingen og mener skolen har blitt mer byråkratisert og synes de har måttet forholde seg til mye unyttig. Men samtidig

uttrykker de også stor grad av sympati for skoleledere som de mener får altfor mange kommunale oppgaver som tar bort fokuset fra arbeid på skolen. Et eksempel som nevnes er en skole der rektor hadde ansvar for nybygg og rehabilitering på flere tusen kvadratmeter. Da ble det ikke mye tid igjen til å være rektor for elever og personale. Et annet eksempel er en skole en av informantene jobbet på som ble resultatenhets med ansvar for en barnehage, kulturskole og svømmehall. Med disse opplevelsene beskriver informantene det andre regimet for skoleledelse som Dahl (2004) kaller regimet under ny offentlig ledelse knyttet til NPM.

Informantene arbeider nå på en skole med en rektor som har masterutdanning i utdanningsledelse. Dette er den eneste skolen de har arbeidet på hvor de er sikre på at rektor har lederutdanning. Ingen vet hva som ligger i utdanningen, men de tror den er retta mot skole. I beskrivelser av denne skolelederen går ord som struktur, tydelig og oversikt igjen. De er særlig fornøyd med å ha en skoleleder som de mener holder styr på all informasjon og klarer å sortere alle krav og forventninger fra ulike nivå til skolen. Som en sier:

*Vi får kort fin informasjon, det er mye å holde styr på alt fra direktorater, departementer og sånn, så blir det sortert på en måte, og noe må vi jobbe mer med.*

Dette er i tråd med en av Møllers (2006b) anbefalinger vedrørende skolelederopplæringen. Skoleledere må kunne håndtere kryssende krav og forventninger. De må kunne analysere, forstå, vurdere og utvikle skolens mandat for å utøve kompetent skoleledelse.

I tillegg gir beskrivelsene fra lærerne et eksempel på et tydelig og kraftfullt lederskap. St.meld. nr. 30 (2003-2004) understreker at lærende organisasjoner forutsetter et tydelig og kraftfullt lederskap.

Lærerne beskriver videre en skoleleder som er opptatt av læringsarbeidet både til lærere og elever. Der de tidligere har opplevd mangel på ledelse og at alle drev med sitt, beskriver de nå en følelse av felles retning. Allikevel tolker jeg ut fra det de sier at lærerne har stor grad av autonomi innenfor sine fag. De gir inntrykk av å ha felles mål å arbeide mot, men detaljer i undervisningen styrer de selv.

I pedagogisk ledelse er arbeid med læringsprosesser det sentrale. Informantene gir inntrykk av at skolelederen har en tydelig plan for skoleutvikling. En av lærerne uttrykker det slik:

*Ta for eksempel skoleutvikling ikke sant. Der er det et oppsett på hva en skal gjøre, en vet hva som skal skje og når. Det er sånn at du blir litt tilfredsstilt som lærer å ha en sånn klar forståelse av hva som skal skje nå, hva er det vi jobber med, hva er det vi skal jobbe videre med å bli bedre på.*

Som beskrevet i kapittel 2 vil ideer rundt lærende organisasjoner få konsekvenser for utøvelse av pedagogisk ledelse. Det er fokus på de kollektive prosessene mellom ”input” og ”output” som er det sentrale (Roald, 2006). Lærernes utsagn beskriver også en produktiv pedagogisk ledelse som fremmer en utviklingsorientert kultur.

Samlet sett beskriver lærerne sin nåværende skoleleder som en med større fokus på det Lotsberg (1997) og Strand (2007) kaller produksjon og entreprenørskap enn det de har opplevd av tidligere skoleledere.

På spørsmål om hva de synes om at skoleledere bør ha lederutdanning er alle enige at det er nødvendig i dagens skole. De er allikevel klare på at denne utdanningen må kobles til skole. Eller som en av informantene sier:

*Sånn som skolen har utviklet seg mener jeg bestemt at det er viktig at i hvert fall rektor har lederutdanning. Men altså lederutdanning synes jeg, det må knyttes opp mot skole, man må jo vite hva man holder på med ikke sant?*

Et par av lærerne forteller også om ”skrekkhistorier” der de har hørt om skoleledere med bakgrunn fra privat næringsliv. Samtidig er flere av informantene også opptatt av at det ikke er nok med slik utdanning alene. Personlig egenskaper og evnen til å knytte relasjoner framheves som like sentralt. Møller (2006b) framhever dette når hun påpeker at faglig dyktighet aldri kan erstatte håndtering av mennesker, makt og myndighet. Dermed blir evnen til kontinuerlig kritisk refleksjon sammen med andre en viktig faktor for å lede skolen på en målrettet måte.

