

# Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?

Av  
Anders Bjøru

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden  
Master of Knowledge and Innovation Management  
(Master i Kunnskaps- og Innovasjonsledelse)  
2011



**Copenhagen  
Business School**  
HANDELSHØJSKOLEN



DANMARKS PÆDAGOGISKE  
UNIVERSITETSSKOLE  
AARHUS UNIVERSITET

# Samtykkeerklæring



## SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR-/KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

**Forfatter(e):** Anders Bjøru  
**Tittel:** Kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen  
**Studieprogram:** Mastergradsstudium i kunnskaps- og innovasjonsledelse

**Kryss av:**

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

**Kan frigis fra:** \_\_\_\_\_

**Dato:**

Anders Bjøru  
underskrift

## Forord

Da jeg skulle starte på mastergradsavhandlingen hadde jeg én ting klart: Det skulle være en tematikk knyttet til den jobben jeg utfører i det daglige. Den endelige tematikken for avhandlingen ble til ved et sammentreff av tilfeldigheter. Kommunen jeg jobber i ble med på et prosjekt gjennom Utdanningsdirektoratet, og gjennom denne prosessen gjennomførte alle tre skolene i kommunen hver sin organisasjonsanalyse. Da jeg gjennomgikk resultatene av disse undersøkelsene, hadde jeg i forbindelse med forberedelsene til forhandlinger om lokal arbeidstidsavtale med lærerorganisasjonene i kommunen, nettopp lest Irgens (2010) artikkel “Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole”, hvor modellen utviklingshjul for lærende skoler var presentert. Jeg så her en sammenheng mellom skolenes kultur for individualitet og kollektivitet knyttet opp til spenningen mellom drift og utvikling, og etter å ha drøftet denne vinklingen med min veileder, var tematikken for avhandlingen klar. Jeg har utøvd hele min yrkeskarriere i skole, fra den spede start som vikarlærer høsten 1994, mens jeg ennå studerte, til jeg etter hvert har endt opp som skolefaglig ansvarlig i en nordtrøndersk kommune. Det er på mange måter skole som organisasjon jeg føler at jeg kan, og som i særlig grad engasjerer meg.

Selve prosessen med datainnsamlingen og systematiseringen av empiri var en lystbetont øvelse. Jeg liker å lete etter sammenhenger, og ble like glad hver gang jeg fant sammenhenger. Skriveprosessen har vært fylt med motstridende følelser. I perioder har alt gått på skinner, mens det i andre perioder har vært fullstendig stopp i kreativitet og skrivelyst. Det som har fått meg videre i disse situasjonene, har i første rekke vært min veileder, Hege Eggen Børve, som i hver eneste veiledningssituasjon har klart å gitt meg motivasjon til å jobbe videre. Jeg skylder veileder stor takk. Andre som fortjener en takk er familien min, som våren 2011 har manglet en tilstedeværende far og ektemann. Fysisk har jeg vært i samme hus som dem, men mentalt har jeg befunnet meg inne i avhandlingen. En spesiell takk går til min kone, Anne Strøm Bjøru, som i tillegg til å ha vært støttende under prosessen, også har bedrevet utmerket korrekturlesing. Informantene skal ha takk for at de velvillig stilte opp til intervju. Den siste takken går til arbeidsgiveren min som har utvist stor fleksibilitet mens jeg har deltatt på dette studiet.

Namsos 27.8.2011

Anders Bjøru

## Sammen drag

Den overordnede tematikken i denne avhandlingen er å se på kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen. Jeg har i litteraturen funnet mye om ulike sider ved kunnskapsledelse, men relativt lite som er direkte knyttet opp til skolen som organisasjonsform.

For å utforske problemstilling og forskningsspørsmål har jeg tatt utgangspunkt i generell teori knyttet til ulike sider ved kunnskapssamfunnet og kunnskapsledelse. For å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål har jeg tatt utgangspunkt i hvordan skolene gjennom etablerte arenaer for kunnskapende prosesser lykkes i dette arbeidet, og hvordan kunnskapsledelse influerer på resultatet av kunnskapende prosesser. Jeg har benyttet to ulike datasett, en kvantitativ organisasjonsundersøkelse og kvalitative intervjuer med tre rektorer. Disse datasettene er brukt til å se hvordan leder og de som ledes oppfatter forhold knyttet til kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse.

Empirien og gjennomgangen av den sett i lys av kunnskapshjelpere, et utviklingshjul for lærende skoler og teori om kunnskapsledelse har gjort at jeg har funnet tydelige sammenhenger mellom det å ha en prosessuell, inkluderende og ansvarliggjørende ledelsestil og det å skape en kollektiv praksis for drift og utvikling av skolene. Et av de tydeligste funnene er relatert til effekten av at lærerne oppfatter at rektor synlig i klasserommet mens det foregår undervisning. Mine funn viser videre at ledelse i stor grad innvirker på hvordan ulike arenaer i skolen fungerer godt i kunnskapende prosesser.

## **Innhold**

Samtykkeerklæring.....	I
Forord.....	II
Sammendrag.....	III
1 Innledning.....	4
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.2 Oppgavens oppbygging .....	6
2 Tidligere forskning på skole.....	8
2.1 Lærernes arbeidstidsavtale .....	8
2.2 To ulike oppfatninger av skolen .....	8
2.3 Skolen som kunnskapsbedrift .....	9
2.4 Individuell og kollektiv praksis.....	10
3 Teori.....	14
3.1 Perspektiver på kunnskap .....	14
3.2 Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling .....	17
3.2.1 Taus og eksplisitt kunnskap.....	17
3.2.2 Kunnskapshjelpere .....	20
3.2.3 Kollegaveiledning.....	24
3.3 Organisatorisk læring .....	25
3.4 Kunnskapsledelse .....	27
3.4.1 utfordringer i kunnskapende prosesser.....	30
3.5 Oppsummering av teori.....	30
4 Metode .....	32
4.1 Eget ståsted .....	32
4.2 Bakgrunn for problemstillingen og forskningsspørsmålene .....	33
4.3 Valg av metode, case og informanter .....	34
4.3.1 Kvalitativ metode .....	36
4.3.2 Kvantitativ metode.....	39
4.3.3 Triangulering.....	41
4.4 Analysemodell .....	42

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

4.5	Drøfting av metodevalg.....	42
5	Datapresentasjon og analyse - kunnskapsarenaer.....	45
5.1	Arenaer for kunnskapsende prosesser .....	45
5.1.1	Rektor time .....	45
5.1.2	Møter.....	45
5.1.3	Klasserommet.....	46
5.1.4	Arbeidsrommet .....	47
5.2	Bruk av kunnskapsarenaer på skolene .....	47
5.3	Grendaskolens bruk av arenaer for kunnskaping.....	47
5.3.1	Rektors time .....	47
5.3.2	Møter.....	50
5.3.3	Klasserommet.....	50
5.3.4	Arbeidsrommet .....	51
5.4	Vekstskolens bruk av arenaer for kunnskaping.....	52
5.4.1	Rektors time .....	52
5.4.2	Møter.....	55
5.4.3	Klasserommet.....	56
5.4.4	Arbeidsrommet .....	56
5.5	Sentrumsskolens bruk av arenaer for kunnskaping.....	57
5.5.1	Rektors time .....	57
5.5.2	Møter.....	60
5.5.3	Klasserommet.....	62
5.5.4	Arbeidsrommet .....	63
5.6	Oppsummering av bruken av kunnskapsarenaer på de tre skolene.....	63
5.6.1	Rektors time .....	64
5.6.2	Møter.....	65
5.6.3	Klasserommet.....	65
5.6.4	Arbeidsrommet .....	65
5.7	Mulige forklaringer.....	66
6	Datapresentasjon og analyse - kunnskapsledelse på skolene.....	68
6.1	Kunnskapsledelse ved Grendaskolen .....	68
6.2	Kunnskapsledelse ved Vekstskolen .....	73
6.3	Kunnskapsledelse ved Sentrumsskolen.....	76
6.4	Kunnskapsledelse sett i lys av de fem kunnskapshjelperne .....	79

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

6.4.1	Å formulere en kunnskapsvisjon .....	80
6.4.2	Å lede samtaler.....	81
6.4.3	Å mobilisere kunnskapsaktivister.....	83
6.4.4	Å skape den riktige konteksten .....	84
6.4.5	Å gjøre den lokale kunnskapen global.....	86
6.5	Mulige forklaringer sett i lys av kunnskapsledelse på skolene .....	86
7	Konklusjon .....	89
	Litteraturliste.....	91
	Vedlegg.....	95
	Vedlegg 1: Liste over figurer brukt i avhandlingen .....	95
	Figurer .....	95
	Vedlegg 2 Intervjuguide .....	96
	Vedlegg 3 Tabeller fra organisasjonsundersøkelsen.....	99

## **1 Innledning**

Vi har beveget oss inn i kunnskapssamfunnet, et samfunn som kjennetegnes av liten grad av stabilitet og høy grad av endring og kompleksitet, og der kunnskap vil være et sentralt konkurransefortrinn. Jensen (2008) sier at det i en kunnskapsøkonomi er viktig å kunne gjøre to ting samtidig: løse oppgaven effektivt og lære av pågående prosesser. Læring beskriver han som en sentral måte å utvikle kunnskap på. I motsetning til tidligere tider, for eksempel industrisamfunnet, er ikke kunnskap noe som "[...] indgår i produksjonen af produkter eller leveringen af ikke-vidensorienterede serviceydelser. Viden er selve produktet." (Jensen (2004:77)). I dette legger han at produkter produseres ved hjelp av kunnskap, råstoffer, kapital, maskiner og menneskelig arbeid, og når de vesentligste verdiskapende aktivitetene nå er kunnskapsproduksjon genererer dette også andre endringer. En av disse endringene er at ledelse ikke kan være et spørsmål om forskjellen mellom manuelt og åndelig arbeid, men mellom typer av åndelig arbeid, der ledelse handler om innsatsen i forskjellige sammenhenger som gir ulike muligheter for intellektuelt arbeid (Jensen 2004).

Et av de begrepene man knytter til kunnskapssamfunnet er kunnskapsarbeider. En kunnskapsarbeider defineres gjerne som en person som primært arbeider med intellektuelle, kreative og ikke rutinebaserte jobber, og hvor utnyttelse og utvikling av kunnskap står sentralt. I tillegg stiller kunnskapsarbeiderne krav om autonomitet, og det er kunnskapsarbeideren selv som ser ut til å være den best egnede til å avgjøre hvordan man tar initiativ, planlegger, organiserer og koordinerer arbeidet (Newell et al 2002). Autonomitet kan være av både individuell og kollektiv art. Det er ingen automatisk motsetning mellom det å være kunnskapsarbeider, og det å utøve en kollektiv autonomi, men det stiller krav om delaktighet og medvirkning i prosessen der man utformer den kollektive autonomien (Moos og Thomassen 1994). Irgens og Wennes (2010) sier at det typiske kunnskapsarbeidet kjennetegnes av at arbeidet i liten grad er rutinebasert, det lar seg vanskelig standardisere i form av rutiner, og svaret på hvordan oppgaver skal løses i utgangspunktet finnes i den profesjonelle kunnskapen arbeideren har tilgang til og har tilegnet seg gjennom erfaring.

Dette betyr ikke at de avviser at kunnskap kan være avhengig av rutiner og systemer, men at "Kunnskapsarbeid først og fremst handler om ekspertise, der kunnskap og jobbutførelse skjer simultant, og der tenking og følelser vanskelig kan skilles fra hverandre." (Irgens og Wennes 2010:15).



## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

I et samfunn der arbeidslivet er kjennetegnet av høy grad av kompleksitet og endring, vil evnen til å skape ønsket endring kjennetegne enkelte organisasjoner mer enn andre (Irgens 2011b), og læring vil da være en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og på bakgrunn av denne kunnskapen endrer sin atferd (Jacobsen og Thorsvik 2010). Alle endringer i en organisasjon vil medføre et behov for læring i organisasjonen, og læring forutsetter i høy grad at menneskene i organisasjonen ser at det er en sammenheng mellom det de gjør og reaksjonen i omgivelsene. (Irgens 2011b).

Innen kunnskaping og kunnskapende prosesser<sup>1</sup> snakker man om kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling (Irgens 2011b). Forskjellen mellom disse to begrepene kan forstås slik at kunnskapsdeling handler om at man skriftlig eller muntlig viderebringer egne teoretiske eller praksiserfarte historier. Dette krever kun en form for kommunikasjon. Kunnskapsutvikling handler om at den overførte kunnskapen tas opp av individet eller organisasjonen og settes i sammenheng med tidligere teoretiske eller praktiske erfaringer. Når dette fører til at man enten får bekreftet eller forsterket det man har trodd på, eller at man på bakgrunn av kunnskapsoverføringen endrer praksis, kan man snakke om kunnskapsutvikling. Resultatet av kunnskapende prosesser i en organisasjon vil være avhengig av lederens tilrettelegging og organisering (von Krogh et al 2000). Dette handler blant annet om hvordan man tar i bruk ulike arenaer hvor kunnskapende prosesser kan foregå. Hvordan disse arenaene vil fungere er videre avhengig av hvordan ledelse utøves i organisasjonen. Når kunnskap skal utvikles, kan dette skje på ulike arenaer. Nonaka og Takeuchi (1995) og von Krogh et al (2000) legger vekt på behov for arenabygging i kunnskapende prosesser. Et sentralt trekk i deres framstillinger, er for at taus kunnskap kan gjøres eksplisitt og dermed overføres til andre, kreves det et sosialt fellesskap. Det vil si at man må være flere enn én.

Irgens (2008:upaginert) sier at kunnskapsarbeidere ”er vanskelige å lede, men enda vanskeligere å styre.” Videre legger han til at man kanskje skal ”kreve organisasjonsfaglig kompetanse hos dem som forventer å bli ledet fremfor å bli styrt?” Han gjør et poeng i kronikken av at det ofte er mangel på nettopp kunnskap om hvordan organisasjoner fungerer hos typiske kunnskapsarbeidere. Det kan virke som at man i sterke fagmiljøer har vanskelig for å la seg lede av noen uten samme kompetanse, og sterke fagpersonligheter kan bli uformelle ledere i slike organisasjoner. For en kunnskapsleder vil det derfor være viktig å forstå når man skal lede og når man ikke skal lede (Gottschalk 2004). Man kan derfor si at

---

<sup>1</sup> Begrepene kunnskaping og kunnskapende prosesser benyttes synonymt.

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

ledelse av kunnskapsarbeidere er avhengig av at leder og medarbeidere har en felles forståelse av jobbutføring og ledelse. For å skape gode vilkår for kunnskaping, er man avhengig av at leder vet at det er kunnskapsarbeidere som skal ledes, og tar konsekvensene av det (Irgens og Wennes 2010).

### **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

På bakgrunn av hvordan jeg har gjennomgått begrepene kunnskapssamfunn, kunnskapsarbeid, kunnskapsarbeider, kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, kan det derfor virke relevant å se nærmere på arena og ledelse i kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Min problemstilling for avhandlingen er:

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen.*

For å snevre inn forskningsfeltet vil jeg fokusere på disse to forskningsspørsmålene:

- 1. Hvilke arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling har skolen og hvordan brukes de?*
- 2. Hvordan ledes lærerne og hvordan påvirker ledelse kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i skolen?*

Min egen yrkeserfaring er fra skolesektoren, og sammen med tidligere forskning på skolen, gjør at jeg finner det relevant å fokusere på skolen som organisasjon opp mot min tematikk. For å utforske og belyse problemstilling og forskningsspørsmål har jeg valgt ut teori knyttet til kunnskap, kunnskapsledelse, læring og kunnskapende prosesser.

### **1.2 Oppgavens oppbygging**

Jeg vil i forlengelsen av innledning og problemstilling gjennomgå tidligere forskning på skolen knyttet opp mot min tematikk. Dette gjøres for å sette problemstillingen inn i en tydeligere kontekst. I kapittel 3 vil jeg gå gjennom relevant teori som kan bidra til å belyse tematikken. Deretter vil jeg i kapittel 4 gi en oversikt over og drøfte de metodiske valgene jeg har gjort for å utforske problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har delt datapresentasjon og drøfting i to kapitler, kapittel 5 og 6, hvor jeg i kapittel 5 ser på hvilke arenaer skolen har for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, og hvordan de brukes. Dette kapitlet vil være utforskingen av forskningsspørsmål 1. I kapittel 6 ser jeg på hvordan lærerne

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

ledes og hvordan ledelse påvirker kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Dette kapitlet vil være utforskingen av forskningsspørsmål 2. Avslutningsvis i kapittel 7 vil jeg konkludere i forhold til hovedfunnene, og jeg vil i dette kapitlet konkludere ut fra problemstillingen.

## 2 Tidligere forskning på skole

Denne presentasjonen av tidligere forskning på skolen som organisasjon skal belyse bakgrunnen for problemstilling og forskningsspørsmål. For å forstå noe av kompleksiteten med å lede en skole, vil jeg starte med å presentere lærerne arbeidstidsavtale.

### 2.1 Lærernes arbeidstidsavtale

Lærernes årsverk er komprimert til 39 uker, i stedet for 46 uker, som er det vanlige arbeidsåret i Norge. Arbeidsåret skal utgjøre 1687,5 time, hvorav 1650 skal være sammenfallende med elevenes skoleår (dette gir en gjennomsnittlig arbeidsuke på 43,4 timer). De resterende 37,5 timene utgjør det man gjerne kaller planleggingsdager. Årsverket er videre delt i tre deler:

**Undervisning** er den tiden der læreren driver direkte pedagogisk aktivitet sammen med elever. **Bundet tid** er tiden der læreren skal være tilstede på arbeidsplassen og drive med annet arbeid med elever, kollegialt samarbeid, for- og etterarbeid, samarbeid med foreldre og instanser utenfor skolen, faglig-administrative oppgaver og andre planlagte oppgaver. Tiden styres delvis av rektor og delvis av den enkelte. Fordelingen mellom tid styrt av rektor og individuell tid er et vanlig stridstema når man skal forhandle om de årlige arbeidstidsavtalene (Irgens 2010). **Ubundet tid** er den tiden den enkelte disponerer selv, både med hensyn til hva som skal gjøres og hvor det skal gjøres.

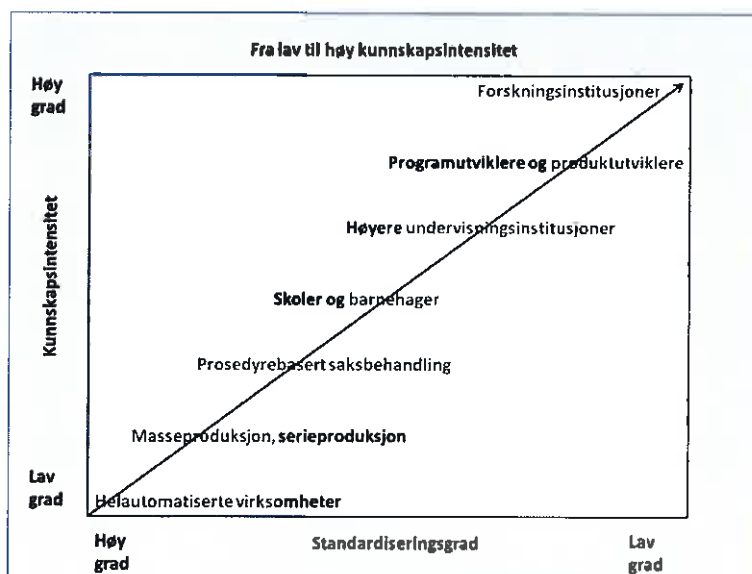
### 2.2 To ulike oppfatninger av skolen

Irgens og Jenssen (2008) viser til at man ofte framstiller skolen på to svært forskjellige måter. På den ene siden forestiller man seg at skolen kun handler om undervisning og relasjonen lærer-elev. På den andre siden framstilles skolen som et nasjonalt instrument for å iverksette politiske beslutninger. I stedet for disse forestillingene, mener de at skolen bør plasseres et sted mellom disse ytterpunktene, og bli oppfattet som en kunnskapsvirksomhet, med elementer av begge. Ut i fra beskrivelser av kunnskapsorganisasjoner og kunnskapsarbeidere, vil jeg hevde at skoler allerede har mange av de typiske trekkene ved disse. Blant annet er arbeidet i hovedsak av intellektuell karakter, det stiller krav om selvledelse, lærerne er en

gruppe med sterk individuell autonomi, og resultatet er basert på den enkeltes utførelse av jobben.

### 2.3 Skolen som kunnskapsbedrift

Kunnskapsbedrifter er i følge Gottschalk (2004:27) "en virksomhet som selger problemløsende tjenester, hvor løsningen som blir valgt av en ekspert, er basert på dialog med klienten." Jeg må si meg uenig med Gottschalk. Dette er en definisjon som i realiteten innsnevrer begrepet kunnskapsbedrift til å bli et uforholdsmessig smalt segment. Med en slik oppfattelse, må man si at et universitet ikke er en kunnskapsbedrift. Hva kan man i så fall karakterisere universitetene som? Irgens (2011b:241) har en mer fruktbar framstilling av kunnskapsorganisasjoner når han sier at "Når kunnskapsarbeidere dominerer i en virksomhet, fortjener trolig virksomheten betegnelsen *kunnskapsorganisasjon*." I dette ligger at virksomheten først og fremst er avhengig av de ansattes kunnskap, og at kunnskap må regnes som et konkurransefortrinn (Grønhaug 2000). For å følge Irgens (2007), kan man si at det er snakk om grad av kunnskapsintensitet, og ikke et enten-eller. Irgens (2007) bruker grad av intellektuell kapasitet for å kunne utføre jobben som kriterium for å fastslå i hvor stor grad en virksomhet er kunnskapsintensiv. Samtidig presiserer han at alle virksomheter i større eller mindre grad vil være avhengige av kunnskap. På samme måte vil også virksomheter som rangeres som kunnskapsintensive i stor grad, også ha rutiner som skal følges uten at det krever stor grad av intellektuell kapasitet. Rangeringen er visualisert i figuren nedenfor.



Figur 1: Fra lav til høy kunnskapsintensitet (Irgens 2007:32).

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Man kan stille spørsmål om det er rett å plassere skoler og barnehager på samme trinn i denne modellen. Med mitt kjennskap til disse organisasjonstypene, mener jeg at skoler har en høyere kunnskapsintensitet enn det barnehager har. Arbeidet som lærer oppfattes som vesentlig mindre rutinepreget, og stiller større krav til selvstendighet enn det arbeidet i en barnehage gjør. Samtidig har kravene til faglig innhold i opplæringen gjort at man stiller stadig strengere krav til lærerens kompetanse innen de fagene man underviser i, samt økte krav til pedagogisk tilpassing av opplæringen. Dette på sin side gjør at den tiden læreren er i klasserommet, er man i større grad enn tidligere kunnskapsarbeider.

I en kunnskapsbedrift som en skole, er de ansattes intellektuelle kapital det fremste aktivum. Intellektuell kapital kan forstås på flere måter, men jeg vil i denne sammenhengen konsentrere meg om det vi kan kalle immaterielle verdier. Dette er verdier som man ikke på en enkel måte kan sette en tallverdi på (Irgens 2011b). Likevel kan man fastslå at denne kapitalen har stor verdi for en organisasjon. I enkelte sektorer, for eksempel innen programvareindustrien og konsulentbransjen fastsettes gjerne aksjekursene etter hvem som jobber i firmaet, sammen med merkevarebyggingen og omdømmet. Av mest relevans for min problemstilling er begrepet humankapital, som ”refererer til de ansattes individuelle kunnskaper. Hva de kan, og hva man tror de er i stand til å utrette med de kvalitetene de har” (Irgens 2011b:123).

### **2.4 Individuell og kollektiv praksis**

En skole er en kompleks organisasjon, hvor noe av det som skaper kompleksiteten er lærernes individuelle autonomi, og i følge Skaalvik og Skaalvik (2009) står individuell autonomi særlig sterkt i skolen. En undersøkelse gjennomført av Dahl et al (2003) viser at skoler som klarer å utvikle en mer kollektiv praksis samtidig utvikler en ramme rundt den individuelle autonomien hos den enkelte lærer. Lærerne på skoler som har utviklet en kollektiv praksis opplevde samtidig at arbeidsbelastningen gikk ned. En forklaring på at lærerne hadde den oppfatningen, kan være at en kollektiv autonomi gir:

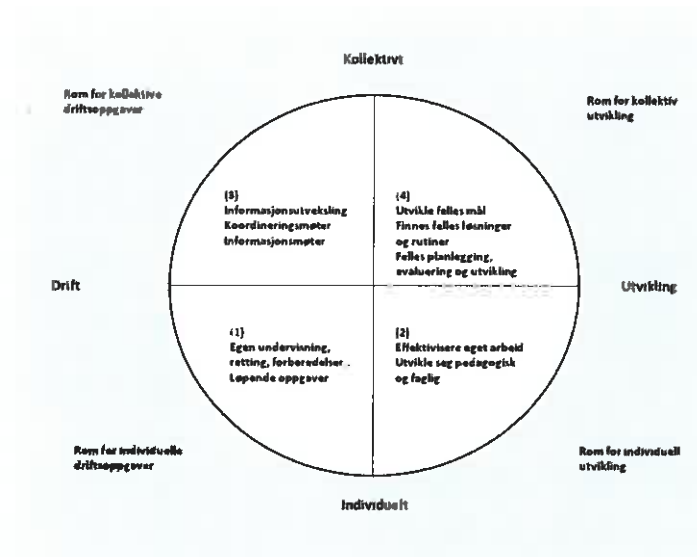
[...] den enkelte lærer større grad av makt i form av legitimitet og i form av kunnskap om hvordan man støtter seg på kollektive rutiner og beslutninger når problematiske situasjoner oppstår og må håndteres. Denne myndiggjøringen har så ført til en større mestring av det individuelle handlingsrommet, lettet arbeidsbyrden for den enkelte og bidratt til bedre læring for elevene (Irgens 2010:141).

Videre kan man si at autonomi ikke bare handler om den individuelle autonomien, men også kan handle om en gruppes autonomi, eller en hel skolens autonomi, altså det man kan kalle en

## Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?

kollektiv autonomi. En kollektiv autonomi er forskjellig fra en individuell på den måten at den fordrer en enighet om sentrale områder og vilje til å utforme felles rutiner og handlingsmønstre, og det er dette som bidrar til å skape den individuelle tryggheten (Lewitt og March 1988).

Irgens (2010) har på bakgrunn av den forskningen jeg har referert til overfor, utviklet en modell som tar for seg spenningsforholdet mellom drift og utvikling, individuelt og kollektivt arbeid.



Figur 2: Utviklingshjul for lærende skoler (Irgens 2010:136).

Irgens (2010:137) framstiller denne modellen som et utviklingshjul, der alle feltene må være i bruk for å skape rotasjon i hjulet. Dette betyr ikke at hver fjerdedel av sirkelen skal ha den tidsmessige samme fordelingen, men at det innenfor yrkesutøvelsen må være tid og rom for at den enkelte lærer kan engasjere seg i samtlige fire deler, alene og sammen med andre. Irgens (2010) har i en undersøkelse av skoler i Nord-Trøndelag i forbindelse med forsøk med arbeidstidsavtaler som avviker fra den sentrale, funnet at man ved flere skoler hadde skapt en kollektiv ramme rundt utviklingen gjennom å ha mer felles tilstedeværelsestid enn tidligere, men at man samtidig brukte en del av denne tiden til individuelle oppgaver knyttet til for- og etterarbeid.

En individuell og driftsrettet praksis ble med andre ord videreført innenfor en kollektiv ramme. Når tid ble brukt kollektivt, var det de kortsiktige oppgavene som dominerte, og møtene ble preget av informasjonsutveksling og koordinering av løpende oppgaver. (Irgens 2010:129).

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Dette kan være et typisk eksempel på hvordan spenningene mellom individuell og kollektiv praksis manifesterer seg i skolen. Siden det meste av lærernes bundne tid er knyttet opp til undervisning og pausene mellom timene, er det begrenset med tid til kollektiv utvikling. Et sentralt funn i undersøkelsen er at utviklingsoppgavene stadig kommer i konflikt med lærernes ønske om å bruke tid til egne driftsoppgaver. Undersøkelsen viser at det var

[...] markant forskjellige svar forskerne fikk fra de to forskjellige typene skoler. Ikke overraskende var rektorene og lærerne ved kollektivt orienterte skoler mer positive til samarbeid enn deres kollegaer ved individuelt orienterte skoler. (Irgens 2010:134).

Dette gav seg videre utslag i at de kollektivt orienterte skolene hadde bedre samarbeidsånd, bedre elevmiljø og bedre læringsutbytte. Dette kan komme av at det i de kollektivt orienterte skolene bar mer preg av at lærerne og skolens ledelse hadde en felles holdning til i hvilken retning skolen skulle utvikle seg, samt at det var større fokus på intern utvikling av kvaliteten i skolen, blant annet gjennom evalueringer (Irgens 2010).

I de skolene der man har skapt en mer kollektiv praksis for utøvelsen av lærergjerningen, har man også styrket lærerens individuelle autonomi. Irgens (2010) tolker dette til at den enkelte lærer innenfor en kollektiv kultur har kommet styrket ut ved at den ”kollektive rammen har gitt den enkelte lærer større grad av makt i form av legitimitet og i form av mer kunnskap om hvordan man kan støtte seg på kollektive rutiner og beslutninger når problematiske situasjoner oppstår og må håndteres” Irgens (2010:141).

Irgens (2010:143) konkluderer med at:

*”Kunnskap om hvordan de kan bygge opp kollektive mestringsforventninger blir da viktig for å utvikle gode skoler. I dette bildet blir skolelederne sentrale som tilretteleggere for det arbeidet lærerne skal utføre slik at det kan gjøres erfaringer som bygger opp positive mestringsforventninger.”*

Undersøkelser viser at lærernes profesjonelle identitet i stor grad er knyttet opp til en individuell autonomi, og der det mest sentrale i jobben er det som handler om den direkte kontakten med eleven i undervisningssituasjonen. Andre forhold, som for eksempel planlegging i fellesskap, felles informasjonsmøter og møter for pedagogiske diskusjoner, har en tendens til å bli definert bort som mindre sentralt for yrkesutøvelsen. Dette framkommer i både norske og utenlandske undersøkelser (Lortie 1975, Berg 1999, Day 1999, Hargreaves 2000). Logikken i tankegangen er enkel: ”Siden eleven er det viktigste, blir forholdet mellom læreren og de enkelte elevene viktigst.” (Irgens 2010:137). Dersom man forfølger denne logikken, individualiserer man samtidig ansvaret for undervisning og læringsmiljø til den



## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

enkelte lærers ansvar. Ved å gjennomføre dette, vil man legge uforholdsmessig mye ansvar på den enkelte lærer. Ved en annen logikk, som er mer prosessorientert, der man ser på undervisning og læringsmiljø som fellesskapets oppgave, deler man også på ansvaret, både i gode og dårlige tider. Lykkes man har man lyktes i lag, og mislykkes man har man et kollektivt ansvar.

Spenningen mellom individualitet og kollektivitet i skolen har vært tema for flere undersøkelser, og Skaalvik og Skaalvik (2009) har i sin undersøkelse funnet at en stor majoritet av norske lærere mener at de har stor frihet med tanke på å velge arbeidsformer og metoder, har stor frihet til å bestemme vektleggingen innenfor eget undervisningsfag og flesteparten opplever at de har stor innflytelse på egen arbeidsdag.

I følge Midtlyng (1995) er norske lærere blant de yrkesgruppene som i størst grad selv får bestemme utførelsen av eget arbeid. På den andre siden kan man også trekke fram at de også er den yrkesgruppen som i størst grad sliter med søvnvansker, og er fysisk og psykisk utslitte etter endt arbeidsdag. Dette understøttes av blant andre Skaalvik og Skaalvik (2009), som påpeker at én av tre lærere ikke ville valgt yrket på nytt. Midtlyngs undersøkelse er nå 16 år gammel, og etter denne tid har det vært gjennomført to omfattende reformer i grunnskolen i Norge (Reform 97 og Kunnskapsløftet 06). Jeg har ikke funnet en nyere undersøkelse som omfatter det samme, og benytter derfor disse dataene med visse forbehold.

Med tanke på min tematikk, vil det derfor være sentralt å se etter hvordan den kollektive driften og utviklingen er balansert i forhold til den individuelle driften og utviklingen. Skolen som kunnskapsorganisasjon blir derfor en relevant case for utforskning av problemstillingen.

### **3 Teori**

Jeg vil videre i dette kapitlet ta for meg de begrepene som har særlig stor relevans for min tematikk. Dette vil være begrepet kunnskap og ulike perspektiver på kunnskap, der jeg vil fokusere på forskjellen på et strukturelt og et prosessuelt perspektiv på kunnskap. Videre vil jeg se på begrepene kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, hvor jeg vil fokusere på hvordan kunnskap kan overføres og utvikles, før jeg avslutningsvis vil se på kunnskapsledelse.

