

# «Her er det jeg som er sjefen»

En studie av utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet,  
sett i lys av perspektiver innen kunnskapsledelse

Av

Ranveig Gule og Kjersti Isachsen

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS)  
for graden

Master of Knowledge Management  
(Master i Kunnskapsledelse)  
2016



**CBS**

COPENHAGEN  
BUSINESS SCHOOL  
HANDELSHØJSKOLEN



**NTNU**

Handelshøyskolen i Trondheim



**NORD**  
universitet



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,  
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

**Forfatter(e):** Ranveig Gule og Kjersti Isachsen

**Norsk tittel:** "Her er det jeg som er sjefen".  
En studie av utdannings- og yrkesrådgivningen på  
ungdomstrinnet, sett i lys av perspektiver innen kunnskapsledelse.

**Studieprogram:** Master i kunnskapsledelse



Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv



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

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

**Dato:** 30.8.2016

  
underskrift

  
underskrift

## Forord

Denne masteroppgaven så dagens lys på bakgrunn av en felles interesse for utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen. Nå er oppgaven ferdig og vi avslutter studiet *Master i kunnskapsledelse* ved Universitetet Nord, NTNU-Handelshøyskolen i Trondheim og Handelshøyskolen i København (CBS).

Vi har begge oppgaver i tilknytning til rådgivningsarbeidet på ungdomstrinnet. I starten av arbeidet var en av oss rådgiver for kommunalsjefen for Oppvekst, og er nå assisterende virksomhetsleder på en av skolene som har deltatt i undersøkelsen. Den andre er leder for et fylkeskommunalt karrieresenter. Der er en av oppgavene å tilby kompetansestøtte til rådgivningsarbeidet på ungdomsskolene i kommunene.

Rådgivningsarbeidet i skolen må innenfor knappe ressursrammer forholde seg til et arbeidsliv i kontinuerlig endring og til et fagfelt der stadig nye perspektiver på karriereveiledning gjør sitt inntog. Det forventes av både myndigheter og andre at skolene tilpasser seg disse endringene. Det kan gi utfordringer av forskjellige slag. Vi har valgt å utforske hvordan prosesser knyttet til utvikling og ivaretagelse av rådgivningskunnskap organiseres og ledes på ungdomstrinnet.

Vi vil takke alle intervjupersonene som velvillig stilte opp, og delte erfaringer og refleksjoner med oss. Vi håper oppgaven kan bidra positivt til praksisfeltet de ga oss et innblikk i.

Vår veileder Eirik Irgens, professor i utdanningsledelse ved NTNU, sender vi en stor takk for grundig, tydelig og vennlig veiledning. Vi vil også takke foreleserne og våre medstudenter på masterstudiet som gjennom snart tre år har inspirert og invitert oss med på spennende faglige reiser ut i ukjent landskap.

Arbeidsgiverne våre har gitt oss muligheten til å ta studiet, med fri til samlinger og økonomisk støtte. En stor takk for det.

Familie, venner og kolleger har bidratt på mange vis. Tusen takk for all støtte, tålmodighet, praktisk hjelp og ekstra innsats både hjemme og på jobben.

Til sist vil vi takke hverandre for et tett og inspirerende samarbeid gjennom hele prosessen. Gjennom å skrive masteroppgave i fellesskap har vi erfart hvordan kunnskap kan skapes i samspill og dialog.

Heistad, 30. august 2016

Ranveig Gule og Kjersti Isachsen

## Sammendrag

Denne oppgaven handler om organisering og ledelse av utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet i en av landets kommuner. Utdannings- og yrkesrådgivning i skolen er en lovpålagt oppgave som skal foregå i et samarbeid mellom personer og instanser på skolen, og legges opp som en prosess fra 8.-13. årstrinn. Mange aktører er involvert og disse skal sammen støtte elevene i valg av utdanning og yrke og gi dem kompetanse til å planlegge sin karriere i et livslangt perspektiv. I oppgaven beskriver vi prosesser knyttet til hvordan kunnskap om rådgiving utvikles, ivaretas, deles og anvendes.

Undersøkelsen er gjennomført som en casestudie med bruk av kvalitative metoder. I oppgaven undersøker vi hvordan rådgivningsarbeidet organiseres og ledes på fem ungdomsskoler i en mellomstor kommune. Alle kommunens ungdomsskoler er inkludert i undersøkelsen. Vi har intervjuet fem rektorer individuelt og gjennomført et gruppeintervju med rådgiverne fra fire av de fem ungdomsskolene. I tillegg har vi gjennomført analyse av relevante dokumenter.

Vår problemstilling er: *Hvordan ivaretar organisering og ledelse av utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet rådgivningsarbeidet som hele skolens ansvar? Ved hjelp av forskningsspørsmålene har vi fokusert på ulike forhold som kan ha betydning for hvordan et felles ansvar for rådgivningsarbeidet kommer til uttrykk på skolene. Våre to forskningsspørsmål lyder: 1) *Hvordan utvikles og ivaretas rådgivningskunnskap på skolen?* 2) *Hvordan deles og anvendes rådgivningskunnskap på skolen?**

Våre hovedfunn er særlig knyttet til tre forhold. For det første er skolens rådgivningskunnskap i stor grad avhengig av rådgiver som person, noe rektorene oppfatter som sårbart for skolen som organisasjon. For det andre ser vi at det kun i begrenset grad er satt i gang tiltak og/eller tatt strukturelle grep for å endre på dette forholdet. For det tredje har vi funnet det vi tolker som uavklarte forventninger mellom rektorer og rådgivere i forhold til «hvem som er sjefen», når det kommer til å bidra til organisasjonslæring gjennom å ta initiativer for å utvikle kollektiv rådgivningskunnskap internt på skolene.

Vi analyserer og drøfter funnene i lys av perspektiver innen organisasjonslæring. Vi har benyttet tilnærminger som ser på organisasjonslæring som endring i handlingsteorier, som mobilisering og transformering av taus kunnskap og som transformasjon av individuell erfaring til kollektiv kunnskap. Videre har vi drøftet våre funn i lys av aktivitetsteori og fra et kompleksitetsperspektiv.

## Abstract

In this master thesis we present research with the object of exploring how one of Norway's municipalities organize and manage the educational and vocational counselling in its secondary public schools. The municipality is required by law to offer the students educational and vocational counselling as a collaborative task between the agents involved inside the schools, and as a progression process from 8<sup>th</sup> to 13<sup>th</sup> grade. Many agents are involved, and together they are required to support the students in their process of making educational and vocational choices, and to give them the skills to plan in a lifelong perspective. In our thesis, we describe the processes in which knowledge about educational and vocational counselling is developed, stored, shared and used.

The research is done by using the qualitative methodology of case study. In the master thesis we explore how the guidance work is organized and managed in five secondary schools in a medium sized municipality. All of the secondary schools are included in the research. We have interviewed the five principals individually, and completed a group interview with four counselors from four of the five schools. Additionally, we also completed an analysis of relevant official national and local documents.

Our thesis question is: *How can organizing and management of educational and vocational counselling in secondary schools ensure that the counselling work is performed as a common responsibility?* Our two research questions are: 1) *How do the schools develop and store knowledge about counselling?* and 2) *How do the schools share and use knowledge about counselling?*

Our findings are mainly related to three issues. Firstly, the schools' knowledge about educational and vocational counselling is largely dependent on one person, the guidance counselor. Secondly, there are relatively few structural measures that have been taken to change this. Thirdly, we find what we interpret as unresolved expectations between the principals and the counselors related to "who's the boss" when it comes to taking the initiative to develop collective knowledge about the counselling work, and thereby contribute to organizational learning.

We analyze and discuss our findings within the frame of theoretical perspectives on organizational learning as changes in action theories, as mobilization and transformation of tacit knowledge to explicit knowledge as a form of organizational learning, and as transformation of individual experience to collective knowledge. We also discuss our findings with basis in activity theory and in the light of complexity perspectives.

## Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	6
<b>1.1 Rammene for rådgivningsarbeidet på ungdomstrinnet</b> .....	7
1.1.1 Forankringen i lov og forskrift – mål og innhold .....	7
1.1.2 Tidsrammer og myndighetenes anbefalte kompetansekrav .....	8
1.1.3 Faget utdanningsvalg .....	9
<b>1.2 Begrepsavklaringer</b> .....	9
<b>1.3 Nasjonal og lokal utvikling på karriereveiledningsfeltet</b> .....	10
1.3.1 Den nasjonale utviklingen de senere årene .....	10
1.3.2 Empirikommunen .....	11
1.3.3 Et fag og praksisfelt i endring .....	12
<b>1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og metodevalg</b> .....	13
1.4.1 Avgrensninger og begrepsbruk .....	15
<b>1.5 Oppgavens oppbygging</b> .....	15
<b>2.0 Organisering og ledelse i praksisfeltet</b> .....	17
<b>2.1 Organisering og ledelse i skolen</b> .....	17
2.1.1 Rollen som skoleeier .....	18
2.1.2 Rollen som rektor .....	19
<b>2.2 Forskning og undersøkelser om rådgivningsarbeidet i skolen</b> .....	20
2.2.1 Om formell kompetanse på rådgivningsfeltet .....	21
2.2.2 Skoleinternt samarbeid om rådgivning .....	22
2.2.3 Integrering av rådgivning i skolens planverk .....	23
2.2.4 Skoleeiers rolle i rådgivningsarbeidet .....	23
<b>2.3 Kort oppsummering</b> .....	23
<b>3.0 Teoretiske perspektiver</b> .....	25
<b>3.1 Ulike perspektiver på kunnskap</b> .....	26
3.1.1 Kunnskap i et strukturelt perspektiv .....	26
3.1.2 Kunnskap i et prosessuelt perspektiv .....	26
3.1.3 Kunnskap forstått som pragmatisk samspill mellom kunnskapsformer .....	28
<b>3.2 Kunnskapsarbeid og organisasjonstyper</b> .....	29
<b>3.3 Organisatorisk læring - introduksjon og sentrale begreper</b> .....	30
3.3.1 Læring i en organisatorisk kontekst .....	31
3.3.2 Refleksjon .....	32
3.3.3 Praksisfellesskap .....	32
3.3.4 Kollektiv kunnskap .....	34
<b>3.4 Ulike perspektiver på organisasjonslæring</b> .....	34

3.4.1 Organisasjonslæring som endring i handlingsteorier .....	36
3.4.2 Organisasjonslæring som mobilisering og transformering av taus kunnskap.....	38
3.4.3 Organisasjonslæring som transformasjon av individuell erfaring til kollektiv kunnskap .	42
3.4.4 Organisasjonslæring i et aktivitetsteoretisk perspektiv .....	44
3.4.5 Organisasjonslæring i et kompleksitetsperspektiv .....	46
3.5 Ulike perspektiver på ledelse .....	47
3.5.1 Om transformasjonsledelse .....	49
3.5.2 Om distribuert ledelse .....	51
3.5.3 Om ledelse og beslutningstaking .....	52
3.6 En kort oppsummering .....	53
4.0 Metodisk tilnærming .....	54
4.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver, virkelighetsforståelse og kunnskapssyn.....	54
4.2 Vitenskapsteori og metodevalg .....	56
4.3 Vår vitenskapsteoretiske forankring.....	57
4.4 Forskning i egen organisasjon .....	58
4.4.1 Vår tilknytning til feltet og empirikommunen.....	59
4.5 Forskningsdesignet - casestudie med bruk av kvalitative metoder .....	59
4.6 Metodevalg og metodebruk i datainnsamlingen .....	61
4.6.1 Utvalget.....	61
4.6.2 De individuelle intervjuene .....	62
4.6.3 Gruppeintervjuet .....	63
4.6.4 Dokumentanalyse.....	64
4.7 Fra intervju til fortolket materiale - bearbeiding av data .....	64
4.8 Vurdering av undersøkelsens forskningskvalitet .....	67
4.8.1 Ethiske aspekter.....	67
4.8.2 Reliabilitet.....	68
4.8.3 Validitet.....	70
4.9 Kort oppsummering.....	72
5.0 Analyse og tolkning .....	73
5.1 Yrkes- og utdanningsrådgivningen som hele skolens ansvar.....	74
5.2 Hva skal rådgivningsarbeidet bidra med overfor elevene? .....	75
5.3 Empiriskolenes organisering av rådgivningsarbeidet.....	76
5.4 Forskningsspørsmål 1 - om utvikling og ivaretagelse av kunnskap .....	78
5.4.1 Å utvikle kunnskap .....	78
5.4.2 Å ivareta kunnskap .....	89
5.5 Forskningsspørsmål to – om å dele og anvende rådgivningskunnskap.....	93



5.5.1 Å dele kunnskap.....	93
5.5.2 Å anvende kunnskap .....	95
5.6 Oppsummering av analysekapittelet .....	97
6.0 Drøfting .....	99
6.1 Rådgiveren som nøkkelperson i skolen som ekspertavhengig organisasjon .....	99
6.2 Dialogen om rådgivningsarbeid i lys av handlingsteorier .....	101
6.3 Rådgivningsarbeidet i lys av kompleksitetsteori .....	105
6.4 Organisasjonslæring i lys av SEKI-modellen .....	107
6.5 Rådgivningsarbeid som et aktivitetssystem .....	111
6.6 Kort oppsummering.....	115
7. Oppsummering .....	117
7.1 Svar på problemstillingen .....	118
7.2 Studiets overføringsverdi .....	119
7.3 Hva vi har lært gjennom arbeidet med masteroppgaven .....	120
Litteraturliste .....	122
Vedleggsoversikt.....	126

## 1.0 Innledning

Denne oppgaven handler om organisering og ledelse av utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet i en av landets kommuner. Vi søker å forstå arbeidet som gjøres ved hjelp av perspektiver og teorier innen kunnskapsledelse. Utdannings- og yrkesrådgivningens oppgaver er omfattende. De er også viktige i en tid med et stadig mer komplekst utdanningssystem, kontinuerlige endringer i arbeidslivet, og større behov for kompetanse i befolkningen.

Utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen får stadig økende oppmerksomhet. Noe av dette skyldes trolig at ca. 30 % av elevene i videregående opplæring ikke har fullført utdanningen med komplett vitnemål fem år etter at de begynte. I tillegg ligger andelen studenter i høyere utdanning som ikke fullfører en grad, godt over snittet i OECD; 60% av studentene i Norge fullfører en grad mot 68 % i OECD landene (OECD, 2013, i NOU 2016:7, s 135). Disse tallene skyldes en rekke forhold og komplekse årsakssammenhenger. Karriereveiledning i et livslangt perspektiv anses imidlertid i økende grad som et av flere virkemidler som kan bidra til at befolkningen tar kloke utdannings- og yrkesvalg, og til at de kan håndtere karrieremessige utfordringer livet gjennom (NOU 2016:7). Innen 20 år regnes det med at anslagsvis en fjerdedel av jobbene i Norge vil være erstattet av teknologi (Cappelen, Gjefsen, Gjelsvik, Holm og Stølen, 2013, i NOU 2016:7, s. 9). Samtidig vil ny teknologi også føre til at nye typer jobber kommer til. I framtiden vil derfor unge ta sine utdannings- og yrkesvalg utfra en mer usikker situasjon enn i dag.

Utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen befinner seg i spennet mellom å være en individuell service og et samfunnspolitisk virkemiddel (Kjærgård 2012). På den ene siden skal utdannings- og yrkesrådgivning bidra til gode valg for den enkelte ut fra dens ønsker og forutsetninger. På den andre siden er rådgiving et verktøy som skal bidra til å koble ungdommens karrierevalg med samfunnets behov for arbeidskraft. Håndtering av denne balansegangen krever kompetanse blant dem som er involvert på området, og organisatoriske rammer som muliggjør kvalitativt gode arbeidsprosesser.

Kvalitet og tilgang er to stikkord som har gått igjen de siste tiårene når skolens utdannings- og yrkesrådgivning diskuteres. Både i forskningsrapporter og utredninger (bl.a. NOU 2016, s. 7) er det knyttet bekymringer til hvorvidt den tidsressursen som er avsatt til utdannings- og yrkesrådgivning er tilstrekkelig med tanke på at alle elever skal ha tilgang til nødvendig rådgivning. I tillegg er det uttrykt bekymringer for kvaliteten på de tjenestene som tilbys. Dette begrunnes blant annet med de knappe tidsressursene og graden av relevant kompetanse hos aktører som har medansvar for rådgivningsarbeidet internt på skolene.

Disse forholdene gjør det interessant å se på hvordan arbeidet ledes og organiseres ute på den enkelte skole. Vi har valgt å gjennomføre en casestudie i en kommune for å undersøke hvordan arbeidet organiseres og ledes på ungdomsskolene der.

Flere forskere, bl.a. Lødding og Borgen (2008) påpeker at ambisjonene og målsettingene for utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen er høye. Det framstår imidlertid som noe uklart hvordan målene skal nås. Det er nettopp gapet mellom oppgavekompleksitet og ambisjoner på den ene siden, og tilgjengelige ressurser på den andre siden som kan sies å utgjøre bakteppet for masteroppgaven vår. I tillegg fastslår forskriften til opplæringsloven at rådgivningsarbeidet skal gjennomføres som et samarbeid mellom flere aktører på skolen. Mordal, Mathisen og Buland (2015, s. 79) hevder at de offentlige signalene de siste årene om at rådgivning er hele skolens ansvar, har medført økt bevissthet om skoleinternt samarbeid på dette området. Disse forholdene gir til sammen ledelse og organisering en potensiell svært viktig betydning for kvaliteten på utdannings- og yrkesrådgivningen. Kjernen i vårt teoretiske fokus knytter seg derfor til hvordan prosesser for å utvikle, ivareta, dele og anvende rådgivningskunnskap organiseres og ledes ute på skolene.

Vår problemstilling lyder: *Hvordan ivaretar organisering og ledelse av utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet rådgivningsarbeidet som hele skolens ansvar?*

Før vi konkretiserer vår problemstilling og forskningsspørsmål ytterligere, vil vi redegjøre for veien fram til problemstillingen. Innledningsvis vil vi skissere mål og rammer for rådgivningsarbeidet i skolen. I kjølevannet av dette vil vi gi en kort presentasjon av den nasjonale utviklingen på karriereveiledningsfeltet før vi beskriver noen sentrale trekk ved rådgivningsarbeidet i empirikommunen. På denne måten plasseres vår problemstilling inn i det empiriske nedslagsfeltet for oppgaven og vi legger et grunnlag for at det fenomenet vi studerer, tydeligere kan forstås i lys av den konteksten det befinner seg i. Avslutningsvis i kapittel 1 vil vi gi en oversikt over masteroppgavens oppbygning.

## **1.1 Rammene for rådgivningsarbeidet på ungdomstrinnet**

Rådgivning i skolen er en lovpålagt oppgave på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Med ca. 60 000 barn og unge i hvert årskull, innebærer det for ungdomstrinnet sin del at ca. 180 000 ungdommer mellom 14 og 16 år, årlig har rett til nødvendig rådgivning på sin skole.

### **1.1.1 Forankringen i lov og forskrift – mål og innhold**

Opplæringsloven med tilhørende forskrifter er de mest sentrale styringsdokumentene fra myndighetenes side (Buland, et. al., 2011). Opplæringslovens § 9-2 slår fast at «elevane har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål» Ytterligere konkretiseringer gjøres i Forskrift til opplæringsloven § 22.

Skolens lovpålagte rådgivningsarbeid består i utgangspunktet av to former; sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Disse skal sees i sammenheng for å ivareta et helhetlig perspektiv på eleven. Sammen skal de to rådgivningsformene bidra til å utjamne sosiale forskjeller, til integrering av etniske minoriteter og til at flest mulig fullfører det 13 årige skoleløpet. Rådgivningsarbeidet skal også ivareta et tydelig likestillingsperspektiv

gjennom å legge til rette for at elevene får utvikle seg og bruke sine ressurser uten hensyn til tradisjonelle kjønnsroller. Den sosialpedagogiske rådgivningen er i hovedsak rettet mot sosiale forhold. Den skal spesifikt bidra til at elevene finner seg til rette i opplæringen, og har berøringspunkter opp mot både skolehelsetjenesten og pedagogisk- psykologisk tjeneste. Vårt fokus er imidlertid på den andre rådgivningsformen, utdannings- og yrkesrådgivningen. Denne skal gjennom en rekke ulike aktiviteter støtte elevene i valg av utdanning og yrke. Den skal videre bidra til den enkelte elev utvikler sin kompetanse i å planlegge sin karriere i et mer langsiktig læringsperspektiv.

Forskrift til opplæringsloven § 22, konkretiserer hva elevenes rettigheter til nødvendig utdannings- og yrkesrådgivning innebærer. Elevene har rett til rådgivning og veiledning knyttet til valg av yrke og utdanning. Videre har de rett til oppdatert informasjon om utdanningsveier i Norge og andre land, samt yrkesområder og arbeidsmarkedet lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Retten til nødvendig rådgivning innebærer også at elevene skal få opplæring i å orientere seg i mengden av informasjon på rådgivningsområdet, og de skal få opplæring i bruk av veiledningsverktøy. I tillegg skal de også få informasjon om søknads - frister, inntaksregler og finansieringsordninger. Til sist fremhever forskriften opplæring og veiledning i forhold til jobbsøking og andre prosedyrer

Selv om det er et relativt stort rom for fleksibilitet, gir forskriften også føringer for hvordan arbeidet skal gjennomføres. Utdannings- og yrkesrådgivningen skal legges opp som en prosess fra 8. – 13. årstrinn der elevene gradvis «skal bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnstikk og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval» (§ 22-3). Det presiseres at utdannings- og yrkesrådgivningen skal foregå i et samarbeid mellom personer og instanser på skolen. Så langt det er mulig skal også eksterne samarbeidspartnere trekkes inn. Eksempler som nevnes er lokalt næringsliv, andre utdanningsnivå, de fylkesvise partnerskapene for karriereveiledning og hjemmet.

Retten til nødvendig rådgivning skal oppfylles av skoleeier. Skoleeiers ansvar innebærer både at de som tilbyr rådgivning på skolen har relevant kompetanse, og at skolene skal arbeide «systematisk og planmessig for å sikre at rådgivningstilbudet blir tilfredsstillende» (forskrift til opplæringsloven, §22-4).

### **1.1.2 Tidsrammer og myndighetenes anbefalte kompetansekrav**

Rådgivning er organisert som en *funksjon* i skolen. Det innebærer at rådgiverfunksjonen får tildelt ressurser i henhold til tariffavtalens særavtaler om leseplikt. Tiden som blir avsatt er organisert ved at de lærerne som innehar rådgiverfunksjonen har nedsatt undervisningstid. I avtaleverket er det beregnet ca. ett årsverk per 500 elever for de to rådgivningsformene samlet (NOU, 2016:7) Den enkelte skole eller skoleeier kan velge å øke tidsressursen dersom de ønsker det.

Det finnes ingen obligatoriske kompetansekrav til de som skal utføre utdannings- og yrkes - rådgivning. I stedet er det opp til skoleeier å vurdere hva som må til for å oppfylle elevenes rettigheter. I 2009 utarbeidet imidlertid Utdanningsdirektoratet et brev<sup>1</sup> hvor de skisserte hva de anbefaler av formell kompetanse, samt en liste med veiledende kompetansekriterier for hver av rådgivningsformene. I følge disse anbefalingene bør en utdannings- og yrkes - rådgiver ha utdanning på minimum bachelornivå. Denne bør inneholde en rådgiverrelevant utdanning på 60 studiepoeng, og 30 av disse studiepoengene bør være rettet inn mot yrkes- og utdanningsrådgivning. Skoleeiere kan selv velge å vektlegge disse anbefalingene når de skal ansette rådgivere.

### 1.1.3 Faget utdanningsvalg

Faget utdanningsvalg ble innført som et obligatorisk fag høsten 2008 med 110 timer fordelt på 3 år for 8. – 10. årstrinn. Læreplanen for faget<sup>2</sup> knytter det opp mot utdannings- og yrkes - rådgivningen som utøves av rådgiver. Sammen skal det sette elevene i stand til å ta kunnskapsbaserte utdannings- og yrkesvalg. Faget utdanningsvalg skal ifølge fagets læreplan bidra til at «elevene oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg som er basert på elevenes ønsker og forutsetninger». Etter endt opplæring skal elevene ha opparbeidet seg en rekke kunnskaper og ferdigheter som blant annet gjør dem i stand til å planlegge egen karriere gjennom å formulere kortsiktige og langsiktig karrieremål. Faget skal også bidra til at elevene utvikler en forståelse for betydningen av utdanning, arbeidsdeltakelse og livslang læring.

Elevene skal ikke ha vurdering med karakter. På lik linje med valgfag og arbeidslivsfag er det ingen kompetansekrav til den som skal undervise i utdanningsvalg, i motsetning til 30 og/eller 60 relevante studiepoengene som kreves i andre fag i skolen.

## 1.2 Begrepsavklaringer

Utenfor skolen, eksempelvis i attføringsbransjen og offentlige karrieresentre, er det vanlig å benytte begrepet karriereveiledning om tjenester og aktiviteter som skal bidra til at en aktuell målgruppe tar gode utdannings- og yrkesvalg, samt lærer å håndtere sin karriere i et livslangt perspektiv. Det samme gjelder norsk faglitteratur på feltet. De som tilbyr karriereveiledning benevnes vanligvis som karriereveiledere eller veiledere. Høgskolestudier på feltet som favner bredere enn bare rådgivere i skolen, men som også inkluderer dem som målgruppe, benevnes gjerne som studier i karriereveiledning<sup>3</sup>.

Siden begrepene i lovverket fortsatt står fast når det gjelder skolen, benytter vi de eksisterende begrepene. Videre benevnes av språklige hensyn utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen

---

<sup>1</sup> «Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere i skolen». (Datert 29.6.2009).

<sup>2</sup> Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet, gjeldende fra 1.8.2015

<sup>3</sup> Eksempelvis det relativt nyopprettede «Masterstudie i karriereveiledning» i regi av Høgskolen i Sørøst-Norge og Høgskolen på Lillehammer, med oppstart i 2014.

kun som rådgivning. De lærerne som har funksjonsstillingen som utdannings- og yrkes - rådgivere kaller vi rådgivere. Vi presiserer i hvert enkelt tilfelle der henholdsvis rådgivning og rådgivere også inkluderer sosialpedagogisk rådgivning og sosialpedagogiske rådgivere. Når vi omhandler karriereveiledning i et bredere perspektiv, som også inkluderer det som skjer utenfor skolen, kaller vi rådgivning for karriereveiledning.

### **1.3 Nasjonal og lokal utvikling på karriereveiledningsfeltet**

Det har skjedd en betydelig utvikling på karriereveiledningsfeltet både i og utenfor skolen de siste 10-12 årene. Dette har også har satt sine spor i empirikommunen. Med empirikommune mener vi den kommunen der de fem ungdomsskolene som er inkludert i undersøkelsen er. Vi vil nå gi en kort beskrivelse av hovedtrekkene i den nasjonale utviklingen før vi presenterer utviklingen i empirikommunen. I tillegg gir vi et kort innblikk i den faglige dreiningen i perspektiver på karriereveiledningsfeltet de senere årene.

#### **1.3.1 Den nasjonale utviklingen de senere årene**

Det har vært flere initiativ fra sentrale myndigheter som er ment å bidra til bedre kvalitet, profesjonalitet, tilgang og samordning på feltet. Etableringen av faget utdanningsvalg som et obligatorisk fag på ungdomstrinnet i 2008 kan forstås som et ledd i denne utviklingen. Likeledes de anbefalte kompetansekravene fra Utdanningsdirektoratet og revideringen av forskriften til opplæringsloven, som begge kom i 2009.

OECD (2002) sin gjennomgang av det offentlige tilbudet innen karriereveiledning i Norge tidlig på tatusentallet viste flere mangler og utfordringer, både i forhold til kvalitet og profesjonalitet. De anbefalte en rekke tiltak for å styrke kvaliteten og bedre tilgangen til karriereveiledning, både i skolen og til den voksne befolkningen. Etter dette ble det satt i gang en rekke initiativer. Disse rettet seg både inn mot spesifikke sektorer som skolen, men inkluderte også utvikling av sektoruavhengige tilbud som eksempelvis offentlige karriere - sentere for voksne. I 2011 etablerte Kunnskapsdepartementet «Nasjonale enhet for karriere – veiledning». Enheten ligger i VOX, som er Kunnskapsdepartementets fagorgan for kompetansepolitikk. Den skal bidra til tjenester av økt kvalitet og profesjonalitet, og et mer likeverdig tilbud om karriereveiledning på tvers av sektorer. Sektoransvaret på området ligger imidlertid fast.

I 2015 ble fokuset på utredning og videreutvikling av det offentlige karriereveilednings - tilbudet ytterligere intensivert og Kunnskapsdepartementet igangsatte en «Norsk offentlig utredning» (NOU) på området. «NOU 2016:7 - Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn» gjennomgår status på karriereveiledningsfeltet i alle sektorer og kommer med anbefalinger som skal styrke tilgang og kvalitet i det offentlige tilbudet. Viktige sektor - overgripende anbefalinger her er eksempelvis utvikling av et felles nasjonalt rammeverk eller en strategi på området, noe som blant annet kan bidra til en tydeligere felles forståelse av hva

som er formålet med karriereveiledning på tvers av ulike sektorer. Når det gjelder skolen spesielt, anbefaler det offentlige utvalget å videreutvikle utdannings- og yrkesrådgivningen i skolen gjennom å, som et minimum, doble tidsressurser, innføre formelle obligatoriske kompetansekrav både for rådgivere og lærere i utdanningsvalg, frigjøre utdannings- og yrkesrådgivere fra undervisningsstillinger og omgjøre rådgiverfunksjonen til en egen stillingskategori i skolen. Utvalget anbefaler også å endre navnet på aktiviteten fra utdannings- og yrkesrådgivning til karriereveiledning, og at den som utøver karriereveiledningsarbeidet kalles karriereveileder.