Oppsummert gir lærerne en beskrivelse av at de tidligere stort sett har opplevd skoleledere som kan beskrives som en byråkratisk-profesjonell skoleleder. De har også erfaringer fra omorganiseringer og strukturelle endringer som kan knyttes til NPM-tankegang i styring og ledelse av skoler. Opplevelser med en skoleleder med masterutdanning i ledelse beskrives som endring tidligere erfaringer med mangel på ledelse, til tydelig ledelse med vekt på



entreprenørskap og produksjon. Videre beskriver de skolelederen med utdanning som en leder med vekt på produktiv pedagogisk ledelse, og en som er opptatt av å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser.

## **4.5 Oppsummering**

Formålet med dette kapittel har vært å analysere dataene fra de kvalitative intervjuene samt de innsamlede dokumentene. Jeg har forsøkt å belyse de ulike forskningsspørsmålene og problemstillingen ved å bruke eksempler og sitater fra nevnte datamateriale. Konklusjoner og oppsummering av hovedfunn i undersøkelsen beskrives i neste kapittel.

## **5.0 Konklusjon**

### **5.1 Innledning**

I dette avslutningskapittelet vil jeg oppsummere hovedfunnene i undersøkelsen. I studien har jeg hatt hovedfokus på aktuelle dokumenter og skoleledere som har tatt mastergrad i utdanningsledelse. I tillegg har jeg intervjuet lærere for å få deres erfaringer og opplevelser av ulike skoleledere. I arbeidet med problemstillingen har jeg valgt ut fire forskningsspørsmål jeg ønsker å finne svar på.

Til slutt i dette kapittelet kommer noen forslag knyttet til styrking av skolelederrollen og forslag til videre forskning

### **5.2 Sammendrag**

Formålet med masteroppgaven er å forsøke å forstå hva formell lederutdanning betyr for skolelederes mulighet til og opplevelse av å drive pedagogisk ledelse og bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Bakgrunn for denne oppgaven er utdanningspolitiske føringer knyttet til ledelse i skolen, nyere forskning innen skoleledelse og egne erfaringer. Jeg stiller spørsmål ved om hva som skal til for at skoleledere skal stå bedre rustet til å takle krav fra stadig nye aktører. Er utdanning på høyere grads nivå svaret, og hva bør den innholde for å møte noe av disse utfordringene?

Forskningskonteksten for oppgaven er norsk og internasjonal litteratur knyttet til utdanningspolitikk, pedagogisk ledelse og lærende organisasjoner. Formålet med kapittel 2 er å synliggjøre hva jeg bygger på av tidligere forskning.

I kapittel 3 redegjøres det for forskningsdesign, vitenskapelig grunnlag for kvalitative studier og metode. Problemstillingen danner grunnlaget for valg av design. Jeg valgte et kvalitativt design med en fenomenologisk tilnærming der jeg samlet inn data ved hjelp av dokumenter og semi-strukturerte intervjuer. Videre beskrives andre metodiske valg og vurderinger.

Kapittel 4 tar for seg analyse av innsamlet data fra dokumenter og intervjuer, henholdsvis 100 og 80 sider med tekst. Analysen av alle disse sidene med dokumenter fokuserer på områdene som er relevant i forhold til forskningsspørsmålene og problemstillingen.

I forhold til forskningsspørsmålene kan hovedfunnene i undersøkelsen oppsummeres slik:

Dokumentanalysen viser at temaer og emner i studieplanene til BI, ILS og Hibu framstår i all hovedsak som ganske like i tabeller der moduler, temaer og emner er listet opp. Hibu skiller seg ut ved ikke å ha noe om økonomi og juss. BI har ikke temaer knyttet til profesjonskunnskap, skolens dannelsesoppdrag og makt/tillit. ILS er den eneste som nevner det flerkulturelle utdanningssamfunnet.