Begrepet kunnskap oppfattes nok av de fleste til å være av dagligdags karakter, som mange av oss bruker uten at man i særlig grad reflekterer over hva man egentlig legger i det. Jeg vil hevde at de aller fleste gangene man benytter begrepet, er det egentlig informasjon man refererer til. Flere, blant annet Gottschalk (2004), skiller mellom disse begrepene på følgende måte: Informasjon er data satt inn i en sammenheng, mens kunnskap er informasjon satt i sammenheng med erfaring, kontekst, forståelse og refleksjon. Ut fra dette kan man argumentere for at kunnskap krever at informasjon behandles av en menneskelig hjerne, jamfør min forklaringer på hvordan jeg skiller mellom begrepene kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Swan (2008, her i Newell et al 2002:5) definerer kunnskap som "the ability to discriminate within and across contexts." Denne definisjonen bringer inn begrepet kontekst, som jeg oppfatter som essensielt når det er snakk om kunnskap, noe også Hislop (2005) og von Krogh et al (2000) framhever. Videre passer dette sammen med et prosessuelt syn på kunnskap, hvor kunnskap hele tiden settes inn i en sosial sammenheng, og handler om handlinger og praksis.

#### **3.1 Perspektiver på kunnskap**

Som et utgangspunkt kan man si at det er mulig å oppfatte kunnskapsledelse fra flere forskjellige perspektiver. Jeg vil ikke gå inn på alle her, men har avgrenset til det man kan si er de to hovedperspektivene; det strukturelle perspektivet og det prosessuelle perspektivet. Det strukturelle perspektivet benevnes også som det vitenskaplige øyet, maskinperspektivet, det statiske perspektivet og det objektivistiske perspektivet, mens det prosessuelle perspektivet også kalles for det kunstneriske øyet, tolkningsperspektivet, det dynamiske perspektivet og det praksisbaserte perspektivet (Irgens 2007). Jeg vil i denne framstillingen benytte benevnelsene strukturelt og prosessuelt perspektiv. Det strukturelle perspektivet har

## Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?

opphav innen naturvitenskapen, mens det prosessuelle perspektivet har opphav innen den del av humaniora som driver med fortolkning (Irgens 2011a).

Avhengig av hvilket ståsted man inntar, vil forståelsen av og arbeidet med kunnskap være vesensforskjellig. Denne problematikken er diskutert av flere, blant annet Newell et al (2002) og Hislop (2005). Irgens (2007) har på bakgrunn av Newell et al (2002) og Hislop (2005) satt opp en oversikt som viser hovedforskjellene mellom det strukturelle og det prosessuelle perspektivet.

To perspektiver på kunnskap i organisasjoner	
Det vitenskapelige øyet MASKINPERSPEKTIVET (strukturelt, statisk, objektivistisk)	Det kunstneriske øyet TOLKNINGSPERSPEKTIVET (prosessuelt, dynamisk, praksisbasert)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning.</li><li>• Kunnskap er objektiv – korresponderer med virkeligheten.</li><li>• Kunnskap er en avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker.</li><li>• Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har.</li><li>• Kunnskap er objektive fakta.</li><li>• Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå.</li><li>• Kunnskap kan måles og gis en verdi.</li><li>• Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap.</li><li>• Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier.</li><li>• Kunnskap kan ved hjelp av koding og tekst overføres mellom mennesker (kodifiseringsstrategi).</li><li>• IT er avgjørende for suksess.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner.</li><li>• Kunnskap er subjektivt – tolkning av virkeligheten.</li><li>• Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker.</li><li>• Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker.</li><li>• Kunnskap er dynamisk – kunnskapingsprosessen er like viktig som kunnskap.</li><li>• Kunnskap er subjektivt, knyttet til maktforhold og konstant utfordret.</li><li>• Kunnskap er innbakt i kultur.</li><li>• Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen.</li><li>• Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier.</li><li>• Kunnskap kan være taus og må overføres gjennom samhandling (personifiseringsstrategi).</li><li>• Samarbeid og tillitt er avgjørende for suksess.</li></ul>

Figur 3: To perspektiver på kunnskap i organisasjoner (Irgens 2007:59).

På den ene siden (strukturperspektivet) kan man nærmest oppfatte kunnskap som noe man kan gå på i butikken og kjøpe, fordøye og dermed ha ervervet, mens det på den andre siden (prosessperspektivet) kan oppfattes som om kunnskap er totalt relativistisk, og opp til den enkelte å forholde seg til. I den praktiske hverdagen vil disse være vanskelige å forene, særlig dersom man har som mål å utvikle kunnskap, til det er forskjellene mellom dem for store. Samtidig er det viktig å være klar over at ett perspektiv ikke utelater at man kan tainn

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

elementer fra det andre, noe Irgens (2011a) legger vekt på når han snakker om å se med begge øynene samtidig. En konsekvens av å velge hvilket perspektiv man i hovedsak bekjenner seg til, vil også være å velge hvordan man oppfatter forholdet mellom å styre og å lede. I et strukturelt perspektiv kan kunnskap tallfestes og måles, og dermed styres, mens man med et prosessuelt perspektiv vil oppfatte kunnskap som noe som skapes i en sosial sammenheng. Med dette som utgangspunkt kan man lede kunnskapende prosesser, i betydningen ha en intensjon om å skape utvikling, lagring, deling og anvendelse av kunnskap (Irgens 2011b). Dette blir i tråd med at Dehlin (2011) sier at kunnskapsledelse ikke kan tvinges på mennesker, men at det er noe som må få vokse fram på egne premisser.

Et strukturelt og et prosessuelt perspektiv kan utlede en forskjell i måten å forholde seg til kunnskapsbegrepet på. Innen et strukturelt perspektiv kan man si at begrepet kunnskap vil være berettiget sann overbevisning (justified true belief), som i følge Nonaka og Takeuchi (1995) stammer fra Platon og har blitt hengende igjen innen en vestlig rasjonalisme, mens det innen et prosessuelt perspektiv heller snakkes om berettiget overbevisning (justified belief) (Jenssen, Mønstad og Fejfer Olsen 2004, Newell et al 2002, Grønhaug 2002, von Krogh et al 2000). I et strukturelt perspektiv kan tilværelsen oppfattes som en objektiv størrelse, og man kan følgelig ha sann kunnskap om den, mens man innen et prosessuelt perspektiv oppfatter kunnskap som noe subjektivt som ligger i mennesket og er et resultat av individuell eller kollektiv fortolkning.

Innen et strukturelt perspektiv vil man rette oppmerksomheten mot det man gjerne kaller objektive fakta, som målbare størrelser, tall og statistikk, og benytte disse til å gjøre om en kompleks virkelighet til et rasjonelt og nøytralt beslutningsgrunnlag (Irgens 2011a). Gjennom å se virkeligheten slik vi kan observere den gjennom en prosessuell tilnæringsmåte, hvor man i stedet for å lese av, fortolker det man ser og erfarer, hevder Cassirer (1944) at man kan komme bak overflatefenomenene. Gotvassli (2011) vektlegger at når man skal fremme utvikling av ny kunnskap, må både ledere og medarbeidere ha evnen til å føle og ha en oversikt over hva som "finnes i praksissituasjonen, egen erfaring og kunnskap, følelser, håndfaste artefakter, språk og begreper som han eller hun bruker for å få oversikt over situasjonen, tolke den og arbeide fram en fullføring av oppgaven" (Gotvassli 2011:58). Å velge det ene perspektivet på kunnskap, betyr ikke at man automatisk utelukker elementer fra det andre, og nettopp det å kunne se med begge øynene (benytte begge perspektivene), vil kunne gi en dypere innsikt og forståelse, enn ved kun å benytte det ene (Irgens 2011a).

## **3.2 Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling**

Innen kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling har flere fokusert på begrepene taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka og Takeuchi 1995, von Krogh et al 2000, Newell et al 2002). Man er på ingen måte enig i hvordan taus kunnskap kan gjøres eksplisitt, men det som går igjen hos mange, er at man er avhengig av interaksjon med andre (se for eksempel von Krogh et al 2000, Gourlay 2006, Nonaka og Takeuchi 1995, Lauvås og Handal 2000).

### **3.2.1 Taus og eksplisitt kunnskap**

Kunnskap kan ha ulike former: "One is the scientific-engineering type [...], and another is the knowledge that is present in the organization about how to do tasks, how to coordinate them, how to communicate; in short, how to perform" (Jenssen 2008:135). Den første typen er eksplisitt, mens den andre er taus. von Krogh et al (2000) skiller mellom disse ved å si at eksplisitt kunnskap er det du kan formidle til andre, mens taus kunnskap er knyttet til blant annet sansene, ferdigheter og intuisjon.

Utvikling og deling av kunnskap har vært, og er, sentrale temaer innen forskningen på kunnskapsledelse. Flere har, og da etter min mening med et strukturalistisk perspektiv på kunnskap, laget modeller for hvordan man kan lede kunnskap. Jeg vil her se på tre ulike tilnærminger til dette.

SEKI-modellen ble presentert av Nonaka og Takeuchi (1995), som en modell for å forklare hvordan taus kunnskap kan endres til eksplisitt. I denne modellen er kunnskap enten taus eller eksplisitt.

## Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?



Figur 4: SEKI-modellen (Nonaka og Takeuchi 1995).

SEKI-modellen viser interaksjonen mellom eksplisitt og taus kunnskap og beskriver fire sosiale prosesser som er sentrale for å beskrive kunnskapsdeling. Dette er ikke fire ulike prosesser, men henger tvert i mot tett sammen i et dynamisk samspill. Sosialisering vil si at man gjennom samhandling får del i taus kunnskap, altså ikke-verbal kunnskap som overføres fra en sender til en mottaker og som kan føre til felles mentale modeller og praktisk adferd. Gjennom prosessen eksternalisering oversettes den tause kunnskapen og gjøres tilgjengelig for andre, for eksempel gjennom fortellinger og metaforer. Den systemiske prosessen fører til at aktørene seg i mellom overfører og omskaper kunnskap gjennom sortering, kodifisering etc. og slik innarbeider begrepene i et mer sammensatt kunnskapssystem. Internalisering vil si at kunnskapen gjøres personlig og automatisert gjennom erfaring og beskrives ofte som læring gjennom handling. Oppsummert kan vi se at SEKI-modellen illustrerer hvordan kunnskap kan utvikles og deles i praksis- eller arbeidsfellesskaper. Et viktig poeng i denne sammenhengen er at modellen er basert på at man lærer gjennom sosial samhandling, og ikke for seg selv.

Spencers modell (1996) skiller seg først og fremst fra SEKI-modellen fordi den bygger på et prinsipp om at man må konsentrere seg om både kunnskapstypene (epistemologi) og hvor de har tilhold (ontologi), hvis man skal forstå hvor kunnskapen i en organisasjon kommer fra. Spencers bidrag i denne sammenhengen, er i realiteten at han deler opp kunnskap i en individuell og en sosial del. Dette gjør at man i en organisasjon kan identifisere fire typer kunnskap, og ikke kun de to som Nonaka og Takeuchi (1995) opererer med. Kunnskap er a) individuell og eksplisitt, b) individuell og implisitt, c) sosial og eksplisitt eller d) sosial og implisitt (Newell et al 2002: 9). Spender (1998) mener at den kollektive kunnskapstypen er

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

den konkurrerende virksomheter vil ha størst problem med å kopiere, og dermed den mest verdifulle for organisasjonen. Newell et al (2002) støtter opp under dette synet når de sier at dersom man kan legge til rette for en kultur som støtter opp under kunnskaping, kan dette være vanskelig å imitere, selv om man rekrutterer fra organisasjoner som har lyktes. Kunnskapsutvikling må derfor skje i organisasjonen.

Blacklers (1995) modell ble bygd på bakgrunn av en revidering av flere studier av organisasjonskunnskap. Denne modellen identifiserer fem typer kunnskap: *embrained*, *embodied*, *encultured*, *embedded* og *encoded*. Blackler (1995) forklarer begrepene slik:

*Embrained knowledge is knowledge that is dependent on conceptual skills and cognitive abilities. Embodied knowledge is action oriented and is only partly explicit. Encultured knowledge refers to the process of achieving shared understanding, through the development of an organizational culture. Embodied knowledge is knowledge that resides in systemic routines. It can be analyzed by considering the relationships between technologies, roles, procedures and emergent routines. Finally, encoded knowledge is information conveyed by signs and symbols either in manual or electronically transmitted form (Blackler 1995:1024-1025).*

I tillegg til å si at kunnskap enten er individuell eller kollektiv, og at disse er mer eller mindre eksplisitte, kan de i tillegg føre til kodet kunnskap (Blackler 1995). Det Blackler i tillegg gjør, er at han plasserer de ulike typene kunnskap i forhold til hvilken plass de har i ulike typer organisasjoner.

Det disse tre modellene har som fellestrekk, er at de alle fokuserer på å identifisere ulike typer kunnskap, og å fortelle hvordan kunnskap kan deles og utvikles. For meg er dette først og fremst en strukturell og objektivistisk måte å tilnærme seg kunnskap på. Alle modellene er fra en tidlig fase innen fagområdet kunnskapsledelse, og denne fasen er blant annet kjennetegnet ved en sterk tro på at man kunne lage modeller og begreper som var operasjonaliserbare i praksis (Argyris 1996). Selv om man ikke hadde en tydelig empirisk dokumentasjon på en konkret effekt av modellene, fikk særlig SEKI-modellen mange tilhengere. Blant andre Gourlay (2006) har kritisert SEKI-modellen for å mangle empirisk grunnlag og for å ha et strukturelt syn på kunnskapsutvikling i organisasjoner. En annen, og mer prosessuell tilnærming til kunnskapende prosesser og ledelse, er von Krogh et als (2000) fem kunnskapshjelpere. Dette framstilles ikke som en modell eller metode, men som et rammeverk som kan bidra til å dele og utvikle kunnskap i organisasjoner.

### 3.2.2 Kunnskapshjelpere

Begreper ledelse assosieres gjerne med styring og kontroll. Når det er snakk om kunnskapsutvikling er dette prosesser som er ukontrollerbare, eller som i verste fall stivner dersom de styres for sterkt (von Krogh et al 2000). Disse forfatterne snakker heller om å skape kunnskap framfor å lede den, og at det er ledelsens ansvar å legge til rette for kunnskapsende prosesser. "Å *skape* kunnskap innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen, på tvers av geografiske og kulturelle grenser" (von Krogh et al 2000:18). For å klare dette henviser de til fem kunnskapshjelpere, hvorav det å få i gang samtaler og lede disse i en omsorgsfull prosess, sees på som en nøkkel for de andre hjelperne. Disse fem hjelperne utgjør et rammeverk for å skape kunnskap, men de presiserer at suksessgraden i dette arbeidet avhenger av hvordan medlemmene i organisasjonen forholder seg til hverandre, og mener at lederens viktigste oppgave i denne sammenhengen er å fokusere på omsorg i virksomheten (von Krogh et al 2000). Jeg vil her i korte trekk gjennomgå de fem hjelperne.

Den første hjelperen har de kalt å **formulere en kunnskapsvisjon**. De skiller mellom kunnskapsvisjon og visjon på en slik måte at en kunnskapsvisjon ikke bare skal si noen om et framtidig ønske om hvor organisasjonen skal bevege seg, men også ta opp i seg hva som er organisasjonens nåværende tilstand, og skal være tett knyttet til en forbedringsstrategi (von Krogh et al 2000). Kunnskapsvisjonen bør inneholde elementer fra de tre områdene eksisterende disipliner, teknologi og ekspertise, og skal fylle tre funksjoner. For det første skal den kunne gi et mentalt bilde av den verden organisasjonen lever i, og særlig viktig her er at kunnskapsvisjonen skal stimulere de ansatte til å tenke på sine aktiviteter som en del av en større helhet. For det andre skal en kunnskapsvisjon kunne gi et mentalt bilde av den verden organisasjonen burde leve i. Dette handler om at man i kunnskapsvisjonen skal være framtidsrettet og utviklingsorientert. For det tredje skal en kunnskapsvisjon spesifisere hvilke kunnskaper organisasjonen bør se etter og skape. De to første kravene handler om eksisterende og framtidige tilstander, mens den tredje skal si noe om hvordan man kan utvikle seg fra nåtid til framtid.

I praksis kan en organisasjons kunnskapsvisjon ha form av en oppdragsbeskrivelse, forretningsverdier, lederfilosofi eller en strategiskisse (von Krogh et al 2000). I forhold til min tematikk vil dette si virksomhetsplanen, som er det dokumentet hvor skolens visjon og mål er samlet i en handlingsplan. I følge von Krogh og Roos (1997) bør en god kunnskapsvisjon lede mot ny tenkning og nye handlinger, slik at den kan skape fantasi i organisasjonen.



## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Den andre kunnskapshjelperen kalles å **lede samtaler**. Betydningen av samtaler er essensiell. Sosial kunnskap i organisasjoner kommer til syne gjennom gode samtaler. Det er på denne måten at individuell kunnskap synliggjøres for andre. Denne hjelperen påvirker ikke bare utvekslingen av taus kunnskap, men også alle de andre fasene i en kunnskapende prosess. Samtaler bidrar til å koordinere individuelle handlinger og utvikle forståelse, samt at de fungerer som speil for de som deltar i samtale (von Krogh et al 2000), videre definerer de fire prinsipper som må benyttes når samtalene skal bygge opp under kunnskapsutvikling. For det første må man aktivt oppmuntre til deltakelse, slik at flest mulig stemmer blir hørt. For det andre må man utforme en etikette for samtalen. Dette er en ramme for hvilke regler som gjelder, og kan for eksempel handle om krav til mest mulig entydige utsagn, unngå å utøve autoritet, taletid etc. For det tredje må man redigere samtalen. Man bruker i denne sammenhengen begrepet kutt. Det vil si at når man har kunnskapsutviklende samtaler, dukker det ofte opp mange ulike begreper, og mens samtalen foregår, bør man konvergere begrepene, slik at man sitter igjen med få begreper som da blir gruppens begreper. Dette kan skje gjennom enighet og/eller forståelse. Dersom dette gjennomføres oppnås enighet og forståelse i samme prosess. For det fjerde må man oppmuntre til nyskapende språk. Gjennom språket formulerer og strukturerer vi vår kunnskap om den verden vi eksisterer i. "Språk er et medium for menneskers uttrykte observasjoner om verden, og deres observasjoner er nødvendige for å skape ny kunnskap." (von Krogh et al 2000:163). Samtaler har vanligvis to siktemål: Bekrefte kunnskap, og skape kunnskap. Dette er en samtaleform som i veldig stor grad er sammenfallende med det Lauvås og Handal (2000) sier man bør gjøre dersom man i en organisasjon ønsker å gjennomføre kollegaveiledning. En teknikk von Krogh et al (2000) framhever for å oppmuntre til samtaler, har de kalt å tegne betydningssirkler. Dette går ut på at man gjennom en ny metafor skaper nye begreper (når det gjelder metaforenes betydning i kunnskapende sammenheng kan man se Irgens 2011b, Rennemo 2006, Morgan (1998), som videre setter i gang om samtale om betydningen av bildene og hvordan disse kan tolkes. Gjennom prosessen vil betydningssirkelen bli stadig mindre og mer konkret, og man sitter tilslutt igjen med en felles forståelse og enighet om et nytt konsept (von Krogh et al 2000).

Den tredje hjelperen har de kalt å **mobilisere kunnskapsaktivister**. Den handler om å finne og bruke individer som gjennom sitt engasjement skaper energi i en organisasjon. Kunnskapsaktivistene er sentrale kunnskapsutviklingsprosesser:

Tidlig i prosessen danner de mikrosamfunn av kunnskap. De bereder veien for å skape og begrunne konsepter, og dessuten for å utvikle en prototype. Mest av alt spiller

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

aktivistene en rolle for å forsterke kunnskapen, ettersom de har et ansvar for å tilføre energi og å koble sammen alle tiltakene for kunnskapsutvikling i bedriften. (von Krogh et al 2000:171-172).

Slik kunnskapsaktivisme har seks formål. For det første skal den iverksette og holde fokus på kunnskapsutviklingen. For det andre skal de redusere tidsbruk og omkostninger knyttet til kunnskapsutviklingen. For det tredje skal de forsterke initiativ til kunnskapsutvikling i hele bedriften. For det fjerde skal de forbedre forholdene for de som er engasjert i kunnskapsutviklingen, ved å knytte deres aktiviteter til bedriftens overordnede visjoner. For det femte skal de forberede deltakerne i kunnskapsutviklingen for nye oppgaver hvor deres kunnskaper trengs, og for det sjette skal de inkludere mikrosamfunnenes perspektiver i den større diskusjonen om organisasjonsmessig omstilling (von Krogh et al 2000).

Selve kunnskapsaktivisten har tre ulike roller: Katalysator, koordinator og forutseende kremmer. Katalysatorrollen handler om å fange opp ideer og tanker, og å utvikle et skapende miljø for kunnskapsutvikling. Koordinatorrollen handler om å samordne ulike initiativer i den kunnskapsprosess, mens rollen som forutseende kremmer handler om å gi den nødvendige retningen for kunnskapsutvikling i de ulike mikrosamfunnene (von Krogh et al 2000).

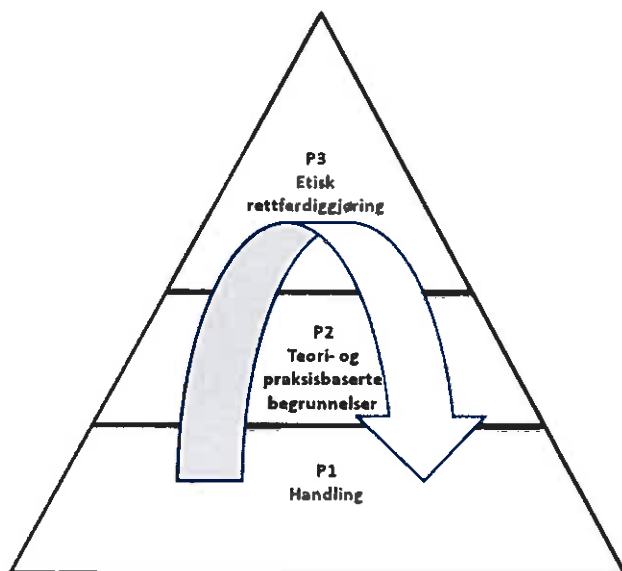
Den fjerde hjelperen betegnes som å **skape den riktige konteksten**. Dette handler om organisasjonsstrukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid. I følge von Krogh et al (2000:202) dreier dette seg om å ”strukturere en organisasjon på en slik måte at kunnskapsutviklingen gjennomgående blir mer effektiv, og at man klarer å rive ned så mange individuelle og organisasjonsmessige barrierer som mulig.” Dette kan blant annet handle om hvordan man begrunner et konsept i organisasjonen. Et sentralt element i det å skape den riktige konteksten er å skape et *ba*. Et *ba* er et felles rom, konkret eller abstrakt, som skal fungere som grunnlag for utvikling av kunnskap, og være et nettverk av samhandling (von Krogh et al 2000). Et *ba* kan være organisert, men det kan også oppstå spontant mellom arbeidstakere. Et slikt felles kunnskapsrom inneholder fire typer interaksjon: Sosialisering, dialog, kodifisering og internalisering. Sosialisering handler her om hvordan individene deler følelser og erfaringer. Dialogen muliggjør at individene deler sine individuelle mentale modeller og ferdigheter. Kodifiseringer handler om hvordan ny informasjon oversettes, og internalisering handler om hvordan eksplisitt kunnskap gjøres om til forsterking av kunnskap. (von Krogh et al 2000). Alt dette er basert på at man i utgangspunktet samhandler med andre. Sentralt i tanken rundt *ba*, er at man her skal kunne tilføres ny energi, som skal skape og

forsterke kunnskap. von Krogh et al (2000) sammenligner selv deres *ba* med det som andre har beskrevet som et praksisfellesskap (Newell et al 2002, Elkjær 2004, Wenger og Snyder 2000). Hovedforskjellen mellom et *ba* og et praksisfellesskap ligger i at mens man i et praksisfellesskap har etablert et sted hvor deltakerne lærer kunnskap som er utviklet i organisasjonen, er et *ba* en kunnskapende kontekst som skal bidra til å skape ny kunnskap. Jeg opplever denne definisjonsforklaringen som nærmest rent akademisk, da man ikke kan si at man i et praksisfellesskap ikke utvikler ny kunnskap. Det å sette ord på egen og andres kunnskap i en delingsprosess vil alltid kunne medføre utvikling av ny kunnskap (Lauvås og Handal 2000, Irgens 2011b). I prosessen med å skape den riktige konteksten, legger von Krogh et al (2000) stor vekt på sosialisering og dialog. Med sosialisering henviser de til hvordan individet deler følelser og erfaringer. Dette kaller de en individuell interaksjon, mens de med dialog henviser til en kollektiv interaksjon som muliggjør at en gruppe deler mentale modeller og ferdigheter som tilhører det enkelte individet. I forhold til min tematikk handler dette om hvilke arenaer man har for kunnskap, og hvordan de benyttes.

Den femte hjelperen har von Krogh et al (2000) kalt å **gjøre den lokale kunnskapen global**. Dette handler om hvordan man sørger for å spre kunnskap som oppstår en plass i organisasjonen til hele organisasjonen. Alle de andre hjelperne vil kunne ha innvirkning på dette steget i prosessen (von Krogh et al 2000). Sentralt i dette vil være å ”bryte ned barrierer av fysisk, kulturell og organisasjonsmessig art [...]” (von Krogh et al 2000:236). Videre legger de vekt på at man i stedet for at kunnskap blir gjentatt, bør man heller snakke om at kunnskap blir gjenskapt (von Krogh et al 2000). Selve prosessen deler de inn i tre faser: initiering, innpakking/sending og gjenskaping. Fasen initiering handler om at man aksepterer at det finnes en forretningsmulighet eller et behov i organisasjonen. Dette kan skje på to måter. Enten ved at de som har utviklet kunnskapen presenterer den for andre, eller at noen har hørt om den kunnskapen en del av organisasjonen besitter, og tak kontakt for å få del i denne kunnskapen. Fasen med innpakking og forsendelse dreier seg om utvelgelse av hvilken kunnskap det er snakk om, strukturering av kunnskapen og hvordan kunnskapen skal formidles og hvordan den skal lagres. Den siste fasen, gjenskaping, handler om å gjenskape kunnskapen lokalt. Målet for denne fasen er lage en mest mulig nøyaktig kopi av den opprinnelige kunnskapen, tilpasset lokale forhold (von Krogh et al 2000:248ff).

### 3.2.3 Kollegaveiledning

En metodikk som kan hjelpe på å gjøre taus kunnskap eksplisitt, og dermed bidra til læring, er kollegaveiledning (Lauvås og Handal 2000). Kollegaveiledning handler om at man gjennom tett samarbeid med kollegaer basert på dialog og refleksjonsprosesser får hjelp til å sette ord på den tause kunnskapen. De sier at metodikken bidrar til økt kollektiv handling i organisasjoner, fordi man innen en kollektiv ramme hjelper den enkelte til å sette ord på egen praksis. Lauvås og Handal (2000) bruker begrepet praktisk yrkesteori (PYT) som er summen av vår teoretiske viten og de erfaringene vi har gjort. Vår teoretiske viten er både formulert og taus (Lauvås og Handal 2000:87). Dette sammenfaller med det Argyris og Schön (1984) kaller "espoused theory" og "theory in use". Begrepsparet ble innført fordi praksisteorien for det meste ikke lot seg formulere. For å vise hvordan den praktiske yrkesteorien henger sammen benytter Lauvås og Handal (2000) en praksistrekant som de har hentet fra Løvlie (1974). Denne viser sammenhengen mellom praksisteori og handlinger, hvor teorien ikke er synlig annet enn gjennom handlingene. Det er altså kun resultatet av vår teori som er observerbart.



Figur 5: Praksistrekanten basert på Løvlie (1974).

Tanken bak denne modellen er at alle våre handlinger er basert på våre verdier og vår teori- og praksisbaserte erfaringer. Både de teori- og praksisbaserte begrunnelsene, og de etiske rettferdiggjøringene er både formulerte og taus, men når det kommer til stykket, er det ofte de tause, de vi ikke alltid er bevisst, som egentlig styrer handlingene. En tanke er at man, som pilen viser, skal gå fra handling, gjennom teori- og praksisbegrunnelser, opp i det etiske

perspektivet, og ned igjen, slik at man i større grad er bevisst og tar med seg praksisnivå 2 (teori- og praksisbaserte begrunnelser) og praksisnivå 3 (etisk rettferdiggjøring) i handlingene. Et sentralt mål i kollegaveiledning er å gjøre taus kunnskap eksplisitt, slik at andre kan ta del i den. Når man følger pilens gang skal man hele tiden reflektere over sin egen praksisteori, og dette er noe som skjer i samhandling mellom individer og organisasjon. I en artikkel fra 2001 bruker Schön begrepet den reflekterte praktiker. I den artikkelen reflekterer han over refleksjon i handling, som vil si at:

Når vi har at gjøre med den spontane, intuitive utførelse av dagligdagens forskjellige handlinger, så viser det seg, at vi er vidende på en særlig vis. Det er ofte sånn at vi ikke kan gjøre rede for, hva det er, vi ved. [...] Det forekommer korrekt at si, at vores viden ligger i vores handlinger. (Schön 2001:51).

Kort fortalt handler dette om at vi tenker mens vi handler, og ikke etterpå. Schön (2001) sier videre at når en praktiserende har gjort seg mange erfaringer med ulike variasjoner, er vedkommende i stand til å praktisere sin praksis. Man kan her trekke inn begrepet action refleksion learning, som vil si at man reflekterer over konkrete erfaringer på avstand for dermed å skape forståelse for hva disse erfaringene egentlig betydde og medførte av konsekvenser, slik at planlegging av nye og bedre aksjoner kan være mulig (Kolb 1984, Coghlan og Brannick 2005). For meg henger dette sammen med begrepene enkeltkretslæring (single-loop learning) og dobbeltkretslæring (double-loop learning). Begrepene stammer fra Argyris og Schön (1978), og kan forklares med at enkeltkretslæring handler om å forstå nye erfaringer inn i allerede eksisterende tankemønstre, vi lærer altså mer at det vi allerede kan, men dette er en ren kvantitativ læring, mens man med dobbeltkretslæring gjør at vi endrer vår forståelse, og evner å se på premissene som styrer handlingene. Rennemo (2006) kaller dette kvalitativ læring.

### **3.3 Organisatorisk læring**

Begrepene organisatorisk læring, organisasjonslæring og lærende organisasjoner brukes ofte om det samme fenomenet, nemlig hvordan man kan forstå læring som et organisatorisk fenomen. Begrepene brukes delvis med ulik oppfatning og tilnærming, men har det til felles at de vektlegger den sammenhengen læring skjer innenfor; en organisasjon (Irgens 2011b). Jeg vil i denne avhandlingen benytte begrepet organisatorisk læring, da jeg rent semantisk oppfatter det som et mer åpent begrep som for meg rommer både læring for organisasjonen som helhet og for individene den består av.

Organisatorisk læring er et vidt felt, men en måte å oppsummere hovedlinjene innen feltet er de tre veiene som Elkjær (2004) beskriver. **Den første veien** knytter hun til fokus på individets evne til å ta til seg informasjon og kunnskap, og dets analytiske og kommunikative ferdigheter. I denne retningen er det det enkelte individ i organisasjonen som er viktig for læring. Med referanse til blant annet Argyris og Schön (1996) sier hun at i den tidlige litteraturen om organisasjonslæring "[...] organizational learning (OL) is defined as individuals' acquisition of information and knowledge, analytic and communicative skills" (Elkjær 2004:419). Man kan, som Elkjær, kritisere denne retningen for å oppfatte hjernen som en konteiner, kunnskap som en substans og læring som en overførsel og økning av substans i hjernen. Læring vil i en slik sammenheng handle om at individene i organisasjonen skaffer seg kunnskap om fenomener utenfor seg selv, og at denne kunnskapen er lagret i bøker, databaser etc., og at den er lett kan overføres gjennom det man kan kalle akademisk læring (Elkjær 2004:420). Dette er parallelt til det jeg har beskrevet som et strukturalistisk perspektiv på kunnskap. Sentralt innen disse retningene er forholdet mellom uttalt teori og anvendt teori, hvor den første er det vi sier vi gjør eller tror på, men den andre er det som viser seg i våre handlinger (Irgens 2011b). Et annet sentralt punkt innen dette er det Argyris og Schön (1996) kaller forsvarsstrategier. Disse handler i korte trekk om at individene i en organisasjon utvikler rutiner for å unngå endring. Videre trekkes begrepene enkel- og dobbelkretslæring inn her også.