Nasjonalt enhet for karriereveiledning tildeler hvert år midler via fylkeskommunene til fylker som ønsker å etablere og videreutvikle «Partnerskap for karriereveiledning». Formålet med de fylkesvise partnerskapene for karriereveiledning er å bedre tilgangen til, og kvaliteten i, det offentlige karriereveiledningstilbudet. Partnerskapene skal bidra til bedre samordning og samarbeid mellom karriereveiledningsaktørene i fylket. Feiring og Helgesen (2007, s.11) beskriver partnerskap som et forpliktende samarbeid mellom flere aktører som samordner sin innsats på et felt og har felles mål. Hver aktør deltar i samarbeidet som myndiggjorte styringsenheter samtidig som de bidrar med en form for ressursinnsats til arbeidet som partnerskapet er ment å bidra positivt til. På karriereveiledningsfeltet betyr det at fylkeskommunene har vært pådrivere for å etablere partnerskap for karriereveiledning der også kommunen som skoleeier deltar. Det er flere mål for partnerskap for karriereveiledning, men et av dem er å styrke kvaliteten på rådgivningsarbeidet i grunnopplæringen.

### **1.3.2 Empirikommunen**

For empirikommunen har partnerskapsarbeidet i moderfylket medført økt samarbeid både på tvers av ungdomsskolene i kommunen, mellom ungdomsskolene og videregående skoler som de avgir elever til, lokalt næringsliv, NAV og enkelte av arbeidslivets organisasjoner, eksempelvis Næringslivets hovedorganisasjon (NHO). Et av de viktigste grepene fylkeskommunen har tatt sammen med kommunene, er å etablere det som kalles Lokale veilederutvalg. Fra og med 2006 har utdannings- og yrkesrådgivere fra alle ungdomsskoler og videregående skoler, samt Oppfølgingstjenesten i hele fylket deltatt i et lokalt veilederutvalg. De lokale utvalgene bidrar til at alle rådgiverne, både fra ungdomstrinnet og videregående opplæring innenfor et geografisk område, treffes ca. en gang pr. måned for å utveksle erfaringer, dele informasjon og samarbeide om enkeltprosjekter. Målene med de lokale veilederutvalgene er flere. Det å bidra til gode overganger mellom skoleslagene og bedre kvalitet på rådgivningen innenfor begge skoleslag, er de viktigste i vår sammenheng. Vår empirikommune har et eget lokalt veilederutvalg der rådgivere fra alle de fem ungdomsskolene og den videregående skolen som er lokalisert i kommunen, er medlemmer. I tillegg består utvalget av representanter fra oppfølgingstjenesten, NAV, opplæringskontorene og NHO.

I 2014 igangsatte fylkeskommunen et arbeid for å styrke partnerskapssamarbeidet om karriereveiledning med kommunene ytterligere. Bakgrunnen for dette var at partnerskaps - samarbeidet, etter fylkeskommunens oppfatning, ikke var godt nok forankret på skoleeier og skoleledernivå. Helt siden de lokale veilederutvalgene ble etablert i 2006 har eksempelvis fylkeskommunen henvendt seg direkte til den enkelte rådgiver ute på skolene om så og si alle saker som gjelder karriereveiledning, uten å involvere skoleeier og skoleledere og ofte også uten å informere dem. Fylkeskommunen igangsatte derfor et arbeid for å utvikle en ny partnerskapsavtale mellom fylkeskommunene og kommunene for å sikre en bedre forankring av partnerskapet for karriereveiledning på skoleeier og skoleledernivå i kommunene. Partnerskapsavtalen «Karriereveiledning - Lokal partnerskapsavtale mellom fylkeskommunen og kommunene» ble ferdigstilt i september 2015.

Et av de viktigste punktene i avtalen er at lederforankringen av rådgivningsarbeidet får økt fokus ved at rådgivning skal være tema minst en gang i året i «Kvalitetsforum». Dette forumet ble etablert i 2013 som et resultat av den statlige initierte satsingen «Ny Giv», som var en satsing for å få flere til å fullføre videregående skole mellom 2010 og 2013. I empirikommunen sitter alle rektorene fra ungdomsskolene i Kvalitetsforum. Fra 2015, i forbindelse med den ovennevnte partnerskapsavtalen, er lederen for det lokale veilederutvalget i empirikommunen inkludert som deltaker i Kvalitetsforum. I tillegg deltar den fylkeskommunale koordinatoren for karriereveiledning når rådgivning er tema. Koordinatoren er fylkeskommunens ansvarlige for partnerskapsarbeidet både i saker som berører rådgivnings - arbeidet i skolen og karriereveiledning mer generelt.

Partnerskapsavtalen mellom fylkeskommunen og kommunene suppleres av en partnerskaps - avtale som favner det brede spekteret av aktører som har en rolle på karriereveiledningsfeltet. Her er Fylkesmannen, Kommunenes sentralforbund, NAV, høgskolen i fylket og et utvalg av arbeidslivets organisasjoner med. Partnerskapsavtalen skal bidra til kvalitativt gode tjenester for hele befolkningen, både innenfor og utenfor utdanningssystemet<sup>4</sup>.

### **1.3.3 Et fag og praksisfelt i endring**

Parallelt med utviklingen nevnt over har det også skjedd en faglig utvikling på karriere - veiledningsfeltet både internasjonalt og nasjonalt. Forståelsen av karriereveiledning og hva den skal bidra til er utvidet fra tradisjonelt å handle om å støtte personer i å ta et valg «her og nå», til å innlemme et sterkere læringsperspektiv. Konstruktivistiske og læringsorienterte perspektiver har derfor i større grad satt sitt preg på forståelsen av karriereveiledning (NOU 2016: 7, s. 21). Det innebærer blant annet at karriereveiledning, i tillegg til å bidra med støtte

---

<sup>4</sup> Partnerskapsavtale for karriereveiledning, datert september 2015



til å ta et spesifikt valg eller løse en karriereutfordring, også skal bidra til at den som søker karriereveiledning utvikler sin karrierekompetanse. Karrierekompetanse kan defineres som:

[...] en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg (European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) 2012, i NOU 2016:7, s 19)

I skolesammenheng betyr denne utviklingen en dreining fra å gi elevene råd om hva de bør gjøre, til å legge til rette for læring. Buland og Holth (2016) påpeker at karriereveiledningens funksjon ikke bare skal være å støtte elevene i forhold til å velge videregående utdanning. Karriereveiledning skal da i tillegg bidra til at elevene utvikler valgkompetanse i et livslangt perspektiv, basert på en tankegang om at elevene gjennom livsløpet kommer opp i en rekke valgsituasjoner. Denne dreiningen av fokus er fanget opp i den tidligere nevnte forskriften til opplæringsloven fra 2009 der det presiseres at rådgivningen i tillegg til å støtte elevene i valg av utdanning og yrke, også skal «utvikle kompetansen til den enkelte til å planlegge utdanning og yrke i eit livslangt læringsperspektiv» (§ 22-3).

#### **1.4 Problemstilling, forskningsspørsmål og metodevalg**

Som nevnt kan gapet mellom oppgavekompleksitet og ambisjoner på den ene siden, og tilgjengelige ressurser på den andre siden, sies å utgjøre bakteppet for masteroppgaven vår. Ambisjonsnivået for skolens rådgivning er slik vi har vist, uttrykt i blant annet forskriften til opplæringsloven og læreplanen for faget utdanningsvalg. Fravær av obligatoriske kompetansekrav til aktørene som er involvert i skolens rådgivning, samt en tidsressurs for yrkes- og utdanningsrådgivning tilsvarende ca. 50 % stilling pr. 500 elev<sup>5</sup> er for oss et uttrykk for knapp ressurstilgang. Dette gapet pirrer vår nysgjerrighet fordi det gir ledelse og organisering stor potensiell betydning for kvaliteten på utdannings- og yrkesrådgivningen.

Samtidig ser vi at det lokalt i vår empirikommune de senere årene er etablert tydeligere rammer for skolens rådgivning, som eksempelvis forpliktende avtaler som inkluderer skoleeier og skoleledere på kommunalt nivå. Kjernen i vårt teoretiske fokus er derfor mer å belyse spørsmål knyttet til hvordan ungdomsskolene organiserer og leder kunnskapsprosesser knyttet til arbeidet med utdanning- og yrkesrådgivning i praksis, i det daglige. Det er følgelig skolen som er vårt analysenivå i denne oppgaven.

Forskriften poengterer at rådgivningsarbeidet skal være et samarbeid mellom flere aktører på skolen. Vi ønsker å undersøke hvordan de lokale skolelederne og rådgiverne bidrar til at det skjer. Mathiesen, Mordal og Buland (2016) viser at en forståelse av rådgivning som hele

---

<sup>5</sup> Som nevnt tidligere beregnes det et årsverk pr. 500 elever, inkludert begge rådgivningsformene. Der er også sosialpedagogisk rådgivning medberegnet,

skolens oppgave har fått et visst fotfeste i skolen. De hevder at det i dette ligger en ambisjon om at oppgaven ikke skal defineres som rådgivers alene, men tvert imot innarbeides i skolens planer, pensum og undervisning. Rådgiver står likevel mange steder alene med ansvaret, og rådgivning oppleves fortsatt ofte som noe på siden av skolens sentrale virksomhet (Mordal et al., 2015). I denne oppgaven legger vi til grunn at et godt samarbeid internt om rådgivning forutsetter tid til, og tilrettelegging for, samarbeid mellom forskjellige aktører på skolen, samt etablering av arenaer og rutiner for hvordan rådgivningskunnskap både kan utvikles, ivaretas, deles og anvendes på den enkelte skole.

*Utvikling* av kunnskap er et interessant fokusområde fordi det i kunnskapsorganisasjoner må utvikles ny kunnskap for å sikre god kvalitet på tjenestene (Irgens, 2011a, s. 125). Kunnskapsorganisasjoner kjennetegnes blant annet av at kunnskap om hvordan arbeidet skal gjøres, i stor grad er knyttet til den enkelte medarbeider i organisasjonen, at arbeidet gjerne har et intellektuelt preg og at medarbeiderne setter sitt personlige avtrykk på utførelsen (Irgens, 2016, s. 176). *Lagring eller ivaretagelse* av kunnskap er relevant fordi den kunnskapen som utvikles må nedfelles på en eller annen måte for at den skal kunne tas vare på og beholdes i organisasjonen (Irgens, 2011a, s. 125). Videre er forhold knyttet til hvordan kunnskaps *deles* av stor interesse for at flere aktører ved skolen kan involveres i rådgivningsarbeidet. Dette er særlig aktuelt på rådgivningsfeltet hvor det er svært få arenaer for kompetanseutvikling utenfor skolen for andre aktører enn rådgiverne. Deling av kunnskap kan bidra til at kunnskap innenfor et gitt område ikke forbeholdes enkeltpersoner eller grupper (Irgens, 2011a). Til sist er *anvendelse* av kunnskap interessant i vår sammenheng fordi kunnskap som ikke kan bidra til å forbedre praksis er av liten verdi i arbeidslivet (Irgens, 2011a). Vår problemstilling lyder derfor:

*Hvordan ivaretar organisering og ledelse av utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet rådgivningsarbeidet som hele skolens ansvar?*

Rådgiveren har en sentral rolle i rådgivningsarbeidet og representerer spesialistkompetansen på området. Samtidig skal mange andre involveres, eksempelvis lærere i utdanningsvalg, kontaktlærere og faglærere. Dette synliggjør behovet for arbeidsmetoder som bidrar til organisatorisk læring. Vi forstår organisatorisk læring som det at den enkeltes læring får betydning for de kollektive handlingsmønstrene, for de felles forståelsesformene eller for organisasjonens hukommelse på en slik måte at organisasjonen blir bedre til å håndtere utfordringer (Irgens, 2016, s. 164). Vi er spesielt nysgjerrige på hvordan kunnskaps - utviklingen på rådgivningsfeltet organiseres i spennet mellom individuell og kollektiv læring. Vårt første forskningsspørsmål lyder derfor slik:

*1. Hvordan utvikles og ivaretas rådgivningskunnskap på skolen?*

Rådgivningsarbeidet er opprettet som en funksjon og mye av rådgivningsarbeidet kan fort falle på rådgiver selv om det er hele skolens oppgave (Buland et. al., 2014). Vi ønsker derfor å undersøke hvordan rådgivningskunnskap deles og anvendes i organisasjonen slik at den blir tilgjengelig for andre. Vårt andre forskningsspørsmål lyder derfor:

## 2. *Hvordan deles og anvendes rådgivningskunnskap på skolen?*

Når det gjelder metodisk tilnærming, gjennomfører vi undersøkelsen som en casestudie i en kommune. Alle kommunens fem ungdomsskoler omfattes av undersøkelsen. Vi har benyttet kvalitative forskningsmetoder der vi har intervjuet rektorene ved alle de fem skolene individuelt, og gjennomført et gruppeintervju med rådgiverne ved fire av dem. Kommunen omtales som empirikommunen og skolene som empiriskolene.

### 1.4.1 Avgrensninger og begrepsbruk

Vi har valgt å benytte begrepet «rådgivningskunnskap». Med rådgivningskunnskap mener vi innsikt og kompetanse om de temaene som forskriften til opplæringsloven og læreplanen i utdanningsvalg skisserer. I begrepet legger vi også det å ha innsikt i den faglige utviklingen som karriereveiledningsfeltet som helhet har gjennomgått de senere årene, slik vi har beskrevet tidligere i kapitlet. Innsikt i hva rådgivningsarbeidet skal bidra med overfor målgruppen antar vi har stor betydning for hvordan arbeidet og egen rolle forstås.

Lærerne som underviser i faget utdanningsvalg er ikke inkludert i undersøkelsen. Disse lærerne er viktige brikker i rådgivningsarbeidet, og deres perspektiver og opplevelser er følgelig interessant. Dersom vi skulle inkludere dem ville det imidlertid medført mange flere intervjupersoner. I og med at vårt fokus er på ledelse og organisering av rådgivningsarbeidet mener vi likevel at rådgivere og rektorer er de mest sentrale aktørene i forhold til vår problemstilling. Elevenes opplevelse av rådgivningsarbeidet er heller ikke inkludert. Vi er primært opptatt av organisering og ledelse fra ståstedet til de som har ansvaret for dette.

### 1.5 Oppgavens oppbygging



**Figur 1: Oppgavens oppbygging**

Vi har i dette første kapitlet presentert vår problemstilling, våre forskningsspørsmål og gitt et innblikk i hvilke mål og rammer utdannings- og yrkesrådgivningen opererer innenfor både hva gjelder nasjonale føringer og lokal kontekst. Vi har videre gitt en kort presentasjon av rådgivningsarbeidet i empirikommunen. Vi har også kort beskrevet hvilken forskningsmetode vi har valgt for å besvare oppgavens problemstilling, og avklart bruk av sentrale begreper.

I kapittel 2 vil vi kort presentere særtrekk ved skolen som organisasjon og noen sentrale forhold knyttet til skoleledelse i vår empirikommune. Vi vil videre presentere hovedtrekk fra forskning og undersøkelser om rådgivning i norsk skole. Hovedvekten legges på relevante funn knyttet til vårt tema om organisering og ledelse internt på skolene.

I kapittel 3 presenterer vi de teoretiske perspektivene vi tar med oss inn i analysen og drøftingsdelen av oppgaven. Vi vil her vektlegge teori knyttet til ulike perspektiver på kunnskap, organisasjonslæring og ledelse. I kapittel 4 redegjør vi for metodiske aspekter ved masteroppgaven og tydeliggjør vår posisjon i det vitenskapsteoretiske landskapet.

Kapittel 5 vies til analyse og tolkning av datamaterialet, mens vi i kapittel 6 drøfter våre funn opp mot problemstillingen og de teoretiske perspektivene vi presenterer i kapittel 3. I det avsluttende kapittel 7, oppsummerer vi og besvarer problemstillingen. Vi beskriver også kort hva arbeidet med masteroppgaven har bidratt med når det gjelder læring og oppdagelser hos oss som har forfattet oppgaven.

## 2.0 Organisering og ledelse i praksisfeltet

Gjennomgangen av målene for utdannings- og yrkesrådgivningen i det første kapittelet viser at de kan relateres til målene i den generelle delen av læreplanen Kunnskapsløftet 2006.

Opplæringen i skolen skal ifølge læreplanen blant annet kvalifisere elevene til produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og i tillegg gi elevene forutsetninger for å gå inn i framtidens nye og ukjente yrker<sup>6</sup>. Rådgivningsarbeidet skal følgelig støtte opp om skolens samfunnsoppdrag. I dette kapittelet ser vi kort på noen sentrale trekk ved organisering og ledelse i skolen på nasjonalt og lokalt nivå. Vi presenterer deretter en kortfattet oversikt over et begrenset utvalg resultater knyttet mer spesifikt til ledelse og organisering av selve rådgivningsarbeidet.

### 2.1 Organisering og ledelse i skolen

Skole og utdanning er et tema som vies stor oppmerksomhet i den offentlige debatten. De senere årene har også mengden forskningsrapporter og bøker om utviklingen av skolen som organisasjon vokst seg stor. Skoler blir stadig «større og dermed mer komplekse og uoversiktlige», (OECD, 2013 i Irgens, 2016, s. 14). Flere elever betyr flere ansatte, noe som igjen påvirker faktorer som for eksempel logistikk, informasjonsflyt, møtestrukturer og samarbeid. Både norsk og internasjonal skoleforskning har bidratt til økte krav fra samfunnsaktører som krever bedre resultater i form av økt læringsutbytte for elevene. Dette måles jevnlig gjennom norske og internasjonale undersøkelser som blant annet nasjonale prøver og PISA. For å tilpasse seg endringene og imøtekomme de økte kravene, er det nødvendig for skolen å finne løsninger gjennom koordinert samarbeid (Irgens, 2016). Dette gjør organiseringen av arbeidet i skolen enda viktigere enn det har vært tidligere. For at elevene skal oppnå gode læringsresultater er det nødvendig at «lærere møtes, snakker sammen, planlegger, reflekterer over og evaluerer arbeidet» (Darling, Hammond & McLaughlin, 1995 i Irgens, 2016, s. 15).

På lokalt nivå er det både skoleeiers og rektors ansvar å sørge for at det er mulig. Irgens (2016, s. 19) peker på to ideologiske tilnærminger til hvordan skoler ofte organiseres og ledes i Norge;

1. Et ovenfra-og-ned-perspektiv som uttrykker behov for mer styring og mindre autonomi
2. Et nedenfra-og-opp-perspektiv som ønsker ivaretagelse av lærerens autonomi og som er skeptiske til reformer og statlige inngrep

Disse to tilnærmingene er til tider på kollisjonskurs, men til syvende og sist er det på den enkelte skole de praktiske løsningene må utvikles (Irgens, 2016). Vi går ikke nærmere inn på utviklingen av den norske skolen på nasjonalt nivå, men vil presentere noen sentrale forhold knyttet til lokalt nivå, som er vårt fokus i masteroppgaven. Vi går derfor videre ved å se

---

<sup>6</sup> Læreplanverket for Kunnskapsløftet, generell del

nærmere på rollene til de aktørene som har ansvaret for organisering og ledelse i skolen, nemlig skoleeier og rektor.

### 2.1.1 Rollen som skoleeier

En kommuneadministrasjon må som skoleeier forholde seg til ulike styringssignaler fra nasjonalt nivå, enten de kommer i form av lover og regler eller dokumenter som forskrifter, veiledninger, rapporter og lignende. For skoleeier er den viktigste loven «Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa» (Opplæringsloven), med tilhørende forskrifter. Det viktigste dokumentet er «Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (LK06). Disse dokumentene uttrykker sammen forventninger til den jobben skoleeier skal gjøre. Forventningene kan sammenfattes slik; «Den nasjonale politikken må bli utfylt, levendegjort og konkretisert gjennom utøvelse av regional og lokal myndighet på politisk og administrativt nivå» (Kommunenes Sentralforbund (KS) og Kunnskapsdepartementet (KD), august 2013, s. 4). Dette kan ifølge KS og KD gjøres gjennom tett samhandling mellom skoleeier og skolene der skoleeier både støtter og utfordrer skolelederne.

Skoleeier ved administrasjonen i empirikommunen har utarbeidet et styringsdokument som ble politisk godkjent i juni 2015. Dokumentet inneholder føringer og forventninger om en læringskultur som skal gjøre skolene i stand til å lykkes i å oppnå målsettingene som er nedfelt der. Skoleeier forventer at «Resultater skal etterspørres, drøftes og brukes som grunnlag for videre utvikling og bedre praksis i den enkelte virksomhet». Dokumentet fremhever behovet for å utvikle kollektiv kompetanse, noe skoleeier beskriver slik:

Kollektiv kompetanseutvikling oppnås gjennom lokalt utviklingsarbeid. Samarbeid generer engasjement og deltakelse. Ved å jobbe kollektivt får vi økt og lettere tilgjengelig kunnskap om god praksis. Den gode skole skapes ikke sentralt, men lokalt – gjennom at gode ledere og gode pedagoger er villige til å ta i bruk forskning, granske egen praksis, og gjennomføre nødvendige endringer. Kunnskap, ferdigheter og holdninger skaper sammen en handlingskompetanse som kan bidra til økt læringsutbytte for barn og unge.

Skoleeier har i dokumentet definert tydelige forventninger både til egen rolle, rektors rolle og den enkelte pedagogs rolle. Blant annet står det at skoleeier skal «legge til rette for organisasjonsutvikling gjennom kollektiv kompetanseutvikling og lærende nettverk (Strategisk dokument for empirikommunen<sup>7</sup>, 2015).

Et av styringsdokumentets fem satsningsområder er ledelse på alle nivåer. God ledelse blir beskrevet som;

[...] fokus på å skape en positiv og støttende relasjon skal bidra til å motivere og fremme tydelige forventninger i arbeidet med barn, unge og voksne. Etablering og opprettholdelse av

---

<sup>7</sup> Vi velger å ikke skrive navnet på dokumentet og heller ikke referere til sidetall for å beholde empirikommunens anonymitet

struktur, regler og rutiner er gode virkemidler for strategisk og situasjonsbestemt ledelse på alle nivåer.

Gjennom denne formen for lederskap skal både skoleeier, rektor og pedagog oppnå de resultatene som skoleeier uttrykker som ønskelig i styringsdokumentet.

Skoleeiers rolle i rådgivningsarbeidet står også klart beskrevet i forskriften til opplæringsloven;

Skoleeigar er ansvarleg for å oppfylle eleven sine rettar etter § 22-1 til § 22-3, jf. opplæringslova § 13-10. Ansvarret inneber mellom anna at begge formene for rådgiving skal utførast av personale med relevant kompetanse for dei to områda.

### **2.1.2 Rollen som rektor**

Vi går videre til å se nærmere på rektors rolle som ansvarlig leder i skolen. Utdannings - direktoratet ga i 2014 ut brosjyren «Ledelse i skolen» som inneholder krav og forventninger de mener det er rimelig å stille til en rektor<sup>8</sup>. I følge Utdanningsdirektoratet er offentlig sektor kompleks i den forstand at politikere legger rammene og lederne er de som skal oppnå resultater. Når det gjelder skolesektoren peker de spesielt på følgende ledelsesutfordringer: rolleforståelse, trygghet i lederrollen, mot og kraft til å lede, samt personlig og faglig styrke til å stå opp og ta lederskap. Videre trekker de frem legitimitet og lojalitet som en utfordring, samt lederidentitet. I følge Lysø et. al. (2011, s. 18) legger norske skoleledere mindre vekt på pedagogisk ledelse og «betydelig mer vekt på økonomisk og administrativt lederskap».

Empirikommunen vår har en flat organisasjonsstruktur der tre kommunalsjefsområder, deriblant tjenesteområdet Oppvekst, ledes av en kommunalsjef som har rådmannsmyndighet. Alle virksomheter ledes av en virksomhetsleder (det vi kaller rektor i vår oppgave) direkte underlagt rådmannen med det administrative og økonomiske ansvaret det innebærer. I praksis betyr det at rektor har ansvaret for personal, økonomi og tjenesteproduksjon, i tillegg til å være den pedagogiske lederen på skolen. Det bidrar dermed til å gjøre rektorjobben mer kompleks, noe som både gir begrensninger og muligheter i lederrollen.

I følge Utdanningsdirektoratets brosjyre defineres ledelse som det å ta ansvar for å oppnå gode resultater på en god måte. For å få det til, er det avgjørende at rektor kan lede lærings - prosesser i et personale der enkelte lærere på enkelte fagområder har høyere fagkompetanse enn rektor selv. For å kunne møte disse utfordringene, definerer Utdanningsdirektoratet fem kompetanseområder for rektor; Elevenes læringsprosesser, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, utvikling og endring, samt lederrollen.

---

<sup>8</sup> Utdanningsdirektoratet 27.04.16. Det er ingen referanser i brosjyren men vi har valgt å ta innholdet med fordi det uttrykker forventningene til rektorrollen fra nasjonalt nivå.

Ved tilsetning av rektorer på skolene i empirikommunen har skoleeier de siste årene krevd fullført eller påbegynt rektorutdanning, i tillegg til lærerutdanning og generell ledererfaring. Skoleeier har i styringsdokumentet fra 2015 konkretisert forventninger til skolelederne ved å beskrive rektors oppgave som blant annet å skulle «tilrettelegge for refleksjon og læring i personalet» slik at pedagoger blant annet kan «delta aktivt i refleksjon over egen praksis og delta aktivt i utviklingsarbeid som fremmer kollektiv handlingskompetanse» (Strategisk dokument for empirikommunen, 2015).

Når det gjelder rådgivningsarbeidet spesielt, skal rektor «arbeide systematisk og planmessig for å sikre at rådgivningstilbudet blir tilfredsstillende» (Opplæringsloven § 22-1 til 22-3).

## **2.2 Forskning og undersøkelser om rådgivningsarbeidet i skolen**

Det har vært ansatt rådgivere i norsk skole siden 1957 (NOU 2016:7). Fra da og fram til i dag har både rådgivningsfunksjonen, skolen og samfunnet rundt gjennomgått store endringer. I 2009, 52 år etter at den første rådgiveren ble ansatt, kom som nevnt de første anbefalingene fra myndighetene som spesifiserte ønsket kompetanse hos de som innehar rådgiverfunksjonen<sup>9</sup>. I takt med denne utviklingen har også rådgivningen i skolen blitt interessant i forskningssammenheng.

Det er gjennomført flere større undersøkelser av rådgivningsarbeidet i skolen de senere årene. Disse berører i ulike grad organisering og ledelse internt på skolene (bl.a. Buland, et. al., 2011; Buland et. al., 2014; Mordal et al, 2015). Dette er hovedsakelig oppdragsforskning fra statlige og fylkeskommunale myndigheter, samt arbeidstakerorganisasjoner som har ønsket å styrke sitt kunnskapsgrunnlag om rådgivningen i skolen. I tillegg gjennomfører Utdanningsdirektoratet sine halvårlige spøringer til skolesektoren. Der har rådgivningsarbeidet vært tema to ganger de senere årene.

Vi vil i det følgende kort presentere et begrenset utvalg funn fra disse undersøkelsene. Utdanningsdirektoratets jevnlige spørreundersøkelser til skoleeierne er her en kilde. De blir gjerne kalt spørring til sektor og er tematisk ganske omfattende. Forfatterne beskriver dem som «tabellrapporter» (Gjerustad og Waagene, 2015). Det betyr at funnene framstilles i tabeller med prosentvis fordeling av svar ut fra forhåndsdefinerte kategorier. Fordelingen av svarene drøftes og problematiseres imidlertid i svært liten grad, slik forfatterne selv påpeker.

Forskningsrapportene er også tematisk ganske omfattende. Vi trekker derfor ut noe av det som er relevant for vår problemstilling om hvordan rådgivningsarbeidet organiseres og ledes. Dette gjøres i lys av at det er hele skolens ansvar og med spesielt fokus på skoleinternt samarbeid og rådgivningens integrering i skolens planverk. Vi berører også skoleeiers rolle, selv om det er skolen som er vår analyseenhet i oppgaven. Dette skyldes at skolens rådgivning

---

<sup>9</sup> «Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere i skolen». (Datert 29.6.2009).



også må forstås ut fra de lokale rammene for arbeidet, eksempelvis med tanke på hvilken rolle skoleeier tar i rådgivningsarbeidet.

### 2.2.1 Om formell kompetanse på rådgivningsfeltet

I følge Utdanningsdirektoratets halvårslige spørreundersøkelse til skolesektoren i 2015 (Gjerustad & Waagene, 2015) oppga halvparten av skolelederne at de i stor grad vektlegger Utdanningsdirektoratets anbefalinger knyttet til formell kompetanse når de skal ansette rådgivere. Denne andelen har økt siden direktoratets spørring i 2012 (Gjerustad & Waagene, 2015). Buland et. al. (2011) fant i sin evaluering av skolens rådgivning at tre av ti skoleledere /eiere på ungdomstrinnet stiller helt faktiske krav om formell kompetanse ved tilsetting.

Mordal et. al. (2015, s.65) beskriver de veiledende kompetansekriteriene som presenteres sammen med de formelle kompetansekravene, nærmest som en omfattende og detaljert «stillingsinstruks» som forutsetter at rådgiverne «skal kunne håndtere en rekke oppgaver både på system- og individnivå». Dette er imidlertid bare anbefalinger. Det er opp til skoleeier å finne ut hvordan de veiledende anbefalingene skal fortolkes og gi seg utslag i praksis. De hevder videre at forventningene om at rådgiverne også skal jobbe på systemnivå i tillegg til å utføre det individuelle arbeidet med elevene, ikke har ført til at det har blitt tilført økte ressurser.