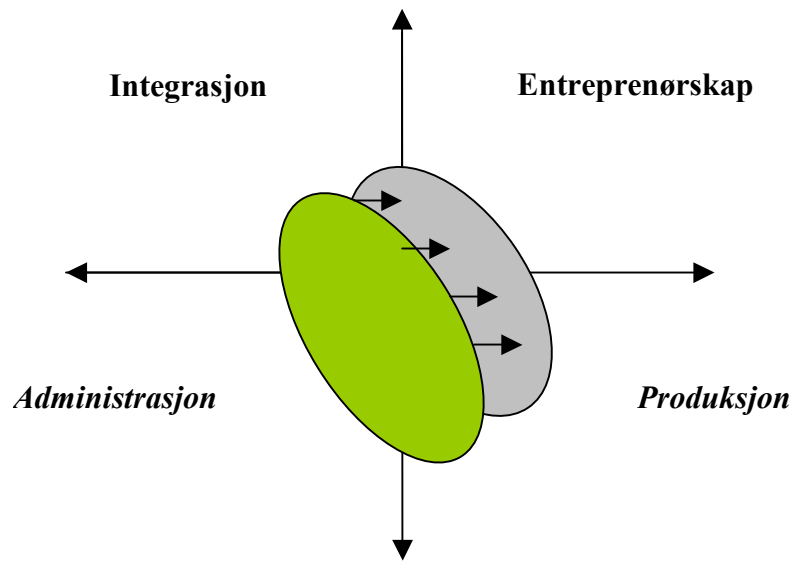
Det er BI som tydeligst forfekter en NPM-basert ledelsesfilosofi med en mer instrumentell tilnærming. Hibu og ILS framstår de i større grad med analytiske og kommunikative tilnærminger.

Skolelederne erfarer at alle deler av studiet har vært nyttige. Det er i all hovedsak samsvar mellom deres beskrivelser av viktige tema og målsettinger i studieplanene til de ulike studiestedene. De trekker særlig fram nytten av at studiet var praksisnært og at det var fokus på pedagogisk ledelse. I tillegg framheves temaer på makronivå som organisasjon og ledelse og offentlig reformpolitikk. Skolelederne med utdanning fra ILS og Hibu uttrykte stort savn av juridisk og økonomiske temaer.

Begrepsbruken til skolelederne som har utdanning fra ILS og Hibu ligger nærmere opp mot lærende organisasjoner og det Aasen (2006) kaller det faglig verdibaserte ledelsesidealet, mens NPM-relaterte begreper er mer fremtredende hos skolelederen med utdanning fra BI. Undersøkelsen bekrefter Møllers utsagn om at det er grunn til å tro at formalisert utdanning på høyere grads nivå bidrar til økt trygghet i lederrollen. Selv om skolelederne i liten grad har tatt opp i seg de samme begrepene som gjenkjennes i studieplanene, bruker de ofte begreper som trygghet, klokskap, plattform og systemforståelse når de forteller om hvilket utbytte de har hatt av utdanningen.

Skolelederne erfarer en faglig styrking spesielt med tanke på pedagogisk ledelse og styrking av skolen som en lærende organisasjon. I tillegg ser det ut til at de er blitt mer opptatt av strategisk ledelse. De kobler i stor grad egen teoretisk kompetanse rundt disse temaene med praksis. Samtidig gir de uttrykk for at hverdagen er like hektisk som før. Hva de faktisk bruker tiden på gir ikke denne undersøkelsen svar på. Skoleledernes endrede fokus illustreres i følgende figur:

**Figur XI. Skoleledernes fokus på ulike ledelsesfunksjoner**



Modellen illustrerer skoleledere med masterutdanning som har beveget seg mot mer fokus på entreprenørskap og produksjon.

Skolelederne opplever noen grad av økt legitimitet og tillit fra lærerne knyttet til kompetanse som har med lærernes undervisning å gjøre. Skolelederne opplever imidlertid stor grad av økt legitimitet og tillit fra andre ledere i kommunen. Deres kompetanse blir på ulike måter sett på som viktig. Allikevel beskriver skolelederne en stor skuffelse over manglende støtte under utdanningen, både i form av tid og økonomi, manglende verdsetting i form av økt lønn og de uttrykker at skolehverdagen ikke har endret seg.