**Den andre veien** kjennetegnes ved at man har fokusert på at læring finner sted gjennom deltakelse i praksisfellesskap (Elkjær 2004). Dette er et mer prosessuelt syn på læring, der man lærer gjennom samhandling i sosiale fellesskap, og kunnskap oppfattes som kontekststøttet. Læring er her en integrert del av den daglige dont i organisasjonen og relatert til den praktiske jobben. På samme måte er læring noe praktisk, og ikke en ren kognitiv prosess (Elkjær 2004). Et fellestrekk ved alle retninger innen en slik sosiokulturell forståelse av læring, er "en forståelse av læring som et sett av aktiviteter som er innvevd i en kompleks sosial og kulturell kontekst. [...] Praksisfellesskapet er selve byggesteinen i sosiale læringssystemer, det er her kompetansen blir utviklet og lagret." (Gotvassli 2011:47f). Innen slike sosiale systemer har man gjerne en felles historie og tradisjon. Slike miljøer kommer gjerne som et resultat av et felles engasjement i en felles praksisutøvelse. "Activity, participation and action are terms that identify learning with the use of ability, and which imply that this ability is part of an identity that is greater than the individual." (Gotvassli 2008:147). Wenger og Snyder (2000:139) definerer praksisfellesskap som "groups of people

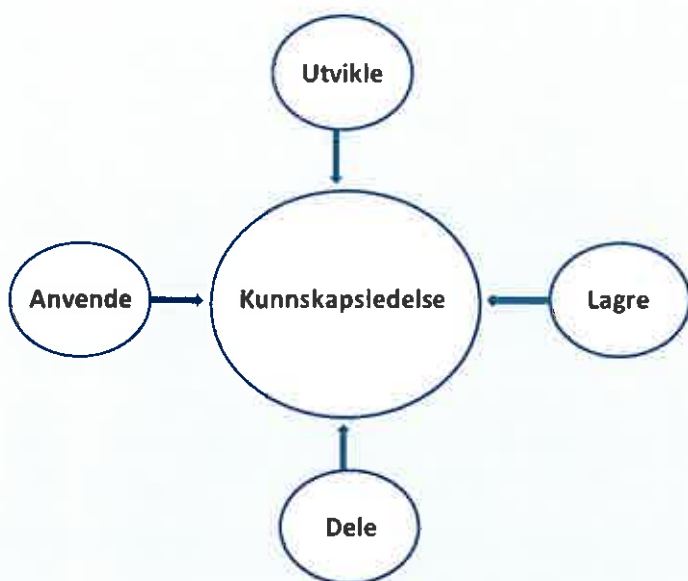
informally bound together by shared expertise and passion for a joint enterprise". Typiske trekk ved praksisfellesskap er at deltakerne deler sin erfaring og kunnskap i frittflytende og kreative måter som gir grobunn for nye tilnærminger til problemene (Wenger og Snyder 2000). For dem er det et viktig poeng at praksisfellesskap er en form for selvorganiserte organisasjoner, der deltakerne selv har valgt å samarbeide og dele. Man kan gjerne problematisere dette med å si at man kanskje ikke kan la all utvikling være opp til at den enkelte selv ønsker samarbeid, i alle fall ikke i organisasjoner som har en utpreget individuell autonomi, som for eksempel en skole. I slike sammenhenger tror jeg det er viktig at man tilrettelegger for samarbeid, gjennom å vise gjennom teori og praksis hvilke fordeler dette vil medføre for den enkelte og organisasjonen.

**Den tredje veien** er en syntese av de to foregående. I denne legger Elkjær, i tillegg til innholdet i de to første, også vekt på "body, emotion and intuitions as crucial parts of organizational learning" (Elkjær 2004:429). I den tredje veien foregår kunnskapsutviklingen gjennom intuisjon, teft og følelser. Hun sier videre at den tredje vei åpner for at man ikke skal se på organisasjoner som systemer eller kollektiv, men som sosiale verdener holdt sammen av forpliktelse til organisatoriske situasjoner og hendelser, som kan spores i tid og rom (Elkjær 2004). Med et slikt utgangspunkt blir organisasjonslæring ikke bare det å utvikle ferdigheter og kunnskaper, men man vektlegger også erfaringens betydning for læring i organisasjoner (Irgens 2011b). Den tredje vei er veldig opptatt av situasjonen og hendelsen som påvirker læringen.

### **3.4 Kunnskapsledelse**

Begrepet kunnskapsledelse er et relativt nytt begrep, og det var først på 1990-tallet at kunnskap i organisasjoner ble et fagområde. Selv om det er beslektet med organisasjonslæring, er det likevel tydelige forskjeller. Organisasjonslæring er i stor grad preget av lærings- og atferdsteori, mens kunnskap i organisasjoner er noe bredere fundamentert, blant annet gjennom at fagområdene IT, økonomi, ledelse etc. også er trukket tydelig inn i diskusjonene rundt dette begrepet (Irgens 2011b). Det sterke fokuset på ledelse gjenspeiler seg i navnet. Retningen har også tydelige tanker rundt læring, og Kolb (1984:26) sier at læring er at man gjør om erfaring til kunnskap. Det finnes et utall av definisjoner på kunnskapsledelse. Den jeg oppfatter som den mest fruktbare, er denne: "Kunnskapsledelse er

ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, lagre, dele og anvende kunnskap” (Irgens 2011b:124).



Figur 6: Kunnskapsledelse (Irgens 2011b:124).

Utvikling handler i denne sammenhengen om at det ikke er nok å anvende eksisterende kunnskap, man må også utvikle seg for å være konkurransedyktig eller ha god kvalitet på tjenestene.

Lagring handler om å ta vare på kunnskapen som utvikles. Dette handler i første rekke om hvor i organisasjonen hukommelsen er. I denne sammenhengen kan man snakke om to typer kunnskap: den objektive og den erfaringsbaserte (Penrose 1959). Den objektive kunnskapen er den som kan nedtegnes, mens den erfaringsbaserte handler om anvendt kompetanse og rutiner. Den siste betegnes gjerne som taus kunnskap. Ut fra det jeg tidligere har sagt, vil det Penrose kaller objektiv kunnskap, være det samme jeg har definert som informasjon, mens den erfaringsbaserte vil korrespondere med det jeg har kalt kunnskap. Samtidig må man huske at en rutine er en normativ beskrivelse, noe man ønsker at skal utføres, men det trenger ikke si noe om hvordan den reelle utførelsen foregår.

I følge Nelson og Winter (1982) husker organisasjoner gjennom at individer utfører handlinger. Dersom man benytter Gottschalks (2004) oppdeling mellom informasjon og kunnskap, samt Irgens (2007) oppdeling i strukturelt og prosessuelt perspektiv på kunnskap, kan man si at informasjon er lett å lagre, mens kunnskap er vanskelig å lagre. Informasjon kan lagres i skriftlig form, for eksempel i datasystemer, i form av rutinebeskrivelser etc.



## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Kunnskapen sitter derimot i mennesket, og når mennesket forsvinner ut av organisasjonen, forsvinner også den subjektive kunnskapen. Det er derfor viktig for en organisasjon at man jobber med det neste punktet, kunnskapsdeling, slik at kunnskap i størst mulig grad spres i organisasjonen.

Deling handler om at ikke bare individ eller grupper, men hele organisasjonen skal få del i kunnskapen. Dette er et av hovedpunktene til von Krogh et al (2000), når de beskriver den femte kunnskapshjelperen: Å gjøre lokal kunnskap global.

Anvendelse er sentralt fordi det er det som gjør at kunnskapen ikke kun er av typen knowing that<sup>2</sup> (Irgens 2011b).

Irgens (2011b) er på ingen måte den eneste som har definert kunnskapsledelse<sup>3</sup>. Gottschalk (2004:13) definerer kunnskapsledelse ”som en metode som forenkler prosessen med å dele, distribuere, skape, fange og forstå en virksomhets kunnskap.” Dette oppfatter jeg som et strukturelt syn på kunnskapsledelse, der Gottschalk oppfatter kunnskap som en objektiv og nærmest konkret størrelse som man kan ”fange” og behandle som et fysisk fenomen. Newell et al (2002:6) deler heller ikke Gottschalks oppfatning:

If your assumptions are that knowledge is possessed, then the major challenge of Knowledge Management is to free knowledge from the individual and make it widely available as an organizational resource, for example, by capturing it in an IT system or by writing down in guidelines and recipes. If your assumptions, on the other hand, is that knowledge is about what people do (and say) then the challenge of Knowledge Management is to provide an enabling context that allows people to do (and say) things differently, and hopefully, better.

Dette sitatet aktualiserer mitt forskningsspørsmål relatert til hvilke arenaer skolene har for kunnskapsprosesser, og hvordan de benyttes. Jeg har tidligere sagt at jeg vil støtte meg på et prosessuelt perspektiv på kunnskap, og stiller meg derfor sterkt kritisk til Gottschalks definisjon. En annen årsak til at jeg foretrekker Irgens definisjon, er fokuset på anvendelse. I mitt perspektiv er anvendelse en sentral del av kunnskap og kunnskapsledelse, siden kunnskap for meg handler om å utvikle og forbedre praksis.

---

<sup>2</sup> Begrepet ”knowing that” innen kunnskapsledelse refererer til kunnskap om en sak/emne, og trenger ikke å være handlingsbasert.

<sup>3</sup> Oppgavens omfang og tema gir ikke rom for å liste opp alle definisjonene, men jeg nevner kort av Ray Sims har samlet 53 ulike definisjoner på sin blog: <http://blog.simslearningconnections.com>

### **3.4.1 utfordringer i kunnskapende prosesser**

Det er skrevet mye om ulike typer forsvarsrutiner som kan tre i kraft når endringer skal foregå. Slike kunnskapende prosesser og teorier rundt dem som er presentert her vil i de aller fleste skoler, i alle fall i de som man kan kalle individuelt orienterte, oppfattes som nye tenkemåter som kan virke truende på den individuelle autonomien. Dette er forhold man må ha med dersom man skal skape kollektivt orienterte organisasjoner. Jacobsen (1998) nevner ti grunner til at endring blir møtt med motstand: 1) Frykt for det ukjente. 2) Brudd på en psykologisk kontrakt. 3) Tap av identitet. 4) Den symbolske orden endres. 5) Maktforhold endres. 6) Krav om nyinvesteringer. 7) Omorganisering krever dobbeltarbeid (i en periode). 8) Sosiale miljøer forandres. 9) Utsikter til personlig tap. 10) Eksterne gruppers krav til stabilitet.

Dette er faktorer som kan slå inn, og i ulik grad avhengig av den konkrete organisasjonen. Sterkest motstand vil man gjerne få dersom planleggingen og gjennomføringen av endringer er en lukket prosess, der alt er ledelsesinitiert og ledelsesstyrt. For å kunne gjennomføre en vellykket endring må man derfor redusere motstanden gjennom involvering av ansatte og åpne prosesser. Ofte kan det være sånn at det er usikkerheten som skaper en frykt som eksponerer seg i mer eller mindre rasjonell motstand (Jacobsen 1998). Dette viser at ledelsens måte å agere på er viktig med tanke på det resultatet man ønsker å oppnå.

### **3.5 Oppsummering av teori**

Ut fra min tematikk og forskningsspørsmål, vil teorien jeg har gjennomgått bli benyttet på de ulike delene av tematikken. Jeg gjentar for ordens skyld problemstilling og forskningsspørsmål, og knytter de ulike elementene fra teorigjennomgangen til dem.

Problemstillingen for avhandlingen er:

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Som en generell overbygning til utforskningen av tematikken vil jeg benytte et prosessuelt perspektiv på kunnskap og kunnskapsledelse, samt teori om organisatorisk læring.

Forskningsspørsmål 1:

*Hvilke arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling har skolen og hvordan brukes de?*

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

For å utforske dette forskningsspørsmålet vil jeg benytte teori om kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, taus og eksplisitt kunnskap og kollegaveiledning. Et annet perspektiv som vil bli trukket inn i denne drøftingen, er Irgens' (2010) utviklingshjul for lærende skoler. Ut fra gjennomgangen i kapittel 2, virker det som om skoler vil profitere på å utvikle en kultur som er mer kollektivt rettet, kontra det å ha en kultur som er av utpreget individuell karakter. Dette får videre konsekvenser for det neste forskningsspørsmålet, som handler om hvordan ledelse kan påvirke kunnskapende prosesser på skolene.

Forskningsspørsmål 2:

*Hvordan ledes lærerne og hvordan påvirker ledelse kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i skolene?*

Sentralt i utforskingen av dette forskningsspørsmålet vil være teori om kunnskapsledelse og hvilke utfordringer det å lede kunnskapsarbeidere kan medføre, samt hvilket perspektiv på kunnskap rektor har.

## **4 Metode**

Etter å ha presentert tematikken og forskningsspørsmålene og den teorien jeg har valgt ut, skal jeg nå presentere de metodiske valgene jeg har gjort for å utforske problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil starte med å presentere mitt eget ståsted, både med hensyn til det praksisfeltet jeg jobber innenfor, og min ontologi og epistemologi. Deretter vil jeg ta for meg hvordan denne avhandlingen har blitt til, og diskutere de valgene jeg har tatt.

### **4.1 Eget ståsted**

Forfatteren av denne avhandlingen er ansvarlig for oppvekstsektoren i en nordtrøndersk kommune, en stilling jeg har innehatt siden mai 2009. Før jeg tiltrådte stillingen, jobbet jeg tretten år på en videregående skole i samme region. Det startet med en undervisningsstilling, før denne ble kombinert med funksjon som teamleder, for deretter å gå over til en rent administrativ stilling ved skolen. I den stillingen hadde jeg blant annet ansvar for planlegging på tvers av teamene, og lederansvaret for elevtjenestene.

Ontologi er læren om det som er, eller hvordan vi ser for oss at virkeligheten henger sammen. Man benytter gjerne begrepet å være husblind når noen omtaler sin egen organisasjon og dens utfordringer. Flere har påpekt at det i kulturstudier er aktørenes fortolkninger av sine handlinger som er utgangspunktet for analyse (Paulgaard 1997). I denne sammenhengen er det min forståelse av organisasjonen og problematikken som vil være perspektivet. Dette gir både fordeler og ulemper. En fordel er at jeg kjenner organisasjonen godt og kan bidra med mye informasjon. Det som kan være en ulempe er at jeg på ingen måte er nøytralt observerende og tolkende i drøftingene av problemstillingene. Jeg vil alltid ha min forforståelse med meg i mine tolkninger, det være seg tanker om hva en organisasjon er, hvordan den bør struktureres, antipatier i forhold til andre medlemmer av organisasjonen etc. Dette gjelder uavhengig av hvilke type data jeg forholder meg til. Jeg vil alltid tolke, både når det gjelder kvantitative og kvalitative data. Leter man godt nok, vil man alltid være i stand til å finne svaret man ønsker. For å unngå dette, må forskeren være seg dette bevisst, og stadig reflektere over egen rolle. Man kan dermed si at man må ha evnen til å reflektere over egen praksis (Schön 2001).

Paulgaard (1997) advarer mot at kulturfortrolighet kan føre til kulturblindhet, slik at man ser det man tror eller ønsker å se. Dette kan synes å være et uløselig dilemma. ”En som kommer innenfra, vil ha problemer med å oppnå analytisk distanse, mens en som kommer utenfra, vil ha problemer med å komme innenfor hva forståelse angår.” (Paulgaard 1997:71). Rennemo (2006:59) er inne på det samme når han sier at: ”Dersom personer og organisasjoner (i betydningen felles, delte forståelsesrammer blant flere personer) nærmest ubevisst stoler på sin eksisterende rammer, vil tiden alltid komme da de konfronteres med utviklinger og hendelser som ikke er forventet.”

Min tilnærming vil være fortolkningsbasert. I en fortolkningsbasert eller hermeneutisk tilnærming avviser man en objektiv sosial virkelighet, med begrunnelsen at det finnes bare ulike forståelser av den, og at ingen lovmessigheter gjelder uavhengig av tid og rom, men må forstås i sin kontekst (Jacobsen 2005). Dette henger nært sammen med det prosessuelle synet som kommer fram i Newell et al (2002), og i drøftingen om hvordan ulike retninger forholder seg til begrepet sannhet.

Epistemologi, eller vitenskapssyn, oversettes gjerne som sannhetskunnskap, og handler om hvordan vi vet det vi vet om virkeligheten. Min tilnærming til oppgaven vil som sagt være basert på fortolkninger. Dette henger sammen med at jeg er tvilende til at det finnes én objektiv virkelighet og én sannhet, slik idealet innen positivismen tilsa. Jacobsen (2005) viser til tre teser innen positivismen: 1) Det finnes en objektiv verden utenfor oss selv. 2) Den objektive virkeligheten kan studeres på en objektiv måte. 3) Vi kan opparbeide en kumulativ kunnskap om den objektive verden. Innen hermeneutisk, fortolkningsbasert og prosessuell tilnærming avvises denne objektive sosiale virkeligheten, med bakgrunn i at det kun eksisterer ulike forståelser av den, og at det ikke eksisterer lovmessige forhold om tid og rom, men at alt må forstås innen sin kontekst (Jacobsen 2005).

Denne korte gjennomgangen plasserer mitt vitenskapssyn innen den retningen man gjerne kaller sosialkonstruktivismen, hvor man ser for seg at de sosiale realitetene er konstruert og blir rekonstruerte i en kontinuerlig prosess (Berger og Luckmann 1967).

## **4.2 Bakgrunn for problemstillingen og forskningsspørsmålene**

Da jeg skulle skrive en masteravhandling var det åpenlyst for meg at jeg skulle utforske en problemstilling relatert til skole og kunnskap. I løpet av min prosess har jeg vært innom

mange ulike forslag til tematikk for avhandlingen, uten at jeg på et tidlig tidspunkt følte at jeg fant den tematikken som kjentes rett ut for meg. Den endelige tematikken for avhandlingen ble til ved et sammentreff av tilfeldigheter. Kommunen jeg jobber i ble med på et prosjekt gjennom Utdanningsdirektoratet, og gjennom denne prosessen gjennomførte alle tre skolene i kommunen hver sin organisasjonsanalyse. Da jeg gjennomgikk resultatene av disse undersøkelsene, hadde jeg i forbindelse med forberedelsene til forhandlinger om lokal arbeidstidsavtale med lærerorganisasjonene i kommunen, nettopp lest Irgens (2010) artikkel “Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole”, hvor modellen utviklingshjul for lærende skoler var presentert.

Med denne artikkelen som bakteppe så jeg at mange av de spørsmålene lærerne hadde besvart i organisasjonsundersøkelsen, hadde klare referanser til begrepene individuell og kollektiv kultur, individuell og kollektiv utvikling, og til ledelse. Da jeg gjorde et forsøk på å systematisere de kvantitative dataene fra organisasjonsundersøkelsen, så jeg at det var en systematikk som korrelerte godt med tankene bak utviklingshjulet for lærende skoler (Irgens 2010). Det jeg ikke kunne lese ut av de kvantitative dataene, var hvordan skolenes rektorer så på de samme faktorene, og jeg gjorde da det metodiske valget å gjennomføre kvalitative intervjuer med de tre rektorene i kommunen.

### **4.3 Valg av metode, case og informanter**

På bakgrunn av det datamaterialet jeg allerede hadde (organisasjonsundersøkelsene) og det datamaterialet jeg tidsmessig kunne skaffe meg, falt mitt metodiske valg ned på å benytte to sett med data, som er av både kvalitativ og kvantitativ art. For det første har jeg intervjuet tre rektorer om hvordan de oppfatter kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse på skolene de leder. Alle de tre informantene er valgt ut fordi de er rektor på hver sin skole, og gjennom det antas å besitte en dybdekunnskap om egen organisasjon. De tre skolene er valgt ut fordi de ligger i samme kommune, og dermed skal fungere innen den samme politiske og administrative konteksten. Slik sett kan man si at de i utgangspunktet skal ha en del fellestrekk, men siden de også er selvstendige virksomheter, vil de også ha en del trekk som er ulike. Det andre datagrunnlaget er en kvantitativ spørreundersøkelse i regi av Utdanningsdirektoratet.

Fagområdet for oppvekst i kommunen omfatter tre skoler og tre barnehager. Jeg har valgt å anonymisere data, og vil derfor benytte fiktive navn på skolene. Den ene skolen, som har

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

trinnene 1-7, og en av barnehagene er underlagt samme leder, og kan helst betraktes som et oppvekstsenter. Denne skolen har ca. 40 elever og 5,5 årsverk med lærer. Skolen er organisert som en fådelt skole. Det vil si at første til fjerde trinn er organisert som en undervisningsgruppe, som delvis er samlet og delvis delt i mindre grupper, avhengig av hvilke fag og tema det undervises i. Femte til sjuende trinn er organisert på samme måte. Rektor på skolen har hatt denne stillingen i ni år, og har tidligere studert skoleledelse. I oppgaven er denne skolen betegnet som Grendaskolen.

Den andre skolen er en 1-7.skole med ca. 160 elever og 14 årsverk relatert til undervisning. Skolen er organisert på sju trinn, og der første til sjuende i tillegg utgjør ett team. Den samme organiseringen er gjennomført på femte til sjuende trinn. Skolen er lokalisert i det minste av kommunens sentra. Rektor har hatt stillingen siden starten av skoleåret 2010/2011. Han har ikke formell lederutdanning. Skolekretsen opplever for tiden stor vekst i barnetall og vil i oppgaven kalles Vekstskolen.

Den tredje skolen er en 1-10. skole, og den eneste skolen i kommunen med ungdomstrinn (åttende til tiende trinn). Skolen har ca. 290 elever og 36 årsverk til undervisning. Skolen er organisert på trinn, og har i tillegg team for trinnene én til fire, og fem til sju. Ungdomsskolen er kun organisert på trinn. I tillegg til rektor, som har ledet skolen i tre år, har skolen assisterende rektor, med ansvar for barnetrinnene første til sjuende, og inspektør med ansvar for ungdomstrinnene. Det er kun inspektør av de tre lederne som har formell lederutdanning. Skolen vil i oppgaven gå under navnet Sentrumsskolen.

I tillegg er det to barnehager innen sektoren. Innen oppvekstsektoren er det da fem virksomhetsledere, samt undertegnede som har totalansvaret for sektoren. Når det gjelder skolesektoren, er kommunen med i et større regionalt prosjekt der vi i fellesskap søker om midler og på den måten får ned finansieringskostnadene per deltaker på etter- og videreutdanningstilbud. Dette har gjort det mulig å få til en bred satsing på kompetanseheving innen flere områder, med et hovedfokus på lesing og vurdering.

Skjematisk kan skolene framstilles slik, basert på størrelse:

Skole	Antall elever	Antall årsverk til undervisning
Grendaskolen	40	5,5
Vekstskolen	160	14
Sentrumsskolen	290	36

Figur 7: Oversikt over skolens størrelse.

#### 4.3.1 Kvalitativ metode

Det er flere måter å samle inn kvalitative data på. Man kan ha individuelle intervju, gruppeintervju, observasjon, dokumentstudier etc. Siden jeg i denne undersøkelsen har vært opptatt av den enkelte rektors fortolkning av egen virksomhet, falt det helt naturlig å velge åpne, individuelle intervju.

Det åpne individuelle intervjuet passer best når man har relativt få intervjuobjekter, når man er interessert i hva individet mener og når man er interessert i hvordan individet fortolker omgivelsene (Jacobsen 2005). Slike intervju kan gjennomføres på ulike måter, for eksempel via telefon eller ansikt til ansikt, forskeren kan gjennomføre intervjuene selv eller benytte en tredjeperson, og man kan ha ulik grad av strukturering i intervjuet. Når det gjelder selve gjennomføringen av intervjuet, både med tanke på hvordan det gjennomføres og hvem som gjør det, må dette sees opp i mot forhold som kan forstyrre datainnsamlingen. Et telefonintervju har sin styrke i at det reduserer reisetid og –utgifter, og på den måten legger få hindringer i veien for hvem man kan benytte som informant. Ulempen er at intervjuer ikke får registret intervjuobjektets opptreden, noe som er viktig med tanke på intervjuets forløp (Jacobsen 2005). Telefonintervju egner seg også best når man har relativt lukkede svaralternativer.

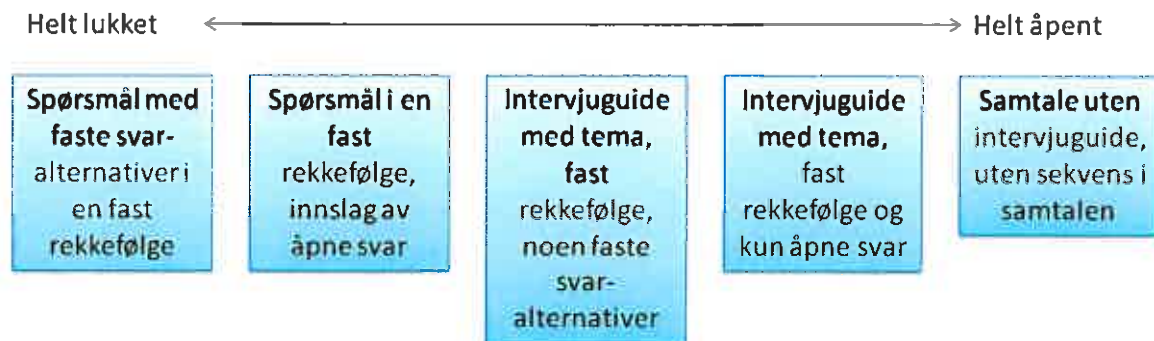
Når det gjelder hvem som gjennomfører selve intervjuet, må dette også sees opp i mot de fordelene og ulempene dette medfører. Jo åpnere et intervju skal være, jo viktigere er det at forskeren selv gjennomfører intervjuet. Dette har også sammenheng med det å kunne observere hvordan intervjuobjektet reagerer på spørsmålene som stilles. Med et fortolkende perspektiv, er det ikke bare den verbale kommunikasjonen som bør legges stil grunn. Et annet aspekt med selv å gjennomføre intervjuene, er at man i større grad kan forfølge det spesielle



## Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?

som dukker opp under intervjuet, på en helt annet måte enn den som ikke selv skal forske på det i etter tid.

Når det gjelder grad av strukturering i intervjuet, kan dette variere slik som vist i figuren under:



Figur 8: Grad av strukturering av et intervju (Jacobsen 2005:145).

Kategorien helt til venstre i figuren grenser helt opp til et ordinært spørreskjema, og kan nesten like godt fylles ut av intervjuobjektet selv, uten intervjuer til stede. Det anbefales uansett strukturingsgrad, å utarbeide en intervjuguide, som kan tjene som veiviser gjennom intervjuet (Jacobsen 2005).

Et annet forhold som er viktig å ta hensyn til i et intervju, er kontekstfaktoren, altså hvor intervjuet blir gjennomført. Dersom man ønsker mest mulig autentiske og naturlige svar fra intervjuobjektet, bør det fysiske stedet for intervjuet være en lokalitet som er naturlig for intervjuobjektet. Jacobsen (2005:147) påpeker at "kunstige omgivelser også har en tendens til å medføre at respondenten gir kunstige svar." Et annet forhold som må vurderes i dette perspektivet, er om man skal ta opp intervjuet eller ikke. Fordelen med å ta opp intervjuet er at man som intervjuer kan konsentrere seg om relasjonen til intervjuobjektet, i stedet for å skrive ned alt som blir sagt. I et åpent intervju vil man uansett ikke klare å feste alt intervjuobjektet sier til papiret. Ulempen med båndopptaker er at intervjuobjektet kan bli veldig fokusert på denne og det å svare mest mulig korrekt, slik at det blir noe unaturlig og tvunget over intervjuet.

Jeg har i denne undersøkelsen gjennomført tre individuelle intervjuer, hver på om lag én times varighet. Intervjuene har vært relativt åpne, der jeg har operert med fem tema og noen stikkord under hvert tema som jeg har ønsket å komme innom i løpet av intervjuet. Intervjuguiden (se vedlegg 2) er basert på de temaene jeg mener kan hjelpe meg å gi svar på

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

problemstilling og forskningsspørsmål. Hjelpespørsmålene i intervjuguiden har blitt brukt i ulik grad i de tre intervjuene, og har hatt som hovedfunksjon å hjelpe meg gjennom intervjuene. Jeg har under utarbeidelsen av disse fem temaene og stikkordene tatt utgangspunkt i spørreundersøkelsen fra Utdanningsdirektoratet, slik at jeg i størst mulig grad skulle stille rektorene de samme spørsmålene som lærerne har svart på. Jeg har valgt å operere med følgende tema: kvalitet, visjon og mål, lederrollen, kunnskap og kompetanse, og læring.

Temaet kvalitet handler om hvordan skolen bruker målinger (nasjonale prøver, kartleggingsprøver, elevundersøkelsen etc.) i sitt utviklingsarbeid. Alle skolene gjennomfører prøvene og undersøkelsene, men jeg er usikker på i hvor stor grad disse dataene benyttes i skolenes utviklings- og forbedringsarbeid.

Temaet visjon og mål tar opp spørsmål som handler om skolens arbeid med visjoner og mål. Et sentralt måldokument i skolene er virksomhetsplanene, hvor blant annet utviklingsmålene skal omtales. Et spørsmål her blir i hvor stor grad dette er et dokument for alle ansatte, eller om det er noe rektor forholder seg til alene. Videre inneholder kategorien spørsmål om hvordan man jobber med ulike typer mål, og om man har en kultur for fellesskap eller individualitet.

Jeg har under temaet lederrollen fokusert på hvordan man oppfatter lederrollen, hvilke tradisjoner man har for å gi og få tilbakemeldinger, leders rolle i det daglige arbeidsfellesskapet og forholdet mellom administrativ og pedagogisk ledelse.

Temaet kunnskap og kompetanse handler om hvilken kompetanse som finnes i organisasjonen, hvordan man deler kompetanse, hvordan man henter inn kompetanse, hvordan man forholder seg til samarbeidspartnere, forhold til endringer og bruk av spesielle ressurspersoner.

Temaet læring dreier seg om utvikling og deling av kunnskap, og hvordan man legger til rette for at dette kan skje på skolen.

Jeg har deretter satt sammen elementer fra de ulike kategoriene i de to begrepene arena og ledelse, jamfør forskningsspørsmålene. Begge disse begrepene henter elementer fra de fem kategoriene. Jeg vil senere utdype hva jeg har lagt i disse begrepene.

Alle intervjuene er gjennomført på den respektive rektors kontor, slik at jeg har operert med størst mulig trygghetsfaktor for intervjuobjektet på denne måten. Jeg har også valgt å la dem

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

velge tidspunkt for intervjuet, slik at vi kunne finne tidspunkter som gjorde at sjansen for at de skulle bli forstyrret underveis ble minst mulig. Jeg har ikke funnet det aktuelt å få andre til å gjennomføre intervjuene for meg, selv om jeg er klar over at mitt nærvær, som ansvarlig for skolesektoren i kommunen, kan være en forstyrrende faktor for intervjusituasjonen. Etter å ha gjennomført intervjuene, har jeg et inntrykk av at intervjuobjektene har svart oppriktig på spørsmålene, og ikke lett etter de svare de kanskje trodde jeg var ute etter.

Under alle intervjuene satt vi vendt mot hverandre, med pc for lydopptak plassert mellom oss og ut til siden. Jeg hadde intervjuguiden foran meg, og noterte enkelte stikkord mens vi snakket. Samtalene gikk utvunget for seg, og jeg kunne ikke registrere at intervjuobjektene følte noe ubehag ved situasjonen. To av intervjuene fikk korte avbrekk. Det ene på grunn av at en ansatt måtte stille rektor et spørsmål, samt at telefonen ringte en gang. Det andre fikk et avbrudd på grunn av at intervjuobjektet fikk en hostekule og måtte hente et glass vann. Avbrekkene ser ikke ut til å ha påvirket intervjuene.

### **4.3.2 Kvantitativ metode**

Utdanningsdirektoratets organisasjonsundersøkelse er et standardisert verktøy som benyttes i de fleste av direktoratets prosjekter. Denne undersøkelsen skal være et verktøy for egenvurdering. Tanken bak denne undersøkelsen er at man skal kunne fange opp hvordan skolen fungerer og deretter bruke disse funnene for å skape forbedringer. Alle ansatte på skolen skal svare på denne undersøkelse, men spørsmålene er tilpasset respondentene, dvs. at noen spørsmål er felles, mens ledelsen har noen egne, lærerne har noen egne etc. Undersøkelsen er elektronisk og resultatet kan hentes ut av rektor umiddelbart etter at undersøkelsen er gjennomført.

Denne undersøkelsen er av typen med lukkede svaralternativer. Et typisk kjennetegn ved denne typen spørreskjema, er at respondentene kun kan svare innen forhåndsdefinerte rammer, for eksempel i form av å velge verdier fra 1 til 6, eller velge mellom *ja* og *nei*. Jacobsen (2005) setter opp tre sentrale elementer når man velger en slik innsamlingsform: 1) Man må konkretisere alle begrep man ønsker å måle. 2) Man må stille så entydige spørsmål som mulig. 3) Man må velge om man skal sende ut skjema, gjennomføre telefonintervju, benytte quest back etc.