Når det gjelder rådgivernes vurdering av egen kompetanse opp mot rådgiverrollen, er denne også i endring. Buland et. al. (2011) fant at seks av ti rådgivere på ungdomstrinnet mener de har formell rådgiverrelevant utdanning. Dette er en nedgang fra år 2000 og kan framstå som et tilsynelatende paradoks siden utdanningstilbudet eksplisitt rettet mot rådgiverrollen har utviklet seg i det samme tidsrommet. Mulige forklaringer på dette er at det på ungdomstrinnet ikke er vektlagt at rådgiverne har formell kompetanse. En alternativ tolkning kan være at perspektivene på hva rådgivning er, har endret seg, jamfør dreiningen mot å fokusere på utvikling av karrierekompetanser hos elevene. Det som tidligere framstod som relevant rådgiverutdanning, kan derfor nå bli tolket mer i retning av en generell grunnutdanning (Buland et. al. 2011).

Det har siden starten på totusentallet blitt utviklet en rekke videreutdanningstilbud i rådgivning og karriereveiledning. Mange av disse har kommet inn under ordningen «Kompetanse for kvalitet»<sup>10</sup> og har vært en forutsetning for skoleeierens muligheter til å nærme seg Utdanningsdirektoratets anbefalte formelle kompetansekrav. En evaluering av det eksisterende utdanningstilbudet i karriereveiledning fra 2012 tegner imidlertid et bilde av videreutdanningene som fragmenterte og lite definerte (Damwad, 2012). Det hevdes blant

---

<sup>10</sup> «Kompetanse for kvalitet» er Kunnskapsdepartementets strategi for å bidra til varig satsing på videreutdanning for lærere i grunnskolen og videregående opplæring.

annet at det er vanskelig for aktører på arbeidsmarkedet å vite hva de over 50 ulike videreutdanningene på området, fordelt på 16 ulike utdanningsinstitusjoner, egentlig gir av kompetanse.

Når det gjelder lærere som underviser i faget utdanningsvalg finnes det få utdanningstilbud på universitet og høyskolenivå. Hvis skoleeiere og skoleledere ønsker å heve kompetansen til lærerne som har undervisningsansvar i faget, må det i all hovedsak igangsettes lokalt. De fylkesvise partnerskapene for karriereveiledning har da også tilbud om kompetanseutvikling av kortere varighet flere steder i landet. Mangelen på formelle utdanningstilbud og det at elevene ikke får vurdering med karakter, har påvirket organiseringen. Flere forsknings - rapporter (bl. a. Lødding & Holen, 2012) viser at det er stor variasjon i hvordan skolene benytter faget både når det gjelder organisering og innhold. Buland et. al. (2014, s. 264) viser at utdanningsvalg ofte nedprioriteres fordi både skoleledere og lærere vil prioritere det som anses som viktigere fag der elevenes læringsutbytte blir målt ved at elevene får karakterer.

Vi ser at rådgivernes kompetanse i varierende grad er blitt utviklet via formell utdanning, og det er varierende hvorvidt skoleeiere og skoleledere vektlegger formell kompetanse som et krav for ansettelse i rådgiverfunksjonen. Faget utdanningsvalg gjennomføres følgelig i stor grad av lærere som ikke har formell skolering i rådgiverrelaterte temaer, med mindre det er rådgiver selv som har ansvaret for undervisningen.

### **2.2.2 Skoleinternt samarbeid om rådgivning**

I Utdanningsdirektoratets spørring til sektor virker majoriteten av skolelederne ganske fornøyd med det skoleinterne samarbeidet om rådgivningen på sin skole. Litt over halvparten oppgir at det i stor grad er et godt samarbeid, mens ytterligere en tredjedel har svart i nokså stor grad.

Mordal et. al. (2015) tegner et noe annet bilde. De hevder at flere studier de senere årene viser at rådgiverne ofte opplever at de står alene om rådgivningsarbeidet på skolen, at rådgivning oppfattes som noe på siden av skolens sentrale oppgaver, samt at de kan oppleves som «tidstyver» av faglærerne. Selv om faget utdanningsvalg kan bidra til økt samarbeid, viser ulike undersøkelser at faget praktiseres svært ulikt og at det mange steder i stor grad ned - prioriteres.

Når det gjelder i hvilken grad det tas «aktive grep for å heve skolens kompetanse når det gjelder utdannings- og yrkesrådgivning» (Vibe & Hovdhaugen, 2013, s. 61), svarte 57 % av skolelederne og skoleeierne at de tar slike aktive grep.

Mordal et. al. (2015) finner at det også mange steder er utviklet interne nettverk rundt rådgiver på skolen. Selv om det er i varierende grad, må det tradisjonelle bildet av den ensomme rådgiveren uten samhandling med andre på skolen nyanseres. På mange skoler er

det nå en positiv utvikling og økt grad av samarbeid om rådgivningsarbeidet, selv om mange fortsatt opplever at de er alene om ansvaret. Utover at majoriteten av skolelederne i Utdanningsdirektoratets spørring som nevnt mener det er et godt samarbeid om rådgivning på skolen, finner vi ikke spørsmål om på hvilken måte andre enn rådgiver er involvert i å anvende rådgivningskunnskap.

### **2.2.3 Integrering av rådgivning i skolens planverk**

Knapt halvparten av skolelederne på ungdomstrinnet oppgir i Utdanningsdirektoratets spørring til sektor at rådgivning i stor grad inngår i skolens planverk på en slik måte at rådgivningen er en integrert del av skolens virksomhet. I tillegg mener ytterligere fire av ti at dette er tilfelle i nokså stor grad. Det skjer eksempelvis ved at det foregår rådgivning i andre fag enn utdanningsvalg, at rådgivningen sees i sammenheng med faget utdanningsvalg o.l. (Gjerustad & Waagene, 2015, s. 108). Buland et. al. (2014) bekrefter gjennom sin forskning i stor grad dette. Rådgivningsarbeidet, spesielt gjennom faget utdanningsvalg, er nedfelt i årsplaner. Samtidig er det varierende grad av kjennskap til disse planene hos skolens ansatte.

### **2.2.4 Skoleeiers rolle i rådgivningsarbeidet**

Spørringene viser at det er stor av variasjon når det gjelder i hvilken grad skolelederne på ungdomstrinnet opplever at skoleeier er en pådriver for rådgivningsarbeidet ute på skolene. Buland et. al. (2014) har kommet til samme konklusjon. De hevder at mange kommuner som generelt sett har ambisjoner om å være aktive skoleeiere, likevel ikke er aktive når det gjelder rådgivning.

Buland et. al. (2014) poengterer viktigheten av at skoleledelsen engasjerer seg i rådgivningsarbeidet for at det skal utvikle seg til å bli hele skolens oppgave. Det kan de gjøre gjennom blant annet å hjelpe rådgiverne og kontaktlærerne til å prioritere mellom de mange arbeidsoppgavene som ligger til dette arbeidet i skolen.

## **2.3 Kort oppsummering**

Vi ser at det både fra nasjonalt og lokalt nivå forventes at ledelsen i skolen fokuserer på organisatorisk læring og kollektiv kompetanseutvikling. I vår empirikommune har skoleeier uttrykt disse forventninger eksplisitt i et kommunalt strategidokument.

Når det kommer til organisering og ledelse av rådgivning på skolenivå, har vi ingen data for vår empirikommune spesielt. Ut fra nasjonale undersøkelser og forskning på feltet, ser vi imidlertid at skoleledere i relativt stor grad opplever at det er et godt samarbeid om rådgivning på skolen, at rådgivningsarbeidet i varierende grad er forankret i skolens planer, og at skoleledere og skoleeiere i varierende grad tar hensyn til sentrale myndigheters anbefalte kompetansekrav til lærere som har rådgivningsfunksjonen. Videre ser vi at fra skoleledernes ståsted opplevs skoleeier i liten grad som en pådriver i rådgivningsarbeidet.

Vi ser også at det i varierende, men økende grad er et internt nettverk rundt rådgiver. Rådgiverne opplever imidlertid at de i noen grad oppfattes som en tidstyv, og at rådgivnings - arbeidet blir sett på som noe som ligger litt på siden av skolens kjerneoppgaver av andre aktører på skolen.

Det er svært få utdanningstilbud i faget utdanningsvalg, noe som gir grunn til å anta at lærernes kompetanse i faget varierer.

### 3.0 Teoretiske perspektiver

Vår problemstilling fokuserer på hvordan organisering og ledelse ivaretar utdannings- og yrkesrådgivningsarbeidet på ungdomstrinnet som hele skolens ansvar. Vi har valgt å belyse rådgivningsarbeidet i skolen knyttet til forskningslitteraturen fra kunnskapsledelsesfeltet og teori vi mener er relevante for problemstillingen. Vi håper på den måten å kunne bidra med nyttige perspektiver på rådgivningsarbeidet som kunnskapsarbeid.

Interessen for kunnskapsledelse som begrep og fenomen har vært sterkt voksende siden det ble etablert som eget fagområde på åttitallet (Alvesson, 1995 i Irgens & Wennes, 2011). Alle organisasjoner der de ansattes potensiale til å være kunnskapsarbeidere utløses ved hjelp av kunnskapsledelse er å anse som kunnskapsorganisasjoner (Brown & Duguid 1991 i Irgens, 2011a). Slike organisasjoner kjennetegnes ofte av autonome medarbeidere som besitter kunnskap om hvordan arbeidet skal utføres, og som motiveres av oppgaver som gir muligheter for personlig vekst og frihet (Newell et. al., 2009, i Irgens & Wennes, 2011).

Som vi har sett i kapittel 1, beskriver Irgens (2011, s. 124) kunnskapsledelse som ledelse av prosesser i den hensikt å utvikle, ivareta, dele og anvende kunnskap. Selve begrepet *kunnskapsledelse* defineres av Hislop (2013, s. 56) som en samlebetegnelse som refererer til alle organisasjonens målrettede forsøk på å lede medarbeidernes kunnskap. Han lanserer dermed en bred definisjon som fanger opp aspekter ved kunnskapsledelse enten den er inspirert av et strukturelt eller prosessuelt kunnskapssyn, og som tar høyde for at ulike faktorer har betydning for hvordan kunnskap ledes:

Knowledge management is an umbrella term which refers to any deliberate efforts to manage the knowledge of an organization's workforce, which can be achieved via a wide range of methods including directly, through the use of particular types of ICT, or more indirectly through the management of social processes, the structuring of organizations in particular ways or via the use of particular culture and people management practices.

Vi ser her at ulike kunnskapsstrategier gis plass i definisjonen. IKT kan være et viktig virkemiddel, men ledelse av kunnskap kan også gjøres mer indirekte gjennom å lede sosiale prosesser, utvikle visse typer organisasjonsstrukturer eller gjennom å jobbe med kultur og personalledelse. For å forstå kunnskapsledelse er det ifølge Hislop (2013, s. 49) like viktig å forstå hva ledelse er, som å forstå hva kunnskap er.

Fra et kunnskapsledelsesperspektiv ansporer problemstillingen og forskningsspørsmålene våre til tre fokusområder; Først presenterer vi ulike perspektiver på kunnskap. Deretter trekker vi disse inn i en organisasjonskontekst og presenterer ulike perspektiver på organisasjonslæring. Til sist presenterer vi ulike perspektiver på ledelse. Til sammen er disse delene ment å gi en oversikt over teoretiske perspektiver og begreper som kan gi forklaringskraft i analysen og drøftingen.

### 3.1 Ulike perspektiver på kunnskap

Kunnskapsbegrepet forstås ulikt ut fra hvilket vitenskapsteoretiske ståsted som legges til grunn. Hvilke perspektiver en har på hva kunnskap er, og hvilke former for kunnskap som finnes, påvirker hvordan en definerer begrepet kunnskap. Vi starter derfor med å introdusere de to perspektivene på kunnskap som ansees å være de dominerende. Disse kalles gjerne det strukturelle og det prosessuelle kunnskapsperspektivet (Irgens, 2007). Vi vil deretter gjøre rede for et tredje perspektiv som forfekter et alternativt syn på kunnskap. I stedet for å se de to dominerende kunnskapsperspektivene som gjensidig utelukkende, argumenterer dette perspektivet for at flere forståelser av kunnskap kan gi en rikere inngang til å forstå virkeligheten.

#### 3.1.1 Kunnskap i et strukturelt perspektiv

Et strukturelt perspektiv på kunnskap innebærer at kunnskap ansees som objektive sannheter (Irgens, 2007). Med dette menes at kunnskap kan eksistere uavhengig av individers subjektive vurderinger. En forståelse av kunnskap som en avgrenset størrelse er derfor vesentlig, og to former for kunnskap er sentrale - eksplisitt og taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap er kunnskap som kan kodifiseres eller lagres i eksempelvis datasystemer, rutiner eller andre deler av den formelle organisasjonsstrukturen. Forskeren og filosofen Polanyis kjente utsagn om at «vi vet mer enn vi kan si», uttrykker essensen i taus kunnskap; taus kunnskap, eller underforstått kunnskap er en form for kunnskap som vanskeligere lar seg artikulere (Polanyi, 1958 i Westernen, 2013, s. 60). Det gjør at den ikke kan kodifiseres eller lagres i den formelle organisasjonsstrukturen.

En viktig antakelse innenfor det strukturelle perspektivet er at kunnskap oppstår som et resultat av kognitive intellektuelle prosesser. Det mennesket intellektuelt sett kan gripe, faller innenfor kunnskapsbegrepet, mens eksempelvis kunnskap utviklet gjennom sanseintrykk vies liten oppmerksomhet. En praktisk konsekvens av det strukturelle kunnskapssynet er at siden kunnskapen forstås som objektiv, eksplisitt, kategoriserbar og mulig å avgrense, kan den relativt enkelt deles med andre slik at de lett kan nyttiggjøre seg slik kunnskap. Eksplisitt kunnskap ansees dermed som viktigere enn taus eller underforstått kunnskap. Perspektivet anerkjenner taus kunnskap som en form for kunnskap, men som lite interessant med mindre den kan konverteres til eksplisitt kunnskap.

Det strukturelle perspektivet kan oppsummeres som et perspektiv der kunnskap betraktes som resultatet av en intellektuell prosess i individet der kunnskap gjøres eksplisitt, avgrenses, måles og gis verdi.

#### 3.1.2 Kunnskap i et prosessuelt perspektiv

I dette perspektivet betraktes kunnskap som noe som skapes (et verb) og dermed signaliserer handling – *kunnskaping*. Det epistemologiske utgangspunktet er følgelig at objektiv kunnskap ikke eksisterer. Det skyldes at all kunnskapsutvikling vil være gjenstand for fortolkninger.

Med et slikt utgangspunkt forstås ikke virkeligheten som noe endelig. Virkeligheten er tvert imot noe som stadig utvider seg, nettopp fordi kunnskapsutvikling innebærer at individet kan forstå virkeligheten på stadig nye måter.

Hislop (2013) og Irgens (2007) beskriver flere kjennetegn på et prosessuelt kunnskapssyn, bl.a. at kunnskap forstås som sosialt konstruert og noe som skapes i samhandling med andre. Kunnskap forstås som kulturell og kontekstuell, ikke som en objektiv størrelse uavhengig av menneskelig handling. I dette perspektivet anses kunnskap som noe ikke-dikotomisk, forstått som at kunnskap vanskelig lar seg adskille og dele i ulike kategorier eller kodifiseringer. Irgens (2007) benytter begrepet multidimensjonal for å beskrive dette ikke-dikotomiske aspektet ved kunnskap. Dermed anerkjennes også kunnskapens eksplisitte og tause elementer. Ingen av de to aspektene ved kunnskap gis forrang, men ansees som gjensidige og nært knyttet til hverandre. Det tause kan imidlertid aldri fullt ut bli eksplisitt. Hva som faktisk utgjør kunnskap i et prosessuelt perspektiv er derfor kontinuerlig åpent for debatt. Dermed knyttes kunnskap også til ulike former for makt. Irgens (2007, s. 59) har utarbeidet følgende stikkordsmessige sammenlikning av de to perspektivene:

<b>To perspektiver på kunnskap</b>	
<b>Strukturelt perspektiv</b>	<b>Prosessuelt perspektiv</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning</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> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner</li> <li>● Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker</li> <li>● Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker</li> <li>● Kunnskap er dynamisk – kunnskapings - prosessen er like viktig som kunnskap</li> <li>● Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret</li> <li>● Kunnskap er innbakt i kulturen</li> <li>● Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen</li> <li>● Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier</li> </ul>

**Tabell 1: To perspektiver på kunnskap (Irgens, 2007, s. 59)**

Ut fra beskrivelsene og den tabellmessige framstillingen over kan det gis inntrykk av at de to perspektivene utgjør en enten- eller tilnærming, eller representerer gjensidig utelukkende perspektiver. Flere teoretikere (bl.a. Irgens, 2007 og Gotvassli, 2011) hevder imidlertid at de to perspektivene bør anvendes i samspill med hverandre. Sammen utgjør de forståelsesformer som gir ulike innganger til å forstå kunnskap som fenomen, og kunnskapsutvikling i organisasjoner.

Vi beveger oss derfor videre ved å presentere perspektiver som beskriver hvordan de to ulike forståelsesformene nettopp kan forstås som supplerende, snarere enn gjensidig utelukkende.

### 3.1.3 Kunnskap forstått som pragmatisk samspill mellom kunnskapsformer

Blackler (1995, s. 1023) synliggjør på en tydelig måte kunnskapens mange fasetter. Han hevder at kunnskap typisk beskrives på fem måter i litteratur om organisasjonslæring; som *kognifisert* kunnskap som kan betegnes som den privilegerte, abstrakte formen for kunnskap som «sitter i hodet» og er avhengig av konseptuelle ferdigheter og kognitive evner. Videre som *kroppsliggjort* kunnskap, som er handlingsorientert og kun delvis eksplisitt. Scribner (1986 i Blackler, 1995, s. 1024) betegner denne formen for kunnskap som «practical thinking» og som avhengig av praktisk kunnskap, ikke bare abstrakte regler for handling. Den tredje formen for kunnskap kaller Blackler *kulturifisert* kunnskap. Dette er kunnskap som er sosialt konstruert der språket er avgjørende i forhandlinger om en felles forståelse. Den fjerde formen, *nedfelt* kunnskap er kunnskap ivaretatt som systematiske rutiner. Til sist beskrives *innkodet* kunnskap, som er kunnskap i form av signaler og symboler. Tradisjonelt har denne formen for kunnskap vært nedfelt i manualer, retningslinjer og liknende, men i takt med den teknologiske utviklingen nedfelles mer kunnskap nå elektronisk (Blackler, 1995).

Blackler (1995) hevder at denne tradisjonelle tilnærmingen representerer et begrenset syn på kunnskap. Forskning om ny teknologi, filosofiske og lingvistiske debatter, sosial teori og kognisjonsvitenskap har bidratt til å introdusere et alternativt syn på kunnskap, der kunnskap ansees som en aktiv prosess, kunnskaping, i motsetning til den tradisjonelle oppfatningen av kunnskap som klassifisert og statisk. Han hevder at kunnskap like gjerne kan bli ansett som *mediert, situert, provisorisk, pragmatisk og utfordret*. Ertsås og Irgens (2014) utdyper hva kunnskap blir i et slikt perspektiv, der Blackler kontrasterer det ovennevnte strukturelt inspirerte synet med det prosessuelle. I følge Ertsås og Irgens (2014) betyr det at kunnskap er *mediert* at den formes av de medier den passerer gjennom og deretter framtrer i filtrert form. Kunnskapens *situerte* aspekt betyr at den ikke er allmenngyldig, men knyttet til både tid, rom og kontekst. Videre er kunnskapens gyldighet avgrenset til perioder der den har en dominerende posisjon, noe som betyr at den er *provisorisk*. Kunnskapen ansees som *pragmatisk* når den er nytteorientert med tanke på løse spesifikke oppgaver, eller er rettet mot bestemte problemområder. Til sist er kunnskap konstant *utfordret* fordi kunnskap er knyttet til dominans, makt og underordning. Kunnskap vil derfor alltid være foreløpig og kontinuerlig bli utfordret. Det kan igjen føre til maktkamper og konflikter. I følge Blackler er betydningen av makt lite problematisert i kunnskapsledelseslitteraturen og han henviser til bl.a. Ortner (1984, i Blackler, 1995) som sier det er feil å anta at alle deler av et sosialt system er likeverdige. Utfordringer og konflikter knyttet til makt og posisjon må derfor ikke undervurderes.



Ertsås og Irgens (2014) fastholder at både det strukturelle og det prosessuelle perspektivet er nyttige. Når det kommer til håndtering av kunnskap i organisasjoner, kan eksempelvis det strukturelle perspektivet bidra til en forståelse av hvor kunnskapen «blir av». Dette er nyttig i organisasjoners arbeid med å utvikle systemer for kunnskapsutvikling, kunnskapsdeling og kunnskapsanvendelse. Det praksisbaserte perspektivet kan synliggjøre at kunnskap er «en prosess og bevegelse heller enn en statisk størrelse» (Ertsås & Irgens 2014, s.167).

Som vi skal se når vi tematiserer ulike perspektiver på organisasjonslæring, kan et slikt pragmatisk perspektiv bidra til nyttig innsikt når individuell kunnskap skal utvikles til kollektiv kunnskap.

Fra ulike perspektiver på kunnskap skal vi etterhvert gå over til ulike perspektiver på organisatorisk læring. Først tar vi imidlertid et kort stopp ved fire ulike organisasjonstyper for å se hvordan organisasjonens kunnskapsbehov og fokusområder kan påvirke organiseringen av ulike former for kunnskapsarbeid, og hvilke utfordringer dette kan gi.

### **3.2 Kunnskapsarbeid og organisasjonstyper**

I følge Peter Drucker (1993, i Blackler, 1995, s. 1026) er det i dagens arbeidsliv behov for å utvikle og anvende ny kunnskap for å opprettholde produktiviteten. Fra kunnskap knyttet til verktøy, produkter og prosesser er det behov for å anvende kunnskap på kunnskap. Før vi gjør rede for ulike teoretiske perspektiver på organisatorisk læring, vil vi se nærmere på ulike måter å organisere kunnskapsarbeid på.

Som vi har gjort rede for tidligere, er kunnskapsarbeidere kjennetegnet av at de har høy utdanning og representerer organisasjonens konkurranseevne i kraft av den kunnskapen de besitter. Av den grunn mener Drucker at organisasjoner bør organiseres annerledes enn det tradisjonelle hierarkiet, bl.a. ved å benytte en flatere struktur og ansette eksperter som nøkkelpersoner i organisasjonen. Starbuck (1993, i Blackler, 1995, s. 1028) hevder gjennom sin forskning at eksperter ofte viser seg å være mindre mottakelige for nye ideer og at kunnskapsorganisasjoner derfor kan ha utfordringer med selv å lære. Dette kan også gi utfordringer når det gjelder organisering og ledelse av organisasjoner. Ifølge Sveiby og Lloyd (1987, i Blackler, 1995) krever kunnskapsorganisasjoner en form for ledelse som sørger for at ny kunnskap ivaretas og tilfører organisasjonen verdi. Med utgangspunkt i forslag fra kunnskapsledelseslitteraturen til hvordan en bør organisere kunnskapsorganisasjoner, har Blackler utarbeidet fire ulike organisasjonstyper som presenteres i figuren under. Pilene i figuren representerer trendene slik de blir presentert i kunnskapsledelseslitteraturen. Som vi ser viser pilene at kunnskapsorganisasjoner i økende grad organiseres som kommunikasjonsintensive organisasjoner. Dette kan sies å speile den teknologiske utviklingen i arbeidslivet der kommunikasjon og samarbeid gjennom IKT blir stadig viktigere.

<b>Fokus på kollektive bestrebelser</b>	<b>(ii)Rutiniserte kunnskapsorganisasjoner</b> Fokus på kunnskap nedfelt i teknologi, regler og prosedyrer <i>Kjennetegn:</i> Avhengig av økonomi, teknologi eller arbeidskraft. Krever lav grad av ferdigheter <i>Eksempel:</i> Maskinelt byråkrati som f.eks. en fabrikk <i>Utfordringer:</i> Organisatorisk kompetansen og bedriftsstrategier. Utvikling av integrerte datasystemer	<b>(iv)Kommunikasjonsintensive organisasjoner</b> Fokus på kulturifisert kunnskap og kollektiv forståelse <i>Kjennetegn:</i> Kommunikasjon og samarbeid som nøkkelprosesser. Myndiggjøring gjennom integrasjon. Ekspertisen er gjennomgående <i>Eksempel:</i> Innovasjonsbedrifter, konsulenttjenester <i>Utfordringer:</i> Kunnskaping, dialog og meningskapende prosesser, utvikling av teknologiske samarbeidssystemer
<b>Fokus på nøkkelpersoners bidrag</b>	<b>(i)Ekspertavhengige organisasjoner</b> Fokus på nøkkelpersoners kroppsliggjorte kunnskap <i>Kjennetegn:</i> Nøkkelpersoner ekspertprestasjoner er avgjørende. Får status og makt fra sitt profesjonelle rykte. Legger sterk vekt på opplæring og kvalifikasjoner <i>Eksempel:</i> Profesjonelle byråkratier som sykehus <i>Utfordringer:</i> Individuelle ferdigheters karakter og utvikling, hvordan teknologi brukes til å utføre praktiske handlinger (action skills)	<b>(iii)Organisasjoner avhengige av symbolsk analyse</b> Fokus på nøkkelpersoners kognifiserte ferdigheter <i>Kjennetegn:</i> Entreprenoriell problemløsning. Får status og makt fra kreative prestasjoner. Symboldanning som nøkkelferdighet <i>Eksempel:</i> Kunnskapsorganisasjoner som programvarebedrifter <i>Utfordringer:</i> Utvikling av symbolsk analyse, organisering av kunnskapsintensive organisasjoner, informasjonsstøtte og design av ekspertsystemer
	<b>Fokus på velkjente problemer</b>	<b>Fokus på nye og originale problemer</b>

Figur 2: Organisasjoner og kunnskapstyper (Blackler 1995, s. 1030, vår oversettelse)

Blackler bruker denne kategoriseringen av organisasjonstyper som grunnlag for å gjøre rede for en kritikk av den tradisjonelle måten å betrakte kunnskap i organisasjoner på. Denne kategoriseringen kan også være en måte å belyse skolen som kunnskapsorganisasjon på, noe vi vil komme tilbake til i drøftingen.

Fra beskrivelsen av de ulike perspektivene på kunnskap og Blacklers organisasjonstyper, skal vi se nærmere på hvordan kunnskap og læring henger sammen og kan anvendes i en organisatorisk sammenheng.

### 3.3 Organisatorisk læring - introduksjon og sentrale begreper

Begrepet organisatorisk læring er knyttet til ideer om at det er selve organisasjonen som lærer og handler om at den enkeltes læring får betydning for organisasjonens kollektive handlingsmønstre, felles forståelsesformer eller for organisasjonens hukommelse på en slik måte at organisasjonen blir bedre til å håndtere utfordringer (Irgens, 2016, s. 164).

Roald (2004, s. 6) hevder at teorifeltet om organisasjonslæring, som vi forstår som synonymt med organisatorisk læring, representerer en tilnærming til utviklingsarbeid som skiller seg fra andre perspektiver. Klassiske organisasjonsutviklingsteorier har eksempelvis vært særlig opptatt av hvilke strukturelle endringer som må gjennomføres for å få til endring i

organisasjoner, mens klassiske lederteorier har fokusert mye på hvordan ulike lederstiler påvirker medarbeidernes adferd. Dette har medført mye fokus på «input» eller «output». Perspektiver innen organisasjonslæring retter imidlertid søkelyset mot de kollektive lære - prosessene som finner sted *mellom* «input» og «output», og har således en annen innfalls - vinkel til endring og utvikling.

Læring i organisasjoner kan forstås på flere ulike måter (Irgens, 2016, s. 163). Grunnleggende sett handler det likevel om å forstå læring som et organisatorisk fenomen der den organisasjonsmessige konteksten får stor betydning for hvordan læring faktisk skjer. Hvordan organisasjoner konkret går fram når individuell kunnskap skal bli til organisatorisk kunnskap, og hvordan de forholder seg til mulige hindringer på veien, er sentrale temaer innen kunnskapsledelse (Eriksson- Zetterquist, Kalling, Styhre og Woll, 2014, s. 240). I følge Filstad (2016, s. 124) tilfører kunnskap organisasjoner verdi når medlemmene gjennom praksis og deltakelse utvikler kompetanse som lærer dem å bli mer profesjonelle.

Vi vil i denne delen om organisasjonslæring presentere fem ulike perspektiver på organisasjonslæring. Før vi presenterer disse vil vi imidlertid kort presentere fire begreper som vi har erfart er sentrale i diskusjoner om organisasjonslæring. Vi har ikke som mål å gi noen uttømmende definisjoner av disse begrepene, men snarere å gi et innblikk i hvordan de kan forstås ved å synliggjøre at de ikke er entydige begreper, men kan forstås ulikt ut fra hvilket ståsted man inntar. De fire begrepene er læring, refleksjon, praksisfellesskap og kollektiv kunnskap.

### **3.3.1 Læring i en organisatorisk kontekst**

På lik linje med kunnskapsbegrepet er heller ikke læringsbegrepet et entydig begrep. Hislop (2013, s. 85) viser mangfoldet i begrepet gjennom å beskrive ulike aspekter ved læring innenfor en organisatorisk kontekst. Han hevder at læring kan forstås ved å se på ulike *former for læring*, ulike *typer av læring* og ulike *nivåer av læring*.

For det første finnes det ulike *former* for læringsprosesser. Læring kan primært være enten kognitiv, kulturell eller handlingsorientert. Førstnevnte type fokuserer på læring som en intellektuell prosess, der læring fører til endring i teoretiske begreper og rammeverk. Kulturell læring handler om et skifte i gruppebaserte verdier, begreper og rammeverk, mens handlings - orientert læring gir seg uttrykk ved at handling etterfølges av kritisk refleksjon over selve handlingen.