Lærerne gir en beskrivelse av at de tidligere stort sett har opplevd skoleledere som kan beskrives som en byråkratisk-profesjonell skoleleder. De har også erfaringer fra omorganiseringer og strukturelle endringer som kan knyttes til NPM-tankegang i styring og ledelse av skoler. Opplevelser med en skoleleder med masterutdanning i ledelse beskrives som endring fra tidligere erfaringer med mangel på ledelse, til tydelig ledelse med vekt på entreprenørskap og produksjon.

Det er altså mange positive trekk knyttet til erfaringer med skolelederutdanning som kommer fram i denne undersøkelsen. De tre tilbyderne av studiet vektlegger de samme sentrale ledelsestemaer og skolelederne som har tatt utdanningen synes studiet i all hovedsak var nyttig, de føler seg tryggere i lederrollen og opplever økt legitimitet og tillitt fra andre.

Samtidig gjenspeiler det seg uklarerheter knyttet til hvorvidt ideer knyttet til ”lærende organisasjoner” har plass i utdanning av skoleledere i dag. I tillegg er det heller ikke nok med skolelederutdanning slik tittelen på oppgaven også setter spørsmålstegn ved. Skolelederne har økt kompetanse til å utvikle skolen, men det er mangel på støtte og tid.

## 5.2 Konsekvenser for praksis

Berit Fonsdal (2007) peker i sin undersøkelse på at det er administrasjon som tar mesteparten av rektors tid, arbeidsdagene er preget av fragmentering, det er noe ”halvveis” over deres faglige virksomhet og de synes å mangle verktøy eller metoder til for eksempel budsjettarbeid, kompetansetiltak og kvalitetssikring. I tillegg er det motsetninger mellom de krav og oppgaver som stilles til dagens rektorer og den tid de har til rådighet. Fonsdal forslår etter sin undersøkelse blant annet økt kompetanse på flere nivåer i skolesamfunnet, økt administrativ kompetanse og mer tid. Jeg støtter disse forslagene, men vil presisere viktigheten av OECD sin anbefaling at det må satses ressurser på støttefunksjoner slik at skolelederen får tid til å lede. Skolelederne jeg har intervjuet har ansvar for opptil 80 ansatte, de arbeider sammen med 2-3 andre skoleledere, har en sekretær (ikke alle i full stilling) og de har ansvar for flere tusen kvadratmeter skolebygg. De utfører de fleste oppgaver knyttet til en så stor bedrift med svært begrenset støtte fra skoleeier. Da er ikke utdanning i ledelse nok alene og jeg deler bekymringen til OECD:

*As countries strive to reform education systems and improve student results, school leadership is high on education policy agendas. But in many countries, the men and women who run schools are overburdened, underpaid and near retirement. And there are few people lining up for their jobs (s.1).*

I tillegg til ressurser på støttefunksjoner i skolen er mitt andre forslag at det må arbeides mer målrettet med både rekruttering og tiltak som får skoleledere til å bli i jobben. Anerkjennelse, støtte til utdanning, videreutdanning og økt lønn vil være nødvendig i tiden framover. Det er ikke sikkert at økt faglig kompetanse og trygghet i lederrollen vil være nok hvis oppgaven føles som ”mission impossible”. Særlig vil skoleledere med masterutdanning i utdanningsledelse også være attraktive på arbeidsmarkedet utenfor skolesektoren. I dagens kunnskapssamfunn er kompetanse i ledelse av læringsprosesser ettertraktet.

Et tredje forslag går på tydeliggjøring fra myndighetenes side vedrørende utvikling av skoleledelse som profesjon. Dette bør ikke minst innebære en avklaring knyttet til ansvar og innhold i et masterstudium i utdanningsledelse sett i forhold til skolens demokratiske verdier, slik de er nedfelt i den generelle delen av læreplanen.

### **5.3 Videre forskning**

Flere forskningsoppgaver kan knyttes opp mot denne oppgaven og burde være interessante å forske mer på. Jeg vil kort skissere et par områder.