For å konkretisere det som ønskes målt, og da i særlig grad når begrepene er abstrakte eller flertydige, og gjerne av egentlig kvalitativ art, må man operasjonalisere dem, i betydningen

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

gjøre dem målbare. Dette vil innebære at man måler begrepene indirekte, gjennom at man måler indikasjoner ved dem (Jacobsen 2005). Et eksempel fra Utdanningsdirektoratets organisasjonsanalyse for skoler er begrepet *Samarbeid*. Dersom dette hadde vært entydig og konkret, kunne man stilt spørsmålet: *Hvordan er samarbeidet på din skole?* Sjansen for at man ville oppfattet dette på ulike måter ville vært overhengende. Her er noen eksempler på ulike måter å oppfatte dette på: 1) Samarbeid er relatert til samarbeidet mellom lærer. 2) Samarbeid er relatert til samarbeidet mellom elever. 3) Samarbeid er relatert til samarbeidet mellom lærer og elev. 4) Samarbeid er relatert til samarbeidet mellom lærer og rektor.

Mulighetene er nærmest utømmelige. For å unngå slike situasjoner kan man operasjonalisere dette gjennom å dele opp begrepet og stille flere spørsmål med ulik innfallsvinkel. I dette tilfellet er *Samarbeid* oppdelt i 16 ulike spørsmål, som hver på sin måte gir en indikasjon på ulike sider ved begrepet samarbeid. Det er likevel ikke mulig å lage spørsmål som det er umulig å misforstå. Så lenge respondenten ikke kan stille oppklarende spørsmål vil man alltid stå i fare for at noen kan misforstå spørsmålene.

Videre når det gjelder spørsmålene, må man tenke gjennom hva det er man ønsker å måle. Jacobsen (2005) snakker i denne sammenhengen om tre ulike målenivåer, som gir ulik grad av informasjon og dermed målenivå. Det første målenivået er kategoriske eller nominale kategorier. Denne typen kategorier kan for eksempel benyttes hvis man ønsker svar av typen snill eller slem. Svarverdiene i et slikt spørsmål er gjerne av typen ja/nei. Den andre typen er rangordning eller ordinal. Denne typen kategorier er gjerne sett i forhold til hverandre, og kan være av typen: *Hva er din høyeste fullførte utdanning? A: Grunnskoleutdanning, B: Videregående skole, C: Høyskoleutdanning.* Den tredje innfallsvinkelen er metrisk eller forholdstall. Dette er den mest presise og kan si oss noe mer nøyaktig om forholdet mellom enheter, for eksempel: *Hvor mye bruker du på matvarer i måneden? A: 1-999 kroner, B: 1 000-1 999 kroner, C: 2 000-2999 kroner, etc.*

I den aktuelle spørreundersøkelsen er svaralternativene av metrisk type, der respondentene skal angi på en skala fra 1 til 5 hvor enige de er i påstander om skolen de jobber på.

Det siste elementet man må tenke over er hvordan man skal samle inn informasjonen. I utgangspunktet kan man tenke seg fire ulike alternativer: Spørreskjema i posten, spørreskjema over telefon, digitale spørreskjema (quest back) eller standardiserte intervju. Alle disse har sterke og svake sider, men jeg vil konsentrere meg om den typen som er valgt i denne undersøkelsen, nemlig det digitale spørreskjemaet.

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Det digitale spørreskjemaets største fortrinn er at det i ettertid er særdeles enkelt å benytte materialet. Det kan lett legges inn i en database som man kan benytte til det videre arbeidet. Den største ulempen med denne typen spørreskjema er at man kan risikere lavere svarprosent enn ved de andre formene for spørreskjema. I dette tilfellet ble mye av den problematikken eliminert ved at de ansatte på den enkelte skolen fikk avsatt tid der de skulle svare på spørreskjemaet. Siden alle ansatte her egne datamaskiner, var undersøkelsen raskt gjennomført, og med god svarprosent. Svarprosenten ligger mellom 85 og 100. Jeg har i min benyttelse av dataene hentet ut de spørsmålene som lærerne har besvart, og utelatt spørsmål til ledelse og andre ansatte. Jeg har også utelatt spørsmål som ikke er relatert til de temaene jeg ønsker å utforske. Av de 86 spørsmålene i organisasjonsundersøkelsen har jeg benyttet 58, da der er disse som har relevans for min tematikk.

#### **4.3.3 Triangulering**

For å få fram hvordan skolene fungerer med hensyn til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, og hvordan ledelse kan påvirke dette, har jeg valgt å triangulere dataene mine. Gjennom å triangulere øker man gyldigheten og troverdigheten til datagrunnlaget, fordi man "kontrollerer data og konklusjoner ved å kombinere ulike metoder [...]" (Jacobsen 2005:29). Dette kan være en effektiv metode for å kontrollere om én forskers resultat også kan påvises av en annen forsker. Ved å benytte en slik metode skaper man samtidig større grad av åpenhet rundt forskningen. Hensikten med min triangulering, er å få fram to perspektiver på den samme tematikken. Som tidligere beskrevet i kapittel 2, er det en vanlig oppfatning at skolen er en kompleks organisasjonsform med mange aktører. Intervjuene jeg har gjennomført er gjennomført med tanke på å få mest mulig dybdekunnskap og innsikt i hvordan rektorene oppfatter det som er min tematikk i denne avhandlingen. Den kvantitative organisasjonsundersøkelsen gir på sin side en bredde i dataene, gjennom at det er mange som har gjennomført den.

Innen kvalitativ forskning har man reagert på å vurdere validitet gjennom triangulering, blant annet fordi man sier at triangulering gjør at andre forskere kan få det samme resultatet ved å gjenta forsøkene. Utgangspunktet for reaksjonene er først og fremst at kvalitativ forskning er sterkt kontekstavhengig, slik at resultatene avhenger av blant annet situasjonen man observerer i, måten intervjuet gjennomføres på etc. (Jacobsen 2005).

En annen måte å øke validiteten på, er det man kaller refleksivitet. "Refleksivitet innebærer at forskeren utnytter sin kunnskap om det som kan skje i f.eks. en intervjusituasjon, og forsøker å avdekke og forklare hvordan situasjonen preges av at det forskes på den." (Jacobsen 2005:230). I denne undersøkelsen anser jeg dette som en sentral måte å tilnærme seg data på, ikke minst de som er hentet inn gjennom intervjuene. I en slik tilnærming til forskning, blir troverdigheten og validiteten knyttet til forskerens evne til å synliggjøre egne refleksjoner over forskningssituasjonen.

#### **4.4 Analysemodell**

Jeg vil i gjennomgangen av empiri og drøfting ta for meg de to forskningsspørsmålene separat, i egne kapitler. Jeg vil først fokusere på data relatert til de ulike arenaene hvor man kan dele og utvikle kunnskap, før jeg i neste del ser på hvordan ledelse påvirker den kunnskapende prosessen. I begge disse delene vil jeg starte med å ta for meg skole for skole, gjennom først å trekke ut data fra intervjuet, som er rektors oppfatning av temaene, før dette sees opp mot spørreundersøkelsen lærerne har svart på. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte og se på hvilke faktorer som kan bidra til å forklare forskjeller mellom skolene. Som en overbygning vil jeg bruke Irgens' utviklingshjul for lærende skoler (Irgens 2010) og de fem kunnskapshjelperne (von Krogh et al 2000).

Organisasjonsanalysen er basert på tallverdier fra 1 til 5, der 5 angir at man er mest enig i påstanden i spørsmålet. Ut fra den gjennomsnittscoren lærerne gir på det enkelte spørsmål, bruker jeg denne til å vurdere i hvor stor grad de er enige i påstandene, og jeg bruker gjennomsnittscoren til å drøfte forskjeller i oppfatningene til lærerne på de tre skolene. Jeg legger ikke avgjørende vekt på forskjellene, siden det kan være veldig stor forskjell i hvordan lærerne har oppfattet spørsmålene, men mener at de kan gi en indikasjon på hvordan lærerne som gruppe på den enkelte skole stiller seg til påstandene det er spurt om.

Alle sitater fra intervjuene med rektorene er satt i *kursiv*.

#### **4.5 Drøfting av metodevalg**

Alle valg av metoder innebærer at når man velger noe, velger man samtidig bort noe annet. Ut fra det jeg tidligere har skrevet i dette kapitlet, vil det å kombinere to ulike metoder fruktbart for å få fram flest mulig aspekter ved et fenomen. Dette gir to ulike innfallsvinkler, og det er

på enkelte områder mulig å bruke dette til å få utvidet kjennskap til fenomenet man ønsker å studere.

De kvalitative intervjuene jeg gjennomførte, er de jeg enklest kan si noe om mulige feilkilder i, siden jeg selv var til stede. Som tidligere nevnt har jeg en oppfatning av at intervjuobjektene svarte oppriktig på spørsmålene. Intervjuobjektene har ikke nødvendigvis fått nøyaktig de samme spørsmålene, men vi har samtalt om de samme temaene. Spørsmålene er stilt etter hvordan intervjuet utviklet seg. Man kan si at jeg lot intervjuene følge sin egen dynamikk, slik at jeg på best mulig måte skulle kunne være i stand til å fange opp det spesiell. Jeg oppfatter at mulige feilkilder i intervjuene ligger på et lavt nivå.

Når det gjelder spørreundersøkelsen, oppfatter jeg at det kan være flere feilkilder her. En vanlig feilkilde er at respondentene ikke tok spørreundersøkelsen alvorlig nok. Deltakelsen i Utdanningsdirektoratets prosjekt, som gjorde at det måtte gjennomføres en spørreundersøkelse, kom brått på lærerne, og rektorene måtte gå flere runder med plasstillitsvalgte for å endre de lokale arbeidstidsavtalene. Dette kan ha medført en viss motstand, noe kan ha påvirket resultatet. På den andre siden var det svært god deltakelse på undersøkelsene (fra 85 til 100 %), samt at det ble organisert tid til felles utfylling, og jeg antar at når man først tar seg tid til å svare, så har man svart oppriktig. Jeg vil i drøftingen ha som utgangspunkt at jeg kan forholde meg til de resultatene som foreligger.

En annen mulig feilkilde er at man misforstår spørsmålene. Etter å ha lest gjennom undersøkelsen, oppfatter jeg spørsmålene til å være konkrete og med relativt få tolkningsmuligheter, slik at jeg antar at dette ikke har påvirket svarene i særlig grad. En annen svakhet man kan komme ut for ved å benytte to ulike sett med data, er at man i spørreundersøkelsen mister den kontekstuelle informasjonen forskeren kan oppnå i et intervju. Man har heller ingen garanti for at man vil oppfatte de samme spørsmålene likt i et intervju som i utfyllingen av et spørreskjema.

Siden den tematikken jeg ønsker å utforske i denne avhandlingen best kan utforskes kvalitativt, på grunn av at mye handler om hvilken følelse man har, for eksempel med tanke på i hvor stor grad en fellessamling for skolens ledelse og lærere oppfattes som en god arena for kunnskapsprosesser, ser jeg at det hadde vært en fordel om jeg kunne gjennomføre kvalitative intervjuer med lærere, enten individuelt eller som gruppeintervju. På grunn av tidsmessige årsaker er likevel eksisterende datamateriale i form av organisasjonsundersøkelsen brukt til å få fram lærernes syn på arenaer for kunnskapsdeling og

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

kunnskapsutvikling, og på ledelse. Jeg har valgt å benytte de to settene med data som likeverdige kilder for å utforske tematikken i denne avhandlingen.



## **5 Datapresentasjon og analyse - kunnskapsarenaer**

Dette kapitlet vil ta for seg hvilke arenaer skolene bruker til kunnskapende prosesser. Jeg vil presentere og diskutere de tre skolene hver for seg. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg sammenligne likheter og forskjeller mellom skolene, samt se på hvilke forhold som kan forklare disse.

### **5.1 Arenaer for kunnskapende prosesser**

Jeg har i gjennomgang og bearbeiding av datagrunnlaget identifisert fire ulike arenaer for kunnskaping i skolen. Jeg presenterer dem på aksen mest til minst kollektiv, og starter med den som er mest kollektiv, i betydning at flest deltar. Jeg presiserer at jeg i utgangspunktet har fokusert på etablerte arenaer, slik de kan framhentes i det empiriske materialet.

#### **5.1.1 Rektor time**

Den første arenaen har jeg kalt Rektors time<sup>4</sup>. Dette er den tiden som rektor styrer hver uke. Dette er en ledelsesinitiert tid. Tiden varierer mellom skolene fra én til to timer og førtifem minutter ukentlig. I denne tiden er alle pedagoger på den enkelte skole samlet. Tema for denne timen er blant annet arbeid med virksomhetsplan, drøfting av resultater på nasjonale prøver og kartleggingsprøver, kommunal informasjon som skal formidles ansatte, felles holdning til diverse bestemmelser med mer, og fellesskolering ved behov. Det er også lagt opp til at man skal bruke denne tiden til å videreformidle informasjon fra kurs etc. som den enkelte har deltatt på.

#### **5.1.2 Møter**

Skolene har i tillegg til Rektors time også andre organiserte ukentlige møter, og jeg har benyttet benevnelsen Møter om dem. Disse er fordelt mellom trinnmøter, hvor man samarbeider for å gi en best mulig undervisning og en felles forståelse av elevene, teammøter (barnetrinnet), hvor man bedriver kollegaveiledning, arbeid med planer for teamet, planlegging av ulike alternative dager, samt fellesskolering ved behov. Den siste møteformen

---

<sup>4</sup> I organisasjonsanalysen brukes begrepene fellestid om det jeg har kalt Rektors time. Navnet er valgt for å signalisere at dette er en ledelsesinitiert tid.

er seksjonsmøter. Dette gjelder kun ungdomstrinnet. På disse møtene samarbeider lærerne om faglige emner og planer, og diskuterer og melder behov for læremidler.

Totalt utgjør disse møtene to til to og en halv time i uken. Dette er tid hvor rektor delvis deltar og delvis har styringen på innholdet. Noen ganger har trinn- og teammøter agendaer styrt av rektor, men som oftest styrer de denne tiden selv. Seksjonsmøtene er i realiteten selvstyrte. Disse møtene skal benyttes til det nødvendige koordinerings- og planleggingsarbeidet de ulike gruppene har ansvaret for, for å få den daglige kollektive driften til å fungere, samtidig som det også forventes at man i denne tiden skal drive med kollektiv utvikling i teamet/trinnet/seksjonen. Som jeg vil vise senere, er det stor forskjell på hvordan man fordeler tiden mellom driftsoppgaver og utvikling.

### **5.1.3 Klasserommet**

Den tredje arenaen er Klasserommet. Ut fra de ressursene skolene disponerer som grunnbemanning, samt den tilleggsbevilgningen de har i form av midler tildelt under Opplæringslovens § 5-1 (spesialundervisning) er det vanlig at det er mer enn én pedagog til stede i undervisningen, i alle fall i fagene norsk, matematikk og engelsk, samt i praktiske fag. Det framkommer ikke av datamaterialet om man er flere lærere i klasserommet, eller om man bruker disse ressursene til gruppedeling. Dette gjør at den bundne tiden som er knyttet opp til undervisning, samt for- og etterarbeid, også kan sies å være en arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling.

Både i for- og etterarbeidet bør pedagoger som samarbeider om en klasse eller gruppe elever, gjøre en del at dette sammen, og det er da etablert en arena for kunnskapende prosesser. Et sentralt spørsmål her er om man i denne tiden fokuserer på løpende drift, eller om man også fokuserer på utvikling i tillegg. Størsteparten av den tiden pedagogene er på arbeidsplassen er de i klasserommet<sup>5</sup> sammen med elevene, og gjerne en annen lærer. Jeg besitter i beskjeden grad data fra intervjuene med rektorene om dette. Organisasjonsanalysene har en del data om klasserommet og for- og etterarbeid knyttet til dette tema. Fra intervjuene framkommer det derimot noen opplysninger om rektors tilstedeværelse i klasserommet, og hvordan rektor benytter dette i ettertid. Data om dette vil jeg gå gjennom i kapitlet om ledelse.

---

<sup>5</sup> Med klasserommet mener jeg i denne sammenhengen den tiden de er sammen med elevene, herunder turer, ekskursjoner etc.

#### **5.1.4 Arbeidsrommet**

Den fjerde arenaen er Arbeidsrommet. Arbeidsrommet utgjør mye av den bundne tiden, samt en del av den ubundne tiden for pedagogene. Dette er en tid som i all hovedsak benyttes individuelt, til for- og etterarbeid, faglig ajourhold og løpende driftsoppgaver.

Lærerne på skolene er organisert på arbeidsrom på litt ulike måter. På Grendaskolen har alle pedagogene felles arbeidsrom. På Vekstskolen har alle lærerne felles arbeidsrom. På Sentrumsskolen sitter lærerne på småtrinnet (1-4. klasse) og mellomtrinnet (5-7. klasse) på hver sitt arbeidsrom. På ungdomstrinnet sitter man trinnvis, slik at åttendeklasselærerne på ett rom, niendeklasselærerne på ett rom og tiendeklasselærerne på ett rom.

Denne organiseringen legger på ulikt vis noen begrensninger med henhold til hvem man kan samarbeide med når det gjelder kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Også på dette området er det lite data fra intervjuene, og empirien som presenteres her er basert på organisasjonsanalysen.

## **5.2 Bruk av kunnskapsarenaer på skolene**

Når jeg nå skal ta for meg funnene fra skolene, vil jeg starte med å se på hva rektor har sagt i intervjuet, for så å supplere med funn i organisasjonsanalysen. Jeg vil se data i forhold til spenningsforholdet kultur for kollektivitet og kultur for individualitet slik dette er presentert av Irgens (2010).

## **5.3 Grendaskolens bruk av arenaer for kunnskaping**

### **5.3.1 Rektors time**

Skolen benytter to timer og førtifem minutter til Rektors time. De starter mandagene med femten minutters gjennomgang av det som skal skje kommende uke. I tillegg har de to og en halv time på torsdagene. Denne skolen har tradisjon for å drøfte alle resultatene fra elevundersøkelsen, nasjonale prøver og kartleggingsprøver i Rektors time, men rektor framhever at det sjelden er tid nok til å gå så grundig inn i disse resultatene som han ønsker. Samtidig kommer det fram i intervjuet med rektor at analysene og diskusjonene sjelden går skikkelig i dybden når det gjelder elevundersøkelsen og nasjonale prøver. Gode resultater forklares gjerne med at dette var noe man forventet. Eller som rektor sier: "Når det er bra

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

*soler vi oss i glansen. Jeg må bare si det. Da kjenner vi på at når vi har elever som er forholdsvis dyktige, da ser vi at det har virkning det vi har gjort.”* Når resultatene er svake, sier man gjerne at *”[...] dette visste vi.”* Skolen har ikke hatt tradisjon for å benytte kartleggingsprøvene tidligere, men har inneværende skoleår gjennomført dem, og resultatene på disse prøvene har gitt både rektor og lærere noen tankevekkere:

*Vi har ikke hatt noen tradisjon for det før [navn på kommunens spesialpedagogiske veileder] startet på med det, men nå har vi satt opp et årshjul der vi la inn når vi skal ha kartleggingsprøver og gjennomfører det. Og det har fungert skal jeg fortelle deg. Etter at lærerne har startet på i matematikk nå, de er så giret. Nå greier de å kartlegge, og de ser så tydelig hvor ungene har hull. Hvor det må jobbes. Og unger som vi trodde var flinkere, de trenger litt ekstra de også. Og så må vi analysere hvorfor det er sånn.*

Sitatet viser at skolen har startet opp med et mer kollektivt rettet utviklingsarbeid når det gjelder hvordan de kan bruke kartleggingsprøver i forbedringsarbeidet. Rektor mener at det felles analysearbeidet rundt kartleggingsprøvene har gjort lærerne flinkere til å analysere og samarbeide på tvers av småtrinnet og mellomtrinnet. Analysearbeidet gjennomføres i Rektors time, og jeg anser dette som en prosessuell og inkluderende tilnærming til å videreutvikle skolens kollektive praksis.

På spørsmål om hvordan skolens kultur er preget av individualitet eller kollektivitet, mener rektor at det er litt vanskelig å si. De er et fellesskap, men har noen individualister *”som bare henger på, men så gjør de sitt eget.”* Rektor mener at det kollektive er styrket i de senere årene. Som en forklaring på dette mener rektor at man kan trekke fram det at rektor ofte er i klasserommet og føler seg godt informert og involvert i det som foregår der. En annen faktor rektor trekker fram, er den kollektive satsingen på lesing og vurdering, der store deler av lærerne har deltatt. Rektor sier at samarbeidet mellom lærerne er bra.

En utfordring for å skape en tettere kollektiv utvikling på skolen blir av rektor oppgitt å være lærernes arbeidstidsavtale. Denne tidfester alt som skal gjøres, og det kan medføre manglende fleksibilitet når man i løpet av skoleåret ønsker å ta fatt i problemstillinger som dukker opp. Rektor oppfatter lærerne som gode til å takle endringer, noe også sitatet viser: *”Vi er i endringer hele tiden. Det kommer nye ting, ikke sant? Jeg synes faktisk at, selv om det går litt tregt noen ganger, er de mottakelige. Alle ønsker det [...]”* Sitatet viser en skole som har et tydelig utviklingsfokus.

Lærerne snakker i følge rektor lite om sin egen læring, men mye om elevenes. *”Alt handler om elevenes læring. Veldig ofte. Altså, ja i alle fall det vi snakker om er elevenes læring. Så vi*

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

skulle også vært flinkere til å ha tid til å være rundt til hverandre for å observere.” Rektor sier at skolen startet opp med kollegaveiledning (etter modell av Lauvås og Handal 2000) våren 2010, men det ble av ulike årsaker lagt til siden, blant annet på grunn av en lengre periode med høyt sykefravær. Rektor mener at dette skal gjennomføres neste skoleår. For å styrke den kollektive utviklingen på skolen ønsker rektor at de hadde hatt mer tid til å observere og veilede hverandre. Nå er det i realiteten stort sett rektor som gjør dette. I følge Lauvås og Handal (2000), er kollegaveiledning med på å styrke den kollektive kulturen på skoler, og gjør at den enkelte lærer ikke trenger å stå alene med utfordringer man møter i praksisfeltet. Rektors tanker her, om at ikke bare rektor skal veilede, er veldig i tråd med det blant annet Newell et al (2002) sier om at kunnskapsarbeidere vil involveres og ansvarliggjøres. Jeg anser rektors utsagn om hvordan han ser for seg at veiledning på skolen kan foregå, som et eksempel på hvordan kunnskapsarbeidere kan ledes, med et tydelig prosessuelt perspektiv som overbygning.

I organisasjonsanalysens spørsmål relatert til dette temaet (se vedlegg 3 tabell 1), kan man blant annet se at lærerne er enige med rektor i at medarbeiderne og ledelsen drøfter resultatet fra elevundersøkelsen, og de er enda mer samstemte på at man i fellesskap drøfter resultatene på kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Scoren på disse spørsmålene er så høy at det tydelig underbygger inntrykket fra intervjuet med rektor om at det er en kollektiv kultur på denne skolen.

Videre svarer lærerne i undersøkelsen noe avvikende i forhold til det rektor sier i intervjuet, når det gjelder om man deler kunnskap etter kurs og om man jevnlig henter inn erfaringer utenfra. Særlig på spørsmål om det å hente erfaringer og gode arbeidsmåter utenfra svarer de veldig lavt i organisasjonsundersøkelsen. Samtidig kommer det fram at lærerne er enige med rektor i at man formidler og drøfter nye arbeidsmetoder som kan være nyttige for hele personalet. Lærerne sier også at forbedringer i skolens undervisningspraksis ikke krever for mye samarbeid mellom lærerne til at de blir gjennomført. Dette siste svaret fra lærerne kan tas som en bekreftelse på at skolen har en kollektiv kultur. Dersom man ser disse spørsmålet opp mot spørsmålene om det er høy grad av samspill om enighet om å utvikle praksisen slik at man får det beste ut av hver elev, og spørsmålet om lærerne ofte bruker egen planleggingstid eller fellestid til å drøfte pedagogiske utfordringer som dukker opp i løpet av dagen, viser svarene her at man har et tydelig kollektivt fokus også på disse områdene, og at dette er noe som blir prioritert. Dette gjenspeiles også i spørsmålet om det at elevene lykkes et er fellesprosjekt for alle på skolen.

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Oppsummert, på bakgrunn av intervjuet og den informasjonen som er mulig å hente ut fra spørreundersøkelsen, virker det som om Grendaskolen har et tydelig kollektivt fokus de områdene som lærerne oppfatter som mest sentrale for undervisningsgjerningen, men et noe mindre kollektivt fokus når det gjelder andre områder i virksomhetsplanen. Empirien tilsier at man kan konkludere med at det virker som om skolen har tradisjoner for å inkludere alle i drøftinger av resultater og hvordan disse kan forbedres. Med tanke på kunnskapsarbeideres ønske om involvering og ansvarliggjøring (Newell 2002), ser dette ut til å være en fornuftig strategi.

### **5.3.2 Møter**

Når det gjelder Møter, så har Grendaskolen kun satt av tid til teammøter utenom rektors time. Dette har sammenheng med skolens beskjedne størrelse, og at rektor har valgt å benytte mer tid til Rektors time. Teamene (1-4. trinn og 5-7. trinn) har én time i uken til dette arbeidet. Dette er tid som brukes til planlegging av kollektive driftsoppgaver knyttet til det enkelte team. Det framkommer i intervjuet svært lite ytterligere opplysninger om hva teamene benytter timen sin til utover daglige driftsoppgaver. Dette henger, i følge intervjuet med rektor, sammen med at man får konsentrert seg om utviklingsoppgaver i Rektors time.

I organisasjonsanalysen er det to spørsmål som belyser dette temaet (se vedlegg 3 tabell 2). Både på spørsmål om lærerne ved skolen samarbeider om å holde oversikt over den faglige utvikling hos felles elever, og på spørsmålet om man samarbeider med andre lærere med samme gruppe eller på samme trinn, er lærerne enige om at dette skjer. Scorene på disse spørsmålene ligger veldig høyt på skalaen, og det kan virke som om man i stor grad har et fellesskap rundt elevene på denne skolen. Bruken av arenaen Møter bekrefter inntrykket man får under arenaen Rektor time om at skolen er preget av en kollektiv kultur.

### **5.3.3 Klasserommet**

Arenaen Klasserommet (se vedlegg 3 tabell 3) gir langt på vei det samme inntrykket som Rektor time og Møter. Lærernes svar tilsier at de foretrekker å eksperimentere og prøver ut nye arbeidsmetoder framfor å gjøre ting på samme måte som før, de samarbeider i stor grad om faglige tilbakemeldinger til elevene, de samarbeider om undervisningen og er til stede i hverandres undervisning. På spørsmål om nyansatte får innføring i pedagogisk praksis og lokale rutiner ved skolen gjennom å se på hvordan andre lærere arbeider, er scoren midt på

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

skalaen (3 av 5). Med tanke på hvordan man har svart på de andre spørsmålene om denne arenaen, oppfatter jeg denne scoren som lav. En forklaring på dette kan være at skolen i liten grad har hatt nytilsatte lærere de siste årene, og at man ikke har oppfattet spørsmålet som særlig relevant.

#### **5.3.4 Arbeidsrommet**

På spørsmål relatert til Arbeidsrommet som arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling (se vedlegg 3 tabell 4), kan man registrere at på spørsmål som starter med pronomenet "Jeg", og dermed handler om den individuelle utviklingen, svarer lærerne høyt i organisasjonsundersøkelsen. Dette gjelder spørsmål om man følger med på utviklingen av nye undervisningsmetoder og annen faglig utvikling, om man lar lærebøkene legge sterke føringer for undervisningen, om man foretrekker å brukes eksisterende undervisningsopplegg framfor å utvikle forbedrede opplegg, om man tilpasser undervisningen til den enkelte elev, om man er rustet til de utfordringene jobben gir, om man har blitt bedre til å gjennomføre kvalitetsvurderinger, om man har gode rutiner for å gjennomføre endringer, om man er godt rustet til å møte nye utfordringer og om man har gjennomført endringer i organiseringen av skolehverdagen som gir bedre resultater på elevenes sosiale og faglige læring. Scoren på alle disse spørsmålene ligger mellom 3,7 og 4,4, og jeg betrakter dette som om et relativt tydelig resultat når det gjelder å inneha en individuell trygghet med hensyn til den enkeltes jobbutførelse. Som det framkommer i Irgens (2010), og sett i sammenheng med det jeg mener er en kollektiv kultur, slik jeg har beskrevet det under arenaene Rektors time, Møter og Klasserommet ved denne skolen, kan dette resultatet forklares gjennom at lærere som er en del av en kollektiv kultur også kan utvikle en større individuell trygghet, gjennom at de kan støtte seg på kollektive rutiner som understøtter den individuelle autonomien.

På spørsmål som handler om den kollektive kulturen ser det likevel ut som om det ikke er noen tydelig kultur på å bli spurt om hjelp, gi ærlige tilbakemeldinger eller ros. Skolens maler oppfattes heller ikke som gode informasjonskilder. Hverdagslige samtaler, diskusjoner og råd holder derimot viktige erfaringer i hevd i noen grad, i følge det lærerne har svart. Man har, i følge lærerne, heller ikke en etablert undervisningspraksis som gir lærerne klare føringer for hvordan de skal gjøre jobben. Ut fra både intervju med rektor og de andre spørsmålene i organisasjonsundersøkelsen som omhandler arenaer, kan dette forklares gjennom at man kan

få et inntrykk av at dette er en skole som er mer fokusert på utvikling og det å se framover, kontra det å bevare og gjøre ting på denne samme måte over tid.

De to datasettene jeg har brukt understøtter i stor grad hverandre, og det er derfor grunnlag for å si at resultatet kan anses å være valid.

## **5.4 Vekstskolens bruk av arenaer for kunnskaping**

### **5.4.1 Rektors time**

I følge intervjuet med rektor ser Vekstskolen i liten grad ut til å bruke rektors time til å jobbe med felles satsinger. Rektors time er én time i uken. Elevundersøkelsen har ikke blitt drøftet inngående i denne tiden, og nasjonale prøver og kartleggingsprøver er i liten grad tema i plenum, fordi man ikke har hatt noen tradisjon for det, i følge rektor ved Vekstskolen. Arbeidet med elevundersøkelsen, nasjonale prøver og kartleggingsprøvene har i stor grad blitt overlatt til de involverte lærerne, sier rektor i intervjuet. Rektor sier videre at han ser et behov for en mer åpenhet rundt dette, slik at det ikke blir opp til den enkelte å drive analysering og forbedringsarbeid på disse områdene. Sitatet sier noe om hvorfor:

*[...] men vi ser at det er behov for mer åpenhet i sånne diskusjoner. Jeg tror det handler mye om å lære av hverandre her. Har du en andreklasse og du sitter med et dårlig resultat på en kartleggingsprøve, så er det greit å høre med de som har hatt andre [klasse] før, hva de jobbet med.*

Dette sitatet viser at rektor har tanker rundt behovet for mer kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i organisasjonen, og ønsker mer involvering og kollektivitet, slik at lærerne kan lære av hverandre. Ut fra det rektor sier virker det som om man har en typisk individuell praksis når det gjelder å forholde seg til elevenes resultater.

Rektor sier i intervjuet at han bruker mye av Rektors time til å informere lærerne. Diskusjoner handler sjelden om pedagogikk, men ofte om rene driftsrelaterte utfordringer. Disse er gjerne knyttet til tid. Ikke minst har man, i følge rektor, stadige diskusjoner ved starten av Rektors time om hva man skal bruke tiden man er samlet til. Rektor oppfatter dette som slitsomt, og som lite meningsfull bruk av tid. Ut fra intervjuet virker lærerne på denne skolen å være svært opptatte av hvilken tid de skal bruke til hva. Rektor påpeker at det er vanskelig å få noen til å ta på seg oppgaver, både med tenke på drift og utvikling, fordi pedagogene mener at de ikke



## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

har tid, og at dette er noe som er forsterket de siste årene. På spørsmål om hvorfor rektor tror det er slik, svarer han:

*Nei, jeg tror egentlig at det har en del med arbeidstidsavtalen å gjøre. Det første man møter når man spør noen om en oppgave er: Når skal jeg gjøre det? Og hva skal jeg ikke gjøre? Da har du et veldig sånt negativt utgangspunkt, egentlig.*

Sitatet viser at rektor opplever at lærerne er noe negativ til å utføre andre oppgaver enn undervisning, og at det ikke nytter å friste med ekstra betaling, men at alt handler om tid. Den manglende viljen til å påta seg oppgaver for hele skolen, kan man se på som et utslag av en kultur preget av individualitet (Irgens 2010).