Når det gjelder *læringsstyper*, skisserer Hislop tre ulike. Disse beskrives som henholdsvis enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring. Enkeltkretslæring beskrives som læring som skjer ved gradvise endringer i et sammenhengende rammeverk, mens det innenfor dobbeltkretslæring også stilles spørsmål ved selve rammeverket, altså ved forutsetningene som læringen bygger på. Deuterolæring beskrives som det høyeste nivået av læring. Argyris og Schön (1996) omtaler deuterolæring som at organisasjoner «lærer å lære». Læring på dette

nivået innebærer at organisasjonen anlegger et metaperspektiv på egen læring, for eksempel gjennom kritisk vurdering av egne læringsstrategier. Det ansees som svært krevende for organisasjoner å lære på dette siste nivået. Vi kommer tilbake til enkelt- og dobbeltkretslæring senere i kapittelet når vi presenterer ulike perspektiver på organisasjonslæring.

Hislop beskriver fire læringsnivåer; det individuelle nivået, gruppenivået, det organisatoriske nivået og det inter-organisatoriske nivået. Individuell læring handler om endringer av individets atferd eller teoretiske og konseptuelle ståsted. Læring på gruppenivå innebærer utvikling av felles forståelse eller felles praksis. Læring på organisasjonsnivået handler om institusjonalisering av endringer i medlemmenes forståelse eller atferd, og inter-organisatorisk læring betyr at læringen inkluderer flere organisasjoner, f.eks. innenfor en sektor eller i et nettverk.

### **3.3.2 Refleksjon**

Refleksjonens rolle i prosesser knyttet til å lære av erfaring er godt dokumentert (Filstad, 2016), og trekkes på ulike måter inn som sentralt i perspektivene på organisasjonslæring som vi presenterer nedenfor. Det har vært vanlig å omtale refleksjon som en individuell mental prosess i en sosial kontekst (Filstad 2016). Raelin (2001, i Filstad, 2016, s. 67) plasserer imidlertid refleksjon inn i en sosial ramme, der refleksjon beskrives som «en kollektiv evne til å stille spørsmål ved antagelsene som ofte tas for gitt og samtidig styrer organisasjonsprosesser». Gorli et. al. (2015, i Filstad, 2016) hevder at refleksjon som læring utgjør to prosesser. For det første innebærer refleksjon integrering av tidligere kunnskap som en viktig erfaring i møte med ny kunnskap. Videre kan refleksjon forstås som en dialogisk og relasjonell prosess knyttet til tenkning og handling. Kollektive refleksjonsprosesser gir individet muligheter for å lære av egne og andres handlinger og erfaringer. Dette skjer ved at individet utvikler selvrefleksjon i form av ettertanke og speiling som bidrar til økt bevissthet. Fra et slikt perspektiv kobles refleksjon til kollektiv kunnskap.

Filstad (2016) hevder videre at refleksjon ofte er situasjonsbetinget. I kjente og rutinemessige situasjoner skjer det gjerne lite refleksjon og dermed også lite læring. Refleksjon hevdes videre å særlig bestå av tre former: innholdsrefleksjon, prosessrefleksjon og forutsetningsrefleksjon (Mezirow 1990, i Filstad 2016, s. 69). Innholdsrefleksjon knytter seg gjerne til innholdet i en sak, mens prosessrefleksjon har fokus på analyse av strategier og framgangsmåter for problemløsning. Til sist vil forutsetningsrefleksjon fokusere på de underliggende antagelsene eller overbevisningene man har når man står overfor et problem.

### **3.3.3 Praksisfellesskap**

Praksisfellesskap er et annet begrep som benyttes i enkelte av perspektivene vi trekker fram i avsnittet om organisasjonslæring. Dette er et særlig aktuelt begrep innenfor perspektiver der kunnskap i stor grad ansees som sosialt konstruert i samhandling med andre.

Hislop (2013, s. 157) hevder at praksisfellesskap kan forstås som et fellesskap der grupper av mennesker har en definert aktivitet til felles. Som en konsekvens av dette, har de både kunnskap om det samme, en form for felles identitet og elementer av overlappende verdier. Wenger (1998, i Filstad 2016, s. 87) vektlegger mye av det samme og uttrykker samtidig tydelig praksisfellesskapets betydning for læring. Han hevder at slike fellesskap, gjennom sosial praksis og samhandling, utvikler ekspertise og kunnskap om de temaene de har felles.

Praksisfellesskap kan følgelig fungere som uformelle arenaer for både sosialisering og læring. Dette blir ofte ansett som positivt fordi slike fellesskap antas å være effektive verktøy for kunnskaping og kunnskapsdeling som understøtter både individuelle og organisatoriske læringsprosesser (Hislop, 2013). Felles kunnskap og verdier gjør at medlemmene implisitt kjenner de antakelser og verdier som ligger innbakt i kunnskapen, noe som for eksempel kan gjøre det lettere å dele taus kunnskap. Praksisfellesskap kan også ha positiv betydning med tanke på å opprettholde relasjoner som bidrar til kunnskapsdeling.

Ward (2000, i Hislop, 2013, s.161) sammenligner et praksisfellesskap med en hage som må «tas vare på og gjødsles, ikke kommanderes og kontrolleres». Metaforen tilsier at uformelle og emergente praksisfellesskap er organiske fellesskap som kontinuerlig tilpasser og utvikler seg.

Det er flere organisasjoner som gjennom kunnskapsledelse forsøker å etablere og støtte praksisfellesskap (Hislop, 2013). Det er imidlertid tidkrevende å etablere dem. Hislop hevder at ledere kan sørge for kontinuitet gjennom å skape møteplasser, skjerme tid og autonomi nok til at praksisfellesskapet kan lede seg selv. For å forsterke måten læring i praksisfellesskapene foregår på, kan ledere i stedet for å forsøke å formalisere ledelsen av dem, legge vekt på praksisbaserte læringsmetoder der kollegaer kan lære av hverandre. Dermed kan enkelt - medlemmer få en koordinerende rolle som bidrar til å opprettholde og utvikle fellesskapet.

Hislop (2013) hevder imidlertid også at litteraturen er preget av en overdreven positiv holdning til slike praksisfellesskap. Maktforhold, hvordan konflikter kan oppstå og hvordan sterke fellesskap kan virke ekskluderende på andre, blir ifølge Hislop i liten grad problematisert. Videre er praksisfellesskap ulike både i størrelse, geografisk nærhet, interaksjonsmåter, tilhørighet, sosiale og kulturelle kjennetegn eller måten de deler kunnskap på. Dermed kan man heller ikke generalisere ved å henvise til at de alltid har en positiv effekt på individer og organisasjoner. Ofte kan den ujevne maktfordelingen i gruppa føre til konflikter og intern konkurranse om posisjoner (Handley et. al. 2006 i Hislop, 2013). Praksisfellesskap kan dermed oppfattes som ekskluderende og navlebeskuende fellesskap som hindrer innovasjon. De kan også bidra til utviklingen av kompetansefeller, det vil si rutiner og automatiserte måter å jobbe på som gjør at organisasjonen ikke fanger opp endringer i omgivelsene. En negativ konsekvens av praksisfellesskapet kan da bli at organisasjonen ikke klarer å fornye eller tilpasse seg i nødvendig grad (Hislop, 2013, s. 88).

### 3.3.4 Kollektiv kunnskap

Fra et strukturelt perspektiv handler kollektiv kunnskap om at kunnskap kan ta plass eller «hvile» i sosiale grupper. Det kan for eksempel være i form av felles perspektiver, felles antagelser eller felles rutiner og måter å løse arbeidsoppgaver på. Hecker (2012, i Hislop, 2013, s. 24) kategoriserer kollektiv kunnskap i tre hovedtyper:

1) *Delt kunnskap* som er en form for overlappende, kollektiv kunnskap som sitter i individene i organisasjonen og som sammen utgjør en type allmenn kunnskap som har sitt utspring i medlemmenes felles erfaringer.

2) *Komplementær kollektiv kunnskap* som har sitt utspring i en arbeidsfordeling der medlemmene i organisasjonen besitter ulike former for spesialisert kunnskap. Det kollektive aspektet handler da om at medlemmene har kunnskap om, og forståelse for, at ulike spesialist - kunnskap er spredt i organisasjonen. Det gjør at de lettere kan koordinere arbeidsoppgavene og i fellesskap blir mer effektive enn om de kun har begrenset oversikt over organisasjonens samlede kunnskap.

3) Den tredje typen kollektiv kunnskap som Hecker (2012) har identifisert, handler om kollektiv kunnskap som *innebygget i mer materialiserte artefakter* i organisasjonen. Dette kan for eksempel være i dokumenter og rutiner som er utviklet og benyttes av medlemmene.

Fra et prosessuelt perspektiv er kollektiv kunnskap både kroppsliggjort, konstruert og kulturifisert. (Hislop, 2013, s. 24). Kollektiv kunnskap anses som *både* individuell og kollektiv, ikke minst i kraft av å være både taus og eksplisitt. Utviklingen av kunnskap skjer i lys av et slikt perspektiv ifølge Hislop (2013, s. 38) ved hjelp av to prosesser: 1) «perspektiv – lagging» som er prosessen der individet utvikler, styrker og opprettholder sin kunnskap, oppfatninger og verdier, og 2) «perspektiv – taking» som er prosessen der individet utvikler en forståelse av andres kunnskap, verdier og syn på verden. Denne typen kunnskapstilegnelse og deling krever sosial samhandling, i tillegg til utøvelse av eller deltagelse i, praksis.

Felles for begge perspektivene er at for å utvikle kollektiv kunnskap må organisasjoner ha evnen til å lære, og medarbeiderne må kunne kommunisere og samarbeide over tid (Hislop, 2013). Vi vil gå videre i oppgaven ved å se nærmere på organisasjonslæring fra ulike innfallsvinkler.

### 3.4 Ulike perspektiver på organisasjonslæring.

Et fellestrekk for teorier om organisasjonslæring er at konteksten der læringen skjer antas å ha stor betydning for hvordan læringen foregår (Filstad 2016). Prosessene knyttet til organisasjonslæring kan imidlertid forstås på ulike måter. Ulike perspektiver vektlegger forskjellige aspekter i læringsprosessen. Hvordan man mener at læringen foregår og hva som skjer med det som læres, vil derfor variere med hvilket perspektiv man anlegger (Irgens, 2016)

Filstad (2016, s. 18) påpeker at organisasjonslæring er et komplekst felt og at ingen enkelt teori har klart å fange opp alle forhold som utgjør denne kompleksiteten. Elkjær (2004, i Irgens 2016, s. 165) hevder at teorier om organisatorisk læring kan sies å ha utviklet seg i tre retninger eller tre veier. Disse veiene har et noe ulikt fokus. Den første vei fokuserer i stor grad på at organisasjonslæring handler om forholdet mellom intensjon og resultat. Når resultatet ikke blir helt som planlagt, legges et grunnlag for å utforske det gapet som da oppstår. I et slikt perspektiv handler organisasjonslæring mye om å korrigere feil. Argyris og Schön (1990) sin innfallsvinkel til organisasjonslæring som endring av handlingsteorier er sentralt innen denne retningen. Vi skal fordype oss mer i Argyris og Schön sine perspektiver under.

I det som Elkjær beskriver som den andre vei, vies læring som deltakelse i praksis - fellesskaper større oppmerksomhet. Hun hevder at kunnskapsinnhenting og utvikling av mer analytiske og kommunikative ferdigheter er noe den første vei i stor grad vektlegger (Elkjær, 2004, i Irgens 2016, s. 167). Innenfor den andre vei betraktes imidlertid læring mer som et sosialt fenomen der læring skjer i samhandling med andre. Læring vil alltid foregå innenfor noen sosiale og kulturelle rammer og ansees følgelig som noe mer enn kognitive prosesser. Fokus snus heller i retning av å se på hvordan læring kan oppstå i samhandlingen mellom den enkelte og omgivelsene. Konstruktivistiske læringsprosesser der læring betraktes som situerte konstruksjonsprosesser (Irgens, 2016, s. 167) er derfor sentrale. Aktivitetsteori faller inn under denne andre retningen. Vi vil senere i kapitlet presentere noen hovedtrekk fra aktivitetsteorien som vi trekker med oss videre inn i drøftingen av funnene våre.

Den tredje vei innen organisasjonslæring, som Elkjær selv er en eksponent for (Irgens, 2016, s. 167), kan ansees som en videreføring av de to andre retningene beskrevet overfor. Organisasjonslæring forstås både som et produkt og en prosess - et produkt av ferdigheter og kunnskaper, og en prosess knyttet til deltakelse i praksisfellesskap. Graden av forpliktelse og engasjement i praksisfellesskapet trekkes imidlertid her fram som viktig. Slik trekkes også følelser fram som sentralt i læring. Elkjær påpeker at vi erfarer verden gjennom følelser. Forståelse av kroppens, følelsenes og emosjonenes betydning for læring blir derfor viktig i dette perspektivet, i tillegg til de mer kognitive aspektene ved læring.

Vi skal i det følgende presentere hovedtrekkene i fem tilnærminger til organisasjonslæring. Vi ser først på organisasjonslæring som endring i handlingsteorier, før vi belyser organisasjonslæring som mobilisering og transformering av taus kunnskap. Deretter presenterer vi et perspektiv som fokuserer på organisasjonslæring som sosiale og organisatoriske transformasjonsprosesser. Videre presenterer vi organisasjonslæring fra et aktivitetsteoretisk perspektiv, for til sist å se det i et kompleksitetsperspektiv.

### 3.4.1 Organisasjonslæring som endring i handlingsteorier

Kognitiv læringsteori tar utgangspunkt i at læring innebærer en aktiv konstruksjonsprosess der informasjon blir tatt imot, tolket og deretter knyttet sammen med eksisterende kunnskap. De mentale strukturene blir reorganisert slik at de passer inn i en ny forståelse (Roald, 2004, s. 26). Argyris og Schön (1996) er to forskere som representerer en slik kognitiv tilnærming. Argyris (1990) lanserte begrepet «handlingsteorier» som en inngang til å forstå organisatorisk læring. Handlingsteorier kan beskrives som «individuelle og kollektive teorier for og om handling som vi bruker for å oppnå det vi ønsker» (Irgens, 2016, s. 166). De eksisterer følgelig både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Argyris (1990) hevder at det er to ulike sett med teorier som styrer handling. Disse to teoritypene kalles *uttalt* teori og *anvendt* teori.

*Uttalte* teorier er teorier man bruker til å forklare handlinger som man er seg bevisst og som man hevder styrer egne handlinger. Slike teorier kan forstås som «et sett tro og verdier folk har om hvordan de skal forholde seg» (Argyris, 1990, s. 25). I en organisasjonssammenheng kan dette f.eks. være hvordan en organisasjon i offisielle sammenhenger og i dokumenter hevder at de jobber, presenterer sitt verdigrunnlag eller gir uttrykk for at de forstår begreper eller situasjoner. Uttalte teorier kan derfor ansees som de ønsker organisasjonen har for sin virksomhet - som organisasjonens «offisielle kart» (Irgens, 2011a, s. 92).

*Anvendte* teorier er imidlertid de teorier som styrer hvordan handlinger foregår i praksis. Da kan det være andre prinsipper som er styrende enn de som forfektes gjennom den uttalte teorien. Anvendte teorier kan forstås som «de faktiske reglene tro og verdier uttrykkes gjennom» (Argyris, 1990, s. 25). I en organisasjonskontekst gjenspeiler anvendte teorier eksempelvis hvordan organisasjonsmedlemmer faktisk løser arbeidsoppgaver, hvordan de helt konkret samhandler med andre, eller hvilke verdier som faktisk kommer til uttrykk gjennom deres adferd. Hvordan organisasjonens medlemmer handler og det at deres anvendte teorier kan skille seg fra organisasjonens uttalte teorier, er en konsekvens av at enkeltindividene i en organisasjon tolker og lager sine egne bilder av organisasjonens uttalte teorier (Irgens, 2011a, s. 92). Organisasjonens praksis og de resultatene som oppnås blir da et resultat av alle disse individuelle tolkingene. Ved at det er de individuelle tolkningene som til sammen utgjør organisasjonens praksis, vil det også gjennom læringsprosesser være mulig å endre denne praksisen. Organisatorisk læring vil i dette perspektivet fokusere på å utfordre og endre handlingsteorier. I hvilken grad, og på hvilken måte dette skjer, har betydning for resultatet av læringen.

Argyris beskriver to ulike typer anvendte teorier. Disse kaller han for Modell 1 og Modell 2 teorier. Modellene bygger på ulike prinsipper, eller dyder som Argyris kaller det (Argyris, 1990, s.25). Hvilke dyder som ligger til grunn for de dominerende anvendte teoriene i organisasjonen, har betydning for hvor produktiv kunnskapsutviklingen blir. De rådende

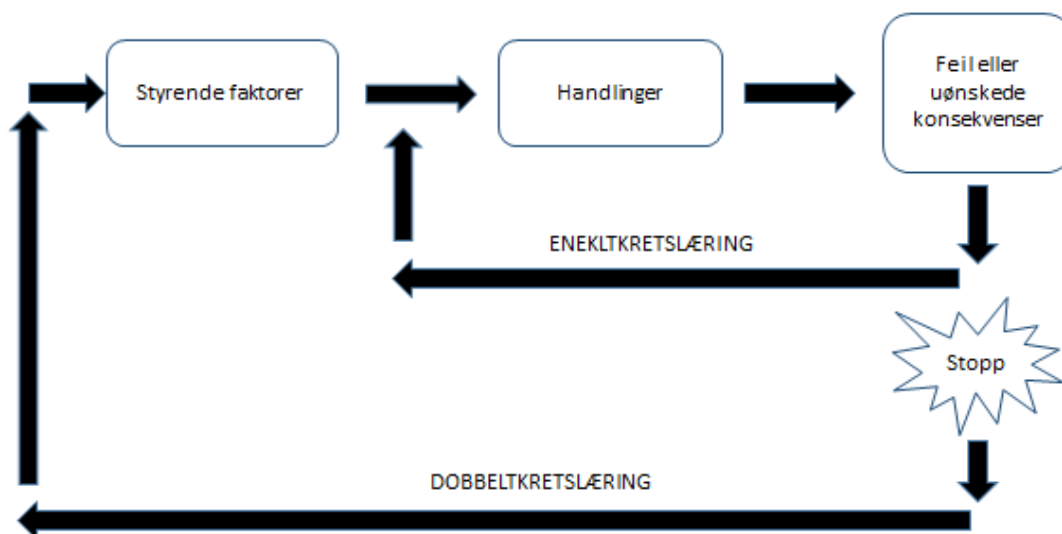


dydene innenfor Modell 1 handler blant annet om å skjule sine svakheter og følelser, og om å oppnå kontroll. Slike Modell 1 inspirerte handlingsmønstre gir dårlige kår for faglig refleksjon, og for å utfordre hverandres handlingsmønstre nettopp fordi kritikk holdes tilbake. Argyris beskriver dette som en forsvarsskapende handlingsteori der organisasjonsmedlemmer ikke er bevisst hvordan deres handlinger motarbeider utvikling og læring. Preget de anvendte teoriene i stedet av en Modell 2 tankegang, hviler de på et verdigrunnlag der dialog og fellesskap er viktig og kritikk anses å ha en positiv verdi. Dette åpner opp for at etablerte prinsipper og verdier kan utfordres. Organisasjonsmedlemmene uttrykker sin mening og er mottakelig for andres. Dette gir helt andre og bedre muligheter for læring enn Modell 1 teorier.

Når det kommer til læring i organisasjoner skiller Argyris og Schön mellom tre typer. De introduserer begrepene enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring som en beskrivelse av de tre typene. Enkeltkretslæring handler om å oppdage og korrigere feil i forhold til gitte handlingsnormer, for eksempel å oppdage avvik fra et definert mål for organisasjonen. Ved å korrigere avviket kommer man «back on track», og fortsetter arbeidet mot målet. Her handler det altså om å gjøre tingene riktig i forhold til de driftsformene som allerede eksisterer.

Dobbeltkretslæring trekker læreprosessen videre og viser til prosesser som bidrar til at det stilles spørsmål ved selve handlingsnormene som råder i organisasjonen. Eksempelvis vil en organisasjon som oppdager avvik fra et definert mål, spørre seg selv om det er avviket som er problemet eller om det er selve målet som ikke lenger er hensiktsmessig.

Litt enkelt sagt vil organisasjoner preget av enkeltkretslæring fokusere på å gjøre tingene riktig. I organisasjoner preget av dobbeltkretslæring vil det i større grad stilles spørsmål ved om man gjør de riktige tingene. Dette kan illustreres slik:



Figur 3: Enkelt - og dobbeltkretslæring (Argyris, 1990, i Irgens 2007, s. 123)

Roald (2004, s. 32) påpeker at enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring ikke skal forstås som at de står i motsetning til hverandre. Organisasjoner som stort sett bare har handlings - mønstre innenfor enkeltkretslæring vil imidlertid måtte gjøre omfattende endringer i bedriftskulturen for å utvikle handlingsmønstre som også preges av dobbeltkretslæring.

Morgan (2004) trekker frem flere eksempler på barrierer som kan hemme utviklingen av dobbeltkretslæring. En av disse er utvikling av det Argyris og Schön betegner som *defensive rutiner* (Argyris & Schön, 1996, i Morgan, 2004, s. 99). Begrepet viser til handlingsmønstre som utvikles fordi den enkelte medarbeider vil unngå ubehag. Defensive rutiner blir dermed et handlingsalternativ i organisasjoner preget av anvendte Modell 1 teorier der medarbeidere belønnes og straffes på måter som gjør at de opplever stor grad av sårbarhet. For å unngå ubehag kan de holde tilbake informasjon som kan sette dem selv i et dårlig lys, eller informasjon om mer dyptgripende problemer i organisasjonen. Dette kan bidra til at det i liten grad stilles spørsmål ved de forutsetninger og antakelser man jobber etter, noe som er en forutsetning for dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring er hensiktsmessig i forhold til å rette opp relativt enkle feil og mangler, men kan uten mer grunnleggende analyser som sier noe om det er den rette formen for læring, virke hemmende i forhold til å avdekke behovet for mer fundamentale endringer.

Argyris og Schön (1996) omtaler det at organisasjoner «lærer å lære» som den tredje formen for læring, nemlig deuterelæring. Læring på dette nivået innebærer, som vi såvidt berørte tidligere i kapitlet, at organisasjonen anlegger et metaperspektiv på egen læring, for eksempel gjennom kritisk vurdering av egne læringsstrategier. Dette kan handle om å se sammenhenger mellom enkelt - og dobbeltkretslæring, og hvilke læringsnivåer som er egnet til ulike situasjoner og problemstillinger.

For å oppsummere kan vi si at organisasjonslæring som endring av handlingsteorier fokuserer mye på bevissthet om, og refleksjon over læreprosesser i egen organisasjon. Vi skal nå gå videre ved å presentere en annen sentral tilnærming til organisasjonslæring, der organisasjonslæring foregår ved mobilisering og transformering av taus kunnskap.

### **3.4.2 Organisasjonslæring som mobilisering og transformering av taus kunnskap**

Hislop (2013) hevder at Ikurjiro Nonakas modell for kunnskapsutvikling, kalt SEKI - modellen, er den som har hatt mest innflytelse på kunnskapsledelsesfeltet<sup>11</sup>. Utgangspunktet for modellen er at organisasjonslæringens kjerne knytter seg til mobilisering og transformering av taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Nonakas SEKI-modell tilbyr et rammeverk og en framgangsmåte for hvordan denne transformeringen kan skje. Nonaka har tatt utgangspunkt i Polanyis (1958 i Nonaka, 1991 i Hislop, 2013) arbeider om taus kunnskap

---

<sup>11</sup> Hislop (2013) hevder at dette er en teori som er blitt videreutviklet i over 20 år. Forskjellige medforfattere har bidratt i videreutviklingen Vi hviler oss på Hislop sin presentasjon. Hislop hevder at hans presentasjon er en gjennomgang av den moderne versjonen av teorien.

og Polanyis bruk av kunnskapsbegrepet når han har søkt etter hva slags prosesser og forutsetninger som ligger til grunn for kunnskapsutvikling i organisasjoner. Polanyis teori om kunnskapsutvikling setter fokus på kunnskapens mer implisitte og praksisorienterte elementer. En sentral forutsetning er at all erkjennelse, både innen vitenskapen og på andre arenaer inneholder komponenter som er tause eller implisitte. Den eksplisitte kunnskapen gis ikke forrang slik det gjøres innenfor den strukturelt orienterte kunnskapssynet (Hislop, 2013, s. 21). Polanyi hevder at det ikke finnes en objektiv virkelighet som eksisterer uavhengig av individets persepsjon og erfaringer.

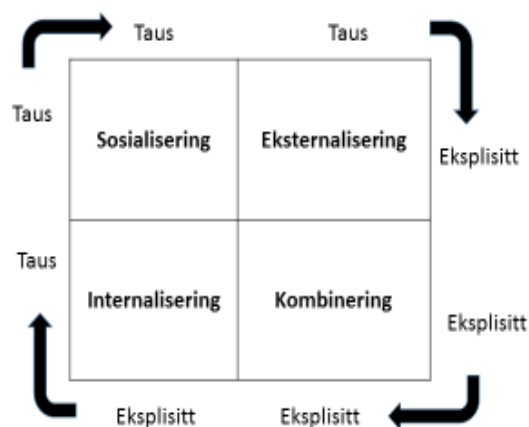
Kunnskapsutvikling innebærer at vi kan forstå verden på stadig nye måter. Dermed er også virkeligheten noe som hele tiden utvider seg. Det sentrale begrepet i Polanyis teori om kunnskapsutvikling er «tacit knowing». Begrepet brukes om en prosess der teori og praksis integreres på en måte som gjør at kunnskap utvikles. Kunnskap vil alltid inneholde tause eller underforståtte elementer som innehaveren av kunnskapen ikke rent rasjonelt kan redegjøre for. Sentralt her er Polanyis helhetlige syn på kunnskap. Taus kunnskap ansees som et aspekt ved den eksplisitte kunnskapen, og er ikke noe vesensforskjellig annet som er løsrevet fra den, snarere noe som er mer stilltiende inkludert. Polanyi distanserer seg derfor fra et mer dualistisk syn der taus og eksplisitt kunnskap ansees som to ulike kunnskapsformer, og der den tause kunnskapen ansees som skjult og noe som er umulig å uttrykke språklig. Selv om ikke all taus kunnskap kan la seg uttrykke eksplisitt, vil alltid teoretisk påstandskunnskap måtte hvile på og forutsette taus kunnskap. Slik kan Polanyi plasseres innenfor et prosessuelt kunnskapssyn. I følge Åsvoll (2009, s. 34) anfører dette til et av Polanyis hovedpoeng, nemlig den toleddede strukturen til taus kunnskap.

Taus kunnskap kan lett gi assosiasjoner til noe man «har» - en slags beholdning med vanskelig eller umulig artikulert kunnskap. Både Westeren (2013) og Åsvoll (2009, s. 33) poengterer imidlertid at taus kunnskap mer refererer til en prosess, og Åsvoll lanserer en oversettelse av tacit knowing til «taus kunnskaping» som et alternativ til begrepet taus kunnskap (Åsvoll, 2009, s. 33). Taus kunnskaping fanger i større grad opp Polanyis syn på kunnskapsutvikling som en aktiv oppdagelsesprosess som skjer på individnivå.

Kunnskapsutvikling skjer gjennom aktivitet og er knyttet til en sammenheng. Ulike former for oppmerksomhet bidrar i den aktive kunnskapsprosessen det er å lære seg ferdigheter. Polanyi er opptatt av både *focal awareness*; det vi konkret gjør og *subsidiary awareness*; de sanseintrykkene vi får mens vi gjør det vi gjør. Disse sanseintrykkene er sentrale for å forstå prosessen knyttet til taus kunnskaping. Subsidiary awareness fanger opp mange forhold som har betydning for situasjonen man er i. Disse forholdene «setter spor» i individet, og kan benyttes neste gang man er i samme situasjon.

Nonaka har tatt Polanyis tankegods og brakt det videre inn i en organisasjonsmessig kontekst. Hans epistemologiske utgangspunkt er at kunnskap er genuint individuell og subjektiv.

Individuell kunnskap beskrives som den enkeltes berettigede sanne overbevisning - «justified true belief» (Nonaka, 1991, i Hislop, 2013, s. 107). Kunnskap kan derfor ikke løsrives fra den enkeltes verdier og subjektive fortolkninger. Men disse fortolkningene formes imidlertid i møte med andre som har andre perspektiver og andre overbevisninger. Videre står handlings - perspektivet sterkt hos Nonaka. Kunnskap gir individet muligheter til å forstå situasjoner på en slik måte at det kan handle ut fra denne forståelsen. Kunnskapsutviklingen går imidlertid også motsatt vei, gjennom å handle får den enkelte erfaringer som får betydning. Disse elementene plasserer Nonaka i det prosessuelle perspektivet. Skillet som tegnes opp mellom taus og eksplisitt kunnskap er imidlertid mer forankret i det strukturelle kunnskapssystemet (Nonaka, 1991 i Hislop, 2013, s. 108). Nonaka beskriver taus og eksplisitt som to forskjellige kunnskapsformer. Mens Polanyi hevdet at implisitt kunnskap er et aspekt ved eksplisitt kunnskap og at de to følgelig ikke er to adskilte kunnskapsformer, legger SEKI-modellen et slikt skille til grunn<sup>12</sup>. SEKI - modellen viser hvordan taus kunnskap kan overføres mellom mennesker, bli eksplisitt, forankret i organisasjonen for deretter igjen å internaliseres slik at den blir taus. Kunnskapsutvikling som en spiralbevegelse er derfor mer egnet som beskrivelse enn en sirkelbevegelse, i og med at kunnskapen beveger seg opp og ned i organisasjonen. Disse spiralbevegelsene forsterker kunnskapsutviklingsprosessene (Nonaka, Toyama og Hirata, 2008, s. 25, i Hislop, 2013, s. 109). Når det skjer kunnskapsutvikling på organisasjonsnivå forbedres organisasjonens kunnskapssystemer. I det ligger det at ikke bare eksplisitt kunnskap kan kodes inn i IT - systemer, formelle prosedyrer og lignende, men også den tause kunnskapen setter sitt avtrykk i organisasjonskulturen og verdisystemet.