Et felt denne oppgaven ikke berører er kjønn og ledelse. Skolelederundersøkelsen fra 2005 (Møller et al.) viser at kvinner er mer positive til lesing av faglitteratur, og til refleksjon som sentrale kilder til læring. Det burde være interessant å undersøke hvem som tar skolelederutdanning, hvem blir leder i skolen og hvem det er som forsvinner ut av skolesystemet?

En sammenlignende studie av skoler der rektor har en master i utdanningsledelse og skoler der rektor ikke har slik utdanning, vil ytterligere kunne belyse ”effekten” av skolelederutdanning. Er det for eksempel slik at det er mulig å se noen konsekvenser for lærere og elevers læring? Kan det bety noe for lærernes syn på utvikling av skolen til en lærende organisasjon at skolelederen har en mastergrad i utdanningsledelse?

## 6.0 Referanseliste

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt, & G. Skedsmo. (Red.), *Utdanningsledelse*. (ss. 21-42). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller, & L. Sundli. (Red.), *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. (ss. 23-43). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Baldersheim, H. & Rose, L.E. (Red.), (2005). *Det kommunale laboratorium – Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BI, (2008). *Studieplaner 2008/2009*. Lastet ned 1.11.08 fra [http://www.bi.no/Content/Article\\_\\_\\_61916.aspx](http://www.bi.no/Content/Article___61916.aspx)
- Blåka, G. & Filstad, C. (2007). *Læring i helseorganisasjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bolman, L. G. & Deal, T.E. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal.
- Christensen, T. & Lægroid, P. (2002). *Reformer og lederskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, T. (2004). *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsing på ledelse og rektors rolle*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Fonsdal, B. (2007). *"En øvelse i motsigelser". Om pedagogisk ledelse og utvikling av grunnskolen som lærende organisasjon*. Masteroppgave i utdanningsledelse. Hønefoss: Høgskolen i Buskerud.

Hegtun, A. (2007). *"Improving School Leadership". Profesjonell skoleledelse – noe alle vil - trenger vi OECD for å få det til?* Masteroppgave i Utdanningsledelse. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Høgskolen i Buskerud, (2008). *Studieplan 2008/2009*. Lastet ned 1.11.08 fra [http://www.hibu.no/sfiles/45/95/1/file/fagplan\\_ utdanningsledelse](http://www.hibu.no/sfiles/45/95/1/file/fagplan_ utdanningsledelse)

Innst. S. nr.29 (2007-2008). Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen. Dokument nr. 8:100 (2006-2007).

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, (2008). *Studieplaner 2008/2009*. Lastet ned 1.11.08 fra <http://www.uio.no/studier/program/utdledelse-master/index.xml>

Jakobsen, C. F. (2003). *Nyansatte i organisasjoner. Perspektiver på læring og organisasjonssosialisering*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Karlsen, G. E. (2002). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kunnskapsdepartementet (2008). *St.prp. nr. 1 (2008-2009) for budsjettåret 2009*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartementet.

Lotsberg, D. Ø. (1997). Ledelse og reformer: om rektorrollen i den norske grunnskolen. I D.L. Fuglestad & S. Lillejord. (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. (ss. 159-190). Bergen: Fagbokforlaget.



- Møller, J. (1997). Ledelse i og av skolen – dilemmaer i skolehverdagen. I D.L. Fuglestad & S. Lillejord. (Red.), *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. (ss. 139-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006a). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I: J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (ss. 139-158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006b). Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo. (Red.), *Utdanningsledelse*. (ss. 43-60). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller & L. Sundli. (Red.), *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. (ss. 165-183). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. & Aas, M., (2005). *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Lastet ned 3.01.09 fra [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/skolelederundersokelsen\\_2005.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/skolelederundersokelsen_2005.pdf)
- Møthe, S. (2005, november). Norsk reformpolitikk. Upublisert paper presenter på Hibu, Hønefoss.
- Nasjonalt nettverk skoleledelse (2009). Lastet ned 2.02.09 fra <http://utdanningsledelse.uio.no/nnet/index.html>
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- OECD (2008). *Improving school leadership: Policy and practice, executive summary*. Lastet ned 1.09.2008 fra <http://www.oecd.org/dataoecd/6/52/40545479.pdf>

Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo. (Red.), *Utdanningsledelse*. (ss. 136-147). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

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

Roald, K. (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo. (Red.), *Utdanningsledelse*. (ss. 148-165). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Thune, T. (2005). Skolelederutdanning i Norge. *Skolelederen Nr.3, April 2005*.