Når det gjelder arbeidet med virksomhetsplanen, er dette noe som det er vanskelig å få pedagogene med på. Rektor mener at dette skyldes at man på skolen ikke har hatt tradisjon for å involvere pedagogene, de mener det tar for mye tid og de oppfatter at mye av virksomhetsplanen ikke er relevant for dem. Rektor sier at det handler om de punktene i virksomhetsplanen som ikke oppfattes som øyeblikkelig relevant for det de gjør i klasserommet sammen med elevene. Ut fra det Irgens (2010) sier, kan man ta dette som et typisk trekk på et individuelt driftsfokus. Det er, i følge rektor, vanskelig å engasjere personalet til å ta fatt i og diskutere forhold som oppfattes å være mindre relevante for undervisningen. Dette kan illustreres i det rektor sier om arbeidet med virksomhetsplanen:

*Altså, den virksomhetsplanen som jeg sitter med fra i dag, det er noe som jeg sitter med, som ingen andre har noe som helst forhold til. [...] Ja. Det er litt synd. For det er jo egentlig hoveddokumentet til skolen. Og da er det synd ansatte ikke har noe forhold til det. Det er liksom en plan som ligger der bare.*

Rektor sier i intervjuet at han har prøvd å starte opp en diskusjon for å involvere lærerne i dette arbeidet, men at han ikke har lyktes i det. Igjen kan man se at rektor har tanker om hvordan prosesser bør gjennomføres, basert på involvering og ansvarliggjøring, men han har så langt ikke lyktes med å legge til rette for dette, noe blant annet von Krogh et al (2000) sier er viktig for å skape gode kunnskapsende prosesser.

Rektor sier at det lagt opp til at lærere som har vært på kurs skal videreformidle informasjon til de andre i Rektors time, men at man også her kommer i konflikt med det lærerne oppfatter som relevant bruk av tid. På spørsmål om lærerne snakker noe særlig om egen læring, svarer rektor:

*Lite. Jeg har prøvd å få til noe sånn at de referere fra kurs de har vært med på, for å prøve å få delt litt da av det som læres, eller den kunnskapen de får da. Det er jo, det*

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

*er mange som synes at akkurat det der er interessant. Men det er liksom litt motstand før vi begynner da, det er så mange som har det så travelt. Men, neida, de synes det er greit, tror jeg. Når de ser nytten av det.*

Også dette sitatet viser at rektor på Vekstskolen, har tanker om at kunnskapsdeling er viktig for lærernes læring, men at det er vanskelig å få lærerne med på det. Det er først når de ser nytten av det, at dette kan være interessant for lærerne. I følge rektor er det på Vekstskolen enklest å få til pedagogiske diskusjoner i Rektors time når man kommer inn på de to temaene som kommunen særlig har fokusert på de siste årene; lesing og vurdering. Dette kan sees på som en understreking av at utvikling lettest skjer når mange er involvert i prosessen. Rektor vektlegger at denne langvarige og dype satsingen har gjort at han i større grad oppfatter at det er et fellesskap på skolen nå, enn for få år siden, og at man har hatt en kollektiv utvikling på disse feltene. På direkte spørsmål om rektor oppfatter skolens kultur som preget av individualitet eller kollektivitet, svarer han:

*Vi har et fellesskap, ser jeg. I løpet av de siste årene har det fellesskapet blitt styrket. Det har kommet gjennom de etterutdanningene vi har holdt på med. Vurdering og lesing nå. Vi får veldig fokus på oss som lærergruppe, og hvordan vi jobber. Men det er klart at vi har enkeltelement som liksom, som er sin egen lille stat i staten her, ja.*

På spørsmål om hvordan det virker inn på de andre når noen ikke involverer seg i den kollektive utviklingen, mener rektor at ”Det er vel egentlig litt negativt.”

Lærernes svar i organisasjonsanalysen (se vedlegg 3 tabell 5) viser at lærerne ikke har den samme oppfatningen som rektor når det gjelder hvordan man drøfter resultater fra elevundersøkelse, nasjonale prøver og kartleggingsprøver i fellesskap og mellom rektor og lærere. Det er på bakgrunn av organisasjonsundersøkelsen ikke mulig for meg å si noe om hvorfor det er en tydelig divergens mellom rektor og lærerne på dette området, men empirien viser derimot at de ikke har en felles oppfatning at hvordan disse prosessene fungerer.

På spørsmål om man deler ideer og erfaringer fra kurs med andre ansatte, og om man jevnlig henter erfaringer og gode arbeidsmåter fra andre skoler, er lærerne mer på linje med det rektor sier i intervjuet, om at dette skjer heller sjeldent. Det virker videre som om man i liten grad formidler og drøfter nye arbeidsmetoder i plenum. Man bruker heller ikke Rektors time til å drøfte vanlige hjelpemidler i særlig grad. Dette er sammenfallende med det rektor sier i intervjuet. Selv om rektor har tydelige tanker om hvordan man bør bruke Rektors time til å arbeide med pedagogikk i fellesskap, har han ikke lyktes i få til dette. Gjennomgangen av arenaen Rektors time indikerer at skolen ikke har en kollektiv kultur for drift og utvikling. Det spørsmålet som i størst grad peker mot en kollektiv kultur, er spørsmålet om det på skolen er

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

høy grad av samspill om å utvikle praksisen slik at man får det beste ut av hver elevs potensial. Men samtidig ser det ut til at lærerne mener at forbedringer i skolens undervisningspraksis krever for mye samarbeid til at de blir gjennomført, et funn som kan illustrere at lærerne har fokus på individuell drift, jamfør det Irgens (2010) trekker fram som typiske trekk ved skoler hvor kulturen har fokus de individuelle driftsoppgavene.

Ut fra arenaen Rektors time ser det ut til at skolen ikke har en kollektiv kultur for drift og utvikling, og at det ikke er enighet mellom rektorene og lærerne om hvordan man bruker denne arenaen.

### **5.4.2 Møter**

Når det gjelder arenaen Møter, så bruker skolen tre timet i uken til møter, fordelt på én og en halv time teammøte, og én og en halv time trinnmøte. Teamets tid skal brukes opp mot å planlegge aktiviteter på 1-4. trinn og 5-7. trinn, kollegaveiledning, planer for teamet og skolering etter behov. Trinnets tid skal brukes til å tilrettelegge rundt den enkelte klasse og elev. Sentralt her er å skape en felles forståelse for den enkelte elev. Det er med andre ord lagt opp til felles kunnskapsutvikling på disse møtene.

I intervjuet med rektor kommer det fram at en del av pedagogene på skolen i stor grad *”bare ser sin egen klasse og forholder seg til det som angår den klassen og ingen andre”*, et sitat som understøtter det jeg tidligere har sagt om at skolen ser ut til å ha en individuell kultur. På oppfølgingsspørsmål svarer rektor bekreftende på at det er enkelte individualister på skolen som ikke ønsker å involvere seg i det som ikke oppfattes som deres jobb. Dette er en ny indikasjon på et individuelt driftsfokus (Irgens 2010).

Rektor sier videre at det er mange lærere som er involverte på flere trinn, slik at det er vanskelig å ha jevnlig trinnmøter det alle lærerne møtes samtidig, og at dette legger noen begrensninger for hvordan man kan skape mer kollektiv utvikling og drift på skolen. Jeg vil komme tilbake til dette når jeg skal drøfte hvordan ledelse kan påvirke bruken av kunnskapende arenaer.

Ut fra det rektor sier i intervjuet kan det virke som om det også på møtene er lite fokus på kollektiv utvikling, men en del fokus på kollektiv drift. Det virker på bakgrunn av det rektor sier i intervjuet, at lærerne har utviklet en kultur som i stor grad er fokusert rundt løpende

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

driftsoppgaver, og at det i liten grad arbeides målrettet med utvikling på skolen. Dette er typiske trekk ved skoler preget av individuell kultur (Irgens 2010).

I organisasjonsanalysen (se vedlegg 3 tabell 6) svarer lærerne lavt på spørsmål om lærerne ved skolen samarbeider om å holde oversikt over den faglige utviklingen hos felles elever. Jeg oppfatter denne relativt store forskjellen som et ytterligere tegn på en individuell kultur når det gjelder utvikling på Vekstskolen. På spørsmål om man samarbeider med samme lærere på samme gruppe eller trinn, svarer lærerne at dette er noe som skjer ofte. Man skulle tro at disse to spørsmålene var spørsmål som burde hatt relativt lik score, men jeg oppfatter spørsmålet om samarbeid om faglig utvikling hos felles elever som mer utviklingsorientert, enn spørsmålet om samarbeid med lærere med samme gruppe eller trinn, som også kan oppfattes som mer driftsmessige forhold. Denne tolkningen understøttes av det rektor sier i intervjuet om hva han oppfatter som fokus på arenaen Møter, hvor han mener at det er mer driftsfokus enn utviklingsfokus.

### **5.4.3 Klasserommet**

På arenaen Klasserommet (se vedlegg 3 tabell 7) ser det ut til at man i noen grad eksperimenterer med nye måter å gjøre ting på. Lærerne svarer at det er vanlig å gjennomføre undervisningen i samarbeid med andre, og man prøver ut nye undervisningsopplegg i samarbeid med kollegaer, men det ser ikke ut til at det er særlig vanlig å være til stede i hverandres undervisning. Samtidig ser det ut til at nyansatte får innføring i pedagogisk praksis og lokale rutiner ved skolen gjennom å se hvordan andre lærere arbeider. Selv om det også på denne skolen har vært få nytilsetninger de siste årene, kan det tyde på at det ved denne skolen er en noe tydeligere sosialisering inn i en kultur, uten at man på bakgrunn av dette kan si at det automatisk er positivt. Jeg tenker her på de relativt tydelige tendensene til at skolen har en kultur preget av individuell drift, slik jeg har vist under arenaene Rektors time og Møter.

### **5.4.4 Arbeidsrommet**

På arenaen Arbeidsrommet (se vedlegg 3 tabell 8), ser man at lærerne på Vekstskolen i mindre grad følger med på utviklingen av nye undervisningsmetoder, samt at lærebøkene legger større føringer. Lærernes svar indikerer at de foretrekker å bruke eksisterende undervisningsopplegg i stedet for å utvikle forbedrede, de er ikke spesielt godt i stand til å møte utfordringer jobben gir. De mener selv at de ikke er gode til å gi kvalitetsvurderinger, til

å gjennomføre endringer eller til å møte utfordringer. Alt dette mener jeg kan sees i sammenheng med en kultur som har fokus på individuelle driftsoppgaver, noe som understøttes av det Irgens (2010) sier om at kollektive rammer også gir individuell trygghet. På den andre siden ser man at lærerne bruker kunnskap om elevenes faglige ståsted for å tilpasse undervisningen til den enkelte, det er vanlig å bli spurt om råd og hjelp fra kollegaer på Vekstskolen, og det er vanlig å gi hverandre ærlige tilbakemeldinger og ros for godt utført arbeid. Dette er trekk som kan indikere noe kollektivitet, og da i retning av driftsoppgaver. Lærerne sier videre at viktige erfaringer holdes i hevd gjennom hverdagslige samtaler, diskusjoner eller råd mellom lærerne, og at etablert undervisningspraksis gir lærerne klare føringer for hvordan de skal gjøre jobben. Dette kan ses på som om man opprettholder en kultur, i stedet for å arbeide med utvikling.

Oppsummert kan man si at både intervjuet med rektor og lærernes svar i organisasjonsundersøkelsen peker tydelig i retning av en skole som er preget av en individuell driftskultur. Det ser ikke ut som om man har særlig rom for å bedrive kollektiv utvikling. Ut fra det som framkommer i Irgens (2010), kan man derfor si at den enkelte lærer i stor grad blir stående individuelt ansvarlig for jobben. Det ser ikke ut til at skolen har en kollektiv praksis man kan støtte seg på når man utfører jobben som lærer, som kan gi mindre trygghet individuelt (Irgens 2010).

## **5.5 Sentrumsskolens bruk av arenaer for kunnskaping**

### **5.5.1 Rektors time**

Sentrumsskolen har satt av 1,5 time til Rektors time ukentlig. Skolen bruker tiden til å arbeide med virksomhetsplanen, der man har rutiner for å involvere hele personalet. I tillegg brukes tiden til kvalitetsutvikling rundt skolens resultater. Med resultater i denne sammenhengen menes elevundersøkelsen, nasjonale prøver, kartleggingsprøver, standpunkt karakterer og eksamens karakterer. En del av tiden brukes også til å informere lærerne.

Rektor på Sentrumsskolen sier i intervjuet at det de har best rutiner rundt, er arbeidet med elevundersøkelsen og virksomhetsplanen. *”Det vi bruker mest aktivt på hele skolen, det er elevundersøkelsen. [...] Etterarbeidet er å drøfte det sammen med personalet og på trinn. [...] Vi føler i alle fall at vi har en god prosess rundt elevundersøkelsen.”* Når det gjelder jobben med virksomhetsplanen, er dette noe det jobbes med hele tiden, men mest på våren.

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Skolen har tradisjon for å jobbe seg gjennom hele planen annethvert år. Rektor mener at skolen har lagt opp til en prosess der alle involveres, blant annet gjennom at man har arbeidsgrupper som jobber med ulike tema, for så å ta gjennomgangen i plenum. Arbeidsgruppene er her lik andre eksisterende konstellasjoner på skolen, som team og trinn.

Rektor sier videre at det er enklest å engasjere personalet når det jobbes med noe som de oppfatter som direkte relevant for undervisningen, noe som framkommer i følgende sitater:

*Det er mest fokus på det som er nært, det er det nok ingen tvil om. Det er konkret og det er hverdagen. Så da er det min utfordring å, en utfordring i ledelsen da, å trekke trådene opp mot det som ligger over oss. Å vise og synliggjøre at det har en sammenheng, mellom det som er visjon og mål til kommunen og det vi holder på med på skolen. [...] Ting skal fungere, og det skal kunne brukes i undervisningen så fort som mulig.*

Vi ser her at rektor sier i intervjuet at det er lettest å jobbe med det lærerne ser som øyeblikkelig relevant for undervisningen. Det kan, på bakgrunn av dette sitatet, se ut som om lærerne har et individuelt driftsfokus.

Rektor sier at det har vist seg enklest å få til gode pedagogiske prosesser og diskusjoner når man har fokusert på emner som mange har fått muligheten til å fordype seg i, og rektor nevner spesielt fokuset alle skolene i kommunen har hatt på lesing og vurdering, der alle eller i alle fall store deler av personalet, har deltatt på kurs som har hatt lengre varighet. Man kan på bakgrunn av dette si at det kan virke som om det at mange i personalet deltar på det samme bidrar til å gi et kollektivt fokus.

I følge rektor har ikke skolen en tradisjon for å bruke resultatet på nasjonale prøver og karakterene (både standpunkt og eksamensresultat) aktivt i Rektors time. Resultat gjennomgås, men det legges ikke opp til noen dyptgående drøfting av dem. Hovedarbeidet med nasjonale prøver gjøres på de trinnene som hvert år gjennomfører prøvene<sup>6</sup>.

Rektor er tydelig på at det er et fellesskap på skolen, knyttet til Rektors time, hvor lærerne jobber kollektivt med ulike satsinger. Samtidig sier han også at mye av tiden går med til rent informasjonsarbeid, hvor ledelsen videreformidler informasjon til personalet. Det er intendert at Rektors time i stor grad skal handle om pedagogikk, og det å skape ”gode pedagogiske diskusjoner rundt satsingsområdene”, altså et tydelig kollektivt utviklingsfokus, men han sier samtidig at han på våren 2011 har latt pedagogene disponere mye av tiden til individuell

---

<sup>6</sup> Nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk gjennomføres årlig på femte og åttende trinn. Fra og med høsten 2010 gjennomfører også niende trinn de samme prøvene i lesing og regning som åttende trinn.

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

lesing av teori knyttet til kommunens satsing på lesing. Rektor sier også at selv om det er et fellesskap, er det fortsatt en del lærere som i sine daglige gjøremål i stor grad opptrer som individualister som i mindre grad virker villige til å innordne seg det som fellesskapet har blitt enige om, blant annet gjelder dette innføringer av ulike rutiner. Igjen ser man en indikasjon på at lærerne er mest interesserte i individuell drift.

Videre framkommer det i intervjuet med rektor at det eksisterer to forskjellige kulturer knyttet til barneskolen og ungdomsskolen, og at lærerne tilknyttet disse to størrelsene har minimalt med kontakt med hverandre, bortsett fra i Rektors time. De holder til i forskjellige bygg, og selv om det ikke er mer enn tretti meter mellom byggene kan det virke som om dette er en barriere det ikke er lett å krysse. Rektor synes dette er synd, fordi han mener at de to lærergruppene kunne lært mye av hverandre, ikke minst med hensyn til det de gjør i klasserommet. Sitatet understøtter dette:

*Og de får i liten grad snakket om hverdagslige ting. Og i liten grad snakket om det de gjør i klasserommet sammen med elevene sine. Og det er en utfordring, for jeg tenker at både barneskolelærerne og ungdomsskolelærerne hadde godt av å høre litt om andre sin praksis.*

Først og fremst mener rektor at ungdomsskolelærernes faglige fokus kunne blitt overført til barneskolelærerne, selv om det i følge rektor er et tydeligere fagfokus på barnetrinnet nå enn for bare få år siden. Det virker med utgangspunkt i sitatet at rektor har tydelige tanker om at kontakt mellom lærergruppene kan virke positivt inn på kunnskaping ved skolen, og viser en forståelse for den sosiale sammenhengen kunnskap utvikles i (Elkjær 2004, von Krogh et al 2000, Newell et al 2002). Jeg vil komme tilbake til hvordan rektor legger til rette for kunnskapende prosesser i kapittel 6.

Når det kommer til utvikling, sier rektor at det er lettere å få med lærerne på kurs som handler om det rent undervisningsmessige knyttet opp til fagene de underviser i, og betydelig vanskeligere å involvere dem i pedagogiske emner som går på tvers av det rent undervisningsfaglige, noe rektor sier kan gjøre det vanskeligere å få pedagogene til å endre praksis. Man kan her si at kurs knyttet til fagene er individuell drift, mens kurs i pedagogiske emner i større grad kan være knyttet til utvikling. Rektor mener at dette kan handle om kultur, som gjør seg utslag i at lærere, og særlig de med lang fartstid i organisasjonen, heller mener at det er elevene som skal forandre seg, og ikke lærerne. Dette knytter rektor opp mot det han oppfatter som et kulturelt forhold, og det kan se ut som om lærerne ikke har fokus på kollektiv utvikling.

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

*Ja. De har vært lenge på denne skolen her. Det har de, og det er klart det, at skolen og bygget har bygd opp en kultur og en tradisjon: SÅNN GJØR VI DET HER! [min utheving] Og det henger litt i veggene, ja. Samtidig som det er litt sånn at de som har jobbet i lag, de fortsetter å jobbe i lag. [...] Noen hadde hatt godt av og brynt seg på nye samarbeidspartnere. Det hadde nok myket dem opp litt, og vi får det til delvis, men det er forholdsvis krevende. Det ligger i det også, at folk går seg til i lag.*

Ut over det som er framkommer i intervjuet har ikke skolen andre rutiner for å benytte rektors time til kunnskapende prosesser eller det å skape en kultur for kollektivitet.

Når det gjelder resultatene som framkommer om bruken av Rektors time i organisasjonsundersøkelsen, finner man både sammenfallende og avvikende oppfatninger i forhold til det rektor sier i intervjuet (se vedlegg 3 tabell 9). Det er samsvar mellom det rektor sier i intervjuet og det lærerne har svart i organisasjonsanalysen når det gjelder spørsmålene om medarbeidere og ledelse drøfter resultatene fra elevundersøkelsen, nasjonale prøver og kartleggingsprøver. På den andre siden ser det ikke ut til at lærerne deler rektors oppfatning av at man deler ideer og erfaringer fra eksterne kurs, eller henter inn erfaringer og gode arbeidsmåter fra andre skoler.

Når det gjelder spørsmålet om forbedringer i undervisningspraksis krever for mye samarbeid til at det blir gjennomført, ser det ut til at dette kan være et hinder. Lærerne på Sentrumsskolen svarer at det er enighet om at det er høy grad av samspill om å utvikle praksisen slik at man får det beste ut av elevenes potensiale. På spørsmål om man bruker Rektors time til å drøfte hvordan vanlige hjelpemidler kan forbedres, ser det ut til at dette skjer ganske hyppig.

Ut fra organisasjonsundersøkelsen ser det etter drøftingen av bruken av Rektors time, slik det framkommer i intervjuet og i organisasjonsundersøkelsen, ut som om Sentrumsskolen har trekk som tyder på både individuell og kollektiv drift og utvikling.

### **5.5.2 Møter**

Når det gjelder arenaen Møter, benytter Sentrumsskolen ukentlig én time til trinnmøter for hvert enkelt trinn på skolen. Barnetrinnet har i tillegg teammøter på én time ukentlig på første til fjerde trinn og på femte til sjuende trinn. Ungdomsskolen har én time seksjonsmøte ukentlig. Fagseksjonene rullerer på å disponere møtetiden, siden det er en del pedagoger som hører hjemme i flere av dem.



## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Dette er møter som, i følge intervjuet med rektor, de ulike lærergruppene selv styrer. Rektor ønsker at tiden skal brukes til felles planlegging og pedagogiske diskusjoner, slik at man kan få til en kollektiv utvikling på skolen, jamfør de målene man har satt i virksomhetsplanen, men rektor sier i intervjuet at en del av trinnlederene i for liten grad styrer møtene i den retningen virksomhetsplanen peker ut, slik at en stor del av tiden brukes til "å administrere seg selv", noe som kan tyde på et driftsfokus (Irgens 2010). Dette skjer selv om rektor, assisterende rektor og inspektør stort sett alltid er til stede på disse møtene. De tre i ledelsen deltar på hvert sitt møte, slik at de skal være deltakende på flest mulig av møtene. Ut fra dette kan det se ut som om det på Møtene delvis er et større driftsfokus enn i Rektors time.

Seksjonsmøtene mener rektor har blitt gradvis bedre, fra i stor grad å handle om innkjøp til å bli mer vinklet opp mot pedagogiske spørsmål. Rektor sier i intervjuet at det foregår mange gode pedagogiske diskusjoner på disse møtene, men det ser ut til at utviklingsfokuset er sterkest når lærerne får fokusere på noe som er nært den daglige jobbutførelse, for eksempel fagdiskusjoner.

Møtene brukes også til å arbeide med elevundersøkelsen, nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Ledelsen gjennomfører samtaler med utvalgte trinn hvert år, vanligvis tre, for å styrke kvaliteten rundt arbeidet med elevundersøkelsen. Utvalg av trinn henger sammen med hvordan elevene svarte på undersøkelsen året før. Når det gjelder arbeidet med nasjonale prøver, gjennomgås resultatene på trinnene i samarbeid med ledelsen, blant annet for å se på hvilke tiltak som må settes inn etter at resultatet foreligger. Dette ser jeg som et tegn på at det jobbes med å skape en kollektiv praksis på skolen.

Når det gjelder resultatet av standpunktkarakterer og eksamenskarakterer, er dette et arbeid som i hovedsak tas på det aktuelle trinnet, selv om rektor påpeker at:

*Det er klart det, vi ser jo samlet på skolens resultat. Det gjør vi jo, ja i alle fall én gang årlig i samlet personale. Og da kommer standpunkten opp, og da kommer eksamensresultatene opp, nasjonale prøver opp og alt det der. Vi har på en måte en sånn felles runde på resultatene våre. Så det er tema i samlet personale, det er det, men ikke noe sånn, ikke noen dype diskusjoner, det er det nok ikke.*

Ut fra det rektor sier i intervjuet virker det som om Møtene i svært stor grad handler om ulike former for drift. Stort sett ser de ut til å være snakk om kollektive driftsoppgaver, men det er også en del fokus på individuelle driftsoppgaver på arenaen Møter.

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Når det gjelder pedagogenes syn på møtetiden (se vedlegg 3 tabell 10), sier de at det på Sentrumsskolen er noe samarbeid om å holde oversikt over den faglige utviklingen hos felles elever, uten at det virker som om dette er gjennomgående på skolen. Når det gjelder spørsmålet om å samarbeide med andre lærere med samme gruppe eller på samme trinn, sier lærerne på Sentrumsskolen at dette gjøres i stor grad. En mulig forklaring på dette kan man finne i intervjuet med rektor, der rektor sier at lærerne på ungdomstrinnene er mer opptatt av sitt undervisningsfag enn det lærerne på barnetrinnene er, og at man på barnetrinnene har et tettere samarbeid rundt felles elever. Samtidig kan man si at Sentrumsskolens score på disse spørsmålene ligger relativt høyt på skalaen, og det virker som om pedagogene har et relativt tettere samarbeid på Møtene enn når man er samlet i Rektors time. Det framgår ikke av undersøkelsen ytterligere opplysninger om hva lærerne bruker denne arenaen til. Man kan si at dette resultatet langt på vei samsvarer med rektors oppfatning, og at det er mer samarbeid når man føler at problemstillingen er nær en selv. Ut fra det Irgens (2010) sier om drift kontra utvikling, kan det se ut som om lærerne på Sentrumsskolen har et tydelig fokus på individuell drift og utvikling, kontra det å ha et kollektivt fokus på drift og utvikling.

#### **5.5.3 Klasserommet**

På arenaen Klasserommet (se vedlegg 3 tabell 11) ser man at lærerne på denne skolen i stor grad liker å gjøre ting på samme måte framfor å eksperimentere med nye måter å gjøre ting på. Når det gjelder å samarbeide om faglige tilbakemeldinger til elevene, er ikke dette noe som skjer i stor grad, og lærerne sier også at det ikke er vanlig å prøve ut nye undervisningsopplegg sammen med kollegaene, gjennomføre undervisning i samarbeid med andre, eller være til stede i hverandres undervisning. Dette kan ha sammenheng med at det på ungdomstrinnene er større undervisningsgrupper enn på barnetrinnene, og at det er mer vanlig at ressurs til spesialundervisning benyttes til å dele grupper eller ta ut enkeltelever i undervisningen. Uavhengig av hva som er årsaken til dette, medfører manglende felles undervisningsplanlegging og deltakelse i hverandres undervisning at Klasserommet får mindre betydning som arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling enn på de to andre skolene, jamfør det blant annet Elkjær (2004), von Krogh (2000) og Lauvås og Handal (2000) sier om betydningen av å være sammen når kunnskap skal utvikles. Svarene lærerne gir i organisasjonsanalysen kan tyde på at skolen ikke har noen sterk kultur for kollektiv utvikling, og at undervisningen er noe som er opp til den enkelte.

#### **5.5.4 Arbeidsrommet**

Den siste arenaen, Arbeidsrommet (se vedlegg 3 tabell 12), viser at lærerne delvis følger med i utviklingen av nye undervisningsmetoder og annen faglig utvikling, at lærebøkene legger sterke føringer, og at man foretrekker å bruke eksisterende undervisningsopplegg i stedet for å utvikle forbedrede. Videre sier lærerne at man bruker kunnskap om den enkelte elevs faglige ståsted til å tilpasse undervisningen til den enkelte, at hverdagslige samtaler holder viktige erfaringer i hevd, og at ting man har erfart i løpet av det siste året har fått man til å forkaste ting man har gjort før og videreutvikle andre.

Lærerne på skolen ser ut til å ha kultur for å spørre hverandre om råd, gi hverandre ærlige tilbakemeldinger og gi hverandre ros. Når det gjelder spørsmål om man er god til å gjennomføre kvalitetsforbedringer, gjennomføre endringer, og gjennomføre endringer i organiseringen av skolehverdagen som gir bedre resultater for elevenes sosiale og faglige læring, sier lærerne at dette er noe som foregår, men scoren kan tilsa at det er store forskjeller mellom lærerne på disse spørsmålene.

Et gjennomgående trekk ved svarene på disse spørsmålene er at der pedagogene rapporterer tilbake om seg selv, altså på spørsmål som starter med “jeg”, jevnt over har bedre score enn de spørsmålene som handler om skolen og skolens kultur.

På bakgrunn av hvordan man benytter disse fire arenaene, slik det framkommer i intervjuet med rektor og i organisasjonsanalysen, ser Sentrumsskolen ut til å ha noe kollektiv kultur, men at den individuelle kulturen er sterkere, samt at det er mye fokus på drift.

#### **5.6 Oppsummering av bruken av kunnskapsarenaer på de tre skolene**

Jeg vil i denne delen først se på hva som er likt mellom skolene, for så å se hvilke forskjeller som finnes.

Det tydeligste likhetstrekket er at alle skolene har mange ulike arenaer som kan fungerer som kunnskapende arenaer. Det at man har en arena betyr at kunnskapende prosesser kan foregå, men det er ingen garanti for at kunnskapende prosesser vil skje. Alle skolene har de fire arenaene jeg har gjennomgått, men det som i første rekke skiller dem, er hvordan de brukes, og hvilket fokus man har på hva som skal skje på dem. Alle rektorene har tanker om hvordan

de ser for seg at arenaene kan fungere kunnskapende, men dette vil jeg behandle i kapitlet om ledelse.

### **5.6.1 Rektors time**

På Grendaskolen har man et tydelig utviklingsfokus i Rektorstime, hvor man ofte bruker tiden til å drøfte skolens resultater på nasjonale prøver og kartleggingsprøver. Grendaskolen er den skolen som bruker mest tid til Rektors time. I følge rektor bruker man å drøfte og analysere resultatene i fellesskap. Dette er noe som kan føre til at flere får et eierforhold til resultatene, noe som videre kan føre til at man forholder seg til dem som en kollektiv oppgave, noe som understøttes av Irgens (2010). Samtidig legger Newell et al (2002) vekt på at kunnskapsarbeidere ønsker involvering, og denne måten å legge opp til drøftinger og analyser kan bidra til involvering og ansvarliggjøring av lærerne. Et annet trekk ved denne skolen er at rektor og lærere ser ut til å ha stort sett den samme oppfatningen av hva Rektor time brukes til. Jeg har en klar oppfatning av at Rektors time på Grendaskolen har et tydelig utviklingsfokus, og det ser ut til at det er denne skolen som i størst grad har lyktes med at lærerne deler kunnskap etter at de har vært på kurs.

På Vekstskolen bruker man minst tid av skolene til Rektors time, og det er tydelig, både ut fra hva rektor og hva lærerne sier, at dette er en tid som stort sett brukes til å gi informasjon, og i liten grad til å diskutere pedagogikk. Samtidig er dette den skolen der lærerne i størst grad mener at forbedringer krever så mye samarbeid at de ikke blir gjennomført. Lærerne er, i følge intervjuet med rektor, veldig fokusert på tidsproblematikk, og det kan se ut som om fokuset hos lærerne stort sett ligger på egne driftsoppgaver. Dette vises blant annet gjennom at rektor har problemer med å få lærere til å ta på seg kollektive oppgaver. Rektor og lærerne svarer delvis forskjellig på hvordan de oppfatter at tiden brukes. Et likhetstrekk mellom Grendaskolen og Vekstskolen, er at lærerne ikke involverer seg i arbeidet med virksomhetsplanen. Lærerne på Vekstskolen er de som i minst grad av skolene mener at man bruker Rektors time til å diskutere skolens resultater.

Sentrumsskolen er den skolen som i størst grad har lyktes med å involvere lærerne i arbeidet med virksomhetsplanen, uten at dette ser ut til å ha medført en tydeligere kollektiv kultur på skolen. Når det gjelder bruk av tid til Rektors time, plasser Sentrumsskolen seg mellom Grendaskolen og Vekstskolen. På veldig mange av de spørsmålene som lærerne har svart på, plasserer Sentrumsskolen seg også mellom de andre skolene. Dette gjelder blant annet

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

spørsmål om forbedringer krever for mye samarbeid til at de blir gjennomført, om resultater av kartleggingsprøver blir drøftet, og om ideer og erfaringer fra eksterne kurs blir drøftet.

Ut fra dette framstår Grendaskolen som den skolen som i størst grad har en kollektiv kultur, og som i størst grad er utviklingsorientert, dersom man fokuserer kun på arenaen Rektors time.

### **5.6.2 Møter**

Grendaskolen har et tydelig kollektivt driftsfokus på denne arenaen, og er den skolen hvor lærerne i størst grad samarbeider om felles elever og med andre lærere på samme gruppe eller trinn. På Vekstskolen mener rektor at lærerne først og fremst ser egne elever og eget arbeid. Dette understøttes at de svarene lærerne gir. På Sentrumsskolen er det også et driftsfokus på denne arenaen, men det ser ut til at det i større grad er kollektivt enn på Vekstskolen. Det er ikke særlig store forskjeller mellom de tre skolene når det gjelder hvordan denne arenaen benyttes, med unntak av tiden som er satt av.