**Figur 4: SEKI-modellen etter Hislop (2013, s. 108)**

<sup>12</sup> Hislop (2013, s. 116) viser at Nonaka (i Nonaka & von Krogh, 2009) modifiserte holdningen om at taus og eksplisitt kunnskap er to helt distinkte kunnskapsformer. De kan heller kan anses som å være i hver sin ende av et kontinuum. Vi går imidlertid ikke inn på denne utviklingen her, men forholder oss til kunnskapssystemet slik det kommer til uttrykk slik SEKI - modellen blir presentert av Hislop.

Transformasjonsprosessen starter med *sosialisering*, som innebærer at taus kunnskap blir delt ved at mennesker samarbeider når de jobber sammen. Tanken er at når de jobber sammen over tid, vil de utvikle felles forståelse for arbeidet, felles arbeidspraksiser og et felles verdi - system. Denne sosialiseringprosessen foregår på individnivå.

Den neste prosessen er *eksternalisering*. Den innebærer at kunnskapen transformeres fra taus til eksplisitt ved at den enkelte setter ord på, kommuniserer og rettfærdiggjør sin individuelle kunnskap. I eksternaliseringsfasen er dialogen der individuell kunnskap deles i en gruppe, viktig. Ved at man eksplisitt setter ord på egen kunnskap og egne synspunkter vil de kunne utfordres av andre. Andres perspektiver vil derfor kunne bidra til at den enkelte får tydeliggjort og videreutviklet sin individuelle kunnskap.

I *kombinasjonsprosessen* blir den nye eksplisitte kunnskapen koblet med allerede eksisterende eksplisitt kunnskap slik at den utgjør ny og mer kompleks kunnskap. Her er det bevegelse oppover i spiralen fra gruppenivå til organisasjonsnivå.

I *internaliseringsfasen* går den nå eksplisitte kunnskapen som er forankret på organisasjons - nivået (i form av for eksempel nye arbeidsformer, rutinebeskrivelser o.l.) ned til individnivået og blir innlemmet i den enkeltes praksis. Den eksplisitte kunnskapen danner da etter hvert grunnlaget for nye taus kunnskap

SEKI-modellen er kritisert på flere områder (Hislop, 2013, s. 114). Modellen er blant annet beskyldt for å være for lite empirisk forankret og utprøvd. Videre at den ikke i tilstrekkelig grad problematiserer at den er utviklet innenfor japansk kultur og verdisyn som på mange områder skiller seg fra sentrale vestlige verdier. Det gjelder blant annet medarbeideres grad av lojalitet til arbeidsgiver. I tillegg er modellen kritisert for det strenge skillet mellom taus og eksplisitt kunnskap ved at de blir ansett som to ulike kunnskapsformer. Her har imidlertid Nonaka som vi har vært inne på, modifisert sine synspunkter om at taus og eksplisitt kunnskap er to helt distinkte kunnskapsformer. Han anser dem heller som å være i hver sin ende av et kontinuum (Nonaka & von Krogh, 2009, i Hislop 2013, s. 116).

Vi går ikke mer inn i detaljene i denne endringen, men forholder oss til kunnskapssynet slik det kommer til uttrykk i SEKI - modellen. Selv om taus og eksplisitt kunnskap språklig og visuelt ofte fremstilles som adskilte kategorier, er taus og eksplisitt kunnskap forstått som to ytterpunkter i et kontinuum mer i tråd med vår egen forståelse av forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap.

Nonaka var også opptatt av den konteksten som kunnskap skapes innenfor, selve rammene for blant annet SEKI-prosessen. Sammen med Georg von Krogh og Kazuo Ichijo (von Krogh et. al. 2001) utdyper han de kontekstuelle rammene for læringsprosessene, og setter søkelyset på hvilke elementer i konteksten som kan bidra til kunnskapsutvikling og transformasjonen fra individuell til kollektiv kunnskap. Vi skal derfor kort presentere disse.

Von Krogh et. al. (2001) skiller kunnskapsutviklingsbegrepet fra det å skape kunnskap, og hevder at det å skape kunnskap kan forstås som «en sirkelbevegelse, det er en aktivitet som alltid tar sikte på å øke bedriftens potensiale for kunnskapsutvikling» (von Krogh et. al. 2001, s. 23). Kunnskapsutvikling innenfor dette rammeverket handler mye om å tilrettelegge for møteplasser og ta strukturelle grep som bidrar til at kunnskap skapes (von Krogh mfl., 2001) Det opprinnelig japanske begrepet *ba* (von Krogh mfl., 2001, s. 21) er sentralt her. *Ba*, som opprinnelig betyr «plass», refererer til en kunnskapshjelpende kontekst i form av felles møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner, dele kunnskap og utvikle ny kunnskap. Disse møteplassene kan anta mange former, både som fysiske møteplasser, men også virtuelle, for eksempel datastøttede arbeidspraksiser og liknende. *Ba* er noe mer enn en kommunikasjonsarena. Det er viktig at deltakerne ønsker å dele sin kunnskap, også den mer implisitte eller tause. Dette krever en kontekst preget av omsorg og tillit. *Ba* ansees som svært viktig fordi kunnskapende prosesser er sårbare på den måten at organisasjonsmedlemmene uttrykker og rettferdiggjør sin kunnskap ovenfor andre innenfor en sosial setting. En kontekst preget av mistillit eller konkurranse vil legge begrensninger på hvor villig deltakerne er til å dele sin kunnskap.

Det er følgelig sentralt å tilrettelegge for dialog og relasjonsbygging og på den måten bidra til å utvikle en felles kunnskapsbase for organisasjonen. Fokus på omsorg på måter som igangsetter gode dialoger blir her et svært viktig aspekt ved ledelse.

Vi skal fortsette med å presentere hovedtrekkene i et perspektiv som også er opptatt av transformasjonsprosesser som organisasjonslæring, om enn med en noe annen innfallsvinkel enn SEKI-modellen.

### **3.4.3 Organisasjonslæring som transformasjon av individuell erfaring til kollektiv kunnskap**

Ertsås og Irgens benytter Kolb (1984, i Ertsås & Irgens, 2014, s. 162) sin teori om erfaringslæring og den tidligere nevnte, Blackler (1995) sin kategorisering av kunnskap, som et utgangspunkt for å belyse transformasjonsprosessen fra individuell til kollektiv kunnskap i organisasjoner. De legger til grunn en pragmatisk kunnskapsforståelse der de blant annet viser hvordan både det strukturelle og det prosessuelle perspektivet på kunnskap kan bidra til økt forståelse av organisatorisk læring. Suppleringen av Kolbs læringsteori med organisatorisk teori om læring og kunnskap er ment som et bidrag for å forstå organisatorisk læring og utfordringene som oppstår når individuell kunnskap skal bli kollektiv.

Kolbs læringsteori går i korthet ut på at læringsprosessen ansees som en transformasjon som omdanner erfaring til kunnskap Det er fire delprosesser involvert i denne prosessen. Ertsås og Irgens (2014, s. 163) beskriver den i korthet slik;

Erfaring (1) blir gjennom refleksjon (2) omdannet til begreper (3), begrepene legger føringer for aktiv eksperimentering og utprøving av nye erfaringer (4).  
Begrepsdannelsen er i denne prosessen mer enn formulering av ord, det dreier seg om

en abstrahering der det utvikles teorier eller modeller for å konseptualisere erfaringen, og til bruk for eksperimentering og utprøving av nye erfaringer. Slik kan ny kunnskap utvikles, som kan hjelpe oss å håndtere nye situasjoner vi blir stilt overfor.

Kolb's læringsteori er en teori om individuell læring der erfaringen transformeres i individet ved refleksjon. Hvis den individuelle læringen skal videreutvikles til kollektiv læring, må imidlertid ytterligere to transformasjonsprosesser finne sted, ifølge forfatterne.

Sosiale transformasjonsprosesser kan forstås som læreprosesser der erfaringer kan omdannes til felles kunnskap gjennom interpersonlig kommunikasjon og samhandling. Disse prosessene kan bidra til kunnskapsdeling innen mindre grupper i en organisasjon. Den sosiale transformasjonsprosessen fordrer nærhet mellom aktørene og foregår ved at deltakerne informerer hverandre og deler erfaringer i arbeidshverdagen.

Organisatoriske transformasjonsprosesser handler om de prosessene som omdanner erfaringer til en form for kollektiv kunnskap i større deler av organisasjonen. Samhandling og interpersonlig kommunikasjon vil imidlertid ikke være tilstrekkelige virkemidler for å få til dette.

En pragmatisk kunnskapsforståelse, der både det strukturelle og det prosessuelle perspektivet ansees som relevante, kan gi ulike innganger til forståelsen av arbeidet med å utvikle kollektiv kunnskap både når det gjelder mindre grupper i en organisasjon eller når den kollektive kunnskapen er tenkt å favne større deler av den

Det strukturelle perspektivet kan gi en oversikt, om enn forenklet, over hvor kunnskapen blir av i en organisasjon. En slik oversikt kan være nyttig i planlegging av systemer for både utvikling, deling og anvendelse av kunnskap (Ertsås & Irgens, 2014, s. 168). Blacklers begrepsapparat kan bidra inn i analysen av hvordan en organisasjon ønsker å ivareta medarbeidernes nye kunnskap inn i organisasjonens hukommelse og transformere den videre fra det individuelle nivået. Hva organisasjonen ønsker å oppnå med den nye individuelle kunnskapen og hvilke kjennetegn som preger den, har betydning for hvordan den blir forsøkt ivaretatt. Hvis den nye individuelle kunnskapen er av en slik art at de fleste medarbeiderne allerede kjenner noe til den fra før, er det springende punktet kanskje det å skape tilslutning til faktisk å ta den i bruk. Da vil trolig fokus på kulturifisering være hensiktsmessig. Hvis den nye kunnskapen er en form for intellektuell kunnskap som medarbeiderne ikke kjenner så godt til fra før og som det er viktig at de får tilgang til, kan kognifisering være det grepet som kan transformere den til kollektiv kunnskap. Nedfelling av kunnskap i styrings - dokumenter og lignende, og eventuelt kodifisering inn i datasystemer kan være viktig hvis den aktuelle nye kunnskapen skal gi føringer for hvordan organisasjonen skal handle framover. Slik kan for eksempel nyansatte få tilgang til denne kunnskapen (Ertsås & Irgens, 2014).

Det prosessuelle perspektivet bidrar til å se at kunnskap ikke er en statisk størrelse, men heller prosess og bevegelse, noe som er foreløpig og som er knyttet til makt. Dette perspektivet kan derfor kaste lys over hvorfor det kan være utfordrende å få til transformasjonen fra individuell til kollektiv kunnskap. Hermeneutikkens fokus på fortolkning og vektlegging av at alt nytt fortolkes i lys av tidligere erfaringer, gir den prosessuelle kunnskapsforståelsen forklaringskraft med tanke på alle de utfordringene som oppstår på veien når kunnskap skal bli kollektiv. All ny kunnskap vil være gjenstand for den enkeltes fortolkninger. Det samme kursinnholdet, de samme prosedyrene osv. vil ikke tolkes likt av de som blir eksponert for dette. Fra et slikt prosessuelt perspektiv vil det da være data som blir lagret, dataene må tolkes for å bli til informasjon og videre forstås i en kontekstuell sammenheng for å bli til kunnskap (Irgens, 2007, i Ertsås & Irgens, 2014, s. 168). Ertsås og Irgens (2014) hevder derfor at det samtidig med kompetanseutvikling også må lages et design for de sosiale og organisatoriske transformasjonsprosessene fram til kollektiv kunnskap. Det er ikke nok at organisasjons - medlemmene lærer hver for seg. Det må planlegges for hvordan den enkeltes læring skal bidra til læring for flere slik at kunnskapen etterhvert blir mer uavhengig av den som først hadde den.

Med bruk av eksempler fra store nasjonale skolesatsinger som Ny giv og skolebasert utvikling viser forfatterne at det ikke er kurs og den enkeltes individuelle læring i seg selv som er det avgjørende for hvordan skolene utvikler seg i etterkant av omfattende kursvirksomhet, men transformasjonen i etterkant internt på den enkelte skole. De viser betydningen av at det allerede i planleggingsfasen av kunnskapsutvikling også planlegges for transformasjons - prosessen og utvikles en metodikk for denne. Slik kan individuell kunnskapsutvikling, slik Kolb er opptatt av, utvikles til kollektiv felles kunnskap og der igjennom forbedret praksis.

#### **3.4.4 Organisasjonslæring i et aktivitetsteoretisk perspektiv**

Aktivitetsteori kan sies å være en tverrfaglig tilnærming til humanvitenskapen som utforsker kollektive aktivitetssystemer som binder individ og samfunnsstrukturer sammen (Blackler, 1995). Med utgangspunkt i et prosessuelt kunnskapssyn der innsiktsfull kunnskap ansees som situasjonsavhengig, distribuert og materialisert, kan det som betegnes som aktivitetsteorier gi verdifulle bidrag til felles teorier om hvordan kunnskapingsprosesser utvikles, ifølge Blackler (1995). Vi skal derfor gå videre ved å kort presentere hovedtrekkene i aktivitetsteori generelt, og Engeströms modell for sosialt distribuerte aktivitetssystemer spesielt.

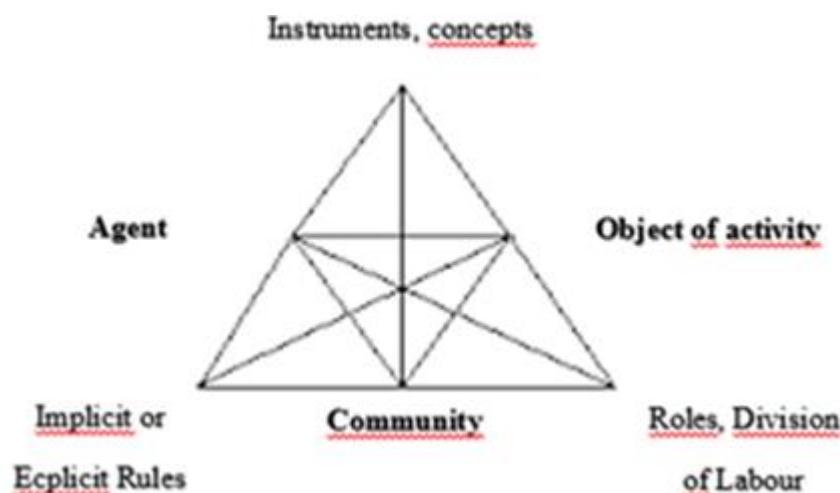
I følge Engeström (1999) har aktivitetsteorien sitt historiske utgangspunkt i tysk filosofi, marxistiske teorier og russisk psykologi, bl.a. representert ved den russiske psykologen Vygotsky. Han utforsket på 1920 – tallet forholdet mellom tanke og handling og individ og samfunn med utgangspunkt i den marxistiske ideen om at menneskets bevissthet skapes gjennom sosiale erfaringer. Dette er noe av det som dannet grunnlaget for det som i dag kalles



aktivitetsteori (Blackler, 1995). Blackler hevder det er to ulike retninger innen moderne aktivitetsteori (Blackler, 1995, s. 1035);

1. Aktivitetsteori som fokuserer på prosesser som bidrar til en felles oppfatning av felles aktiviteter, og dermed ønsker å utvikle en modell for læring som sosialisering. Brown og Duguid er representanter for denne retningen innenfor aktivitetsteori og argumenterer i sin forskning for at læring er praktisk samarbeid som bidrar til sosialt konstruert forståelse (Brown & Duguid, 1989 i Blackler, 1995, s. 1036)
2. Aktivitetsteori som fokuserer på relasjonen mellom de materielle, tankemessige og sosiale ressursene i et fellesskap og oppfatningen fellesskapet har av sine aktiviteter. Denne retningen utforsker ulike forhold som kan gjøre fellesskapet i stand til å danne nye oppfatninger av sine aktiviteter. En representant for denne retningen er den finske professoren og forskeren Engeström.

Vi skal nå se nærmere på retning 2 og Engeströms aktivitetsteori som vi anser som mest nyttig for å belyse vår problemstilling. Engeström (1989,1991, i Blackler, 1995, s. 1037) beskriver i sin forskning relasjonene mellom aktører (agent), praksisfellesskapet aktørene er en del av (community) og oppfatningene de har av aktivitetene de har felles (object of activity). Dette betegner han som et sosialt distribuert aktivitetssystem som kan analyseres. Kunnskap finnes i relasjonene mellom de ulike aktørene i modellen. Med utgangspunkt i Engeströms forskning har Blackler utviklet følgende modell som beskriver et slikt sosialt distribuert aktivitetssystem:



**Figur 5: Sosialt distribuert aktivitetssystem (Blackler 1995, s. 1037).**

I Engeströms modell er relasjonene mellom de ulike aktørene (agent, community og object of activity) ytterligere mediert av faktorer. I følge Ertsås og Irgens (2014, s. 166) betyr mediert at kunnskap «[...] påvirkes av de medier den passerer og formes gjennom [...]». Faktorene inkluderer språk og teknologi som benyttes av aktørene (instruments, concepts), implisitte og eksplisitte regler for handling som kobler dem sammen med den ytre verden (Implicit or

Explicit Rules) og roller og fordeling av arbeidsoppgaver (Roles, Division of Labour), (Engeström, 1989,1991 i Blackler, 1995). I følge Blackler (1995) er det ikke tilfeldig hvilken form relasjonene mellom aktørene og faktorene tar eller hvordan de arter seg. De påvirkes gjennom språk, roller, hvordan fordeling av arbeidsoppgaver gjøres, hvordan implisitte og eksplisitte regler binder interne aktører sammen med det eksterne nettverket av aktører osv.

### **3.4.5 Organisasjonslæring i et kompleksitetsperspektiv**

Tradisjonelt har organisasjoner vært betraktet som stabile enheter der endring er unntaket (Irgens, 2016). Ralph Stacey (2008) er representant for et alternativt perspektiv der organisasjoner i stedet betraktes som mønsterdannende kommunikasjonsprosesser. Med det mener han at medlemmene av organisasjonen produserer og transformerer kunnskap gjennom at det dannes et mønster av kommunikasjons handlinger mellom organisasjonens medlemmer. På den måten konstitueres selve organisasjonen. Fordi kunnskapen oppstår i selve kommunikasjons handlingene kan den verken lagres eller deles. All eksplisitt, skriftlig eller fortellende kunnskap blir en ressurs knyttet til de relasjonelle mønstrene. Disse mønstrene inneholder også spenninger og konflikter som kan plassere organisasjonen i en tilstand av «på randen av kaos».

I følge Weick bruker mennesker ofte teknologiske verktøy, gjenstander og systemer som verktøy for å kommunisere. Disse verktøyene fungerer som en forlengelse av kroppene deres, men representerer ikke kunnskap i seg selv. Et slikt perspektiv på kunnskap kan være spesielt nyttig når organisasjoner opplever skiftende og ustabile omgivelser (Weick, 1993 i Irgens, 2016). Fra et slikt kompleksitetsteoretisk perspektiv blir det ikke mulig å objektivt analysere en organisasjon for deretter å iverksette tiltak som skal gi et forutsigbart resultat. Samhandling mellom mennesker er i sin natur uforutsigbar. Når en tenkt utvikling blir vanskelig å forutsi, blir det også utfordrende å utøve ledelse ved at det blir vanskelig å vite hva slags intervensjoner ledelsen bør gjøre eller hvilke tiltak som bør settes i verk.

Kontinuerlige intervensjoner skjer allerede gjennom de daglige kommunikasjons handlingene mellom organisasjonens medlemmer (Johannessen, 2002). I disse interaksjonene ligger også potensielle kilder til endring og utvikling. Gjennom å introdusere språk og begreper fra kompleksitetsteoriene kan ledelsen støtte en positiv utvikling ved å skape en felles forståelsesramme som legger vekt på et prosessuelt perspektiv på kunnskapsutvikling og læring. Gjennom en slik utvidet forståelse kan organisasjonsmedlemmene utvikle nye handlingsalternativer som kan bidra til en ønsket utvikling eller endring (Johannessen, 2002).

I følge Irgens (2011) kjennetegnes det moderne arbeidslivet, inkludert den norske skolen av dynamisk kompleksitet. Dersom en betrakter organisasjoner som prosesser og ikke som stabile strukturer, blir kompleksitet og endring det normale. Gjennom å forskyve oppmerksomheten fra enkeltobjekter til relasjoner, kan en bedre forstå denne kompleksiteten, ifølge Bateson (1973, i Irgens, 2011a). Det er derfor nødvendig at ledelsen trener på å forstå

dynamisk kompleksitet som ulike grader av kompleksitet, som f.eks. når planer skal omsettes i praksis og forutsetningene endres underveis, noe som vil ha implikasjoner for ledelse. For organisasjoner som skal navigere i kontekster i stadig endring blir det viktig å opprettholde en viss grad av kontinuitet.

Irgens (2011a, s. 198) beskriver to former for kontinuitet; 1) Prosedurell kontinuitet som kjennetegnes av forutsigbarhet i prosedyrer og arbeidsmåter og 2) kontekstuell kontinuitet som kjennetegnes av forutsigbarhet i omgivelser. Ved å anlegge et prosessperspektiv kan kontinuitet skapes i spenningsfeltet mellom stabilisering og forandring. En organisasjon er i konstant bevegelse selv når betingelsene tilsynelatende er stabile og lederoppgavene rutine - pregede (Irgens, 2011a). Dermed oppstår det et behov for kontinuerlig læring og ivaretagelse av den kunnskapen som utvikles som resultat av ulike erfaringer.

Noen situasjoner er vanskelig å forutse og forhåndsprogrammerte – de skaper diskontinuitet. Arbeidsdager blir oppstykket og uoversiktlige, beslutninger må tas på kort varsel og dilemmaer blir en del av hverdagen. Ønsket om oversikt, ryddighet og kontroll gjør at ledere ofte tyr til planlagt endring som virkemiddel for å bringe organisasjonen inn i en ny stabil form. Endringer, enten de er planlagte eller ikke, må imidlertid fortolkes for å kunne forstås. Gjennom å tilrettelegge for slike fortolkninger kan ledelsen bidra til både stabilisering og endring. En slik meningsskapende fortolkning er en måte å skape orden på, og krever at ledelsen utvikler en høy grad av endringsberedskap i organisasjonen gjennom å styrke evnen til fleksibilitet, nytenkning og kreativitet. Dette kan gjøres gjennom systematiske lærings - prosesser som hjelper ledere til å forestille seg hvordan de vil lede i forskjellige fremtids - alternativer preget av diskontinuitet. En slik form for ledelse krever energi og anstrengelser, og utøves i et kompleksitetsperspektiv som kommunikasjonsprosesser (Irgens, 2011a). Stacey (2008, i Irgens, 2016) hevder at ledere bør innse at organisasjoner er selvorganiserende, noe som betyr at kompetente medarbeidere selv er i stand til å finne løsninger på utfordringer. Et slikt perspektiv på ledelse utfordrer den tradisjonelle instrumentelle oppfatningen av ledelse som utøvelse av makt og kontroll. Dette ledelsesperspektivet kan imidlertid også kritiseres for å underkommunisere behovet for struktur i en hektisk og uoversiktlig arbeidshverdag, slik vi har erfart at skolehverdagen kjennetegnes av å være.

Vi har nå presentert ulike perspektiver på organisasjonslæring. Vår problemstilling, som omhandler rektorenes organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet, gjøre det også aktuelt å se nærmere på ulike perspektiver på ledelse.

### **3.5 Ulike perspektiver på ledelse**

Hislop hevder at begrepet ledelse er lite utforsket i kunnskapsledelseslitteraturen og at det derfor kan virke som om meningsinnholdet i ledelsesbegrepet oppfattes som selvsagt. Byrkjeflot (1997, i Børve, 2011, s. 91) kontrasterer ledelse og styring der ledelse er:

[...] desentralisert, direkte og dialogbasert påvirkning primært utøvd i relasjonen mellom den enkelte leder og ansatte, mens styring omhandler sentralisert direktivlignende påvirkning utøvd indirekte gjennom for eksempel formelle strukturer og formaliserte prosedyrer og rutiner.

Vi vil begynne denne delen av teorikapittelet med å se nærmere på ulike teoretiske perspektiver på ledelse generelt ved å gi leseren en kort oversikt over hva som preger forskning på ledelse i nyere tid slik Winkler (2010 i Lysø et. al. 2011) oppsummerer det. Oversikten er ikke fullstendig, men beskriver noen sentrale utviklingstrekk.

Nyere internasjonal og norsk forskning på ledelse preges nå, ifølge Lysø et. al. (2011), i større grad av et prosessperspektiv. Det vil si en forskningstilnærming som hviler på en antakelse om at ledere utøver innflytelse på medarbeiderne gjennom en tilsiktet prosess som kan bestå av veiledning, strukturering og fasilitering av aktiviteter og relasjoner i grupper eller organisasjoner. Dette kommer tydelig frem i en oversikt utviklet av Winkler (2010, s. 5 - 6 i Lysø et. al. 2011, s.25) som også illustrerer forskningens fokus på kompleksitet. I følge Winkler kjennetegnes moderne ledelsesforskning av følgende:

1. Proessorientert og interaksjonistisk forskning der ledelse er en sosial situasjon hvor de ulike aktørene påvirker og blir påvirket av samhandlingen mellom dem
2. Forskning som er opptatt av lederens subjektive oppfatning av rammer og muligheter som påvirket av sosiale, kulturelle og historiske føringer, og der handlingsrommet ofte sees på som begrenset
3. Hvordan ledelsens omgivelser er mangefasetterte, komplekse og dynamiske og hvordan ledelse blir kontekstavhengig og hvordan det bidrar til å gjøre ledelse utfordrende
4. Forklaringsmodeller om hvorfor ledere gjør som de gjør og om tydeliggjøring av ledelsens begrensninger

Kategoriene kan sies å kjennetegne både den moderne generelle ledelsesforskningen og skoleledelsesforskning spesielt. Mange ledelsesstudier mangler «en dypere redegjørelse av ledelsespraksis og meningen vi tillegger praksisen», ifølge Lysø, Alvesson og Spicer (2011, s. 26). Irgens (2016, s. 204) på sin side hevder at det en gjensidig sammenheng mellom ledelse og organisering: «ledelse er en av mange prosesser for å organisere arbeid og aktiviteter, og hvilket syn en leder har på organisering, vil antakelig påvirke synet på ledelse [...]». Vår problemstilling har nettopp organisering og ledelse i praksis som fokus. Perspektivene vi tidligere har presentert om kunnskap og organisasjonslæring er derfor nyttige å ha med seg når vi går videre i oppgaven ved å presentere ulike teoretiske perspektiver på kunnskaps - ledelse.

Irgens (2016) fremstiller utviklingen av teoretiske perspektiver på ledelse som en utvikling fra et instrumentelt perspektiv til en utvikling av ulike ledelsesperspektiver basert på det Argyris, Putnam og Smith (1985, s. 20 - 21, i Irgens, 2016, s. 126) kaller «motstrømsteorier». I det moderne arbeidslivet som preges av stadig mer komplekse arbeidsoppgaver, handler ledelse i stor grad om å legge til rette for at medarbeiderne kan bruke kunnskap de har, men også at de kan utvikle ny. Det gjør det viktig å skape gode rammer for kunnskapsutviklingsprosesser, og fokuset rettes i sterkere grad mot menneskene i organisasjonene og relasjonene mellom dem (Irgens, 2016). Vi velger å ta utgangspunkt i to ulike «motstrømsperspektiver» på ledelse som ofte omtales innen skoleforskning, nemlig transformasjonsledelse og distribuert ledelse.

### **3.5.1 Om transformasjonsledelse**

Forskeren Burns (1978, i Irgens, 2016) representerer med sin forskning på det han betegner som transformasjonsledelse, en av «motstrømsteoriene». Han karakteriserer gode ledere som lærere som ved å samarbeide med medarbeiderne, løfter «både seg selv og sine omgivelser til nye moralske nivåer» (Burns, 1978, i Irgens, 2016, s. 225). Denne måten å lede på er ifølge Burns en form for transformasjonsledelse der lederen gjennom å legge vekt på å være en god rollemodell og inspirator, bidrar til utvikling i organisasjonen. Dette står i kontrast til et instrumentelt lederskap der bytteforholdet mellom ledelsen og medarbeiderne står i fokus, noe han betegner som en form for transaksjonsledelse. Irgens (2016) har utarbeidet en tabell som illustrerer hvordan ulikhetene i disse to formene for ledelse ofte fremstilles i teorien:

<b>Management/styring</b> <i>Transaksjon</i>	<b>Leadership/lederskap</b> <i>Transformasjon</i>
Gjøre ting rett	Gjøre de rette tingene
Kontrollere ansatte	Gi ansatte handlingsrom
Drifte det bestående	Utvikle ansatte og organisasjonen
Styre ved hjelp av regler	Lede ved hjelp av verdier
Gi ordrer og informasjon	Kommunisere og veilede
Rigid	Fleksibel
Autoritær	Demokratisk
Reaktiv	Pro-aktiv
Trygghetssøkende	Søker utfordringer
Planer og mål	Visjoner
Utvikle ytre motivasjon hos ansatte	Utvikle indre motivasjon hos ansatte

**Tabell 2: Forskjeller mellom styring og ledelse (Irgens 2016, s. 226)**

Som tabellen viser, preges transaksjonsledelse av instrumentelle faktorer, mens transformasjonsledelse legger vekt på faktorer som kan bidra til å skape gode relasjoner mellom ledelsen og medarbeiderne. I følge Burns gir en slik dikotomisk fremstilling av forholdet mellom transaksjons- og transformasjonsledelse et feil inntrykk. Ledere må ifølge ham kunne bruke begge ledelsesformene. Dette støttes også av Mintzberg (1973, i Irgens, 2016) som hevder at effektiv ledelse handler om å skaffe seg en helhetlig oversikt, og dele informasjon og analytisk input på en systematisk måte gjennom å etablere gode sosiale relasjoner til og mellom medarbeiderne. Mintzbergs forskning viste at de lederne han observerte, i praksis fordelte oppmerksomheten ulikt avhengig av hva situasjonen krevde. Ledelse kan derfor karakteriseres som en utviklingsprosess som krever en kompleks form for ledelsesstrategi hvor leder både tar hensyn til fortida og legger planer for framtida (Mintzberg (1973, i Irgens, 2016).