St.meld. nr. 30 (2003 – 2004), *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 31 (2007 - 2008), *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjeldvoll, A. (2008). *School Management: Norwegian Legacies Bowing to New Public Management*. Lastet ned 1.11.08 fra [http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/6\\_177-205.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISSN/1581-6311/6_177-205.pdf)

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Utdanningsdirektoratet (2007). *Improving School Leadership*. Lastet ned 1.04.08 fra [http://udir.no/upload/Rapporter/300307\\_%20IMPROVING\\_SCHOOL\\_LEADERS.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/300307_%20IMPROVING_SCHOOL_LEADERS.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2008). *Nasjonalt utdanningstilbud for rektorer*

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=3720](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3720)

Utdanningsforbundet (2004). Rapport 3/2004: *To-nivåkommuner - fokus på kvalitetsutvikling og medbestemmelse.*

Utdanningsforbundet (2008). Faktaark 2008:10. Lastet ned 1.11.08 fra

[http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page\\_66839.aspx](http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_66839.aspx)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005), *Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008.* Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet.

Valle, R. (2006). Politisk blikk på skoleledelse. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler.* (ss. 88-102). Oslo: Universitetsforlaget.

Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (ss. 159-189). Bergen: Fagbokforlaget.

Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, (January 2000), ss. 139-145.

# Vedlegg 1

## Brev til informanter

Til skoleleder/lærer

Tønsberg dato

### Vedrørende masteroppgave i utdanningsledelse

I forbindelse med min masteroppgave setter jeg pris å at du vil stille opp på intervju. Som avtalt vil jeg komme på skolen torsdag 27.november kl.12.00.

Teamet for oppgaven er den formelle lederutdanningens betydning for ledelsespraksis.

Intervjuet vil ta ca. 1 time(15 min for lærere). Det er ønskelig å ta opp intervjuet på lydfil, ettersom bearbeiding og analyse av intervjudataene blir en viktig oppgave for meg i det videre arbeidet. Alt materiale vil bli behandlet konfidensielt. Ved bruk av sitater og henvisninger til henholdsvis skoler, skoleledere og lærer i min oppgave vil dette anonymiseres.

Med vennlig hilsen

Inger-Hilde Kile Næss

## Vedlegg 2

Intervjuguide - skoleleder		
1.	Fakta spørsmål	
2.	Hvordan vurderer du utbyttet av den masterutdanningen du har tatt?	
3.	Når du ser tilbake på studiet i dag, er det noe som du mener det skulle vært lagt mer eller mindre vekt på?	Eksempler på målsettinger? Hvilke deler av studiet/emner har du vært mest fornøyd med?  Hvilke forslag ville du kommet med til endringer?
4.	Hva er de viktigste konsekvensene for deg at du har tatt mastergraden?	
5.	Har mastergraden ført til at det er blitt endringer i dine arbeidsoppgaver?	Hva bruker du mer, event. mindre tid på i dag?
6.	Kan du gi eksempler på konkrete tiltak du har tatt initiativ til etter at du tok Mastergraden?	
7.	Synes du du får utnyttet dine kompetanser godt nok?	Gi eksempler.  Hvis nei på spm: Hva er hindringen for at du ikke får brukt din nye kompetanse bedre?
8.	Erfarer du at lærere og andre ledere ved skolen forholder seg annerledes til deg etter at du har tatt Mastergraden?	I så fall, på hvilken måte? Gi eksempler  Tror du Mastergraden har økt din legitimitet og tillit hos andre? I så fall hos hvem?
9.	Erfarer du at lærere bruker deg til mer faglige spørsmål nå enn før du tok Mastergraden?	Kan du gi konkrete eksempler

<b>Intervjuguide - lærere</b>		
1.	Fakta spørsmål  Erfaring Utdanning	
2.	Erfarer du at det har skjedd noen endringer i skolelederens arbeid etter at de har tatt en Mastergrad?	I så fall, hvilke?  Konkrete eksempler.