### **5.6.3 Klasserommet**

Denne arenaen viser stor grad av kollektivitet på Grendaskolen. Lærerne eksperimenterer mye i undervisningssammenheng, og samarbeider mye om faglige tilbakemeldinger til elevene. Det er også vanlig at man ofte underviser i lag med andre lærere. På Vekstskolen og Sentrumsskolen er det lite eksperimentering i undervisningssammenheng, og på Sentrumsskolen og Vekstskolen underviser man sjelden sammen med andre lærere. Lærerne på disse to skolene samarbeider også mye sjeldnere om faglige tilbakemeldinger til elevene. Med hensyn til arenaen Klasserommet, ser det ut til at arenaen har potensiale til å fungere kunnskapende i mye større grad på Grendaskolen enn på Vekstskolen og Sentrumsskolen.

### **5.6.4 Arbeidsrommet**

Det ser ut til å eksistere en sterk individuell trygghet på Grendaskolen. Lærerne mener at de i følger med på utvikling av nye undervisningsmetoder og annen faglig utvikling i mye større grad enn på Vekstskolen og Sentrumsskolen. Lærebøker legger ikke sterke føringer på undervisningen på Grendaskolen, noe de gjør i større grad på de to andre skolene. Det er også påfallende stor forskjell når det gjelder om lærerne benytter eksisterende

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

undervisningsopplegg framfor å lage forbedrede opplegg. Lærerne på Grendaskolen er de som i minst grad benyttet eksisterende undervisningsopplegg.

Når det gjelder kollektive rutiner, i form av maler, planer etc., gir dette mer informasjon til lærerne på Grendaskolen og Sentrumsskolen enn til lærerne på Vekstskolen. Lærerne på Grendaskolen er de lærerne som føler seg best rustet til å møte utfordringene som jobben gir.

På spørsmål om hvor vanlig det er å gi ros og ærlige tilbakemeldinger, er dette minst vanlig på Grendaskolen og mest vanlig på Sentrumsskolen.

Alt i alt ser det ut til at det er Grendaskolen som har en mest tydelig kultur for kollektivitet og utvikling, og som samtidig ser ut til å ha en sterkest individuell trygghet, når det gjelder arenaen Klasserommet. Sentrumsskolen plasserer seg også på denne arenaen i midten. Ut fra det som tidligere er sagt om sammenhengen mellom en kollektiv kultur og individuell trygghet (Irgens 2010) ser dette ut til å stemme godt i mine tre case.

### **5.7 Mulige forklaringer**

En mulig forklaring på de forskjellene som er påvist så langt om bruken av arenaer for kunnskapende prosesser, er skolenes størrelse og at det er lettere å samle få ansatte kontra det å samle mange ansatte. Flere har lagt vekt på behovet for å jobbe i lag når man skal lage kollektive praksiser og utvikle felles kunnskap (Elkjær 2004, von Krogh et al 2000, Handal og Lauvås 2000, Irgens 2010). For Grendaskolen ser dette ut til å stemme, men de to andre skolene bryter mønstret. Sentrumsskolen ser ut til å være mer orientert mot både kollektiv og individuell utvikling enn der Vekstskolen er. Man må derfor lete etter andre forklaringer på forskjellene.

En annen mulig forklaring er hvordan tiden i Rektors time benyttes. Her ser det ut til å være en sammenheng mellom det å benytte tiden til pedagogiske diskusjoner og utvikling, og det å ha en kollektiv kultur. Vekstskolen bruker minst tid på dette, og er også den skolen som i minst grad har en kollektiv kultur og som i minst grad jobber med utvikling. Samtidig er Grendaskolen den skolen som i størst grad fokuserer på diskusjoner og utvikling i Rektors time, og de har også den mest kollektive og utviklingsorienterte kulturen. Jeg vil komme tilbake til dette poenget når jeg skal diskutere ledelse på skolene.

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Alle tre rektorene snakker om hvilke begrensinger lærernes arbeidstidsavtale legger på muligheten til å arbeide kollektivt på skolen. Samtidig har man på Grendaskolen lyktes med å bruke 2,5 timer samlet i uka til Rektors time, og det er en sammenheng i empirien mellom tiden skolene bruker til Rektors time og graden av kollektivitet. Også dette handler om ledelse og vil bli behandlet i neste kapittel.

Siden forskjellene er relativt store mellom skolene, ser det ut til at det er summen av tid og innhold som er utslagsgivende for å skape en kollektiv praksis på en skole. Dette korresponderer godt med det Irgens (2010) og Skaalvik og Skaalvik (2009) har funnet i sine undersøkelser. Ut fra de mulige forklaringene jeg har nevnt her, er det grunn for å anta at måten skolene ledes på, har betydning for hvordan man kan skape arenaer som fungerer kunnskapende.

## 6 Datapresentasjon og analyse - kunnskapsledelse på skolene

I denne delen vil jeg se på hvordan ledelse utøves på de tre skolene, og om dette kan bidra til å forklare de likhetene og forskjellene jeg har vist når det gjelder hvordan arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling benyttes på skolene, representert gjennom funn i intervjuene og i organisasjonsundersøkelsen. Jeg vil særlig se etter funn som kan si noe om hvordan rektor involverer, delegerer og ansvarlig og innflytelse på egen arbeidssituasjon av lærerne. Ut fra det Newell et al (2002) og Irgens (2011b) sier om kunnskapsarbeiders krav, virker dette som relevante forhold å trekke inn i drøftingen, for å vurdere om rektor driver kunnskapsledelse. Samtidig som jeg vil se på rektors tydelighet som leder og om det er et strukturelt eller prosessuelt perspektiv bak ledelsen av skolene. Jeg vil også spesifikt se på hvordan skolene plasserer seg i forhold til von Krogh et als (2000) fem kunnskapshjelpere, siden jeg i kapittel 3 har framhevet dette som en god kunnskapende kontekst, og det jeg i samme kapittel har skrevet om leders særlige ansvar for å skape denne konteksten.

### 6.1 Kunnskapsledelse ved Grendaskolen

På denne skolen involverer rektor hele personalet i drøftingen av skolens resultater, men føler at det aldri er ”tid nok til å gjøre alt vi kan tenke oss å gjøre.” På spørsmål om hvordan dette foregår, svarer rektor at:

*Vi setter oss og ser på resultatene. Det er sjelden det er noen overraskelser. Og så er det med hva gjør vi videre? Skal vi fortsette som før, eller skal vi sette i gang nye tiltak? Så, vi har jo satt i gang nye tiltak etter hvert. Vurdering for læring, for eksempel. Når det var snakk om at lærerne skulle sette mål på planene, så var det huskestue. Lærerne synes det var helt forferdelig, men nå er det mål på alle planene.*

Rektor på Grendaskolen mener at det periodevis kan være vanskelig å sette i verk nye tiltak, og sier i intervjuet at ”det er noen som ønsker å kjøre løpet slik de har gjort hele tiden. [...] Det tar lengre tid hos enkelte, men enkelte er veldig motivert og kjenner på at når behovet er tilstede, så gjør vi det.” Dette sitatet kan peke i retningen av et tydelig kollektivt utviklingsfokus på skolen. Rektor sier at lærerne har blitt flinkere til å analysere og se hvilke tiltak som er nødvendige for å bedre kvaliteten, og at dette er resultat av en kollektiv prosess med involvering på skolen. Dette kan tyde på at rektor har et prosessuelt syn på kunnskap og ledelse av kunnskapsarbeidere, slik det beskrives av blant annet Irgens (2007) og Irgens og Wennes (2010).



## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Skolen har en visjon som hele personalet har vært med på å lage, og rektor mener at den er levende hos lærerne. Behovet for en ny visjon kom opp i en diskusjon der man var enige i at man ikke hadde noe forhold til skolens tidligere visjon. Dette resulterte i en prosess der alle ble involvert og deltok i arbeidet med å lage en ny visjon. Med tanke på det jeg tidligere har trukket fram som typiske trekk ved kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere, virker dette som en fornuftig måte å lede slike prosesser på (Irgens 2011b, Newell 2002, von Krogh et al 2000, Jacobsen og Thorsvik 2010). Videre føler han at lærerne, selv om rektor ønsker det, ikke involverer seg nok i arbeidet med virksomhetsplanen, men mener at dette skyldes at ”den har vi heller ikke nok tid til. Så blir det en rask gjennomgang og så er det jeg som skriver forslaget. Det er litt synd. For jeg ønsker et eierforhold til den. Virksomhetsplanen er ikke min.” Dette sitatet kan indikere at rektor har tydelige tanker rundt ledelse av kunnskapsprosess og kunnskapsarbeidere, der det er lagt vekt på prosess, involvering og ansvarliggjøring. Rektor sier i intervjuet at han oppfatter at virksomhetsplanen ikke er et levende dokument for lærerne, og at skolen ikke har noen tradisjon for å arbeide med denne i plenum. Rektor legger opp til det hvert år, men sier i intervjuet at dette er et arbeid det er vanskelig å få de ansatte engasjerte i, og det ender gjerne opp med at det blir rektors dokument. Rektor er ikke bekvem med denne situasjonen:

*Så blir det en rask gjennomgang og så er det jeg som skriver forslaget. Det er litt synd. For jeg ønsker et eierforhold til den. Virksomhetsplanen er ikke min. [...] Virksomhetsplanen skal være det overordnede målet vårt. Det vi skal gjøre på skolen i løpet av året. Det skal ikke være noe jeg finner på fordi det skal høyere opp. Det skal være noe vi arbeider mot. Det er vår plan for virksomheten, for å si det enkelt. Og ikke min plan for virksomheten. [...] Jeg er litt redd for at lærerne ser på virksomhetsplanen som noe [rektors navn] holder på med. Den er [rektors navn], ikke vår.*

Sitatet viser en rektor som har tydelige tanker om hvordan utviklingsprosesser bør drives, men samtidig viser det også at hans tanker om dette ikke har fått tilstrekkelig feste i organisasjonen. På spørsmål om hvordan man jobber med ulike mål (skolens, kommunes og nasjonale) mener rektor at det ikke er noen forskjell, men legger til: ”med mer eller mindre vilje, for å si det sånn.”

Rektor ønsker å ha en åpen ledelsestil, men samtidig ha ”såpass styring at lærerne har tillit til meg. Det vil si at jeg skal ha tillit til lærerne. For de har jo en oppgave, og jeg skal ha tillit til at de gjør oppgaven sin.” Videre mener rektor at man som leder skal være flink til å lytte, og være tydelig. ”Med lederstilen min skal de føle seg trygge. Den tryggheten er kjempeviktig, mener jeg. Forutsigbar. Jeg tror jeg er alt det der.” Det virker her som om rektor leder

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

gjennom tillit og ansvarliggjøring, slik det framheves av blant annet Newell et al (2002) og Irgens og Wennes (2010) at man bør gå fram når man skal lede kunnskapsarbeidere. Videre sier rektor i intervjuet at han prioriterer å være ofte inne i klasserommene mens det undervises, og at dette gjør at han mener at han har god oversikt over hvordan undervisningen fungerer på skolen, og at lærerne vet at rektor er informert om hva som foregår i klasserommene. Man kan ut fra dette si at rektor framstår i intervjuet som synlig i praksisfeltet for både elever og lærere.

Grendaskolen er en relativt liten skole, og rektor mener at dette gjør at alle ansatte er tettere knyttet til hverandre, også med hensyn til når det gjelder hans rolle:

*Jeg er kollega fram til jeg skal bestemme noe. [...] Det gir seg utslag i at det er noen som ikke tør å ta en egen avgjørelse, så må de ha meg som bakgrunn, at: "[rektor] har sagt ...", "[rektor] sier at...". Jeg prøver å la være å ta avgjørelsene, for jeg mener at voksne folk må ta avgjørelser selv.*

Ut fra dette sitatet ser man at rektor legger opp til en involverende og ansvarliggjørende ledelsesstil, der lærerne har innflytelse over beslutninger som skal fattes. Samtidig framgår det av sitatet at rektor også har evne til å skjære gjennom og fatte beslutninger når det er nødvendig. Ut fra dette sitatet kan man si at det virker som om rektor er en del av det praksisfellesskapet Elkjær (2004) trekker fram som den andre vei i organisatorisk læring. Rektor kommer inn på problematikken relatert til lærernes arbeidstidsavtale, og sier i intervjuet at: "Her er alt tidfestet. Alt skal skje på tid. [...] Fordi at hvis jeg ønsker å gjøre noe, så må jeg hele tiden finne tid til å gjøre det. [...] Du får ikke til en sånn fleksibilitet som jeg kunne tenkt meg." Ut fra dette kan man utlede at rektor ønsker en større fleksibilitet, som gjør det lettere å drive forbedringsarbeid når behovet dukker opp i løpet av skoleåret. Igjen kan man se at rektor har et prosessuelt syn på ledelse (Newell et al 2002), der man tar utfordringene når de dukker opp, i stedet for å la en tidligere plan styre hva som skal skje.

Medarbeidersamtalene bruker rektor til å fokusere på den enkelte, og vil at de skal sette seg mål for kommende skoleår. På grunn av skolens størrelse har rektor mulighet til å følge opp den enkelte i det daglige, men legger vekt på at lærerne setter pris på å få den ene, personlige samtalen i året med rektor. Rektor mener at sin ledelsestil, med fokus på trygghet, har åpnet opp for at det også går an å ta opp problematiske tema i samtalene med lærerne.

*Jeg liker det ikke, det er ikke det artigste jeg gjør. Men jeg klarer ikke å gå og bære på noe, [...] Men jeg tror det handler mye om trygghet, åpenhet og forutsigbarhet. De vet at hvis det er noe, så tar jeg det opp, [...] Også handler det jo litt om hvordan du tar opp ting også da.*

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Når det gjelder forholdet mellom drift og utvikling, mener rektor at han ikke får brukt mye tid på den pedagogiske utviklingen, sammenlignet med tiden som brukes på driftsoppgavene, men at Rektors time har et tydelig fokus på å utvikle en kollektiv pedagogisk ramme rundt den jobben som gjøres på skolen. Rektor mener han jobber mest effektivt når han lukker kontordøra, men føler at dette er et tveegget sverd, slik det framkommer i sitatet fra intervjuet:

*Jeg har døra oppe. Når jeg vil jobbe stenger jeg den, og da får jeg gjort ting fortere. Men jeg mister mye med det, dem jeg jobber med og elevene. Og den biten synes jeg faktisk er ganske viktig også. Men når jeg skal ha unna ting stenger jeg døra, og det blir respektert.*

Rektor sier at skolen er i endring kontinuerlig, og at enkelte lærere noen ganger reagerer med "Åh, er det ting vi må gjøre nå?", når nye ting introduseres, men at de blir mer positive når de ser effekten på elevene, og at de endringene som iverksettes virker. Dette indikerer at skolen har et utviklingsfokus.

Rektor endringsstrategi er å ta opp endringene i god tid før de skal innføres, og lar lærerne:

*[...] høre det jevnt og trutt og venne seg til tanken. Så blir det jo som regel sånn. Men ting tar litt tid da. Det handler også om at de må begynne å jobbe med tankene. Du kan ikke sette i gang noe og si at nå skal vi gjøre det og det. Da får du sånn motstand at du, og så er det jo litt sånn at hvis de tror de har kommet på det selv. [...] Sånn fra bunnen og opp.*

Igjen kan man se at rektor har lagt seg på en måte å lede skolen på som i stor grad involverer og ansvarliggjør lærerne. Dette er i tråd med det blant annet Irgens (2011b) sier når det gjelder å lede kunnskapsarbeidere, som har som typisk kjennetegn at de ønsker involvering og medvirkning i prosesser som påvirker deres arbeid. Rektor viser en tydelig forståelse for at det er kunnskapsarbeidere han leder.

Rektor har flere ildsjeler å spille på, som har ulike typer av spisskompetanse, og han sier i intervjuet at han lar disse utfolde seg der det passer.

*Det som skjer til jul for eksempel, der har vi sånne ildsjeler som ønsker å gjøre ting, og det prøver jeg å legge til rette for, for det synes jeg er viktig, og det de gjør smitter over på andre. Når andre lærere ser at noen får det til, får de lyst til å prøve det også.*

Dette er opplysninger som er sammenfallende med den virkningen von Krogh et al (2000) sier at kunnskapsaktivister kan ha i en organisasjon, og rektor på Grendaskolen ser tydelig fordelene med å slippe dem til.

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

For å få lærerne til å utvikle seg videre, mener rektor at han både må lytte til hva lærerne selv ønsker, men også pushe på dem han mener er i ferd med å stagnere.

I organisasjonsundersøkelsen (se vedlegg 3 tabell 13) kommer rektor godt ut på spørsmål om det å være orientert, men ikke så godt ut når det gjelder å gi tilbakemeldinger og ros. Dette samsvarer delvis med det rektor selv sier i intervjuet. To andre spørsmål hvor det er noe avvikende oppfatning mellom rektor og lærerne, er på spørsmål om rektor er mye i klasserommet, og om rektor er tydelig. Rektor sier i intervjuet at han er tydelig og ofte i klasserommene, men det ser ikke ut til at lærerne er av samme oppfatning. Som jeg vil vise senere, er dette den rektoren som er mest i klasserommet, i følge organisasjonsundersøkelsene. Det er konsensus mellom intervjuet og organisasjonsundersøkelsen når det gjelder spørsmålet om rektor er godt orientert om arbeidet som utføres på skolen. Kan denne divergensen mellom rektor og læreres oppfatning om i hvor stor grad rektor er i klasserommet handle om at lærerne ønsker at rektor skal være tilstede og se på hvordan de utfører jobben? Det vil i så fall være et avvik i fra de vanlige teoriene om kunnskapsarbeidere som foretrekker full autonomitet og ingen kontroll over jobben de utfører (Newell et al 2002, Irgens og Wennes 2010). Man kan også tolke dette som et utslag av at man har en utpreget kollektiv kultur, der rektor inngår som en del av praksisfellesskapet. I så fall kan man se dette som et resultat av rektors prosessuelle tilnærming, og hans vekt på involvering og ansvarliggjøring.

I organisasjonsundersøkelsen sier lærerne at rektor ikke bare jobber med administrative spørsmål, men også at rektor ikke i særlig grad roser godt arbeid. På spørsmål om rektor er lyttende og bruker den enkeltes spisskompetanse, svarer lærerne at dette skjer i relativt stor grad. Rektor framstilles også som åpen for å diskutere pedagogiske spørsmål med lærerne. Lærerne sier at man i stor grad har en omforent plan for kompetanseutvikling, noe som bekrefter en kollektiv og prosessuell praksis på skolen (Irgens 2007 og Irgens 2010). Lærerne sier at de har svært stor innvirkning på hvordan de skal utføre arbeidsoppgavene sine, men vesentlig mindre når det gjelder innvirkning på arbeidsmåtene på trinnet.

Oppsummert kan man si at det er større divergens mellom rektors og lærernes oppfatning av forhold relatert til ledelse, enn når det gjelder oppfatningen av arenaer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Det som likevel er tydelig i intervjuet, og som man også delvis kan se i organisasjonsundersøkelsen, er at rektor legger opp til involverende prosesser der man i stor grad jobber i felleskap med det som er skolens overbygning. I særlig grad gjelder dette jobben

rundt skolens visjon. Det er også tydelig at rektor er synlig på skolen, både visuelt og gjennom å være godt orientert, samt det å tilrettelegge for kunnskapende prosesser, noe som kan gi ham større legitimitet som leder (von Krogh et al 2000). Samtidig er både rektor og lærere enige om at man får bruke sin spisskompetanse. Dette kan tyde på at rektor kan ha støtte i skolens utvikling av kunnskapsaktiviteter, slik de beskrevet i von Krogh et al (2000).

## **6.2 Kunnskapsledelse ved Vekstskolen**

Rektor sier i intervjuet at skolen ikke har hatt tradisjon for å drøfte resultater i plenum, men at de innimellom har vært gjenstand for samtale mellom rektor og den enkelte involverte lærer. Dette kan indikere at skolen har en individualisering rundt undervisningsoppgavene. Så langt samsvarer dette godt med det som er skrevet rundt skolens bruk av arenaer. Rektor ser behovet for å endre dette. Det samme gjelder arbeidet med virksomhetsplanen, som tradisjonelt har vært rektors produkt. Det har brukt å være noen diskusjoner rundt virksomhetsplanen, men dette er ikke et tema som engasjerer lærerne. Rektor mener at dette kommer av at lærerne ikke har fått kjennskap til virksomhetsplanen som verktøy: *”Veldig mange av lærerne, de er liksom ikke. De er litt usikker på hvorfor virksomhetsplanen er som den er. De føler kanskje at de ikke har fått vært med å utvikle en virksomhetsplan som kommer litt sånn under huden på dem.”* Det ser ut til at lærerne ikke i særlig grad er involvert og ansvarliggjort i dette arbeidet. I alle fall virker det som om det ikke er en forståelse blant lærerne for at man skal ha en planmessig overbygning i forhold til kollektiv drift og utvikling. Rektor legger opp til en inkluderende prosess, men det ser ikke ut til at det gjøres på en sånn måte at rektor klarer å involvere lærerne. På spørsmål om rektor har noen tanker rundt hvorfor det er sånn, svarer han: *”Eh. Prosessen den gangen da virksomhetsplanen ble laget, han, den gikk for fort, tror jeg. Den skulle liksom lages på en liten måned, og så vips så var det ferdig.”* Man kan utlede av dette at ledelsen heller ikke da i stor nok grad involverte og ansvarligjorde lærerne. Stort sett er det de samme lærerne som jobber på Vekstskolen nå som da prosessen rundt skolens visjon og første virksomhetsplan ble gjennomført. Det kan se ut som om skolen over lengre tid ikke har involvert lærerne i utviklingsarbeid i stor nok grad, men at dette har vært en jobb for ledelsen, og at det etter hvert har utviklet seg en kultur for manglende åpenhet, involvering og ansvarliggjøring, og at dette ikke er en god måte å lede kunnskapsarbeidere og kunnskapende prosesser på (von Krogh et al 2000, Irgens 2007). Dette kan være en forklaring på at skolen har et individuelt driftsfokus, slik dette beskrives i Irgens (2010).

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Skolen har en visjon, som stammer fra tiden kommunen innførte virksomhetsplaner, men rektor sier at han ikke husker den, og mener at det ikke er noen på skolen som har noe forhold til visjonen lenger. Utarbeidelsen av visjonen var sterkt lederstyrt, og ble til i løpet av kort tid, der det i realiteten ikke ble kjørt noen involverende prosess. Dette er en ytterligere indikasjon på at skolen har en tradisjon for å bli ledet uten involvering og ansvarliggjøring av lærerne.

På spørsmål om hvordan det er å jobbe med ulike typer mål på skolen (skolens egne, kommunens og nasjonale), er rektor tydelig på at det er enklest å skape engasjement til innsats rundt det som er nært, altså skolens egne mål, eller det som lærerne selv ønsker å fokusere på:

*Det er klart, at det som kommer fra lærerne, det er vel det forholdsvis greiere å jobbe med. Det tror jeg nok det er. Det med, for noen år siden hadde vi det med aldersblanding [elevene ble organisert på tvers av alderstrinn] som vi gikk over på. Det kom jo egentlig fra oss lærerne. Men det, vi hadde en veldig god prosess rundt det der. Men vi brukte tid på det, ja. Men, det var noe som alle sammen ville være med på å prøve. Det er jo, altså, det er enklere å nå målene hvis det kommer nedefra. Det er jo klart det, at når det kommer ovenfra så er det til tider litt tyngre. Men det har med hvor godt lærerne kjenner igjen problemstillingene i hverdagen.*

Dette sitatet peker i en annen retning enn det jeg antydte i forbindelse med manglende involvering rundt arbeidet rundt virksomhetsplanen, og en ny indikasjon på at lærerne har fokus på egne driftsoppgaver framfor kollektiv utvikling. På bakgrunn av det siste sitatet kan det se ut som om lærerne først og fremst ønsker å fokusere på det de selv kommer opp med, og ikke er særlig interesserte i å jobbe med det ledelsen initierer. Sitatet viser også at rektor er klar over lærernes ønske om medvirkning, men at det er vanskelig å skape det samme engasjementet på alle områder skolen skal jobbe med. Det å legge til rette, involvere og ansvarliggjøre lærerne i kunnskapsprosessene er en typisk lederoppgave (von Krogh et al 2000).

Rektor sier at enkelte av lærerne tillegger ham mer kunnskap om det som foregår i det enkelte klasserom enn det han selv opplever at han har. Dette tror han har sammenheng med at han før han startet som rektor, var ansatt som lærer på skolen. Selv sier rektor at selv om han har arbeidet på skolen i flere år, er det mange lærere han aldri har vært i klasserommet sammen med. Rektor ønsker å være en del i klasserommet sammen med lærere, men føler ikke at det er nok tid til det. Rektor sier i intervjuet at når han har vært med i et klasserom etterfølges dette alltid av en samtale mellom rektor og lærer, hvor man snakker om det som er observert og hvilke alternative strategier lærer kunne valgt. Rektor oppfatter at lærerne setter pris på hans tilstedeværelse i klasserommet, og at de synes det er greit å få tilbakemeldinger.

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Årsaken til at rektor er lite i klasserom skyldes i følge rektor alle de driftsmessige oppgavene, som tar stort sett hele arbeidsuka. ”Hverdagen min går veldig mye på den daglige driften. Det er vanskelig i perioder å få til et godt utviklingsarbeid. [...] Men det er jo den pedagogiske utviklingsbiten, det er den som er spennende å jobbe med. Det er givende.” Igjen indikerer intervjuet at rektor har tanker om utvikling, men at disse ikke realiserer på grunn av stadig fokus på driftsoppgaver. Også på spørsmål om hvordan rektor involverer lærerne i utviklingsarbeidet, legger han vekt på rektors time, og sier at:

*Vi burde vel kanskje hatt mer tid på fellesmøter. Vi har mange sånne småsaker som tar mye tid. Som handler om den daglige driften. Men som krever avklaringer uansett. Det med tydelighet i hva vi bestemmer oss for. Sånne ting, det har vi ikke vært så gode på tidligere.*

Rektor antyder i dette sitatet at det for lærerne kan være utydelig hva man egentlig har bestemt eller blitt enige om. Det at man på denne skolen ikke er enige om hvilken vei man skal utvikle seg, bekrefter det jeg tidligere har sagt om at skolen har en tydelig individuell kultur. Samtidig ser det ikke ut til at rektor har tatt tak i disse utfordringene.

Rektor ønsker å ta i bruk de ansattes kompetanse der den passer best, og ikke la den enkelte ansatte selv velge hva man vil undervise i. Rektor sier her at man da vil rokke ved gammel hevd. ”Det blir bråk. Det blir det altså. [...] Det der er vanskelige områder å arbeide med altså.” Dette sitatet understøtter det jeg tidligere har oppfattet som en kultur preget av individuell drift på skolen. I stedet for å bruke lærerne strategisk ut fra hvilken kompetanse og egenskaper de har, virker det som om lærerne selv har fått velge sine undervisningsfag. Dette bekreftes av rektor i intervjuet.

Rektor mener selv å mangle ressurspersoner med brennende engasjement innen spesielle områder, og sier at det var enklere å finne noen som kunne påta seg spesielle arbeidsoppgaver tidligere, og får stadig til svar ”Når skal jeg gjøre det, da?” når lærere blir forespurt om å ta andre oppgaver enn undervisning. Det ser dermed ut som om man på Vekstskolen mangler, eller ikke gir tid og rom, til kunnskapsaktivister som kan dra i gang og skape utvikling i organisasjonen. Sett på bakgrunn av von Krogh et al (2000) vil dette være en betydelig svakhet i organisasjonens kunnskapsutvikling.

Vedlegg 3 tabell 14 viser hvordan lærerne har svart på spørsmål i organisasjonsanalysen relatert til ledelse. Lærerne svarer i undersøkelsen at rektor er lite i klasserommet, og ikke spesielt godt orientert om det daglige arbeidet som utføres. Dette siste spørsmålet går på tvers av det rektor selv sier i intervjuet, der han sier at han mener lærerne tillegger ham for mye

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

kunnskap om hva som skjer i klasserommene. Ros fra rektor ser ut til å forekomme sjeldent, Rektor framstilles heller ikke spesielt tydelig som leder. Det er også en oppfatning av at rektor i stor grad jobber med administrative oppgaver, og at han ikke støtter, skjærmer og motiverer i særlig stor grad. På den andre siden kan det virke som om rektor er lyttende til de ansatte, men at lærernes spesielle kompetanse ikke benyttes nok. Lærerne mener at de selv har stor innvirkning på arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder.

På spørsmål som omhandler skolen som kollektiv, svarer lærerne på det samme som rektor også sier i intervjuet; man har ingen god praksis for å benytte skolens resultater i forbedringsarbeidet, og det virker som om dette er noe som er individualisert på skolen. Det framgår også at man sjelden diskuterer pedagogikk med rektor, men samtidig har man en omforent pedagogisk praksis på Vekstskolen, men lærerne mener ikke at man har en omforent plan for bruk av eksterne kurstilbud, og at man ikke har en tydelig kultur når det gjelder å gjennomføre endringer, eller organisere skolehverdagen for å skape forbedringer.

Oppsummert om ledelse på Vekstskolen kan man trekke fram divergensen mellom det rektor sier om å være tydelig og det lærerne oppfatter om dette temaet. På bakgrunn av at rektor er lite i klasserommene oppfattes han også av lærerne som dårlig orientert om hva som foregår i praksisfeltet. Rektor og lærere er enige om at driftsoppgaver tar mesteparten av rektors tid, og at dette går på bekostning av utviklingsoppgaver.

### **6.3 Kunnskapsledelse ved Sentrumsskolen**

Rektor gir i intervjuet et tydelig inntrykk av at han har en intensjon om å involvere pedagogene i gjennomgang og forbedringsarbeidet med hensyn til skolens resultater. Skolen har ulik grad av involvering av lærerne når det gjelder de ulike kvalitetsresultatene de jobber med. Involveringen er på den ene siden relatert til hele personalet, elevråd og foreldre når det gjelder elevundersøkelsen, til kun å gjelde grupper av pedagogene når det gjelder kartleggingsprøvene, noe som framkommer av dette sitatet fra intervjuet med rektor på Sentrumsskolen: *”Men vi bruker ikke alle resultatene like aktivt. Det gjør vi ikke.”*

Rektor forteller at skolen har en egen visjon, men at han ikke husker den, og den er i liten grad objekt for skolens arbeid med virksomhetsplanen. I stedet forholder man seg til kommunens felles visjon, men rektor sier at heller ikke den er noe tema som tas opp i personalet. Det virker derfor som om skolen ikke har en kultur for å arbeide med og forholde



## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

seg til visjonsarbeid, noe von Krogh et al (2000) framhever som viktig i arbeidet med å skape kunnskapsprosesser.

Det legges ned mye arbeid i personalet når det gjelder å arbeide med skolens mål, slik de framkommer i virksomhetsplanen. Også her er det stor grad av involvering av personalet. I dette arbeidet ønsker rektor å:

*[...] vise og synliggjøre at her er det en sammenheng, mellom det som er visjon og mål til kommunen og det vi holder på med på skolen. Og jeg tenker at det prøver vi ganske, å gjøre ganske hyppig. For uansett hva vi på en måte setter fokus på i personalmøtetid, for da er hele personalet samlet, så prøver vi å dra ned virksomhetsplanen og si: Hva er det vi holder på med nå?*

Det er ut fra dette sitatet tydelig at rektor ønsker å synliggjøre sammenhengen mellom de overliggende planene og den daglige praksisen på skolen. Samtidig er rektor tydelig på at det er hverdagen som er nær, og det er det lærerne oppfatter som relevant her og nå som det er lettest å få engasjement rundt. Det at man først og fremst ønsker å fokusere på de daglige driftsoppgavene, kan ses på som et individuelt fokus.

På spørsmål om hva rektor oppfatter som god ledelse, svarer han:

*God ledelse er å få det beste ut av personalet, samtidig som man har en klar kurs. En klar, tydelig ledelse, hvor man leder mer enn man styrer. Og det kan noen ganger være krevende. Det å greie å motivere, slik at personalet er med på det du ønsker. At du i mindre grad trenger å bestemme på tvers av det de tenker og ønsker. Det må være god ledelse. Og samtidig naturligvis greie å lede en organisasjon til resultatoppnåelse.*

Rektors sitat viser at han har tanke om hva man bør vektlegge når man leder kunnskapsarbeidere. Videre legger rektor mye vekt på sin veiledende rolle som skoleleder, samtidig som man må kunne organisere, motivere og delta i læring. Rektor tanker rundt dette passer godt med det Irgens og Wennes (2010) og Newell et al (2002) framhever som viktige i ledelse av kunnskapsarbeidere.