Burns (1978 i Irgens, 2016) tar utgangspunkt i formelle ledere, i sitt alternativ til det instrumentelle perspektivet, og ifølge Winkler (2010, s. 45 i Lysø et.al., 2011, s.27) gir transformasjonsledelse assosiasjoner til ledere som karismatiske endringsagenter hvor de personlige egenskapene blir det sentrale. Som tabell 2 viser, er transformasjonsledelse en demokratisk ledelsesform som er opptatt av å gi medarbeiderne handlingsrom og utviklings - muligheter.

En annen form for demokratisk ledelse som har fått økt fokus i skole - Norge, er det som kalles distribuert ledelse. Denne formen for ledelse karakteriseres av at ledelsen delegerer arbeidsoppgaver og ansvar til sine medarbeidere selv om de ikke er de formelle lederne i organisasjonen. Vi vet fra Buland et. al. (2014) sin forskning at rådgivningsarbeidet i skolen i stor grad er delegert til rådgiverfunksjonen. Vi skal derfor se nærmere på denne formen for ledelse.

### **3.5.2 Om distribuert ledelse**

På nittitallet økte fokuset på å involvere lærere i beslutningsprosessene i skolen. Det igjen førte til økt fokus på rektors evne til å skape gode relasjoner til lærerne sine (Møller & Fuglestad, 2006). Gjennom å etablere tillit, gå i dialog med og delegere ansvar til lærerne skulle det bli lettere å drive utviklingsarbeid i skoleverket. Denne formen for ledelse kalles ofte distribuert ledelse.

I følge Spillane (2005) er distribuert ledelse et perspektiv på ledelse som er opptatt av hvordan ledelse skapes i samhandlingen mellom leder og medarbeidere i en kontekst. Slik sam - handling preges ofte av tilbakemeldinger og koordinering av aktiviteter gjennom etablering av strukturer, rutiner og andre verktøy som skaper og gjenskaper praksis. Hvilken kontekst praksisen utøves i, påvirker både positivt og negativ ved å utvide eller begrense handlings - alternativene. Det gjelder også motsatte vei - praksis kan påvirke eller til og med forandre, konteksten. Distribuert ledelse fokuserer derfor på *hvordan* ledelse blir distribuert, og ikke *hva* som distribueres. For eksempel kan praksis vise at det er behov for et verktøy som måler elevprestasjoner. Verktøyet utvikles, men brukes ulikt i ulike kontekster (f.eks. på ulike skoler). Det kan gi skoleeier utfordringer når det gjelder å kunne benytte resultatene som styringsdata. Fra et distribuert perspektiv bør ledelsen være bevisst på hvordan de distribuerer ledelsesansvar gjennom formelle og uformelle strukturer. I følge Møller & Fuglestad (2006) er ikke ledelse mer eller mindre distribuert, men distribuert på ulike måter uavhengig av hvem som utfører ledelsesoppgavene.

Uavhengig av ledelsesstrategier er en av ledelsens viktigste oppgaver å ta gode beslutninger. Beslutningskvalitet kan derfor være en viktig indikator på effektiv og god ledelse, men hvordan tas beslutninger i organisasjoner egentlig? I skolen er det rektorene som har det formelle ansvaret for å ta beslutninger knyttet til rådgivningsarbeidet. Vi velger derfor å avslutte teorikapittelet med å se nærmere på beslutningstaking som fenomen.

### 3.5.3 Om ledelse og beslutningstaking

I følge Yukl (2005) er det ofte vanskelig for ledere å huske hva som gjorde at en bestemt beslutning ble tatt, og ikke minst å definere akkurat *når* den ble tatt. Han hevder forskning viser at beslutninger ofte tas basert på egne eller andres tidligere erfaringer av ledere under tidspress, og beskriver fire vanlige, men ulike måter å ta beslutninger på:

1. Ledelsen tar beslutningen alene uten å konsultere andre
2. Ledelsen konsulterer andre før beslutningen tas
3. Beslutningen tas i samarbeid mellom ledelsen og andre aktuelle aktører, intern og eksternt
4. Ledelsen delegerer beslutningsmyndigheten til andre, hovedsakelig internt

Dette er imidlertid en teoretisk fremstilling av beslutningstaking. I praksis er det flytende grenser mellom de ulike fremgangsmåtene, og beslutninger kan påvirkes av samtaler på uformelle som formelle arenaer, både *ad hoc* og over tid. For eksempel kan det som i utgangspunktet skulle være en samarbeidsbeslutning, ende opp som en beslutning ledelsen tar alene dersom samarbeidet går i stå eller partene ikke blir enige seg imellom (Yukl, 2005).

I følge Schramm – Nielsen et. al (2004, i Irgens, 2016, s. 228) er skandinavisk arbeidsliv kjennetegnet av «likhet og konsensus, diskusjoner før beslutninger tas» og «medvirkning, i det minste gjennom fagforeningene». Det er derfor både vanlig og til en viss grad forventet, at medarbeiderne har innflytelse på viktige beslutninger som tas i en organisasjon. Dette kan i høy grad også sies å kjennetegne ledelse i skolen der rektor har vært ansett som «fremst blant likemenn» (Irgens 2016, s. 203). De maktfordelingsprosesser som oppstår når medarbeidere får ansvar for å ta avgjørelser som tidligere har vært tatt av ledelsen, kan defineres som delegering. Ifølge Yukl (2005) er det fire potensielle fordeler ved å ta avgjørelser i samarbeid med medarbeiderne (2005, s. 135 og 136):

1. Høyere beslutningskvalitet
2. Høyere aksept for beslutningen som er tatt
3. Høyere tilfredshet med beslutningsprosessen
4. Utvikling av beslutningsferdigheter hos deltakerne i beslutningsprosessen

Ledelsens motiver for å ta avgjørelser på denne måten kan variere avhengig av hvem beslutningene tas sammen med og hva ledelsen ønsker å oppnå.

I følge Brown (2003 i Irgens, 2016) er det behov for medarbeidere som tar et slikt medarbeideransvar. Hvordan medarbeiderne bruker maktposisjonen sin kan ledelsen påvirke ved å være gode rollemodeller (Banutu – Gomez, 2004 og Kouzes & Posner, 2003 i Irgens, 2016). Gjennom delegering av ansvar blir ledelsen og medarbeiderne gjensidig avhengig av hverandre, og det blir dermed viktig å avklare forventninger og roller. Ved å snu den tradisjonelle autoritetspyramiden opp - ned, er det ifølge Hansen, Ropo og Sauer (2007, i



Irgens 2016, s. 234) medarbeiderne som «gjør lederen i stand til å utøve lederskap». Dermed kan de påvirke både på hvilket grunnlag beslutninger tas og hvordan.

### **3.6 En kort oppsummering**

Vi har i teorikapitlet presentert et utvalg perspektiver som er relevante for analysen og drøftingen senere i oppgaven. Vi har redegjort for det strukturelle og det prosessuelle kunnskapssynet som to hovedperspektiver på kunnskap. Vi har i tillegg presentert en pragmatisk tilnærming som hevder at de to perspektivene bør anvendes i samspill med hverandre fordi de gir ulike innganger til å forstå kunnskap som fenomen, og kunnskapsutvikling i organisasjoner.

Vi har presentert ulike perspektiver på organisasjonslæring. Vi har redegjort for tilnærminger til organisasjonslæring som endring i handlingsteorier, som mobilisering og transformering av taus kunnskap, og som transformasjonsprosesser av individuell til kollektiv kunnskap. Vi har også redegjort for hvordan organisasjonslæring kan forstås med utgangspunkt i aktivitetsteori, og hvordan det å betrakte organisasjoner som et aktivitetssystem kan utvide forståelsen av hvordan individer og strukturer bindes sammen. Vi har også belyst hvordan organisasjonslæring kan forstås med utgangspunkt i kompleksitetsteori.

I den siste delen av kapitlet har vi presentert to former for «motstrømsteorier» om ledelse; transformasjonsledelse og distribuert ledelse. Begge disse er tilnærminger som fokuserer på medvirkning fra og ansvarliggjøring av medarbeiderne i organisasjonen, uavhengig av formelt lederansvar. Vi avsluttet kapitlet med å beskrive hva som ofte kjennetegner beslutningsprosesser og hvilke fordeler som potensielt ligger i det at ledelsen tar beslutninger sammen med medarbeiderne.

## 4.0 Metodisk tilnærming

Vi vil i dette kapittelet redegjøre for sentrale vitenskapsteoretiske posisjoner og plassere oss selv inn i dette bildet for å synliggjøre vårt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for master - oppgaven. Deretter vil vi presentere særegne problemstillinger knyttet til det å forske i egen organisasjon før vi beskriver forskningsdesign, metodevalg og hvordan vi har bearbeidet og analysert dataene. Til slutt løfter vi fram ulike aspekter ved forskningskvalitet og vurderer vår studie i lys av disse.

### 4.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver, virkelighetsforståelse og kunnskapssyn

Hvordan oppnår forskning legitimitet og på hvilket grunnlag kan vi si at vi vet?

Vitenskapsteorien berører fundamentale ontologiske spørsmål forstått som hvilke grunnleggende antakelser om den sosiale verden som ligger til grunn for forskning. Likeså berører vitenskapsteorien grunnleggende epistemologiske spørsmål. Epistemologi handler om hvordan kunnskap om den sosiale verden best kan framskaffes (Nyeng, 2010).

Etter hvert som humaniora og samfunnsvitenskapene har vokst fram som betydelige vitenskapsområder, aktualiseres slike spørsmål knyttet til hvilke ontologiske og epistemologiske antagelser forskere legger til grunn for sitt arbeid. Nyeng (2010, s. 65) hevder at alle som forsker innen det han betegner som menneskevitskapene må ta stilling til helt grunnleggende spørsmål knyttet til hvorvidt de forholder seg til positivistiske eller hermeneutisk inspirerte tilnærminger i sin forskning. Dette handler i stor grad om at naturvitenskapelige prinsipper for forskning ansees som relevante også innenfor disse menneskevitskapene. Vi vil i det følgende gi en kort presentasjon av noen hovedtrekk ved de to nevnte vitenskapsteoretiske posisjonene, for så å tydeliggjøre hvilke ontologiske og epistemologiske antakelser vi legger til grunn for vårt arbeid.

En positivistisk tilnærming til vitenskap er inspirert fra naturvitenskapen og innebærer en søken etter lovmessige forklaringer gjennom analyse av observerbare fakta. Det som er virkelig i betydningen direkte sansbart og beviselig empirisk, er kilden til gyldig kunnskap (Nyeng, 2010). Kunnskapskildene finnes i det som kan iakttas med sansene, og det som logisk kan regnes ut. Et slikt enhetsvitenskapelig ideal er sentralt innen positivismen. Johannessen, Tuft og Christoffersen (2011, s. 361) hevder at dette innebærer en tro på at alle fenomener kan og skal undersøkes med den samme naturvitenskapelige metoden. Nyeng (2010) påpeker positivismens vektlegging av å etablere et subjekt – objekt forhold mellom forskeren og den virkeligheten som skal studeres. Sentralt er også forståelsen av at man som forsker skal, og også i stor grad kan, være objektiv. Dette innebærer blant annet at forskerens verdensbilde, kunnskap eller bakgrunn, verken indirekte eller direkte skal påvirke eller bli påvirket av det som vedkommende forsker på. Thagaard (2013, s. 45) hevder at positivismen anser vitenskapelige fakta som objektive i den forstand at de sosiale prosessene som skjer i forkant

av vitenskapelige publiseringer ikke ansees som relevante eller har noen betydning for den kunnskapen som utvikles.

Johannessen et. al. (2011, s. 366) hevder at med et positivistisk utgangspunkt for forskning vil det, i tillegg til å belyse det spesifikke fenomenet som er gjenstand for en studie, være et viktig mål å frambringe kunnskap som kan gi innsikt i sosiale lovmessigheter om samhandling og generaliserbare forhold. En søken etter kausalitet, i betydningen av at statistisk regularitet i forskningsmaterialet søkes forstått i form av årsakssammenhenger, er derfor også sentralt.

Hermeneutikken representerer et alternativ til positivistisk inspirerte tilnærminger. Å skulle være en objektiv observerende forsker ved å påta seg en form for tilskuerrolle, vil fra et hermeneutisk ståsted ikke være mulig. Forskeren selv eller det faktum at noe forskes på, vil påvirke det som observeres, eller forskeren vil tolke det ut fra sitt ståsted, sitt verdensbilde eller sin erfaring og tillærte kunnskap og holdninger (Thagaard, 2013). Johannesen et. al. (2011) fremhever at den hermeneutiske tradisjonen legger stor vekt på en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn. Fortolkning viser til at alt det mennesker erfarer bygger på, og sees gjennom et filter. Dette filteret er formet av tidligere erfaringer. Det innebærer at det som for individet kan fremstå som rene sanseintrykk, egentlig inneholder en stor grad av tolkning. Den enkeltes forforståelse bidrar følgelig til at de ikke kun oppfatter virkeligheten gjennom sine sanser.

Hermeneutikken beskriver i tillegg en dobbelt hermeneutikk. (Thagaard, 2013, s. 42). Det innebærer at de det forskes på først fortolker sin virkelighet. I sine analyser fortolker forskeren deretter denne fortolkede virkeligheten.

Nyeng (2010) hevder at hermeneutikkens grunnholdning skiller seg fra positivismen i spørsmålet om det eksisterer objektive lovmessigheter utenfor naturvitenskapens område. Innenfor samfunnsvitenskapelige emner vil det ifølge hermeneutikken i beste fall bare være mulig å finne regulariteter, ikke objektive lovmessigheter. Dette skyldes blant annet at mennesker er selvfortolkende og lever i språklige og normative fellesskap, noe som skiller mennesker fra dyrenes verden. Dette gjør humanvitenskapene til en annen form for virksomhet enn naturvitenskapene, hevder Nyeng (2010, s. 76).

Hva som er årsak til noe, vil fra et hermeneutisk perspektiv anses som komplekst. Det at statistisk regularitet kan bidra til å forklare menneskelig fenomener kausalt, vil fra et hermeneutisk perspektiv kritiseres blant annet fordi det fra et hermeneutisk ståsted vil være rekke hendelser som former eksempelvis et valg eller en situasjon. Menneskelig handling finner sted i en sosial kontekst. I denne konteksten er søken etter mening sentralt og språket er med og konstruerer virkeligheten. Forsking kan derfor ikke kun fokusere på det empirisk

observerbare. Hvilken mening menneskene selv tillegger sine handlinger har stor betydning. Det synliggjør det aktivt velgende menneske som ikke kan styres av kausale lovmessigheter.

Hermeneutikken vektlegger at fenomen, og menneskelige handlinger forstås i sin kontekst, innenfor et språklig og kulturelt fellesskap. Dette innebærer at delfenomenene i det man studerer må forstås i lys av den helheten de opererer innenfor. Helheten må tilsvarende forstås gjennom en forståelse av delene. Johannessen et. al. (2011, s. 364) hevder at denne vekslingen gjerne beskrives som den hermeneutiske sirkel. Hermeneutikken fokuserer, i motsetning til positivismen, på hvordan sosial samhandling kan forstås i den sammenhengen den er en del av. Dette innebærer fokus på en mer kontekstbundet kunnskap som ikke uten videre kan generaliseres fra én meningsbærende kontekst til andre kontekster.

Thagaard (2013, s. 194) understreker likevel at slik kunnskap kan ha stor *overføringsverdi*. Hun hevder at overførbarhet i kvalitative studier knytter seg til den forståelsen som forskerne utvikler i løpet av en studie også kan være relevant i andre situasjoner. Som forsker må man da argumentere for de *betingelsene* som ligger til grunn for tolkningene innenfor en studie også kan ha relevans i andre sammenhenger.

#### 4.2 Vitenskapsteori og metodevalg

Et naturlig spørsmål i denne sammenhengen er hvorvidt et vitenskapsteoretisk standpunkt får absolutte konsekvenser med tanke på valg av metode. Nyeng (2010, s. 187) påpeker at en forståelse av kvantitative og kvalitative metoder som en del av den samme verktøykassen ikke er uproblematisk, gitt deres ulike ontologiske og epistemologiske forutsetninger. I praksis vil nok imidlertid de fleste i dag tenke mer i retning av at metoder som har utspring i hver av tradisjonene kan komplementere hverandre ut fra hva som skal studeres. Nyeng (2010, s. 82) hevder eksempelvis at kunnskap om statistiske regulariteter kan identifisere viktige forbindelser og gi nyttige innsikter på en måte det ikke er like lett å få tilgang til når man studerer mennesker med utgangspunkt i deres egen forståelse. Irgens (2011) argumenterer i tråd med dette at vi må benytte flere perspektiver i vår søken etter å forstå virkeligheten. Forskjellige forståelsesformer griper inn i hverandre og bør anvendes i samspill fordi de gir ulike innganger til den virkeligheten vi ønsker å forstå.

I følge Johannessen m. fl (2011, s. 362) er det få samfunnsvitere i dag som ser på seg selv som positivistiske i sin forskning, selv om de benytter kvantitative metoder. Dette skyldes trolig en utbredt erkjennelse av umuligheten i å hevde en absolutt objektivitet på den måten at man kan stille seg på «utsiden» av det samfunnet man skal studere. Gotvassli (1999, s. 7) hevder at det er stor vilje til å se de ulike dataene som komplementære og at valget mellom kvalitative og kvantitative data er av mer strategisk enn prinsipiell karakter. Det er imidlertid rimelig å anta at vitenskapsteoretisk posisjon har betydning for hvilke problemstillinger en forsker i utgangspunktet fatter interesse for, hva en forsker anser som relevant kunnskap om et fenomen og hvordan kunnskap om fenomenet best kan framskaffes.

### 4.3 Vår vitenskapsteoretiske forankring

Vårt forskningsarbeid kan forankres innenfor en hermeneutisk tradisjon. Vi har ikke ambisjoner om å fortelle den endelige historien om organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet i skolen. Vi håper imidlertid at oppgaven kan bidra til større innsikt i vesentlige problemstillinger på feltet. Søken etter intervjupersonenes refleksjoner og opplevelse av virkeligheten står sentralt i arbeidet. Wennes (2006) problematiserer sider ved ledelsesforskningen som hun hevder implisitt har jaktet på lovmessigheter. Hun hevder at mye av forskningen på ledelse har vært opptatt av hvilke typer ledelse (årsak) som skaper gode resultater (virkning). Ifølge Wennes skjer imidlertid ledelse i en kontekst. Det kan derfor eksempelvis like gjerne være de som *utsettes* for ledelse som skaper sin leders adferd, som motsatt. Fra et hermeneutisk perspektiv kan følgelig ledelse forstås som noe som gis mening og skapes i relasjonen mellom mennesker, og noe som derfor bør utforskes i sin sosiale sammenheng.

Inspirert av et slikt utgangspunkt håper vi å bidra til kunnskap om mangfoldet i ledelse og organisering av rådgivningsarbeidet på kommunalt nivå, snarere enn å forsøke å bidra med generaliserbar kunnskap som er gyldig uavhengig av hvilken kontekst ledelsen av rådgivningsarbeidet på skolene praktiseres innenfor. Vi vil likevel hevde at undersøkelsen vår kan ha nyttig overføringsverdi da rammene for rådgivningsarbeidet er ganske like på nasjonalt nivå. Vi tenker her eksempelvis på knappe tidsressurser, fravær av formelle kompetansekrav til de involverte i rådgivningsarbeidet, lite tilgjengelig eller fraværende utdanningstilbud, at rådgivning de fleste steder er en funksjon som er tillagt lærere i tillegg til undervisningsoppgaver o.l.

Vi inntar ingen objektiv tilskuerrolle til det feltet vi har forsket på. Det at vi er «pregede deltakere» vil nok heller være en passende beskrivelse. Thagaard (2013) påpeker at hermeneutikkens tydelige standpunkt om et forskerideal der forskernes egne holdninger, erfaringer, og forforståelser ikke skal påvirke de vitenskapelige forklaringene, er en umulighet å etterleve i praksis. På lik linje med blant annet Johannessen mfl. (2011) hevder hun at det å stille seg utenfor den konteksten man studerer ikke lar seg realisere innenfor menneskevitenskapene. Dette tilslutter vi oss som et prinsipp uavhengig av hva vi skulle ha forsket på. I tillegg har vi underveis i arbeidet kontinuerlig blitt minnet på den tilleggsutfordringen det ligger i å trekke for raske konklusjoner basert på den hverdagskunnskapen vi har opparbeidet oss gjennom vår lange tilknytning til det fagområdet vi studerer, og på grunn av at vi har valgt å forske i egen organisasjon. Hverdagskunnskapen med sine hverdagsteorier om hvordan verden henger sammen preges av både forhastede konklusjoner, overgeneraliseringer og selektive inntrykk (Johannessen et. al., 2011, s. 28). Vi kommer mer inn på hvordan vi har forholdt oss til dette under avsnittet om forskningskvalitet senere i kapittelet.

#### 4.4 Forskning i egen organisasjon

Forskerens tilknytning til miljøet det forskes på kan få betydning på flere stadier i forsknings - prosessen. Thagaard (2013, s. 206) hevder at det å inneha en posisjon i det miljøet det forskes på kan gi et særlig godt grunnlag for å forstå fenomenet som står i fokus. Samtidig kan det medføre at forskeren blir mindre åpen for nyanser i materialet fordi det kan være vanskelig å distansere seg fra egne erfaringer. Slik Nielsen og Repstad (2006) ser det, er ikke rollen som forsker i egen organisasjon vesensforskjellig fra forskerrollen i kvalitative studier generelt siden den objektive og distanserte forskerrollen uansett ikke eksisterer. I kvalitative studier må forskeren alltid ha et minimum av sosiale relasjoner til de vedkommende forsker på for å sikre innsamling av relevante data. Båndene vil imidlertid ofte være tettere og omfatte flere aktører enn når forskningen foregår i ukjente organisasjoner. Det kan by på ekstra utfordringer.

Forskerens hverdagskunnskap om egen organisasjonen kan være vanskelig å «få tak i» for forskeren selv. Dermed kan den potensielt verdifulle merkunnskapen bli en feilkilde ved at forskerens subjektive opplevelser av organisasjonen bidrar til uheldige perspektiv - forskyvninger. Når det gjelder datainnsamlingen kan forskerens posisjon i organisasjonen og graden av konflikter gi utfordringer. Nilsen og Repstad (2006) poengterer at forskerens posisjon i organisasjonen vil ha betydning. Medarbeidere i underordnede roller som må krysse hierarkiske nivåer eller avdelingsgrenser, kan bli oppfattet som en kollega eller som en nysgjerrig og brysom underordnet. Det kan redusere motivasjonen for å dele informasjon med vedkommende. Repstad (2007) påpeker videre at ved å intervju kolleger kan forhold knyttet til lojalitet, avhengighetsforhold og lignende forstyrre forskningen. Når det gjelder tolkingen av data og vinklingen på analysen trekker Nielsen og Repstad (2006) frem forskerens utfordringer knyttet til mot og integritet. Forskeren må være modig nok til å tolke uten å tenke på eventuelle ubehagelige konsekvenser for ulike aktører i organisasjonen eller knyttet til kritikk fra de som kan føle seg tråkket på tærne

Forskning i egen organisasjon er imidlertid ikke bare utfordrende. Repstad og Nilsen (2006) trekker i likhet med Thagaard (2013) opp potensielle fordeler som resultat av forskerens «innsidekunnskap» og relasjoner. Disse er blant annet knyttet til forskerens kjennskap til organisasjonen og dens hverdagspråk, og kjennskap til hva som vurderes som positivt og negativt i organisasjonen. I følge Repstad og Nilsen vil forskeren også ha gode forutsetninger for å kjenne til historisk viktige og kritiske hendelser, og dermed ha et godt grunnlag for å forstå den utgaven organisasjonen framstår i på forskningstidspunktet. Under selve data - innsamlingen kan den interne forskerens organisasjonskunnskap gi gode forutsetninger for å stille oppfølgingsspørsmål til informantene og dermed øke sjansen for å samle inn relevant informasjon. Repstad (2007, s. 83) påpeker også at det å intervju kjente kan bidra til at det er

lettere for dem å åpne seg. Kjennskap kan også føre til mer presise svar ut fra en antakelse om at forskeren vil legge merke til eventuelle unøyaktigheter eller overdrivelser.

#### **4.4.1 Vår tilknytning til feltet og empirikommunen**

Vi vil i dette avsnittet beskrive vår tilknytning til forskningsfeltet og empirikommunen. Vi vil senere i kapittelet, under avsnittet om forskningskvalitet, drøfte hvordan dette kan ha påvirket studiets troverdighet.

Vi har begge i flere år hatt en tett tilknytning til rådgivningsfeltet i ulike roller og sammenhenger. Begge er vi engasjert i karriereveiledning og rådgivning i skolen. I tillegg har vi roller som gjør at vi kan påvirke prioriteringer som gjøres på feltet gjennom deltakelse i samtaler om, eller ansvar for avgjørelser, som skal tas. Ranveig i starten av oppgavearbeidet som rådgiver for kommunalsjefen for Oppvekst i empirikommunen og nå i slutfasen som assisterende virksomhetsleder på en av skolene som er inkludert i undersøkelsen. Kjersti er leder for et fylkeskommunalt karrieresenter. Karrieresenteret har som en av sine oppgaver å bidra til kvalitetsutvikling av karriereveiledningstilbudet i grunnopplæringen.

Vi har også sammen vært direkte involvert i rådgivningsarbeidet på noen av empiriskolene. Vi hadde eksempelvis et felles ansvar for et ettårig skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt for lærerne i utdanningsvalg på en av empiriskolene skoleåret 2012/13. På en av de andre empiriskolene var vi i samme periode i gang med forarbeidet til et tilsvarende prosjekt, men det valgte vi å avslutte fordi det ikke var godt nok forankret hos de involverte lærerne. Møtet med praksisfeltet har dermed på godt og vondt gitt oss erfaringer som vi har kunnet dra veksler på i arbeidet med å utarbeide intervjuguide, i selve intervjusituasjonen og i analysen av datamaterialet.

I tillegg til vårt mangeårige engasjement på feltet var som nevnt en av oss i nesten hele masteroppgaveperioden rådgiver for kommunalsjefen for Oppvekst i empirikommunen. Stillingen er uten reell makt til å ta avgjørelser eller pålegge oppgaver uten delegert myndighet fra kommunalsjefen, men den består av både en kontrollfunksjon og en veilederfunksjon ovenfor virksomhetslederne vi har intervjuet. Hun har videre hatt ansvaret for rådgivningsarbeidet fra administrasjonen sin side, noe som blant annet innebærer medansvar i utarbeidingen av ny lokal læreplan i faget utdanningsvalg i kommunen. Som forskerteam har vi følgelig allerede god kjennskap til intervjupersonene, og vi har også hatt aktivt faglig samarbeid med flere av dem både før og underveis i den perioden vi har jobbet med oppgaven.

#### **4.5 Forskningsdesignet - casestudie med bruk av kvalitative metoder**

Ved oppstarten av masteroppgavearbeidet var det tydelig for oss begge at vi ønsket å velge tema for masteroppgaven ut fra hva som engasjerer oss, og ut fra hva som kunne bidra til å

videreutvikle kunnskap som vil være nyttig for den av våre organisasjoner som vi ville velge å forske i.

Vi konkluderte ganske raskt med at vi ønsket å fokusere på rådgivningsarbeidet ved ungdomskolene i empirikommunen. Som vi viste i kapittel 2 viser forskning et variert bilde av rådgivningsarbeidet i skolen og at det er utfordringer både i forhold til tilgangen til, og kvaliteten på tjenestetilbudet. Vi ble derfor nysgjerrige på hvordan rådgivningsarbeidet organiseres som et kollektivt arbeid innenfor de stramme rammene skolene har til rådighet. Siden vi tar en master i ledelse var det naturlig for oss å fokusere på rådgivningsarbeidet fra et ledelsesperspektiv. Vi ønsket i utgangspunktet å benytte arbeidet med masteroppgaven til å skaffe oss mer innsikt i det vi har visst lite eller ingenting om, nemlig rektors tanker og meninger om organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet i skolen og utfordringer knyttet til dette. Som det fremkommer senere i kapitlet, ble rådgiverne inkludert i casestudiet på et senere tidspunkt.

Denne vinklingen krevde et forskningsdesign som kunne gi oss dybdeforståelse av rådgivningsarbeidet innenfor den konteksten det opptrer i. Vi falt ned på at et casestudie - design med bruk av kvalitative metoder ville gi oss de dataene vi trengte for å besvare vår problemstilling.

Casestudier beskrives gjerne som en mer overordnet tilnærming som benyttes når forskeren ønsker å gå i dybden for å forstå det særegne ved et fenomen. Casestudier består av empiriske undersøkelser hvor bruk av flere forskningsmetoder eller datakilder bidrar til forståelsen av fenomenets kompleksitet innenfor den tidsepoke og kontekst det opptrer i. Helen Simons (2009) beskriver casestudie som:

[...] in depth exploration from multiple perspectives of the complexity and uniqueness of a particular project, policy, institution, program or system in a `real life` context. It is research-based, inclusive of different methods and is evidence-led. The primary purpose is to generate in-depth understanding of a specific topic (as in a thesis), program, policy, institution or system to generate knowledge and/ or inform policy development, professional practice and civil or community action (Simons, 2010, s. 21).

Simons tillegger casestudier en særegen hensikt slik vi forstår det. Hun vektlegger at resultatene av studien, den dybdekunnskapen forskerne får tilgang til, skal bidra til å utvikle ny kunnskap og/eller informere relevante aktører. Casestudier har derfor en uttalt opplysende intensjon ovenfor aktører som har aksjer i de problemstillingene som belyses.

Slik vi ser det kan analysen fra casestudier legge et grunnlag for mulige endringer i etterkant. Endringsaspektet er imidlertid ikke en nødvendig forutsetning, på den måten som endring gjerne omtales for eksempel i tilnærminger basert på aksjonsforskning. Der er endrings - aspektet gjerne mer integrert i den aksjonsbaserte tilnærmingen (Rennemo, 2006). Vi har absolutt ambisjoner om at vår forskning skal bidra positivt til rådgivningsarbeidet i empiri -



kommunen. Dette må imidlertid skje gjennom deling og drøfting av resultatene i etterkant. Det er de involverte rektorene og rådgiverne som sammen med administrasjonen i kommunen må kunne vurdere hva de anser som relevant for eventuell videreutvikling på dette feltet.

#### 4.6 Metodevalg og metodebruk i datainnsamlingen

Casestudier åpner opp for bruk av både kvantitative og kvalitative metoder. Gotvassli (1999, s. 8) påpeker at problemstillinger som knytter seg til *hvordan* noe skjer og oppleves best lar seg besvare ved hjelp av kvalitative tilnærminger. Er man mer interessert i *hvorfor* noe skjer i form av kausalitetsforklaringer, er kvantitative tilnærminger mer egnet. Avklaring av undersøkelsens formål med tanke på om man ønsker å *beskrive hvordan* eller *forklare hvorfor* er derfor vesentlig for kunne velge den best egnede metoden. Kvalitative metoder egner seg følgelig best når formålet er å få tak i mening og prosesser framfor kvantifiserbare størrelser som antall og utbredelse.

Vi ønsket å få innblikk i hvordan rådgivningsarbeidet organiseres og ledes på skolene i empirikommunen og belyse funnene med relevante perspektiver og teorier innen kunnskapsledelse. Vi var nysgjerrige på hvordan prosesser knyttet til å utvikle, ivareta, dele og anvende kunnskap fant sted og ble forstått. Vi fant ut at dette kunne vi ikke fange opp ved hjelp av kvantitative metoder. Kvantitative metoder ville videre ikke gitt oss mulighet til å fange opp ting underveis og forfølge det. Kvalitative tilnærminger gir større rom for å få fram kompleksitet og nyanser (Johannessen et. al., 2011, s. 135). Vi ønsket derfor å benytte oss av kvalitative tilnærminger for å besvare problemstillingen.

Kvalitative forskningsopplegg gir også mer rom for justeringer i løpet av arbeidet. Gotvassli (1999) hevder at et intervjuopplegg ikke bør bære mer fastspikret enn at det kan endres underveis. Nærhet og sensitivitet i forhold til datakilden gir en fleksibilitet til dette. Denne fleksibiliteten er en styrke så lenge den ikke bidrar til at opprinnelig opplegg og problemstilling kommer ut av fokus.

##### 4.6.1 Utvalget

Å velge hvem som skal være med i undersøkelser er viktig i all forskning (Johannessen et.al., 2010). Det innebærer at utvalget som forskningen skal ha informasjon fra må defineres. Kvalitative intervjuer baserer seg på strategiske utvalg. Strategiske utvalg betyr at man velger ut deltakere som har kompetanse eller egenskaper som er strategiske i forhold til de spørsmålene som skal besvares og de teoretiske perspektivene man tar med seg inn i forskningsarbeidet (Thagaard, 2013, s. 60). Vår strategi tok utgangspunkt i teoretisk utvelgelse, noe som bl.a. innebærer at utvelgelse av deltakere styres av relevant teori. Hensikten med teoretiske utvalg er ifølge Gobo (2007, s. 416 i Thagaard, 2013) at utvalgsprosedyren bidrar til å utforske etablert teori eller utvikle nye begreper. Vi ønsket å belyse organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet i lys av teorier om kunnskapsledelse der vi ville utforske aspekter ved ledelse som kunne knyttes til det å utvikle, ivareta, dele og

anvende kunnskap. Rektorer ble følgelig det naturlige utvalget. Empirikommunen har fem ungdomsskoler. Det var derfor overkommelig å intervju samtlige rektorer.

Under bearbeidingen av intervjuene ble det tydelig for oss at vi måtte utvide utvalget til også å gjelde lærerne som ivaretar rådgiverfunksjonen, heretter omtalt som rådgivere. Dette skyldes at rektorene har delegert mye av rådgivningsarbeidet til dem. Rektorene hadde ikke oversikt over eksempelvis arenaer for samhandling mellom rådgiverne og resten av lærer - kollegiet. Vi tok da kontakt med samtlige rådgivere på de fem skolene og inviterte dem til et gruppeintervju.

#### **4.6.2 De individuelle intervjuene**

Vi gjennomførte intervjuene med rektorene i perioden 25.-29. januar 2016. Undersøkelsen var godkjent av kommunalsjefen for Oppvekst på forhånd. Rektorene fikk informasjon om prosjektet i tråd med anbefalingene fra personvernombudet for forskning sammen med forespørselen om deltakelse (vedlegg 3). Hvert intervju varte i ca. en time. Samtlige intervjuer ble gjennomført på rektors kontor.

Vi var begge tilstede under intervjuene. Kjersti var hovedintervjuer mens Ranveig kom med oppfølgingsspørsmål underveis. På den måten kunne vi dra vekslers på de relasjonene Ranveig har etablert, og den kunnskapen hun har opparbeidet seg om temaet gjennom jobben som rådgiver for kommunalsjefen. Som Nielsen og Repstad (2006) forespeilet oss kunne vi bruke hverdagspråket for å skape nærhet til praksisfeltet og skape resonans hos rektorene. Både lokalkunnskap og kjennskap til historikk var svært nyttig for å gjenkjenne situasjoner der det var nødvendig å få intervjupersonene til å utdype svarene sine. Relasjonene til intervju - personene ga oss imidlertid også noen utfordringer, noe vi behandler under avsnittet om forskningskvalitet

Intervjuer i kvalitative undersøkelser kan være mer eller mindre strukturerte (Johannesen et al. 2010). Vi valgte en semistrukturert intervjumetode. Det innebærer at en overordnet intervju - guide er utgangspunktet for intervjuet, men at spørsmål, tema og rekkefølge kan varieres. Denne delvis strukturerte tilnærmingen håpet vi ville sikre oss data om det vi var interessert i, og også gi oss mer sammenliknbare data enn en ustrukturert intervjuguide ville gitt oss. Sistnevnte type kjennetegnes av at tema for intervjuet er gitt, men spørsmålene tilpasses den enkelte intervjusituasjon (Johannesen et. al. 2010). Dette ville etter vår mening være lite hensiktsmessig for oss da vi hadde klare tanker om hvilke områder vi ønsker mer informasjon om. Vi hadde begrepene «utvikle, ivareta, dele og anvende» kunnskap som ledetråder i utformingen av spørsmålene. Vi utformet derfor intervjuguiden (vedlegg 5) i tråd med det Thagaard (2013, s. 103) metaforisk kaller en «tre-med-grener-modell». Treet representerer da hovedtemaet, i vårt tilfelle organisering og ledelse. Grenene representerer enkelttemaene som skal utforskes underveis. Det innebærer at hvert enkelttema blir utforsket ved hjelp av

oppfølgingsspørsmål. I vår undersøkelse gjaldt dette særlige fokuset på å fange opp hvordan prosesser knyttet til våre fire kjernebegreper «utvikle, ivareta, dele og anvende» kunnskap fant sted i organisasjonen.

#### 4.6.3 Gruppeintervjuet

Vi gjennomførte gruppeintervju med rådgiverne fra fire av de fem aktuelle skolene 20. april 2016. Hovedgrunnen til at det bare var fire som stilte, var at vi i de aktuelle tidsrommet for intervjuet selv kun hadde en dato hvor vi begge hadde mulighet til å gjennomføre det. Rådgiverne har dedikert rådgivningstid på torsdager. Det var i utgangspunktet derfor kun torsdager som var aktuelle dager for å intervjuer rådgiverne samlet.

Rådgiverne fikk på samme måte som rektorene tilsendt informasjon om prosjektet i tråd med anbefalingene fra personvernombudet for forskning sammen med forespørselen om deltakelse (vedlegg 4). Før utsendelsen tok Ranveig opp saken med lederen i det lokale veileder - utvalget for å høre hennes mening om et eventuelt gruppeintervju. Hun støttet dette og skulle anbefale alle rådgiverne å stille opp hvis de hadde anledning på den aktuelle dagen. Vi sendte også ut en mail til rektorene på ungdomsskolene der vi orienterte dem om at vi ønsket å innkalle rådgiverne til et gruppeintervju. Vi ba dem ta kontakt dersom de hadde mot - forestillinger til det. Ingen tok kontakt. Gruppeintervjuet varte i underkant av halvannen time og ble gjennomført på rådhuset i kommunen. Vi var begge to tilstede også under dette intervjuet. Mulige konsekvenser av dette drøfter vi i avsnittet om forskningskvalitet.

Gruppeintervjuer kalles gjerne fokusgruppeintervjuer og egner seg godt når man vil utvikle ny kunnskap om et fenomen (Jacobsen, 2015). Egenskapene til dataene blir imidlertid annerledes enn ved individuelle intervjuer da de i stor grad vil være et resultat av de gruppeprosessene som utspiller seg under intervjuet (Hollander, 2004, i Jacobsen, 2015). Individuelle intervjuer får fram den enkeltes synspunkter. I gruppeintervjuer vil informasjon om utveksling av synspunkter og erfaringer stå sentralt, og relasjonene mellom deltakerne får derfor mer fokus. Forskerens rolle blir følgelig særlig viktig slik at ikke uheldige maktforhold og herske - teknikker får for stor innflytelse på resultatet. I mange grupper vil de individuelle synspunktene tones noe ned og det er hva gruppen samlet mener, som kommer fram. I gruppeintervjuer vil det likevel komme opp uenigheter som kan gi et godt bilde av hvor homogen eller heterogen en gruppe er i og med at erfaringsutveksling står sentralt. Vi hadde kun fire deltakere i vårt fokusgruppeintervju. Det er såpass få at det kan føre til liten bredde i meningsutvekslingen. Samtidig var det maksimale aktuelle antallet seks personer, slik at gruppen uansett ville blitt liten.

I gruppeintervjuer kan forskeren innta ulike roller, fra relativt inaktiv til svært aktiv. I den mest inaktive enden av skalaen kan intervjueren kun presentere temaet som skal stå i fokus og så la praten gå uten innblanding. I den andre enden av skalaen vil intervjueren stille helt konkrete spørsmål, og gi en viss tid til diskusjon av hvert spørsmål for så å ta initiativ til å

bevege seg videre til nye temaer. Det vanligste er å legge seg på en mellomløsning (Jacobsen, 2015). Da vil forskeren først stille et åpent spørsmål og så la diskusjonen gå sin gang, men bryte inn både for å få innholdsmessige nyanseringer og bidra til at gruppeprosessen utvikler seg hensiktsmessig. Eksempelvis vil forskeren ta grep hvis noen blir for dominerende eller passive, hvis alle snakker i munnen på hverandre og lignende.

Vi utarbeidet en tilpasset versjon av den intervjuguiden vi benyttet i de individuelle intervjuene. Vi kuttet imidlertid ned på antall spørsmål og hovedfokuset var på hvordan prosesser knyttet til våre fire kjernebegreper «utvikle, ivareta, dele og anvende» kunnskap fant sted i organisasjonen, samt utfordringer knyttet til rådgivningsarbeidet (vedlegg 5).

#### **4.6.4 Dokumentanalyse**

I kvalitativ forskning har studier av dokumenter en lang tradisjon (Thagaard, 2013, s. 59). Dokumentanalyse handler om å benytte sekundærdata som andre har samlet inn. Dataene skiller seg fra de dataene som er samlet inn på feltet ved at dokumentene er utarbeidet for andre formål enn det forskeren skal bruke dem til. Publiserte dokumenter er tilgjengelige for alle, mens dokumenter som ikke er åpne for andre enn den opprinnelige målgruppen de er skrevet for, kalles lukkede dokumenter. Vi har benyttet både publiserte dokumenter som kommunens strategiske dokument, opplæringsloven, forskrifter og veiledninger fra Utdanningsdirektoratet, stortingsmeldinger og norske offentlige utredninger (NOU). Vi har også i noen grad benyttet offentlige men upubliserte dokumenter som partnerskapsavtaler mellom kommunene i fylket, og mellom fylkeskommunen og empirikommunen.

Dokumentanalysen har vært særlig viktig på to måter. Den har gitt god oversikt over den nasjonale og lokale konteksten omkring rådgivningsarbeidet på skolen, både med tanke på hvilke ressursrammer rådgivningsarbeidet har og hvilke utfordringer som er skissert i sentrale dokumenter på feltet. Videre har den gitt oss innspill til empiri i analysen av dataene ved at vi har fått en større bredde i datagrunnlaget enn kun ved intervjuer.

#### **4.7 Fra intervju til fortolket materiale - bearbeiding av data**

Jacobsen (2015, s. 199) hevder at analyse av kvalitative data grovt sett handler om fire forhold. For det første må dataene *dokumenteres*. De dataene forskeren har fått gjennom intervjuer eller observasjoner må beskrives. Dette innebærer transkribering og utskrivninger av intervjuer og/ eller observasjoner. Med utgangspunkt i dokumentasjonen kan dataene *utforskes*. Det innebærer en innledende og mer usystematisk søken etter det som «trer fram» i datamaterialet. Deretter er det tid for *systematisering og kategorisering*. I denne fasen stykkes teksten opp og dataene grupperes i hensiktsmessige kategorier. Det fjerde sentrale forholdet i analysen dreier seg om å *sammenbinde* dataene. Her trekkes det opp sammenhenger og forbindelser mellom de ulike kategoriene.

Framstillingen over er godt egnet til å beskrive hvordan vi har gått fram i analysedelen. Vi begynte transkriberingen av både de individuelle intervjuene og gruppeintervjuet umiddelbart etter gjennomføring. Vi transkriberte fire intervjuer selv og ga oppgaven med å transkribere de to resterende til en bekjent (se vedlegg 9 for transkriberingsavtale). Vi hadde mange sider med transkribert materiale og det var en utfordring å begynne arbeidet med å kategorisere. Vi utforsket dataene manuelt både ved å høre på lydfilene og ved å lese gjennom det transkriberte materialet flere ganger før vi begynte systematiseringen og kategoriseringen av de individuelle intervjuene.

Vi kategoriserte i henhold til det som Jacobsen (2015, s. 207) kaller en innholdsanalyse. Dette innebærer en antakelse om at det intervjupersonene sier, kan reduseres til færre og mer overordnede og meningsfulle kategorier. Vi hadde allerede noen kategorier fra intervjuguiden, for eksempel arenaer eller prosesser knyttet til det å *utvikle, ivareta, dele og anvende* kunnskap. I løpet av analyseprosessen vokste disse fire begrepene fram til å bli de fire analysekategoriene vi benyttet i analysen.

Vi hadde opprinnelig med et forskningsspørsmål om intervjupersonenes opplevelse av utfordringer knyttet til rådgivningsarbeidet. For dette temaet hadde vi ingen forhåndsdefinerte kategorier. Vi så imidlertid underveis i analysen at innenfor omfanget av oppgaven, ble det for omfattende å ha med en eksplisitt utdyping av utfordringer som et eget hovedtema. Vi fjernet derfor dette som et av våre forskningsspørsmål.

Rent praktisk begynte vi i kategoriseringsfasen med å identifisere de utsagnene i intervjuene som kunne knyttes direkte til våre opprinnelige forskningsspørsmål. Den måten å klassifisere på gjorde det imidlertid litt vanskelig for oss å identifisere utsagn knyttet til de fire begrepene som vi ville skulle være den «røde tråden» i oppgaven. Vi bestemte oss derfor for å klassifisere dataene på nytt under overskriftene *utvikle, ivareta, dele og anvende*.

Vi lagde såkalte kategorikort (Jacobsen, 2015, s. 212). I praksis betyr det at vi hadde ark hvor vi «klippet inn» sitater som kom inn under samme kategori. I vårt tilfelle var dette Word-dokumenter med tabeller på PC, som vi så skrev ut og limte sammen til store oversiktlige plakater.

Vi utarbeidet så andre plakater ut fra dette igjen hvor vi trakk ut det vi tolket som det sentrale innholdet i sitatene. I tillegg laget vi en oversikt der fakta om den enkelte skole ble beskrevet (størrelse, organiseringen av faget utdanningsvalg osv.). Ut fra denne oversikten laget vi tabell 3, som er presentert på side 77.

Nedenfor er et eksempel på arbeidet fra en tidlig fase i analysearbeidet. Her hadde vi først kategorisert direkte utsagn fra intervjupersonene i tabells form med utgangspunkt i

forskningsspørsmålene. Vi tok så essensen av det vi tolket som meningsinnholdet inn i en ny tabell. Utsnittet av tabellen vi ser i figuren under er fra en slik fase.

Forskningsspørsmål 2			
Hovedspørsmål	Skole xxx	Skole xx	Skole x
1 organisering	50% stilling, faste dager i uka, har undervisning og er kontaktlærer. Åpen dør og tilgjengelig. Sitter sammen med miljøterapeut og helsesøster – er tett på og vet mye om elevene- VL og rådgiver har daglig kontakt, rådgiver er stedfortreder. Organiserer fra tidligere VL. Adskilte oppgaver fra miljøterapeut. Åpen dør gjør at han tar noen sos.ped oppgaver også	Kontaktlærer er i første linje, sosiallærer, miljøarbeider og spes.ped ansvarlig på hvert trinn Har en rådgiver i 20/25% stilling med kompetanse i karriereveiledning som har fått delegeret mye ansvar fra VL og jobber spissert med yrkes- og utdanningsvalg Har link til teamlederne og KO team Vil at rådgiver skal være et synlig element for elever, lærere og foreldre Delt rådgivningstjeneste	Rådgiver har 50% stilling, sos.ped og yrkesunderviser i norsk og erteamleder – gir innsikt i fleksibilitet. Rådgiver styrer aktiviteten selv – VL har litt følelse med det. Ikke nok ressurser men har drøftet omorganisering av resursen selv og begge mener den er for liten og at lærerne burde vært mer delaktige.
2 planer	Rådgiver har årshjul han har laget selv. Vært det samme i 10 år – justeres årlig. Er på team – har vært faste team i 11 år. System som er forutsigbart, kjent og fungerer godt	Rådgiver har ansvar for logistikk Ryddig dialog mellom rådgiver, kontaktlærer og teamleder VL får en oversikt av rådgiver Stoler på at rådgiver har kontroll – har en ryddig rådgiver	VL vet ikke men har tillit til at rådgiver har planer og tanker
3 UTV	En time på 8. og 9. trinn og ½ time på 10. Rådgiver tar seg av frister, søkeprosess o.l. UTV timene brukes til jobbskygging, praksiskurs osv. resten	Rådgiver har 10. trinn og veileder kontaktlærerne som har 8. og 9. trinn	UTV på 9. og 10. trinn. Tidligere forsøkt faglærere som UTV lærere – fungerte ikke dårlig kvalitet og timene ble ikke brukt slik skulle

**Figur 6: Eksempel på arbeidet fra en tidlig fase i analysearbeidet**

Det var i fasen med kategorisering av rektorintervjuene det ble klart for oss at vi hadde behov for supplerende data. Rektorene hadde varierende og til dels liten konkret innsikt i prosesser knyttet til våre kjernebegreper om hvordan rådgivningskunnskap helt konkret ble utviklet, ivaretatt, delt og anvendt på skolen. Mye av dette var delegert til rådgiverne. Vi erfarte her de positive sidene ved den fleksibiliteten som kvalitative tilnærminger gir. Jacobsen (2015) understreker at skillet mellom planlegging, gjennomføring og analyse er relativt lite. Det gir muligheter til hele tiden å tilpasse metoden til den nye kunnskapen som ser dagens lys etter hvert som forskingsprosjektet skrider fram. Vi utformet intervjuguiden til gruppeintervjuet målrettet ut fra det vi trengte mer informasjon om, og grupperte dataene fra gruppeintervjuet inn i kategoriene nevnt over. Gruppeintervjuet supplerte det vi hadde av materialet fra rektorene etter de individuelle intervjuene på en svært god måte.

Etter at vi hadde kategorisert også det siste gruppeintervjuet, kunne vi begynne å binde dataene sammen ved å se hvordan kategoriene kunne belyse forskningsspørsmålene våre. Vi leste teori parallelt med systematisering og sammenbinding av data. Etter at vi hadde inkludert gruppeintervjuet i analysen gikk vi imidlertid over i en ny fase. Vi kunne da spisse vår søken etter relevant teori som kunne belyse dataene på god måte.

Vår analysemetode, beskrevet med Jaobsen (2015) sine begreper, kan med Thagaards (2012) språkdrakt beskrives som en temasentrert tilnærming. Temasentrerte tilnærminger kjennetegnes ved at dataene studeres ved «å gå i dybden på enkelttemaer og sammenlignende informasjon fra alle intervjupersonene om samme tema» (Thagaard, 2013, s. 181). I følge Thagaard kritiseres temasentrerte analytiske tilnærminger for å ikke ivareta det helhetlige perspektivet på datamaterialet. Å ta utsagn ut av sin sammenheng kan bidra til en fragmentarisk fremstilling av virkeligheten som ikke gir leseren den helhetlige forståelsen av datamaterialet som vi ønsker. Vi har forsøkt å unngå dette ved å analysere sammenhengene mellom temaene og vurdere enkeltutsagnene opp mot intervjuet som helhet slik Thagaard fremhever som viktig når en skal bruke denne metoden.

#### **4.8 Vurdering av undersøkelsens forskningskvalitet**

Det er mange forhold som spiller inn på forskningskvaliteten. Kvalitetsvurdering av egen forskning innebærer en selvkritisk analyse av både datainnsamling, bearbeiding, analyse og fortolkning (Repstad, 2007). Åpenhet om alle faser i forskningsprosessen og forskerens refleksjoner over styrker og svakheter i undersøkelsen, er derfor svært viktig. Dette er ifølge Jacobsen (2015, s. 247) knyttet til forskernes evne til å gjøre ting eksplisitt. Slik kan uten - forstående vurdere om framgangsmåtene i en undersøkelse tilfredsstillende de krav en kan forvente innenfor et forskerfellesskap. Forskningens troverdighet styrkes i takt med forskernes åpenhet og refleksjoner om gjennomføringen.

Et forskningsarbeids kvalitet kan vurderes ved hjelp av begrepene reliabilitet og validitet. Reliabilitet knytter seg til hvor pålitelige resultatene er og handler om hvor presis den innsamlede informasjonen er og hvorvidt analysen er gjennomført uten feil og mangler (Repstad, 2007, s. 134). Validitet knytter seg til hvorvidt den empiriske undersøkelsen faktisk belyser den problemstillingen den er ment å belyse, altså om vi undersøker det vi hadde som mål å undersøke (Repstad, 2007). Sammen med overholdelse av etiske standarder for forskning vil studiets validitet og reliabilitet være avgjørende for studiets troverdighet. Vi har tidligere i kapitlet redegjort for hvilke metoder vi har benyttet i datainnsamlingen, bearbeiding av dataene og i analysen. Vi vil nå knytte gjennomføringen opp til forsknings - etikk, validitet og reliabilitet.

##### **4.8.1 Etiske aspekter**

Den danske filosofen og teologen Knud Eilert Løgstrup (1956/2000) hevdet at den enkelte av oss aldri har med et annet menneske å gjøre uten at vi holder noe av dets liv i vår hånd. Denne mye brukte påminnelsen om den etiske dimensjonen i all menneskelig samhandling bringer oss over på de forskningsetiske aspektene ved masterarbeidet. Everett og Furseth (2012) poengterer at etiske spørsmål er aktuelt i flere faser, både når det gjelder datainnsamlingen, selve skrivingen og bruken av kildehenvisninger. Innhenting av informert samtykke og sikring av at bidragsyterne i en undersøkelse ikke blir skadelidende som en konsekvens av

deltakelsen, fremholdes imidlertid som de to viktigste etiske aspektene ved å involvere andre mennesker i sin forskning (Hart, 2008, Rudstam & Newton, 2007 i Everettt & Furseth, 2012).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) hevder at forskning som baserer seg på intervjuer er gjennomsyret av etiske problemer. De poengterer at det som kommer ut av forskning basert på intervjuer avhenger av den sosiale relasjonen mellom forskerne og de som blir intervjuet. Et godt forskningsintervju er avhengig av at intervjueren klarer å skape et rom der intervju - personen kan snakke trygt og fritt. Forskningsintervjuet opererer i spennet mellom at forskeren ønsker mest mulig interessant kunnskap til sitt prosjekt samtidig som intervju - personens integritet blir opprettholdt og ikke krenkes i forskerens iver etter å skaffe seg gode data. Fokus på slike etiske aspekter ved forskningsarbeidet ble for vår del ytterligere forsterket av at vi har gjennomført forsinkingen i den kommunen hvor en av oss er ansatt som rådgiver for kommunalsjefen for det aktuelle fagområdet, og fordi vi har undersøkt et fenomen vi begge opplever stort eierskap til og engasjement i.

Vårt forskningsarbeid kommer inn under meldeplikten til personvernombudet for forskning og ble godkjent og registrert der før intervjuene ble gjennomført (vedlegg 8). Vi har gjennomført prosjektet i tråd med deres anbefalinger, herunder ombudets anbefaling om innhenting av informert samtykke, at deltakerne gis anledning til å lese gjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering, samt informasjon om at det ikke vil få noen konsekvenser for dem å trekke seg fra undersøkelsen underveis. Nærmere bestemt har intervjupersonene fått lese og komme med tilbakemeldinger på kapittel 5. I tillegg fikk de lese det første kapittelet for å bedre kunne sette analysekapittelet inn en sammenheng

#### **4.8.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvorvidt et forskningsarbeid er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Med sitt utgangspunkt i kvantitativ forskning har begrepet tradisjonelt vært knyttet tett opp til repliserbarhet. En studie har følgelig blitt ansett som reliabelt når andre forskere har kunnet benyttet de samme metodene og kommet fram til samme resultat. I kvalitativ forskning, hvor det er en erkjennelse av at resultatene er påvirket av den sosiale relasjonen mellom forskerne og de det forskes på, gir et mål om repliserbarhet begrenset mening. Thagaard (2013) argumenterer for at reliabiliteten heller må vises ved at man synliggjør hvilke framgangsmåter som er benyttet i alle faser av forskningsprosessen. Slik kan andre vurdere arbeidet trinn og trinn ved at prosessen gjøres gjennomsiktig og transparent (Silverman, 2011, s. 60 i Thagaard, 2013, s. 202).

Vi tror våre roller på feltet og vår relasjon til intervjupersonen representerer den største trusselen mot reliabiliteten. Dette knytter seg tett opp til det Jacobsen (2015) kaller intervju effekt og er aktuelt i datainnsamlingsfasen. Med intervju effekt menes at intervjuerens tilstedeværelse kan skape spesielle resultater. Vi kan ikke utelukke at rådgiver for kommunal -



sjefen, som har arbeidsoppgaver som både innebærer veiledning og kontroll av rektorene, kan ha påvirket innholdet i svarene. Rektorene kan eksempelvis ha mistenkt rådgiver for å ha en agenda med å velge akkurat rådgivningsarbeidet som tema for masteroppgaven, noe som kan ha ført til at de valgte å benytte anledningen til å posisjonere seg og fremme egne meninger. Det at leder av karrieresenteret deltok i intervjuene kan også representere en intervju effekt. Rektorene kan ha ønsket å gi lederen til det de muligens oppfatter som et «ekspertsenter» på feltet en mer positiv fremstilling av rådgivningsarbeidet enn det er grunn til. Våre roller på feltet og vår relasjon til intervjupersonene kan derfor ha påvirket vår evne til å skape en atmosfære der intervjupersonene kan snakke trygt og fritt. Dermed kan det som noen rektorer kan ha oppfattet som våre roller i og utenfor organisasjonen, ha fått uheldige konsekvenser for datainnsamlingen. Hvordan forskerne oppfattes av aktørene i organisasjonen og hvordan aktørene agerer på sine oppfatninger er altså av betydning for kvaliteten på dataene som samles inn.

Under gruppeintervjuet opplevde vi ikke at vår rolle på feltet fikk samme betydning, selv om vi selvsagt ikke kan se bort fra en viss intervju effekt også her. Vårt innrykk er at praten mellom rådgiverne gikk uanstrengt. De snakket med, og til hverandre med god dynamikk seg imellom og vi fikk inntrykk av at intervju effekten var liten. Vi tok en mye mer tilbakeholden rolle her enn under de individuelle intervjuene.