Når det gjelder hvordan rektor bruker tiden på å drifte og å utvikle, er han tydelig på at det meste av tiden går med til drift av skolen, og at det ofte er liten tid til å tenke utvikling av organisasjonen.

Rektor gjennomfører organiserte medarbeidersamtaler med alle ansatte hvert år, og dette gir ham informasjon om hvem som trenger mer oppfølging, og han sier i intervjuet at han prioriterer å ha regelmessig samtaler med eller oppfølging av disse lærerne. Rektor er lite inne

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

i klasserommene når det foregår undervisning, men opplever at lærerne synes det er positivt de gangene han har tid til det.

Når det gjelder hvordan lærerne driver sitt arbeid på team og trinn, mener rektor at enkelte bruker for mye tid på å administrere seg selv, slik at det blir for lite tid til pedagogiske diskusjoner. Tid er et tema som går igjen i intervjuet, og da i betydningen at det ikke er tid nok til det som rektor ønsker å gjøre. For å bøte på dette, ønsker rektor å binde opp mer av lærernes bundne tid til Rektors time og pedagogiske diskusjoner, men har ikke tatt grep for å gjennomføre dette, noe som kommer fram i følgende sitat:

*Men, det er en balansegang om hvor mye av planfestet tid som skal bindes opp. De ønsker, altså vi har låst en møtetid og sagt at møtene skal være sånn og sånn. Utover det tar vi [ledelsen ved skolen] ikke noe mye grep om planfestet tid. Det gjør vi ikke. Det kunne jeg nok ønsket, men jeg ser at, da ville det nok blitt, da ville det blitt en del ufred i organisasjonen, hvis jeg skulle fått gjennom den.*

Dette sitatet indikerer at rektor på Sentrumsskolen ikke tar de grepene han egentlig ser som nødvendige, fordi det kan frambringe støy i organisasjonen. Ut fra det som er sagt i kapittel 5.7 om mulige forklaringer på hvorfor skolene kommer ulikt ut med hensyn til individuell og kollektiv kultur, ser det ut til at tid i fellesskap er en faktor som kan øke den kollektive kulturen (Irgens 2010b, von Krogh et al 2000, Lauvås og Handal 2000).

Rektor sier samtidig at skolen har satt av en del av den kollektive tiden til individuell tid, blant annet slik at ansatte får muligheten til å benytte denne tiden til å lese seg opp på teori relatert til satsingsområdene. Dette er et grep som kan fremme den individuelle utvikling, men siden skolen ikke har en tydelig praksis på å utvikle kunnskap i Rektors time, kan man anta at dette først og fremst vil bli individuell utvikling, framfor kollektiv utvikling (Irgens 2010).

I følge rektor har skolen en del ansatte med brennende engasjement rundt enkelte områder, og disse brukes blant annet til kompetanseheving av personalet innen for eksempel lesing og vurdering, innen enkelte fag, samt når det gjelder å organisere og gjennomføre blant annet kulturelle forestillinger. Noe gangen lykkes man med at engasjementet smitter over på andre, slik at man får en følelse av at "Yes, dette fikk vi til i lag!" Dette kan indikere det von Krogh et al (2000) sier om betydningen av kunnskapsaktivister for å fremme kunnskapsutvikling i en organisasjon.

Vedlegg 3 tabell 15 viser hvordan lærerne har svart på spørsmål i organisasjonsanalysen relatert til ledelse. På spørsmål om i hvor stor grad ledelsen gir tilbakemeldinger på utført

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

arbeid og ros for godt arbeid, svarer lærerne at dette er noe rektor gjør. Videre sier lærerne at rektor ikke er mye i klasserommene, og heller ikke godt orientert om det daglige arbeidet som utføres ved skolen. På Sentrumsskolen understøtter organisasjonsundersøkelsen at lærerne er enige i det rektor sier om at det meste av hans tid går med til administrative oppgaver.

På spørsmålene om ledelsen er tydelig og om ledelsen sørger for at vedtatte endringer blir gjennomført, ser det ut til at lærerne ved Sentrumsskolen opplever at dette er realitetene. Ut fra organisasjonsundersøkelser ser det ut som om lærerne på Sentrumsskolen ikke mener at rektor lytter til konstruktive tilbakemeldinger, men at rektor i noen grad tar i bruk lærerne spesielle kompetanse.

De to spørsmålene som dreier seg om innflytelse på arbeidsoppgaver og arbeidsmåter, viser at lærerne på Sentrumsskolen har mindre innflytelse på hvordan arbeidsoppgavene skal utføres, enn den innflytelsen de har når det gjelder valg av arbeidsmetoder på trinnet.

Lærerne mener ikke at skolen har en kultur der alle gjør som de vil. Lærerne sier at de sjelden diskuterer pedagogikk med ledelsen. På spørsmål om man har en felles, omforent plattform for den pedagogiske virksomheten, ser det ut til at dette er tydelig på Sentrumsskolen. Samtidig sier lærerne at man ikke har en omforent plan om hva som er nødvendig kompetanseutvikling. Dette siste kan være uheldig, med tanke på kunnskapsarbeideres krav om involvering og innflytelse på egen arbeidssituasjon (Irgens og Wennes 2011).

Oppsummert kan man si at når det gjelder ledelse ved Sentrumsskolen, så ser det ut til at rektor oppfattes som en tydelig leder som gjennomfører vedtatte endringer, men på den andre siden ikke oppfattes av lærerne til å være orientert om det daglige arbeidet, og som oppfattes til først og fremst å drive med administrativt arbeid, og som en det ikke er vanlig å diskutere pedagogikk med. På disse områdene er det stort sett samsvar mellom det rektor sier i intervjuet og det lærerne gir uttrykk for i organisasjonsundersøkelsen, bortsett fra at rektor ved Sentrumsskolen i intervjuet flere ganger framhever at det på arenaene Rektors time og Møter er lagt opp til at det skal diskutere pedagogikk.

#### **6.4 Kunnskapsledelse sett i lys av de fem kunnskapshjelperne**

Jeg vil nå ta utgangspunkt i von Krogh et als (2000) fem kunnskapshjelpere og se dette i sammenheng med intervjuene og organisasjonsundersøkelsen.

#### **6.4.1 Å formulere en kunnskapsvisjon**

von Krogh et al (2000:122) sier at "En av de største utfordringene som ledere står overfor i kunnskapsøkonomien, er å finne ut hva bedriftene deres bør kunne i fremtiden." Ingen organisasjoner kan forvente at miljøet skal være stabilt over lengre tid. For en skole del handler dette om nye reformer i skoleverket (for eksempel Reform '97 og Kunnskapsløftet '06, endringer i Opplæringsloven og dens forskrifter). Alt dette er endringer man selv ikke kan kontrollere, all den tid de er nasjonalt initierte. Når det gjelder mer lokalt forankrete endringskrav, kan dette handle om krav fra politisk hold i kommunen om måloppnåelse på ulike områder, for eksempel krav om resultat på nasjonale prøver. For å ha en kurs å styre mot, mener von Krogh et al (2000) at en virksomhet bør ha en kunnskapsvisjon. Dette er gjort greie for i kapittel 3, og gjentas derfor ikke utdypende her.

Når det gjelder de tre skolene som er fokus i denne oppgaven, viser empirien at de kommer litt forskjellig ut i så måte.

Datamaterialet indikerer at Grendaskolen har en egen visjon som er levende for personalet og i organisasjonen. Visjonen er: "*Et godt sted å være, et godt sted å lære.*" Den ble som vist tidligere i dette kapitlet til i en prosess der hele personalet var medvirkende, og har således potensiale til å bli forpliktende og vise kursen for organisasjonen, noe også von Krogh et al (2000:125) er inne på når de sier at "Vi tror kunnskap er sosialt konstruert, ikke en konkret gjengivelse av virkeligheten." En utfordring på denne skolen, som på Vekstskolen, er at rektor ikke har maktet å skape engasjement hos de ansatte når det gjelder virksomhetsplanen, og at dette er et produkt han i realiteten jobber alene med.

Vekstskolen ser ut til å mangle tradisjon for å arbeide med virksomhetsplanen i fellesskap, og rektor sier at de ansatte ikke er interesserte i den, fordi de oppfatter den til å være perifer i forhold til det de jobber med i det daglig. Skolen har en visjon, men den synes å være lite synlig, og rektor husker den heller ikke. Stort sett er det rektor som arbeider med virksomhetsplanen, og den er i liten grad viet fokus på den arenaen der personalet er samlet; rektors time.

Sentrumsskolen har et tydelig fokus på virksomhetsplanen og skolens mål, og legger ned store tidsressurser for å skape delaktighet i utarbeidingen av den, og på den måte gjør den mer forpliktende og synlig for de ansatte. Samtidig sier rektor at det er enklest å skape engasjement rundt det som er nært egen undervisning, og at det er vanskelig å skape

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

deltakelse rundt arbeid med mål som ligger i kommunen eller på nasjonalt nivå. På den andre siden har skolen ikke noe forhold til sin egen visjon. Skolen har en egen visjon, i følge rektor, men han husker den ikke og sier også selv at den på ingen måte er levende i organisasjonen. De forholder seg derfor til kommunes visjon, men rektor sier heller ikke den er framme i den daglige praksisen i særlig grad.

Fellestrekk ved alle de tre skolene er at det kan virke som om lærerne har en tendens til å fokusere på det nære, i betydningen at jo lenger unna man oppfatter at et tema er eget klasserom og egen undervisning, jo vanskeligere er det å skape engasjement og inkluderende prosesser. Når man samtidig vet at en lærer og en skole ikke alene kan ta alle avgjørelser selv, men at man må forholde seg til størrelser som er større enn en selv, for eksempel nye forskrifter til opplæringsloven og kommunale vedtak, kan det her virke som om man, i noe ulik grad på de tre skolene, ikke ser, eller vil forholde seg til, at man er en del av et større kollektiv. Dette gir med tanke på kunnskapsledelse en god del utfordringer for rektor som kunnskapsleder.

Funnene i intervjuene og organisasjonsundersøkelsen indikerer tydelig at det kan være en sammenheng mellom det å ha en levende visjon og det å ha en kollektiv praksis. Samtidig er det ingenting i datamaterialet som tilsier at det å engasjere lærerne i arbeidet med virksomhetsplanen medfører mer kollektiv praksis.

#### **6.4.2 Å lede samtaler**

von Krogh et al (2000:149) vektlegger at "Betydningen av samtaler ikke kan understrekes sterkt nok." Det er gjennom samtaler at man legger grunnlaget for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling, gjennom at den individuelle tause kunnskapens gjøres eksplisitt for andre gjennom samtaler (von Krogh et al 2000, Lauvås og Handal 2000). Samtidig skaper man med å samtale en arena der andre kan utfordre den individuelle kunnskapen, slik at kunnskapsbæreren får sjansen til å tenke gjennom sin egen kunnskap, reformulere den og kanskje utvikle en ny kunnskap (Lauvås og Handal 2000). Det samme synet på kunnskapsutvikling kommer også fram hos Galvin (1996). I følge von Krogh et al (2000) vil ikke denne hjelperen bare påvirke utveksling av taus kunnskap, men også alle de andre fasene av kunnskapsutviklingsprosessen. I min sammenheng vil dette handle om hvordan man benytter den tiden man er samlet, jamfør det at mitt utgangspunkt er at kunnskap skapes gjennom sosial interaksjon (Irgens 2007, Elkjær 2004, von Krogh et al 2000).

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Grendaskolen er den skolen som har mest tid i samlet personale; to timer og førtifem minutter. Skolen har utviklet en tradisjon for å diskutere det meste i plenum, men rektor har en følelse av at det aldri er nok tid til å gå tilstrekkelig i dybden på de ulike temaene. Organisasjonsanalysen gir ikke noe entydig svar på hvordan man benytter tiden til pedagogiske diskusjoner. Skolen bruker i større grad Rektors time til å drøfte pedagogiske utfordringer som dukker opp i løpet av dagen, og til å dele ideer og erfaringer med andre, samt de mener at man ikke lar være å innføre forbedringer i undervisningspraksisen fordi det krever for mye samarbeid. På den andre siden ligger de litt under de andre skolene når det gjelder å diskutere hvordan arbeidsmåter kan forbedres. Skolen har den fordel at de er få ansatte, og det er lett å samle hele personalet ved behov. Rektor utfordring, slik det framkommer i intervjuet, er at de ansatte er opptatt av hvordan tiden deres er definert i arbeidstidsavtalen. Skolen har startet opp en prosess med å innføre kollegaveiledning som verktøy, og har selv tro på at dette kan hjelpe dem videre. Erfaringer med kollegaveiledning tilsier at dette kan medføre en mer kollektiv kultur på skolen (Lauvås og Handal 2000).

Vekstskolen har en mindre tydelig struktur når det gjelder å lede samtaler. De har mindre tid sammen (Rektors time er på en time), og det virker ikke som om de benytter tiden til kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Dette kommer tydelig fram gjennom både intervjuet med rektor og organisasjonsundersøkelsen. Ved denne skolen synes de ansatte i minst grad at den tiden man er samlet handler om pedagogiske diskusjoner. Rektor påpeker i intervjuet at veldig mye tid går med til informasjon og diskusjoner om hvordan tiden skal brukes. Det er innført rutiner på at man skal legge fram tips etter kurs og liknende, men dette fungerer noe variabelt. Det fungerer best når lærerne føler at de får tips som de kan ta med seg direkte inn i klasserommet, uten særlig omarbeiding. En slik handlingsmåte går på tvers av det von Krogh et al (2000), Galvin (1996) og Lauvås og Handal (2000) sier bør være i fokus for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling som vektlegger at kunnskap bør skapes internt i organisasjonen.

På Sentrumsskolen har rektor et ønske om at tid i fellesskap skal brukes til pedagogiske diskusjoner og utvikling. I noen grad gjøres dette, og særlig i Rektors time (som er på en og en halv time i uken) mener rektor at de har en tydelig struktur og plan over møtene, men sier samtidig at for mye av tiden går med til driftsoppgaver, som ren informasjon og diskusjoner om tidsbruk. Dette inntrykket bekreftes av organisasjonsanalysen, der det framkommer at man i liten grad diskuterer pedagogikk når man er samlet. Rektor sier også at det er en utfordring på enkelte trinn at man bruker for mye tid til å administrere seg selv, og for lite tid på

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

pedagogiske diskusjoner. Skolen har etablert en delingskultur i Rektors time, der enkeltlærere legger fram tips fra kurs de har vært på og liknende. Dette er grep som kan danne et godt grunnlag for kunnskapsutvikling i organisasjonen. Samtidig er rektor tydelig på hvordan han ønsker at han skal kunne fungerer som veileder opp mot de ansatte, for eksempel etter at han har observert dem i undervisningssituasjoner. Samtidig sier han at tiden ikke strekker til for å gjøre dette i særlig grad.

Slik det framkommer av alle intervjuene og organisasjonsanalysene, ser det ut til at man har utfordringer på flere hold. For det første har man på Sentrumsskolen og Vekstskolen begrenset tid i Rektors time. Dette gjør det vanskelig å skape gode utviklingsorienterte diskusjoner med kunnskapsdeling og gi mulighet for kunnskapsutvikling. På Grendaskolen har man mer tid samlet, og har også en tydeligere kollektiv praksis. For det andre har alle skolene rutiner for å dele ideer og erfaringer, men det ser ut til at dette fungerer bedre på Grendaskolen enn på de andre skolene. En mulig forklaring på dette er at de har mer tid i fellesskap, samt at det ser ut til at arenaene ledes på en tydeligere måte. For det tredje, med unntak av Grendaskolen, som har begynt med kollegaveiledning, trener man ikke på samtaleteknikker, noe blant annet von Krogh et al (2000) og Lauvås og Handal (2000) framhever som viktig for å skape kvalitativt gode samtaler.

Igjen framtrer Grendaskolen som den skolen som ledes mest i et lys av et prosessuelt perspektiv, og med vekt på at rektor leder kunnskapsarbeidere.

#### **6.4.3 Å mobilisere kunnskapsaktivister**

von Krogh et al (2000) sier at kunnskapsaktivister er sentrale i en virksomhets kunnskapsutvikling. Det gjøres gjennom å danne mikrosamfunn som forbereder veien for å skape og begrunne konsepter, utvikle prototyper og mest av alt for å forsterke kunnskapen gjennom å tilføre energi til prosessen. En annen sentral funksjon er å spre kunnskapen i virksomheten.

I min sammenheng er det to av skolene som kan sies å ha aktive kunnskapsaktivister: Grendaskolen og Sentrumsskolen. Den siste skolen, Vekstskolen, har mest trolig kunnskapsaktivister i organisasjonen, men det går ikke fram verken av intervju med rektor eller organisasjonsanalyse at de får eller tar spillerom. På Sentrumsskolen sier rektor at de har ressurspersoner og vektlegger betydningen av at de ikke blir alene om engasjementet: *”Det er jo, nå smitter det jo i forhold til lesing. Det ser jeg jo, at veldig mange er engasjerte i det som*

## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

*skjer på lesing nå. Men det er jo også en følge av at det er mange som er med på utdanning, da.”*

På Grendaskolen sier rektor at de har flere lærere som har glødende engasjement rundt enkelte sider ved jobben, og at disse lærerne gjennom dette får legitimitet og at engasjementet smitter over på de andre, også de med lang fartstid i organisasjonen. Når det gjelder ansatte som ønsker å aktivisere seg inne de områdene de er spesielt interesserte i, er det sjelden snakk om tid. Det virker da som om man finner tid til å gjennomføre disse aktivitetene, og at det utslagsgivende handler om at rektor prioriterer det. Rektor sier også at det er stor fleksibilitet hos de ansatte når slike aktiviteter finner sted, og man bytter gjerne timer og grupper for å kunne gjennomføre det. Det kan se ut som om man på Grendaskolen har utviklet en mer kollektiv kultur, der alle legger til rette for at den enkelte kan få gjennomført ulike prosjekter som man brenner for.

von Krogh et al (2000) legger vekt på at kunnskapsaktivister må ha en legitimitet i organisasjonen, enten gjennom formell posisjon eller gjennom gitt posisjon av andre ansatte. Dette ser ut til å være tilfelle på Sentrumsskolen, og særlig på Grendaskolen, som virker som å være den skolen som i størst grad åpner opp for å slippe til kunnskapsaktivistene. En utfordring for Vekstskolen, er å skape rom for at kunnskapsaktiviser kan få en legitimitet i organisasjonen. Rektor på Vekstskolen sier at hovedutfordringer er tid, og at det kan virke som om dette er det eneste lærerne er opptatt av. Den manglende viljen til å ta på seg kollektive oppgaver indikerer en individuell fokus på skolen (Irgens 2010b).

Det er nok grunn til å tro at det manglende engasjementet på Vekstskolen kan ha sammenheng med hvordan de kommer ut når det gjelder kunnskapshjelperne å formulere en kunnskapvisjon og å lede samtaler. Skolen rapporterer, både i intervjuet med rektor og i organisasjonsanalysen, et langt svakere resultat når det gjelder arbeid med visjon og mål, og det å ha kvalitativt gode samtaler om utviklingsoppgavene for skolen.

### **6.4.4 Å skape den riktige konteksten**

Å skape den riktige konteksten handler om å skape det von Krogh et al (2000:203) kaller et ba. Et ba beskrives som ”et rom som tjener som grunnlag for utvikling av kunnskap, og det blir ofte definert som nettverk av samhandling.” Et ba er både fysisk, virtuelt og mentalt, og er nødvendig for kunnskapsutvikling. Man kan også si at dette langt på vei er en parallell til det



## *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Elkjær (2004) beskriver som den andre vei til læring, hvor læringen foregår i sosiale sammenhenger.

Anvendt på mine casestudier vil dette handle om felles møteplasser i tid og rom, og en felles innstilling til hva disse skal fungere som. Alle de fire arenaene jeg har definert og beskrevet passer inn i dette bildet. Samtidig tegner alle intervjuene og organisasjonsanalysene et tydelig bilde av at man har til dels store utfordringer når det gjelder å skape aksept for blant annet den tiden rektor skal styre (Rektors time), hvor mye tid man skal være samlet og hva denne tiden skal brukes til, det stadig synkende engasjementet når lærerne føler at man snakker om ting som ikke handler direkte om klasserommet eller det de selv er glødende interesserte i, samt at det kan virke som om det er problemer knyttet til å jobbe med felles mål og visjoner. Disse utfordringene kan forklares med skolens historikk i Norge, som inntil for få tiår siden (før 1997 for grunnskolen del) i veldig stor grad har vært preget av en utpreget individuell kultur, basert på at læreren var alene om sine elever i sine timer. Overgangen til en mer kollektivt rettet organisasjon, hvor man forlanger åpenhet og innsyn, ser ut til å være en stor utfordring for mange skoler (Irgens 2010). Dette perspektivet tilsier at man bør vie mer fokus på å utvikle skolens kollektive sider, slik at utvikling og drift blir noe man i større grad står sammen om, og ikke lar den enkelte lærer styre alene. Noe også forskning viser:

Kunnskap om hvordan de kan bygge opp kollektive mestringsforventninger blir da viktig for å utvikle gode skoler. I dette bildet blir da skolelederne sentrale som tilrettelegger for det arbeidet lærerne skal utføre slik at det kan gjøres erfaringer som bygger opp positive mestringsforventninger. (Irgens 2010b:143).

Rektor kan ikke alene sørge for at lærerne opplever positive mestringsforventninger. Det må skje i et samspill med den ansatte, slik at prosessen og kulturendringer skjer i et samspill, men et samspill som har et klart mål om å skape kollektivitet i organisasjonen. Dette vil bety at man ikke kan la alle få beholde sin individuelle autonomi i arbeidshverdagen, men må gjennom felles kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling på arbeidsplassen få mulighet til nødvendig veiledning og kompetanseheving til å endre kurs. Dette kan for eksempel skje gjennom kollegaveiledning og veiledning av rektor (Lauvås og Handal 2000), eller gjennom kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling i fellesskapet i organisasjonen (von Krogh et al 2000 og Irgens 2011).

Alle tre skolene har gjennom Rektors time muligheten til å styre slike prosesser i sterkere grad enn tidligere, men ut fra intervjuene kan det se ut som om rektoren på Sentrumsskolen vegrer

seg for å ta opp kampen om hvem som skal styre tidsbruk og innhold i disse møtene. Han sier i intervjuet direkte at:

*Men, det er en balansegang om hvor mye av planfestet tid som skal bindes opp. De ønsker, altså vi har låst en møtetid og sagt at møtene skal være sånn og sånn. Utover det så tar vi ikke noe mye grep om planfestet tid. Det gjør vi ikke. Det kunne jeg nok ønsket, men jeg ser at, da ville det nok blitt, da ville det blitt en del ufred i organisasjonen, hvis jeg skulle fått gjennom den.*

Det vil her være et behov for en tydeligere ledelse, der rektorer prioriterer å involvere og ansvarliggjøre lærerne for å skape en forståelse av hvorfor kollektivitet er viktig for skolen som organisasjon. Et slikt grep kan gjøre Rektors time til en mer kunnskapsende arena.

#### **6.4.5 Å gjøre den lokale kunnskapen global**

Å gjøre den lokale kunnskapen global handler om å spre kunnskap i en organisasjon. Det kan handle om å spre fra individet, fra ulike mindre konstellasjoner, og fra skole til skole. Og det kan handle om hvordan man benytter kunnskap ervervet utenfor organisasjonen, for eksempel etter at man har vært på kurs.

Empirien viser at alle skolene har mer eller mindre utarbeidete rutiner for å spre kunnskap etter at ansatte har vært på kurs, men både intervjuene og organisasjonsundersøkelsen tyder på at dette ikke fungerer optimalt. En forklaring på dette kan være at man ikke har klart å skape den rette konteksten, slik det er beskrevet i von Krogh et al (2000). Denne spredningsmetodikken ser ut til å fungere best på Grendaskolen, og mindre bra på Sentrumsskolen og Vekstskolen. Jeg har tidligere antydnet at dette kan ha sammenheng med skolenes størrelse, men siden dette ser ut til å fungere bedre på Sentrumsskolen enn på Vekstskolen, kan det være grunn til å se etter andre forklaringer. Én forklaring som kan være nærliggende, er at Grendaskolen har mer felles tid enn Sentrumsskolen, som igjen bruker med tid på Rektors time enn Vekstskolen. Tid i fellesskap kan altså være sentralt her. Dette passer godt med det von Krogh et al (2000) og Lauvås og Handal (2000) sier om det å bruke tid i den rette omgivelsene. Dette handler både om fysisk, virtuelt og mentalt rom.

#### **6.5 Mulige forklaringer sett i lys av kunnskapsledelse på skolene**

Jeg har i gjennomgangen av de fem kunnskapshjelperne og hvordan skolene ledes, synliggjort noen likheter og forskjeller mellom de tre skolene, og antydnet noen mulige forklaringer. Jeg vil nå ta for meg det jeg anser som hovedfunnene i datapresentasjonen og analysen.

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Denne gjennomgangen av ledelse på de tre skolene har langt på vei bekreftet de antagelsene jeg gjorde under oppsummeringen av bruken av kunnskapsarenaer på skolene. Empirien viser relativt tydelig at det er en klar sammenheng mellom flere faktorer når det gjelder hvordan skolene klarer å utnytte de fire arenaene som arenaer for kunnskapende prosesser.

Det ser ut som om det er en sammenheng mellom hvordan rektor leder lærerne, på en slik måte at der rektor involverer og ansvarliggjør lærerne, og har en prosessuell tilnærming til ledelse, og på den måten viser forståelse for at det er kunnskapsarbeidere som ledes, fungerer også arenaene, og da særlig Rektors time, best som kunnskapende arenaer. Dette er helt i tråd med teori på dette området (Elkjær 2005, Irgens 2011a, von Krogh et al 2000, Newell et al 2002). Det ser videre ut til at der man bruker mye tid i Rektors time, får en smitteeffekt, slik at også de andre arenaene fungerer som arenaer for kollektiv drift og utvikling. Ut fra det materialet jeg har gått gjennom, kan lederstil være en mulig forklaring på hvorfor Grendaskolen ser ut til å være den skolen som har best forutsetninger for å drive kunnskapsledelse og utvikle en sterk kollektiv kultur. Årsakene til denne påstanden er det jeg oppfatter som rektors involverende lederstil i prosesser, ansvarliggjøringen av lærerne, hans tydelige kjennskap til det som foregår i klasserommet, og det at rektor ofte er i klasserommet når det foregår undervisning. Det er grunn til å tro at de to siste punktene henger sammen, og rektors nærhet til praksisfeltet er antagelig med på å styrke hans posisjon som leder overfor lærerne. Nærheten til praksisfeltet gir rektor en kunnskap om det som er viktig for lærerne, og er med på å fjerne skillet mellom leder og de som ledes. Med tanke på beskrivelsene av kunnskapsarbeidere i kapittel 2, som ønsker å være ansvarliggjorte (Irgens og Wennes 2010), kan det grepet rektor her ha gjort ha styrket lederposisjonen. Tid i fellesskap ser ut til å være et tydelig suksesskriterium når det gjelder kunnskapsledelse og utvikling av kollektiv kultur.

Videre mener jeg å kunne si, med henvisning til empirien, at mye tid i Rektors time, samt at tiden brukes til pedagogiske diskusjoner og utvikling, skaper mer kollektiv praksis, enn lite tid i fellesskap. Empirien viser at Grendaskolen, med mest tid i fellesskap, har en tydeligere kollektiv praksis enn Sentrumsskolen, som igjen har flere kollektive trekk enn Vekstskolen. Med tanke på det som blant annet Irgens (2010), Elkjær (2004), von Krogh et al (2000) og Lauvås og Handal (2000) sier om behov for tid sammen for å utvikle kunnskap, er det nærliggende å tro at det kan ligge en forklaring i dette, selv om rektor i intervjuet selv føler at det ikke er nok tid til alt han ønsker å gjøre med felles utvikling. Man kan også se skolenes kultur for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i dette bildet. Mer tid sammen gjør nødvendigvis mulighetene for å skape kunnskap større.

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Særlig visjon framheves av von Krogh et al (2000) som viktig i kunnskapende prosesser. Denne er på Grendaskolen levende, i motsetning til på Sentrumsskolen og Vekstskolen. Jeg føler likevel ikke at jeg har tilstrekkelig empirisk grunnlag til å si at dette er en viktig årsak til forskjellene, men man kan se et tydeligere bilde når man fokuserer på at visjonen på Grendaskolen kom fram som følge av en inkluderende prosess som følge av at hele personalet ønsket en tydeligere visjon.

Når det gjelder målarbeidet som legges ned på skolene (arbeidet med virksomhetsplanen), så ser ikke det ut til å være viktig i dette bildet. Sentrumsskolen legger ned mest arbeid i dette, og jeg oppfatter prosessen rundt det som inkluderende, spørsmålet blir da om lærerne engasjerer seg i arbeidet, eller om de bare utfører det. Dersom det er slik rektor sier, at man fokuserer mest på det som er nært klasserommet, kan det bety at lærerne på Sentrumsskolen ikke oppfatter virksomhetsplanen for relevant i så henseende.

Når det gjelder hvordan kunnskapshjelpere fungerer for å skape kunnskapende prosesser, er det i empirien en sammenheng mellom den skolen som har mest innslag av de fem kunnskapshjelperne, og det å ha en kollektiv praksis. Forskjellen mellom skolene er også på dette punktet som når det gjelder tid og bruk av Rektors time. I følge von Krogh et al (2000) er disse sentrale for kunnskaping i en organisasjon, og det er derfor naturlig å trekke fram dette som en mulig forklaring. Dette kan forklare forskjellene mellom Vekstskolen, som har svak kollektiv kultur, og de to andre skolene med sterkere kollektiv kultur. De to sistnevnte har, om enn i noe ulikt omfang, skapt rom for kunnskapsaktivister. På Grendaskolen har jeg også vist at det ser ut til å være en kollektiv oppfatning om at lærere skal få engasjere seg i det de har mest interesse for, noe som også understøttes av rektors holdninger til dem.

Ut fra empirien og drøftingen, ser det helt klart ut til at det å skape en kunnskapende kontekst, ikke handler om å etablere arenaer, men om hvordan disse ledes.

## **7 Konklusjon**

Jeg vil i dette kapitlet trekke ut det jeg på bakgrunn av empirien mener er hovedtrekkene i min avhandling. Siden jeg i kapittel 5 og 6 har svart på forskningsspørsmålene, vil dette kapitlet være en sammenfatning av de viktigste funnene i avhandlingen, relatert til problemstillingen.

For det første virker det helt tydelig at det å etablere en arena for kunnskapende prosesser i seg selv er ikke nok. Det er der arenaene ledes på en tydelig måte, og der rektor har en lederstil basert på involvering og ansvarliggjøring av lærerne, at arenaene fungerer best som en kunnskapende kontekst. Det er sammenfallende funn i empirien som viser at der Rektors time først og fremst brukes til informasjon, har man en mindre grad av kollektiv praksis. Knyttet til teorien er dette sammenfallende med det blant annet von Krogh et al (2000) sier.

For det andre gir lærernes oppfatning av i hvor stor grad rektor er i klasserommet en del konsekvenser for hvordan de oppfatter andre forhold på skolen. Det ser ut til å være et sammenfall mellom hvorvidt rektor er i klasserommet, og hvordan lærerne oppfatter rektor som godt orientert om det jobben de gjør, i hvor stor grad det er vanlig å diskutere pedagogikk med rektor og om lærerne mener at rektor kun jobber med administrative oppgaver. Rektor på Grendaskolen, som er mest i klasserommet, er også den rektoren som lærerne mener er best orientert, som man i størst grad snakker pedagogikk med, og som lærerne mener ikke bare jobber med administrative oppgaver. På den andre siden er rektor på Vekstskolen den som lærerne mener er minst i klasserommet, og han kommer også ut som den rektoren som oppfattes av som minst orientert og jobben lærerne utfører, som den rektoren det snakkes minst pedagogikk med og som den rektoren som lærerne mener i størst grad jobber med administrative oppgaver. Sett ut fra vanlige oppfatninger av kunnskapsarbeidere, som foretrekker autonomi og ikke kontroll fra ledelsen (Irgens og Wennes 2011, von Krogh et al 2000, Newell et al 2002), er dette et resultat som kan virke overraskende. På en side vil lærerne ha autonomi i jobbutførelsen, men samtidig ser de ut til å foretrekke at rektor ser dem når de underviser. Et sentralt spørsmål her er om lærerne oppfatter rektors tilstedeværelse i klasserommet som kontroll, eller om de i stedet oppfatter det som om rektor er interessert og støttende. Ut fra sammenhengen jeg har vist mellom de spørsmålene som ser ut til å henge sammen, er det mest trolig at lærerne oppfatter rektor som støttende og ikke kontrollerende når han er i klasserommet. Rektor nærvær i undervisningssituasjoner ser derfor ut til å trygge lærerne.

### *Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Det tredje punktet jeg ønsker å vektlegge, er sammenhengen mellom det at skolen har en kollektiv praksis og lærernes individuelle trygghet, slik den framkommer i organisasjonsundersøkelsen. Empirien viser at det er en sammenheng mellom Grendaskolens kollektive praksis og den graden av individuell trygghet som lærerne på skolen føler. Også på dette punktet ser man den samme sammenhengen på Vekstskolen, men da med negativt fortegn, slik at den manglende kollektive praksisen på skolen impliserer lærere som er mindre trygge på arbeidssituasjonen. Dette resultatet passer godt med de funn Irgens (2010) og Skaalvik og Skaalvik (2009) har gjort.

Alle tre skolene har enkeltelementer som kan skape kunnskapende prosesser, men det er en tydelig sammenheng mellom det å ha flere elementer samtidig, og det å ha en god kunnskapende kontekst basert på involvering og ansvarliggjøring. Empirien viser at det er på Grendaskolen at det er flest innslag av de fem kunnskapshjelperne, og at det er på denne skolen at rektor har en tydeligst prosessuell tilnærming til å lede kunnskapsarbeidere. Igjen er det Vekstskolen som har færrest av disse elementene, og som også framstår som den skolen som har minst kollektivt fokus.

## Litteraturliste

- Argyris, C. (1996): "Actionable Knowledge: Intent versus Actuality", i: *Journal of Applied Behavioral Science*, 32.
- Argyris, C. og Schön, D. (1978): *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. og Schön, D. (1984): *Organizational learning: A theory of action*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. og Schön, D. (1996): *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Berg, G. (1999): *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam.
- Berger, P. L. og Luckmann, T. (1967): *The social construction of reality*. Harmondsworth: Penguin.
- Blackler, F. (1995): Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation, i: *Organizational Studies*, 16.
- Cassirer, E. (1944): *An Essay on Man*. New Haven: Yale University Press.
- Coghlan, D. og Brannick, T. (2005): *Doing research in your own organization*. London: Thousand Oaks.
- Dahl, T., Kleve, L. og Skov, P. (2003): *En skole i bevegelse: evaluering av satsningen på kvalitetsutvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Day, C. (1999): *Continuing professional development*. London: Falmer Press.
- Dehlin, E. (2011): "Klokskapens pragmatikk – om kunnskapslederrollen", i: Irgens, E. og Wennes, G. (red.) (2011): *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Elkjær, B. (2004): "Organizational learning – the third way", i: *Management learning*, 35.
- Galvin, R. (1996): Managing knowledge towards wisdom. *European Management Journal* 14, 4.
- Gottschalk, P. (2004): *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K-Å. (2011): "Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft eller følelser?", i: Irgens, E. og Wennes, G. (red.) (2011): *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K-Å. (2008): "Community Knowledge – A Catalyst for Innovation", i: *The Journal of Regional Analysis & Policy*, 38.

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

- Gourlay, S. (2006): "Towards conceptual clarity for tacit knowledge: a review of empirical studies", i: *Knowledge Management Research & Practice 4*.
- Grønhaug, K. (2002): "Teorikunnskap som konkurransefordel", i: Nordhaug, O (2002): *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (2000): "Four stages of professionalism and professional learning", i: *Teachers and Teaching: History and Practice 6*.
- Hislop, D. (2005): *Knowledge management in organizations: a critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Irgens, E. (2007): *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2008): "Styring av kunnskapsarbeidere: Som å dressere katter?", i: *Ukeavisen Ledelse 2/2008*.
- Irgens, E. (2010): "Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole", i: Andreassen, R-A. et. al. (2010): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Irgens, E. (2011a): "De beste blant oss", i: Irgens, E. og Wennes, G. (red.) (2011): *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2011b): *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et moderne arbeidsliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. og Jensen, H. S. (2008): "Skolen som kunnskapsorganisasjon", i: *Utdanning 3/2008*.
- Irgens, E. og Wennes, G. (red.) (2011): *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (1998): "Motstand mot endring, eller: 10 gode grunner til at du ikke klarer å endre en organisasjon", i: *Magma 1/1998*.
- Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2010): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, H. S. (2004): "Vidensbegrepets historie", i: Jenssen, H. S., Mønestad, M. og Fejfer Olsen, S. (2004): *Viden, ledelse og kommunikasjon*. København: Samfundslitteratur.
- Jenssen, H. S. (2008): "Management and Learning in the Knowledge Society", i: *The Journal og Regional Analysis & Policy 38*.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.



*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

- Lauvås, P. og Handal, G. (2000): *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Lewitt, B. og March, J. G. (1988): "Organizational learning", i: *Annual Review of Sociology* 14.
- Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Løvlie, L. (1974): "Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere", i: *Pedagogen nr. 1*.
- Midtlyng, E. (1994): "Stort arbeidspress på lærerne", i: *Samfunnsspeilet* 4/1995.
- Moos, L. og Thomassen, J. (1994): *Team: dannelse, vedlikeholdelse, koordinering*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Morgan, G. (1998): *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldensal Akademiske.
- Nelson, R. R. og Winter, S. G. (1982): *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press.
- Newell, S., Robertson, M., Scarborough, H. og Swan, J. (2002): *Managing knowledge work and innovations*. Houndmills: Palgrave.
- Nonaka, F. og Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Paulgaard, G. (1997): "Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler", i: Fossåskaret E., Fuglestad, O. L. og Aasen, T. H. (red): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penrose, E. (1959): *The theory of the growth of the firm*. Oxford: Blackwell.
- Rennemo, Ø. (2006): *Lever og lær: aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, D. (2001): "Den reflekterte praktiker. Hvordan profesjonelle tenker, når de arbeider", i: *Pedagogiske linjer*, Århus.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2009): "Trivsel, stress og utmattelse blant lærerne: EN paradoksal kombinasjon", i: *Bedre skole 1:2009*.
- Spender, J-C. (1996): "Organizational knowledge, learning and memory: Three concepts in search of a theory", i: *Journal of Organizational Change and Management*, 9.
- Spender, J-C. (1998): "Plurist epistemology and the knowledge-based theory of the firm", i: *Organization*, 5.
- Swan, J. (2008): "Knowledge", i: Clegg, S. og Bailey, J. R. (red.): *International Encyclopedia of Organization Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- von Krogh, G. og Roos, J. (1997): "A phraseologic view of organizational learning", i: Huff, A. og Walsh, J (reds.) (1997): *Advances in strategic management*. Greenwich, Connecticut: JAI Press.

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

von Krogh, G., Ichijo, K. og Nonaka, I. (2000): *Slik skapes kunnskap*. Oslo: Damm.

Wenger, E. C. og Snyder, W. M. (2000): "Communities of Practice: The Organizational Frontier", i: *Harvard Business Review January-february 2000*.

## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1: Liste over figurer brukt i avhandlingen**

#### **Figurer**

Figur 1: Fra lav til høy kunnskapsintensitet (Irgens 2007:32). .....	9
Figur 2: Utviklingshjul for lærende skoler (Irgens 2010:136). .....	11
Figur 3: To perspektiver på kunnskap i organisasjoner (Irgens 2007:59). .....	15
Figur 4: SEKI-modellen (Nonaka og Takeuchi 1995). .....	18
Figur 5: Praksistrekanten basert på Løvlie (1974). .....	24
Figur 6: Kunnskapsledelse (Irgens 2011b:124). .....	28
Figur 7: Oversikt over skolens størrelse. ....	36
Figur 8: Grad av strukturering av et intervju (Jacobsen 2005:145). .....	37

## Vedlegg 2 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Bakgrunn for intervjuet

Jeg ønsker først å takke for at du stiller opp som informant. Jeg ønsker i masteravhandlingen min å se på hvordan rektorene i Overhalla kommune legger til rette for og bidrar til kunnskapsutvikling og læring på skolene. Et annet sentralt punkt er hvordan det er lagt til rette for at rektor kan gjøre dette. Det tenkes i denne sammenhengen på kunnskap og læring i vid forstand, og ikke bare som tunge satsinger. Jeg er opptatt av både det som skjer planlagt og det som skjer i det daglige. Det vil bli stilt spørsmål som du sikkert tenker at jeg allerede vet svaret på, men jeg er kun interessert i ditt perspektiv på disse temaene. Flere av begrepene jeg kommer til å bruke i intervjuet har ingen entydig betydning, og det er fint dersom du forklarer hva du legger i dem. De dataene du gir meg gjennom dette intervjuet vil bli sammenstilt med dataene fra organisasjonsanalysen skolene nettopp har gjennomført.

#### Personalia

<b>Navn:</b>	
<b>Alder:</b>	
<b>Rektor siden:</b>	
<b>Annen praksis:</b>	
<b>Egen utdanning:</b>	
<b>Sist avlagte eksamen:</b>	
<b>Planer om egen utdanning:</b>	

<b>1</b>	<b>Kvalitet</b>	
a	I hvor stor grad drøftes skolens resultater og av hvem?	Kartleggingsprøver. Nasjonale prøver. Karakterer (standpunkt og eksamen). Kommer etter at lærerne tar ferie. Problem at man ikke får diskutert dette? Elevundersøkelsen. Satsingen på vurdering?
b	Har resultatet noe å si for hvordan diskusjonen gjennomføres?	Godt/dårlig resultat.
c	Hvilken påvirkning har disse diskusjonen på praksis?	Tenker man forbedring eller bortforklarer man resultatet?
<b>2</b>	<b>Visjon og mål</b>	
a	Har skolen en egen visjon?	Hvordan har den i så fall framkommet? Hva er rektors rolle i visjonsarbeidet?
b	Hvilken betydning mener du en visjon kan ha?	Er kommunens visjon

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

		operasjonalisert? Er kommunens visjon aktivt i skolen?
c	Har skolen egne mål/satsingsområder?	Virksomhetsplanens funksjon? Hvordan har de framkommet? Hvor viktig er rektor? Hvordan jobbes det med målene for skolen?
d	Hvordan jobbes det med skoleeiers mål?	
e	Hvordan jobbes det med nasjonale mål?	
f	Er det forskjell i engasjementet avhengig av hvilke mål det jobbes med?	Skolens, skoleeiers og nasjonale.
g	Hvordan vil du beskrive skolens kultur(er)?	Fellesskap eller individualitet?
<b>3</b>	<b>Lederrollen</b>	
a	Hva legger du i god ledelse?	Relasjon vs. oppgave. Leder vs. medarbeider? Bottom up vs. top down.
b	Hvilke egenskaper bør en god leder ha?	Interesse? Lyttende? Strukturert? Empatisk? Løsningsorientert? Evne til å kommunisere med ulike typer mennesker? Behandle folk ulikt?
c	Skiller det å være rektor seg fra andre lederroller?	Eventuelt hvorfor? Lærernes arbeidstidsavtale? Lærere enerett på kunnskap? Lærere lite vant med å bli styrt?
d	Hvordan gir du tilbakemelding til dine medarbeidere?	Medarbeidersamtale. I det daglige. Noe spesifikt om det som er vanskelig å snakke om? Konflikthåndtering?
e	Hvordan er forholdet mellom drift og pedagogisk ledelse?	Hvor mye tid på de ulike delene? Hva trengs for å kunne utøve med pedagogisk ledelse? Hva kan skoleeier gjøre for å realisere dette? Hvordan medvirker de ansatte?
<b>4</b>	<b>Kunnskap og kompetanse</b>	
a	Hvordan vil du beskrive de ansattes kompetanse?	Formell. Uformell. Endringskompetanse. Ønske om mer kompetanse.
b	Hvordan forvalter du de ansattes kompetanse/kunnskap?	Bevisst eller tilfeldig. Undervisning og andre oppgaver. Bevisst oppdatering, bruk av etc. Utvikling av disse?
c	Hva gjør skolen for å hente inn kunnskap/øke	For den enkelte?

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

	kompetansen?	For fellesskapet?
d	Hvordan samarbeider de ansatte?	Er det laget strukturer (team, seksjoner etc.) som skal fremme samarbeid? Hvordan legges det til rette for kunnskapsdeling internt?
e	Hvordan brukes ressurspersoner i skolen?	Kunnskapsaktivister
f	Har du ansatte med et brennende engasjement for emner som er sammenfattende med visjon og mål?	Hvordan kan disse brukes?
<b>5</b>	<b>Læring</b>	
a	Hva gjør du for at organisasjonen og de ansatte skal lære, samarbeide og utvikle seg?	Er det noe du kan tenke deg å gjøre mer av? Hva er skoleeiers rolle i dette? Hva kan skoleeier gjøre for å forsterke dette arbeidet?
b	Kan du si noen om forholdet mellom individuell og kollektiv læring?	Er det individet eller organisasjonen som skal lære? Hvordan legges det til rette for at organisasjonen kan lære fra individene?
c	Hvilken tanke ligger bak skolens organisering?	Team? Trinn?
d	Snakker det om egen læring blant ansatte?	Er de ansatte opptatt av egen læring? Snakker du om læring med de ansatte?
<b>6</b>	<b>Oppsummering</b>	
a	Hvis du kunne velge fritt, hvilke tiltak ville du iverksatt for å øke de ansattes kompetanse/kunnskap om det å være lærer?	
b	Hva bør skoleeier fokusere på framover?	
c	Er det andre elementer du ønsker å vektlegge?	

### Vedlegg 3 Tabeller fra organisasjonsundersøkelsen

Tabell 1 – Grendaskolen Rektors time

Medarbeidere og ledelsen drøfter resultater fra elevundersøkelsen.	4,1
Resultater fra kartleggingsprøver drøftes av lærere og ledelse.	4,5
Resultater fra nasjonale prøver drøftes av lærere og ledelse.	4,3
Ideer og erfaringer fra eksterne kurs deles med øvrig pedagogiske personale.	3,5
Vår skole henter jevnlig erfaringer og gode arbeidsmåter fra andre skoler.	1,8
Skolen benytter seg av de rådene den får fra PPT og BUP med hensyn til oppfølging av den enkelte elev.	4,3
Forbedringer i skolens undervisningspraksis krever så mye samarbeid mellom lærerne at de sjelden blir gjennomført.	2,7
På vår skole er det høy grad av samspill og enighet om å utvikle praksisen vår slik at vi får det beste ut av hver elevs potensial.	3,9
Lærerne på denne skolen bruker ofte egen planleggingstid eller fellestid til å drøfte pedagogiske utfordringer som har dukket opp i løpet av dagen.	3,8
At elevene lykkes er et fellesprosjekt for alle på skolen.	3,9
Nye arbeidsmetoder som kan være nyttige for hele skolen, blir formidlet og drøftet av alle ansatte.	3,4
Lærerne ved denne skolen bruker ofte fellestid til å drøfte hvordan vanlige hjelpemidler (f. eks. maler for arbeidsplaner, gjennomføring av elevsamtaler) kan forbedres.	3,2
Lærerne ved denne skolen bruker ofte fellestid til å drøfte erfaringer med nye undervisningsmetoder.	2,5

Tabell 2 – Grendaskolen Møter

Lærerne ved denne skolen samarbeider om å holde oversikt over den faglige utviklingen hos felles elever.	4,5
Jeg samarbeider med andre lærere med samme gruppe eller på samme trinn.	4,2

Tabell 3 – Grendaskolen Klasserommet

De fleste medarbeiderne ved denne skolen liker å gjøre ting på samme måte som før framfor å eksperimentere med nye måter å gjøre ting på.	2,6
Lærerne ved denne skolen samarbeider ofte om faglige tilbakemeldinger til elever.	4,3
Jeg prøver ut nye undervisningsopplegg i samarbeid med mine kollegaer.	3,8
Jeg gjennomfører vanligvis undervisningen i samarbeid med andre.	3,7
Lærerne på denne skolen er ofte til stede i hverandres undervisning.	4,0
Ved å se på hvordan andre lærere arbeider får nyansatte innføring i pedagogisk praksis og lokale rutiner ved skolen.	3,0

Tabell 4 – Grendaskolen Arbeidsrommet

Jeg følger med i utvikling av nye undervisningsmetoder og annen faglig	4,2
--	-----

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

utvikling.	
Lærebøkene legger sterke føringer for hvordan jeg legger opp undervisningen.	2,3
Jeg foretrekker å bruke eksisterende undervisningsopplegg fremfor å bruke tid og energi på å lage et litt forbedret opplegg.	1,6
Jeg bruker kunnskap om elevenes faglige ståsted for å tilpasse undervisningen til den enkelte.	4,4
Jeg blir ofte spurt om råd eller hjelp fra kollegaer på denne skolen.	3,3
Det er helt vanlig å gi hverandre ærlige tilbakemeldinger på denne skolen.	2,8
På vår skole gir vi positiv tilbakemelding til kollegaer for godt utført arbeid.	2,7
Skolens felles maler for arbeidsplaner, elevsamtaler og lignende gir lærerne en god del av den informasjonen de trenger for å gjøre jobben.	3,7
Ved denne skolen holdes viktige erfaringer i hevd gjennom hverdagslige samtaler, diskusjoner eller råd lærerne i mellom.	3,6
Etablert undervisningspraksis ved denne skolen gir lærerne klare føringer for hvordan de skal gjøre jobben.	3,0
Når jeg tenker tilbake, vil jeg si at det jeg har erfart i løpet av det siste året har fått meg til både å forkaste enkelte ting jeg gjorde før og videreutvikle andre.	4,1
Jeg føler med vel rustet til å møte utfordringene som jobben gir.	4,4
Jeg har blitt klart bedre til å gjennomføre kvalitetsvurderinger.	4,0
Jeg har fått gode rutiner i å gjennomføre endringer.	3,9
Jeg har blitt bedre rustet til å møte nye utfordringer.	3,7
Jeg har gjennomført endringer i organisering av skolehverdagen som gir bedre resultater på elevenes sosiale og faglige læring.	4,0

Tabell 5 – Vekstskolen Rektors time

Medarbeidere og ledelsen drøfter resultater fra elevundersøkelsen.	4,0
Resultater fra kartleggingsprøver drøftes av lærere og ledelse.	3,8
Resultater fra nasjonale prøver drøftes av lærere og ledelse.	3,7
Ideer og erfaringer fra eksterne kurs deles med øvrig pedagogiske personale.	3,3
Vår skole henter jevnlig erfaringer og gode arbeidsmåter fra andre skoler.	2,3
Skolen benytter seg av de rådene den får fra PPT og BUP med hensyn til oppfølging av den enkelte elev.	4,3
Forbedringer i skolens undervisningspraksis krever så mye samarbeid mellom lærerne at de sjelden blir gjennomført.	3,1
På vår skole er det høy grad av samspill og enighet om å utvikle praksisen vår slik at vi får det beste ut av hver elevs potensial.	4,0
Lærerne på denne skolen bruker ofte egen planleggingstid eller fellestid til å drøfte pedagogiske utfordringer som har dukket opp i løpet av dagen.	3,1
At elevene lykkes er et fellesprosjekt for alle på skolen.	4,0
Nye arbeidsmetoder som kan være nyttige for hele skolen, blir formidlet og drøftet av alle ansatte.	3,2
Lærerne ved denne skolen bruker ofte fellestid til å drøfte hvordan vanlige hjelpemidler (f. eks. maler for arbeidsplaner, gjennomføring av elevsamtaler) kan forbedres.	3,1
Lærerne ved denne skolen bruker ofte fellestid til å drøfte erfaringer med nye undervisningsmetoder.	2,9



## Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?

Tabell 6 – Vekstskolen Møter

Lærerne ved denne skolen samarbeider om å holde oversikt over den faglige utviklingen hos felles elever.	3,6
Jeg samarbeider med andre lærere med samme gruppe eller på samme trinn.	4,2

Tabell 7 – Vekstskolen Klasserommet

De fleste medarbeiderne ved denne skolen liker å gjøre ting på samme måte som før framfor å eksperimentere med nye måter å gjøre ting på.	2,5
Lærerne ved denne skolen samarbeider ofte om faglige tilbakemeldinger til elever.	3,2
Jeg prøver ut nye undervisningsopplegg i samarbeid med mine kollegaer.	3,8
Jeg gjennomfører vanligvis undervisningen i samarbeid med andre.	3,6
Lærerne på denne skolen er ofte til stede i hverandres undervisning.	2,8
Ved å se på hvordan andre lærere arbeider får nyansatte innføring i pedagogisk praksis og lokale rutiner ved skolen.	3,4

Tabell 8 – Vekstskolen Arbeidsrommet

Jeg følger med i utvikling av nye undervisningsmetoder og annen faglig utvikling.	3,6
Lærebøkene legger sterke føringer for hvordan jeg legger opp undervisningen.	3,5
Jeg foretrekker å bruke eksisterende undervisningsopplegg fremfor å bruke tid og energi på å lage et litt forbedret opplegg.	2,6
Jeg bruker kunnskap om elevenes faglige ståsted for å tilpasse undervisningen til den enkelte.	4,3
Jeg blir ofte spurt om råd eller hjelp fra kollegaer på denne skolen.	3,3
Det er helt vanlig å gi hverandre ærlige tilbakemeldinger på denne skolen.	3,3
På vår skole gir vi positiv tilbakemelding til kollegaer for godt utført arbeid.	3,7
Skolens felles maler for arbeidsplaner, elevsamtaler og lignende gir lærerne en god del av den informasjonen de trenger for å gjøre jobben.	3,1
Ved denne skolen holdes viktige erfaringer i hevd gjennom hverdagslige samtaler, diskusjoner eller råd lærerne i mellom.	3,5
Etablert undervisningspraksis ved denne skolen gir lærerne klare føringer for hvordan de skal gjøre jobben.	3,0
Når jeg tenker tilbake, vil jeg si at det jeg har erfart i løpet av det siste året har fått meg til både å forkaste enkelte ting jeg gjorde før og videreutvikle andre.	3,9
Jeg føler med vel rustet til å møte utfordringene som jobben gir.	3,7
Jeg har blitt klart bedre til å gjennomføre kvalitetsvurderinger.	3,5
Jeg har fått gode rutiner i å gjennomføre endringer.	3,3
Jeg har blitt bedre rustet til å møte nye utfordringer.	3,3
Jeg har gjennomført endringer i organisering av skolehverdagen som gir bedre resultater på elevenes sosiale og faglige læring.	3,8

Tabell 9 – Sentrumsskolen Rektors time

Medarbeidere og ledelsen drøfter resultater fra elevundersøkelsen.	4,3
--	-----

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Resultater fra kartleggingsprøver drøftes av lærere og ledelse.	4,0
Resultater fra nasjonale prøver drøftes av lærere og ledelse.	4,2
Ideer og erfaringer fra eksterne kurs deles med øvrig pedagogiske personale.	3,1
Vår skole henter jevnlig erfaringer og gode arbeidsmåter fra andre skoler.	2,6
Skolen benytter seg av de rådene den får fra PPT og BUP med hensyn til oppfølging av den enkelte elev.	4,0
Forbedringer i skolens undervisningspraksis krever så mye samarbeid mellom lærerne at de sjelden blir gjennomført.	2,8
På vår skole er det høy grad av samspill og enighet om å utvikle praksisen vår slik at vi får det beste ut av hver elevs potensial.	3,9
Lærerne på denne skolen bruker ofte egen planleggingstid eller fellestid til å drøfte pedagogiske utfordringer som har dukket opp i løpet av dagen.	3,4
At elevene lykkes er et fellesprosjekt for alle på skolen.	4,0
Nye arbeidsmetoder som kan være nyttige for hele skolen, blir formidlet og drøftet av alle ansatte.	3,3
Lærerne ved denne skolen bruker ofte fellestid til å drøfte hvordan vanlige hjelpemidler (f. eks. maler for arbeidsplaner, gjennomføring av elevsamtaler) kan forbedres.	3,6
Lærerne ved denne skolen bruker ofte fellestid til å drøfte erfaringer med nye undervisningsmetoder.	2,9

Tabell 10 – Sentrumsskolen Møter

Lærerne ved denne skolen samarbeider om å holde oversikt over den faglige utviklingen hos felles elever.	3,8
Jeg samarbeider med andre lærere med samme gruppe eller på samme trinn.	3,9

Tabell 11 – Sentrumsskolen Klasserommet

De fleste medarbeiderne ved denne skolen liker å gjøre ting på samme måte som før framfor å eksperimentere med nye måter å gjøre ting på.	3,1
Lærerne ved denne skolen samarbeider ofte om faglige tilbakemeldinger til elever.	3,2
Jeg prøver ut nye undervisningsopplegg i samarbeid med mine kollegaer.	3,6
Jeg gjennomfører vanligvis undervisningen i samarbeid med andre.	3,0
Lærerne på denne skolen er ofte til stede i hverandres undervisning.	2,7
Ved å se på hvordan andre lærere arbeider får nyansatte innføring i pedagogisk praksis og lokale rutiner ved skolen.	3,1

Tabell 12 – Sentrumsskolen Arbeidsrommet

Jeg følger med i utvikling av nye undervisningsmetoder og annen faglig utvikling.	3,8
Lærebøkene legger sterke føringer for hvordan jeg legger opp undervisningen.	3,2
Jeg foretrekker å bruke eksisterende undervisningsopplegg fremfor å bruke tid og energi på å lage et litt forbedret opplegg.	2,5
Jeg bruker kunnskap om elevenes faglige ståsted for å tilpasse undervisningen til den enkelte.	4,4

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Jeg blir ofte spurt om råd eller hjelp fra kollegaer på denne skolen.	3,6
Det er helt vanlig å gi hverandre ærlige tilbakemeldinger på denne skolen.	3,6
På vår skole gir vi positiv tilbakemelding til kollegaer for godt utført arbeid.	3,7
Skolens felles maler for arbeidsplaner, elevsamtaler og lignende gir lærerne en god del av den informasjonen de trenger for å gjøre jobben.	4,0
Ved denne skolen holdes viktige erfaringer i hevd gjennom hverdagslige samtaler, diskusjoner eller råd lærerne i mellom.	3,5
Etablert undervisningspraksis ved denne skolen gir lærerne klare føringer for hvordan de skal gjøre jobben.	3,3
Når jeg tenker tilbake, vil jeg si at det jeg har erfart i løpet av det siste året har fått meg til både å forkaste enkelte ting jeg gjorde før og videreutvikle andre.	4,0
Jeg føler med vel rustet til å møte utfordringene som jobben gir.	3,7
Jeg har blitt klart bedre til å gjennomføre kvalitetsvurderinger.	4,0
Jeg har fått gode rutiner i å gjennomføre endringer.	3,8
Jeg har blitt bedre rustet til å møte nye utfordringer.	3,8
Jeg har gjennomført endringer i organisering av skolehverdagen som gir bedre resultater på elevenes sosiale og faglige læring.	3,8

Tabell 13 – Grendaskolen Ledelse

Resultater fra elevundersøkelsen og elevresultater brukes som utgangspunkt for endringer av undervisningspraksis på denne skolen.	3,2
På min skole er det vanlig at ledelsen ved skolen gir tilbakemelding på utført arbeid.	3,0
Det er ikke uvanlig at lederne ved denne skolen er til stede i klasserommet mens undervisningen pågår.	3,0
Ledelsen ved vår skole er godt orientert om det daglige arbeidet som utføres ved skolen.	4,1
På min skole er det vanlig at ledelsen gir ros for godt arbeid.	3,3
På vår skole er det ingen tvil om hva ledelsen forventer av oss.	3,6
Ledelsen ved skolen arbeider mest med administrative forhold.	2,7
Ved denne skolen er det vanlig å drøfte pedagogiske spørsmål med ledelsen.	3,8
På vår skole har vi en felles, omforent plattform for det pedagogiske arbeidet.	3,0
Ledelsen ved skolen sørger for at vedtatte endringer blir gjennomført.	3,4
Ledelsen ved skolen støtter og skjermer lærere som gjør dristige pedagogiske valg.	3,3
Ledelsen ved vår skole er god til å motivere og få alle med i utviklingsarbeidet.	3,1
Jeg har stor innvirkning på hvordan mine arbeidsoppgaver skal utføres.	4,7
På denne skolen har vi en kultur der folk gjør som de vil.	3,1
Jeg har innflytelse på arbeidsmåter på dette trinnet.	3,8
Ledelsen ved skolen tar hensyn til mine vurderinger når det iverksettes tiltak som påvirker arbeidet mitt.	3,7
Ledelsen tar i bruk min spesielle kompetanse når oppgaver utføres.	4,3
Ledelsen ved vår skole lytter til konstruktiv tilbakemelding.	4,0
På vår skole er bruk av eksterne kurstilbud i tråd med en felles, omforent plan om kompetanseutvikling.	3,9
På denne skolen har vi gode muligheter for å gjennomføre endringer.	3,7
Organisering av skolehverdagen gir gode muligheter for å gjennomføre	3,5

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

forbedringer i undervisningsopplegget.	
--	--

Tabell 14 – Vekstskolen Ledelse

Resultater fra elevundersøkelsen og elevresultater brukes som utgangspunkt for endringer av undervisningspraksis på denne skolen.	3,1
På min skole er det vanlig at ledelsen ved skolen gir tilbakemelding på utført arbeid.	3,1
Det er ikke uvanlig at lederne ved denne skolen er til stede i klasserommet mens undervisningen pågår.	2,3
Ledelsen ved vår skole er godt orientert om det daglige arbeidet som utføres ved skolen.	3,6
På min skole er det vanlig at ledelsen gir ros for godt arbeid.	2,9
På vår skole er det ingen tvil om hva ledelsen forventer av oss.	3,4
Ledelsen ved skolen arbeider mest med administrative forhold.	3,5
Ved denne skolen er det vanlig å drøfte pedagogiske spørsmål med ledelsen.	3,5
På vår skole har vi en felles, omforent plattform for det pedagogiske arbeidet.	3,4
Ledelsen ved skolen sørger for at vedtatte endringer blir gjennomført.	3,6
Ledelsen ved skolen støtter og skjærer lærere som gjør dristige pedagogiske valg.	3,1
Ledelsen ved vår skole er god til å motivere og få alle med i utviklingsarbeidet.	3,0
Jeg har stor innvirkning på hvordan mine arbeidsoppgaver skal utføres.	4,1
På denne skolen har vi en kultur der folk gjør som de vil.	3,1
Jeg har innflytelse på arbeidsmåter på dette trinnet.	3,9
Ledelsen ved skolen tar hensyn til mine vurderinger når det iverksettes tiltak som påvirker arbeidet mitt.	3,8
Ledelsen tar i bruk min spesielle kompetanse når oppgaver utføres.	3,3
Ledelsen ved vår skole lytter til konstruktiv tilbakemelding.	4,0
På vår skole er bruk av eksterne kurstilbud i tråd med en felles, omforent plan om kompetanseutvikling.	3,6
På denne skolen har vi gode muligheter for å gjennomføre endringer.	3,7
Organisering av skolehverdagen gir gode muligheter for å gjennomføre forbedringer i undervisningsopplegget.	3,7

Tabell 15 – Sentrumsskolen Ledelse

Resultater fra elevundersøkelsen og elevresultater brukes som utgangspunkt for endringer av undervisningspraksis på denne skolen.	4,1
På min skole er det vanlig at ledelsen ved skolen gir tilbakemelding på utført arbeid.	3,5
Det er ikke uvanlig at lederne ved denne skolen er til stede i klasserommet mens undervisningen pågår.	2,4
Ledelsen ved vår skole er godt orientert om det daglige arbeidet som utføres ved skolen.	3,6
På min skole er det vanlig at ledelsen gir ros for godt arbeid.	3,4
På vår skole er det ingen tvil om hva ledelsen forventer av oss.	4,0

*Hvordan foregår kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i skolen?*

Ledelsen ved skolen arbeider mest med administrative forhold.	3,5
Ved denne skolen er det vanlig å drøfte pedagogiske spørsmål med ledelsen.	3,5
På vår skole har vi en felles, omforent plattform for det pedagogiske arbeidet.	3,5
Ledelsen ved skolen sørger for at vedtatte endringer blir gjennomført.	3,9
Ledelsen ved skolen støtter og skjermer lærere som gjør dristige pedagogiske valg.	3,2
Ledelsen ved vår skole er god til å motivere og få alle med i utviklingsarbeidet.	3,3
Jeg har stor innvirkning på hvordan mine arbeidsoppgaver skal utføres.	4,2
På denne skolen har vi en kultur der folk gjør som de vil.	2,4
Jeg har innflytelse på arbeidsmåter på dette trinnet.	4,1
Ledelsen ved skolen tar hensyn til mine vurderinger når det iverksettes tiltak som påvirker arbeidet mitt.	3,7
Ledelsen tar i bruk min spesielle kompetanse når oppgaver utføres.	3,7
Ledelsen ved vår skole lytter til konstruktiv tilbakemelding.	3,7
På vår skole er bruk av eksterne kurstilbud i tråd med en felles, omforent plan om kompetanseutvikling.	3,3
På denne skolen har vi gode muligheter for å gjennomføre endringer.	3,5
Organisering av skolehverdagen gir gode muligheter for å gjennomføre forbedringer i undervisningsopplegget.	3,4