Når det gjelder vårt eget utgangspunkt har vi både i prosessen med å utforme spørsmål og i analyseprosessen drøftet muligheten for subjektivitet som feilkilde og en mulig fare for en perspektivforskyvning. Vi mener at vi har kunnet balansere dette ved å delta i intervjuene begge to. Selv om vi ved å være to intervjuere kom i flertall under de individuelle intervjuene og dermed risikerte en større asymmetri, har dette styrket analysearbeidet fordi vi i analysen har kunnet konfrontere hverandre med hverandres subjektive forforståelse og korrigere hverandres fokus. Dette kunne vi også gjort selv om bare en av oss hadde intervjuet i og med at vi begge har tilgang til lydfiler og transkribert materiale. Vi mener likevel at den helhetlige opplevelsen vi begge fikk ved å være tilstede har styrket oss i det å kunne utfordre hverandres subjektivitet og forforståelser. Vi kan likevel ikke utelukke at vi har hatt sammenfallende forforståelser som kan ha påvirket analysen.

Vi har helt fra vi begynte å vurdere å skrive masteroppgaven sammen jobbet med våre egne forforståelser av rådgivningstjenesten i skolen. Helt konkret har vi hatt det på dagsorden på flere møter og også laget et skjema som vi begge har fylt ut for å få fatt i både den enkelte og hverandres forforståelser for deretter å drøfte positive og negative fordommer og tanker vi har om rådgivningsarbeidet i skolen. Dette var en nyttig og nødvendig øvelse på veien fram mot å spisse både tema, problemstilling og utarbeiding av intervjuguide. I analysefasen hjalp det oss slik at vi mener å ha unngått det Jacobsen (2015, s. 246) kaller «unøyaktig analyse av data».

Han hevder at det alltid foreligger elementer av skjønn når det kommer til kategorisering av data. Dette er en fase det kan tas for lett på slik at kategoriseringene blir unøyaktige.

#### 4.8.3 Validitet

Simons (2009) hevder at det særlig er to hovedstrategier som kan benyttes for å sikre validitet i kvalitativ forskning. Den ene er å velge ut gyldig utvalg av respondenter i betydningen av at de er best mulig egnet til å belyse det fenomenet som undersøkes. Den andre er metode - triangulering. Dette innebærer å benytte flere metoder for å se ting fra flere perspektiver. Disse strategiene alene sikrer ikke valide resultater, men må suppleres. Det mest kritiske vil være hvordan forskeren har gått fram for å skaffe kvalitative data som gir nøyaktige beskrivelser av de fenomenene forskeren ønsker å belyse, og deretter forhandle frem en forståelse som fremstår som gyldig sett i lys av casens hensikt og kontekst.

Med tanke på gyldig utvalg trekker Jacobsen (2015) fram intervjupersonenes evne til å gi riktig informasjon og deres vilje til dette. Evnen til å gi riktig informasjon kan påvirkes av hvor stor nærhet intervjupersonen har til det fenomenet som studeres. Deres vilje kan blant annet knytte til et kjent dilemma innen forskning, nemlig at intervjupersonene av ulike grunner ønsker å fremstå på en sosialt riktig måte. Repstad (2007) problematiserer eksempelvis det å intervjuere ledere og elitepersoner. Her kan forskeren ifølge Repstad blant annet risikere å få forberedte og innstuderte svar, samt oppleve at ledere mistrives i en mer passiv intervjuobjektrolle. Denne rollen kan stå i kontrast til at mange ledere er vant med å legge premisser og ta initiativ. De kan derfor kan være uvillige til å la intervjueren styre samtalen. Rektorene i vårt utvalg har eksempelvis mange ulike administrative og ledelses - oppgaver. Rådgivning er kun et av svært mange områder. Dersom spørsmålene våre ble oppfattet som nærgående og dekket et område som rektorene opplevde å ha lite kunnskap om, kan det ha resultert i manglende velvilje til å dele informasjon.

Etter de individuelle intervjuene med rektorene vurderte vi det slik at intervjuer med rådgiverne ville styrke validiteten. Dette skyldes ikke forhold vi tolker som manglende vilje, men rektorene hadde ikke tilstrekkelig nærhet til de forskningsspørsmålene vi ønsket svar på. Deres evne til å gi korrekt og utfyllende informasjon var derfor redusert. Selv om vi, som nevnt over, forsøkte å verifisere rektorenes innspill underveis ved for eksempel å oppsummere det de hadde sagt og så spørre dem om det var riktig forstått, satt vi igjen med mange spørsmål om hva som egentlige var situasjonen i forhold til våre fire kjernebegreper om hvordan kunnskap om rådgivningsarbeidet ble utviklet, ivaretatt, delt og anvendt på de ulike skolene. Intervjuene var svært ulike og vi opplevde at noen av dem var krevende med tanke på å «holde oss på sporet». Vi opplevde også det vi tolker som en viss forsvarsposisjon fra noen av rektorene. Selv om de hadde relativ liten innsikt i rådgivningsarbeidet poengterte eksempelvis flere av dem gjentatte ganger under intervjuet at de hadde den beste rådgiveren i

kommunen på sin skole. Dette framsto som noe paradoksalt for oss da de samtidig var tydelige på at de ikke hadde noen innsikt i rådgivningsarbeidet på andre skoler.

Når det gjelder å ha et gyldig utvalg mener vi at det utvalget vi til slutt endte opp med, bestående av både rektorer og rådgivere, har styrket validiteten. Den ville trolig blitt ytterligere styrket hvis vi hadde innlemmet lærerne i utdanningsvalg. De er på mange måter målgruppen for deling av kunnskapen og er med i anvendelsen. Dette vurderte vi imidlertid til å bli for omfattende innenfor de rammene vi har hatt til rådighet. I etterkant er det likevel lett å tenke at vi skulle innhentet annen empiri enn det vi endte opp med, og vi har stilt oss spørsmål om vi skulle ha utfordret mer eller gått mer i dybden enn det vi klarte i innenfor de tidsrammene vi hadde til rådighet. Vi valgte imidlertid å ta utgangspunkt i Irgens (2011) sin definisjon av kunnskapsledelse og brukte begrepene utvikle, ivareta, dele og anvende når vi utformet intervjuguiden og som utgangspunkt for analysen. Det har vært et fruktbart grep som har gitt et godt grunnlag for drøfting. Selv om vi ikke har benyttet metodetriangulering i den forstand at vi har benyttet flere metoder for å se ting fra flere perspektiver, har vi intervjuet aktører med ulikt ståsted i forhold til det fenomenet vi har undersøkt. Vi har dermed fått belyst dette fra ulike perspektiv. Vi mener derfor at vi har empiri som oppfyller behovet for informasjon for å kunne svare på både problemstilling og forskningsspørsmål.

I slutfasen av skrivingen gjennomførte vi personvernombudets anbefaling om «at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering». Fra personvernombudets side var nok denne anbefalingen mer knyttet til forskningsetikk enn til grep for å styrke studiets validitet. Et slikt grep med å la intervjupersonene lese gjennom relevante deler av en rapport kalles gjerne respondentvalidering (Jacobsen, 2015, s. 233). Målet med et slikt grep er å sjekke ut i hvilken grad intervjupersonene kjenner seg igjen i resultatene. Hvis intervjupersonene opplever at funnene virker sanne og realistiske kan de sies å ha stor grad av autentisitet forstått som at de virker relevante og fornuftige for intervjupersonen. Respondentvalidering skjer ved at intervjupersonene uttaler seg om resultatene uavhengig av hverandre og kan gjennomføres på flere måter.

Repstad (2007, s. 136) framholder et ideal om *overskridende gjenkjennelse* i forbindelse med det han kaller deltakervalidering, og som vi tolker til å tilsvare det vi omtaler som respondentvalidering. Overskridende gjenkjennelse innebærer at forskningen både skal gi intervjupersonene en opplevelse av gjenkjennelse, men også en utdypet forståelse for det fenomenet som står i sentrum. Respondentvalidering har imidlertid sine begrensninger. Hvis intervjupersonene eksempelvis skulle oppgi at de ikke kjenner seg igjen, så kan dette handle om at uønskede forhold har kommet opp i lyset like mye som at man har bommet i analysen.

Vi gjennomførte respondentvalideringen på følgende måte: søndag 21.8.16 sendte vi ut kapittel 5 til gjennomlesing og kommentar på epost til alle vi hadde intervjuet.

Intervjupersonene hadde tid fram til onsdag 24.8.16 til å gi en skriftlig eller muntlig tilbakemelding. Vi ba alle, uansett om de ønsket å gi tilbakemelding eller ikke, om å bekrefte at mailen var mottatt. Vi sendte også med det første kapittelet i eposten. Slik kunne intervjupersonene bedre sette analysen inn i en sammenheng, samt relatere analysen til den endelige versjonen av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Alle bekreftet at de hadde mottatt mailen og ingen hadde kritiske bemerkninger til sitatbruk eller tolkningen av disse. Noen bekreftet umiddelbart at de hadde mottatt mailen, men sendte ikke flere mailer med tilbakemeldinger på teksten. En rektor skrev; «Mottatt mail, skimlet igjennom – første inntrykk ikke noe jeg reagerer på». Noen kommenterte likevel på innholdet i positiv retning. En av rådgiverne skrev: «Takk for tilsendt oppgave. Det var svært interessant å lese den. Har ingen kommentarer til det jeg kunne gjenkjenne fra samtalen». En annen rådgiver kommenterte teksten slik: «Spennende lesing. Ellers ingen kommentarer fra meg ang. innhold».

#### **4.9 Kort oppsummering**

Vi har i dette kapittelet posisjonert oss i forhold til vitenskapsteoretisk ståsted, men samtidig vært tydelige på at når det kommer til valg av forskningsmetoder er det valg av problemstilling som i stor grad styrer metodebruk. I vårt tilfelle, hvor vi er opptatt av hvordan noe skjer, så viste det seg at kvalitative metoder var best egnet. Vi har videre belyst helt konkret hvordan vi har gjennomført forskningsprosessen og til sist vurdert denne opp mot allmenne krav til forskningskvalitet.

## 5.0 Analyse og tolkning

Vi analyserer det empiriske materialet ved å presentere og tolke våre funn knyttet til hvordan rådgivningskunnskap utvikles, ivaretas, deles og anvendes på ungdomsskolene i empirikommunen. I kvalitative analyser er bruken av sitater essensielt for å synliggjøre hvilke empiriske holdepunkter man har for de tolkningene som gjøres, samtidig som sitatene gir «liv» til analysen (Jacobsen, 2015, s. 402). Bruk av sitater stykker imidlertid opp teksten, og det kan også bli et for stort detaljfokus eller teksten kan framstå som uoversiktlig. Det gjelder derfor å finne balansegangen mellom å underbygge analysen med data, men samtidig unngå å fortape seg i detaljer eller benytte for mange sitater som underbygger samme poeng.

Vi har valgt å benytte mange sitater i analysen for å underbygge våre tolkninger. Dette har vært spesielt viktig for oss fordi vi har nær tilknytning til det vi har studert, og derfor må være spesielt observante på selektiv bruk av sitater som støtter våre forforståelser,

Vi har tatt to grep for at stoffet skal framstå mest mulig oversiktlig. For det første har vi innenfor alle de fire analysekategoriene utarbeidet en «funnliste» som vi presenterer tidlig i de aktuelle avsnittene. Våre analysekategorier er som før nevnt «utvikle, ivareta, dele og anvende» kunnskap. Funnlister gir en oversikt over de funnene vi inkluderer i analysen, og inkluderer både det vi finner på samtlige av skolene og de funnene som bare gjelder noen av skolene. For det andre bruker vi disse funnene som underoverskrifter utover i analysen. Disse underoverskriftene er markert med understrekning. Vi nummererer funnene i funnlisten og disse nummerne følger underoverskriftene utover i analysen.

Analysekapittelet er strukturert etter de to forskningsspørsmålene. Vår problemstilling og våre to forskningsspørsmål er som tidligere nevnt:

*Hvordan ivaretar organisering og ledelse av utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet rådgivningsarbeidet som hele skolens ansvar?*

- 1. Hvordan utvikles og ivaretas rådgivningskunnskap på skolen?*
- 2. Hvordan deles og anvendes rådgivningskunnskap på skolen?*

Før vi knytter det empiriske materialet direkte opp til forskningsspørsmålene, presenterer vi intervjupersonenes forståelse av rådgivningsarbeidet som «hele skolens ansvar» og deres tanker om hva rådgivningsarbeidet skal bidra med overfor elevene. I tillegg presenterer vi et utvalg fakta om skolene i empirikommunen i tabells form. Tabellen gir et overblikk over likheter og forskjeller i organiseringen av rådgivningsarbeidet.

Vi presenterer og tolker deretter svarene fra både rektorenes og rådgivernes perspektiv innenfor hvert forskningsspørsmål. Vårt mål er imidlertid ikke å analysere synspunktene til de to gruppene opp mot hverandre, selv om vi naturlig nok finner ulikheter. Vi er snarere opptatt av at de ulike perspektivene supplerer og utfyller hverandre og dermed utvider forståelsen av

hvordan rådgivningsarbeidet forstås, organiseres og ledes. Dette innebærer eksempelvis at vi noen ganger lar et enkeltutsagn illustrere synspunkter som deles av flere av intervjupersonene, uavhengig av hvilken rolle de har.

### 5.1 Yrkes- og utdanningsrådgivningen som hele skolens ansvar

Hva innebærer det for rådgiverne og rektorene at rådgivning skal være hele skolens ansvar? Vi tar først for oss rådgiverne og ser at de i sine svar trakk fram forhold som knytter seg både til selve undervisningen på skolen, til organisering av faget utdanningsvalg og til den enkelte lærers mer personlige engasjement. De trakk også fram etablering av forskjellige arenaer for informasjonsdeling mellom rådgivere og lærere, og for kontaktlærerne og elever imellom.

Nei, jeg tenker at det må inn i alle fag, kan ikke ha faga uten at du tenker i hvilket yrke, i hvilken sammenheng kan du bruke det faget her, og så synes jeg det er veldig bra at vi har utdanningsvalg på mange lærere, sånn at det er mange lærere på skolen som er engasjert i det her med framtid og utdannelse og skoler.

[...] kontaktlærerne i hvert fall som kjenner elevene sine ganske godt er med i en sånn prosess [knyttet til] hva de har tenkt å søke og er i samtaler med elevene sine om det.

[...] at det å få dratt inn mange lærer i det, det er en døråpner egentlig [...] det at en lærer engasjerer seg litt og sier at 'kan vi ikke gå til rådgiver å snakke om det isteden?' At lærerne også er litt sånn førstelinjetjeneste da og så bringer de opp til den som kanskje, eller som forhåpentligvis har noe mer kompetanse.

[...] at de snakker seg inn i framtida [...] 'hva jobber mamma med?' og at de snakker om det da, men jeg også tenker at noen ganger så kan en føle at det er litt ensomt [...]

Slik jeg har erfart da, jeg har fått en time da på personalmøtet, rådgivers time [...], vi har ikke hatt noe systematikk på det, men vi har hatt det et par ganger [...] burde kanskje hatt det en gang i halvåret som tema da, en halvtimes tid på et møte eller noe.

[...] at vi får det inn i utviklingssamtalene da, [de]som kontaktlærerne har, sånn som det blir i den nye planen vår. Det er jo med på å gjøre det til hele skolens ansvar da.

Rektorene har en litt annen innfallsvinkel. Vi tolker deres refleksjoner som at de har et noe bredere, og samtidig kanskje et noe vagere perspektiv på hva «hele skolens ansvar» innebærer. Utdannings- og yrkesveiledning fremstilles av flere som noe som nærmest er integrert i alt personalet gjør gjennom det å støtte elevene i skolehverdagen. Rådgivningsarbeidet fremheves dermed også i mindre grad som et avgrenset fagområde utover det selve rådgiveren har ansvaret for:

Det betyr ikke noe helt spesielt annet enn at man forstår jo når det ligger som et fag på skolen at, altså utdanningsvalg, da betyr det at eierne våre mener alvor med det utover at det skal være en rådgiver som skal forteller elevene hvor de bør søke hen. Når det gjelder skolens ansvar som sådan så ser ikke jeg på det på noen annen måte enn det vanlige faglige ansvaret vi har i forhold til ulike fag her på skolen.

[...] hvis man tenker rådgivning som yrkesveiledning så er ikke det nødvendigvis hele skolens ansvar, men det går jo mere på denne 'guidance', altså det å daglig veilede elevene framover det er jo det vi skal [...] det er jo det der jeg mener med å si at det er overalt og gjelder oss alle.

Staben jeg har er jo, gjør jo sitt til at de [elevene] blir sett mye [av lærerne] det tror jeg er viktig opp mot all rådgivning for rådgivning må ikke nødvendigvis være karriere. Det kan være ut fra ting du sliter med til en som har sagt et eller annet – 'hva skal jeg gjøre nå?'

Vi har et helhetlig ansvar for eleven fra den dagen de dukker opp her og til den dagen de går ut, [...] [det]er ikke noe som en enkelt, eller to enkeltpersoner, kan ta seg av. Men alt det dreier seg om, være seg rådgivning eller elever med lese-skrivevansker, [...] da må vi tenke helhetlig og alle lærerne må faktisk ha et begrep i forhold til de tinga der.

## 5.2 Hva skal rådgivningsarbeidet bidra med overfor elevene?

Felles forståelse av hva slags kunnskap som skal utvikles er et sentralt aspekt når kunnskapsutvikling i organisasjoner står i fokus (Filstad, 2016). Vi må derfor kunne anta at de grunnleggende antakelsene om hvilket utbytte elevene skal ha av rådgivningen har betydning for de vurderingene og beslutningene som tas om hvordan arbeidet best kan ledes og organiseres.

Av svarene ser vi at det er relativt stort sammenfall mellom rektorenes og rådgivernes oppfatninger om hva rådgivningsarbeidet skal bidra til. Begge parter vektlegger at elevene skal utvikle kunnskap om seg selv og hvordan de skal ta gode valg. Dette harmonerer godt med Utdanningsdirektoratets beskrivelse av hensikten med rådgivningsarbeidet i skolen, slik vi skisserte det i kapittel 1. Tre av rektorenes utsagn fanger opp det vi tolker som hovedessensen i utsagnene fra både rektorene og rådgiverne:

Vi skal gi elevene kompetanse i forhold til valg av videre løp etter grunnskolen. Bygge det litt gradvis opp fra åttende trinn og mot at de er ferdig i tiende og søkeprosess og det hele. Det går mye på det med å bli kjent med seg sjøl og egen identitet. Det riktige valget på veien videre, og å vite hvilke muligheter de har og hva som er realistiske mål.

At de [elevene] blir litt mer bevisste på hva de vil for at de er jo rådvile. Og når du da rådgir så at de blir litt mer klar over hva de[vil/ønsker], hvilke muligheter og hva de bør gjøre da. Det er liksom hovedmålet, men like mye foreldrene [...]'

Jeg ønsker jo [...] at våre elever skal oppleve at de finner potensialet sitt og at de får hjelp til å utnytte det. Får hjelp til å se en retning, ikke minst gjennom mange mestringsopplevelser [...] finne verdien i sin eget i sitt eget ståsted da, og ikke minst mulighetene. Og da er det jo noen ganger at vi har elever som er veldig målretta, og andre er jo helt totalt uvitende. Og da er det jo viktig å prøve å vekke dem litt da og realitetsorientere. Å se ti år fram i tid. Da er jo livet ganske annerledes så vi har en kjempeviktig oppgave.

Rektorene forteller at det er en rekke aktiviteter som skal bidra til at elevene utvikler slik kunnskap. De skal få informasjon og veiledning fra rådgiver, kontaktlærere og faglærere. Videre skal undervisningen i faget utdanningsvalg og aktiviteter som praksiskurs på videregående skole og jobbskygging i arbeidslivet gi elevene erfaringer som gjør dem i stand

til å utvikle valgkompetanse. I tillegg er rådgiverne også opptatt av at alle faglærerne gjennom undervisning i fagene sine kan bidra til at elevene får innblikk i hvordan det de lærer på skolen bidrar til å kvalifisere dem til videre utdanning og yrkesliv. Som en av dem sier;

Jeg tenker jo bare at når man har emner man jobber med; hvilke yrkesgrupper fines det innen dette emnet, hva finnes der ute. Alle i sine områder kan introdusere litt hvilke yrkesgrupper som finnes, 'hvordan blir man det?' [...] Så er det det med å åpne øyene til disse elevene altså, de vet om lærer og sykepleier og lege og politi, men er det 7000 arbeidstitler det er der ute? Altså hele veien introdusere elevene for ting som finnes i ulike faggrupper.

En annen kommer med et annet eksempel:

Når du skal lære prosent, i hvilke yrker trenger man det? Men ikke sant, at man er tettere på i alle sammenhenger.

Vi tolker det slik at rådgiverne og rektorene i stor grad har felles forståelse av målene for rådgivningsarbeidet når det gjelder elevene læringsutbytte, og de har tiltro til at de elev - aktivitetene som alle kommunes elever deltar på er relevante i forhold til å nå målene. Rådgiverne er imidlertid tydeligere på at det å involvere andre lærere på skolen utgjør et ubrukt potensiale i rådgivningsarbeidet.

### **5.3 Empiriskolenes organisering av rådgivningsarbeidet**

Tabellen nedenfor gir en oversikt over likheter og forskjeller i organiseringen av rådgivningsarbeidet. Vi har valgt å ta med fakta knyttet til elevtall, stillingsbrøk og delt/ikke delt rådgivningsfunksjon for å belyse rektorenes fordeling av ressurser til rådgivningsarbeidet. Den enkelte rådgivers formelle kompetanse er relevant fordi det gir informasjon om faglig utgangspunkt, og er også tatt med. Faget utdanningsvalg er et sentralt bidrag i rådgivnings - arbeidet i skolen, og vi har derfor valgt å ta med informasjon om hvordan rektorene disponerer denne ressursen. Det gjelder både fagets timeressurs, hvem som underviser i faget og hvorvidt lærerne har gjennomgått opplæring av noe omfang i forbindelse med at de underviser i det. Vi har også valgt å oppsummere den enkelte rektors oppfatning av rådgiver rolle i rådgivningsarbeidet, samt rådgivers ansvar og samarbeid med rektor for å gi leseren en mulighet til å sammenligne rektorenes oppfatninger. I tillegg har vi tatt med oversikt over etablerte arenaer for eksternt samarbeid for rådgiver og rektor.



Tema	Skole 1	Skole 2	Skole 3	Skole 4	Skole 5
<b>Elevtall</b>	175	334	328	249	129
<b>Stillingsbrøk</b>	40%	2 stk. rådgiver henholdsvis 45% og 35 %	54%  Fast kontortid	20 – 25%	40%
<b>Delt/ikke delt rådgivning</b>	Delt  Kun UoY <sup>13</sup>	Delt  Kun UoY	Delt  Kun UoY	Delt  Kun UoY	Ikke delt – kombinert rolle
<b>Rådgivers formelle kompetanse</b>	Karriere- veiledning 30 sp.  Spesial- pedagogikk 30 sp.	<i>Rådgiver 1:</i>  Karriere veiledning 30 stp.  <i>Rådgiver 2:</i> Karriereveiledning 60 stp.	Allmennlærer med lang fartstid i skolen og erfaring som sosiallærer	Yrkes- og utdannings - veiledning 30 stp,  Veiledning 15 stp,  Veiledning i offentlig sektor  15 stp	Karriereveiledning 30 stp  Sosial - pedagogisk rådgivning 30 stp
<b>Faget utdannings- valg (UTV)</b>	Timeplanfestet undervisning.  Kontaktlærer og samfunnsfags - lærer underviser i faget.  Skolen deltok i prosjekt i regi av karrieresenteret skoleåret 2013/14 som ga fagspesifikk kompetansehevi ng.	Timeplanfestet undervisning.  Rådgiverne og lærere som får tildelt faget fra år til år.  Ingen av lærerne som underviser har fagspesifikk kompetanse.	Timeplanfestet undervisning kombinert med andre aktiviteter.  Kontaktlærere, samfunnsfags - lærere og rådgiver underviser i faget.  Ingen av lærerne som underviser har fagspesifikk kompetanse.	Timeplanfestet undervisning.  Kontaktlærerne underviser på 8. og 9. trinn.  Rådgiver underviser i egen klasse på 8. trinn, og i alle 10. klassene.  Ingen av lærerne som underviser har fagspesifikk kompetanse.	Undervisningen er ikke timefestet.  Rådgiver underviser på alle trinn.  Rådgiver har rådgiver - kompetanse
<b>Rådgivers ansvar for rådgivning og samarbeid med rektor, ifølge rektor</b>	Delegert ansvar for det rådgivnings - faglige arbeidet internt  Jevnlig dialog med rektor	Delegert ansvar for det rådgivnings - faglige arbeidet internt  Jevnlig dialog med rektor	Delegert ansvar for det rådgivnings - faglige arbeidet internt  Jevnlig dialog med rektor	Delegert ansvar for det rådgivnings - faglige arbeidet internt  Jevnlig dialog med rektor	Delegert ansvar for det rådgivnings - faglige arbeidet internt  Jevnlig dialog med rektor
<b>Etablerte arenaer for eksternt samarbeid</b>	Lokalt veilederutvalg  Kvalitetsforum	Lokalt veilederutvalg  Kvalitetsforum	Lokalt veilederutvalg  Kvalitetsforum	Lokalt veilederutvalg  Kvalitetsforum	Lokalt veilederutvalg  Kvalitetsforum

**Tabell 3: Organisering av rådgivningsarbeidet på ungdomsskolene i empirikommunen**

<sup>13</sup> UoY er forkortelse for utdannings – og yrkesrådgiver

Felles for alle skolene er at rektorene i stor grad har delegert ansvaret for spesifikke rådgivningsoppgaver på skolene til funksjonstillingen som rådgiver. I tillegg underviser fire av fem rådgivere i utdanningsvalg, men i ulikt omfang. Vi ser at organiseringen varierer når det gjelder hvordan tidsressursen er benyttet. Det gjelder både stillingsressursen avsatt til rådgiverne og hvordan timene til utdanningsvalg er fordelt. Rådgiverne har også ulik formell kompetanse, og det er kun på en skole at lærerne som underviser i utdanningsvalg har fagspesifikk kompetanse.

På fire av skolene organiseres rådgivningsarbeidet ganske likt, slik tabellen viser. Disse skolene har delt rådgivningsfunksjon slik at rådgiver kun er utdannings- og yrkesrådgiver. Utdanningsvalg er timeplanfestet og kontaktlærerne deler på undervisningsansvaret sammen med rådgiver.

To av skolene har en annen form for organisering enn de tre andre. På skole to har rektor valgt å øke rådgiverressursen og ansatt både en kvinnelig og en mannlig lærer slik at begge kjønn er representert. Utdanningsvalg er ikke timeplanfestet, men organiseres i bolker der faget kombineres med andre fag i tverrfaglige undervisningsopplegg. På skole fem er det rådgiver som underviser i utdanningsvalg på alle trinn, i tillegg til å ha ansvaret for alt rådgivningsarbeid på skolen. Rådgiverfunksjonen er ikke delt og rådgiver har følgelig ansvaret for begge rådgivningsformene. Forskjellene i organisering gir forskjeller i rammer og muligheter for selve rådgivningsarbeidet og utøvelsen av rådgiverrollen. Gjennom å kombinere sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesrådgivning kan det være lettere å ha et helhetlig perspektiv på elevene ressurser og utfordringer. Samtidig vet vi fra blant annet Buland et. al. (2014) sin forskning, at den sosialpedagogiske rådgivningen ofte er ressurskrevende, noe som kan gjøre det utfordrende å ha nok tid til begge formene.

## **5.4 Forskningsspørsmål 1 - om utvikling og ivaretagelse av kunnskap**

Vårt første forskningsspørsmål er: «Hvordan utvikles og ivaretas kunnskap om yrkes- og utdanningsrådgivning i skolen?». Vi behandler funnene knyttet til henholdsvis å utvikle kunnskap og å ivareta kunnskap hver for seg.

### **5.4.1 Å utvikle kunnskap**

I kunnskapsorganisasjoner må det utvikles ny kunnskap for å ha god kvalitet på tjenestene (Irgens, 2011a, s. 125). I dette avsnittet presenterer og tolker vi empiriske funn som beskriver hvordan rådgivningskunnskap utvikles på empiriskolene.

Før vi fordyper oss i «hvordan» vil vi imidlertid gi et bilde av rektorenes og rådgivernes refleksjoner knyttet til hva de øvrige lærerne på skolen trenger av kunnskap. Som vi har sett tidligere i kapittelet, opplever vi at rektorene og rådgiverne har relativt lik forståelse av hva elevenes utbytte av rådgivningsarbeidet skal være, og at mange av de elevrelaterte aktivitetene oppleves som relevante grep for å nå målene. Rådgiverne påpekte imidlertid at de så et ubrukt potensiale for å innlemme et rådgivningsperspektiv i andre fag enn utdanningsvalg. Det

aktualiserer spørsmålet om hva slags rådgivningskunnskap det øvrige personalet på skolen bør ha for å kunne bidra i disse læringsprosessene på en fruktbar måte. Dette sitatet oppsummer vår tolkning av svarene når det gjelder hvilket kunnskapsnivå rektorene forventer:

Så rådgivningsarbeidet i skole det er jo noe vi holder på med hele tida tenker jeg – det omfatter alt vi holder på med. Enten det handler om direkte faglige ting eller mer personlige ting, sosiale ting – vi er jo noen veiledere og rådgivere hver eneste dag.

Vi tolker svarene fra rektorene som at lærerne i stor grad allerede har den kunnskapen de trenger for å ta sin del av ansvaret for rådgivningsarbeidet i skolen. Samtidig uttrykker flere av rektorene at de har liten oversikt over hva dette arbeidet skal inneholde. En av dem sier at;

Kunnskapen om rådgivningsarbeid, kunnskapen om utdanningsvalg, kunnskapen om hvordan ungene skal foreta best mulig valg og vite mer om hva de skal bli når de blir store, den har vi i og for seg lagt på de som må ha kunnskap om det, så innholdet i det, på samme måte som jeg kan ganske lite om innholdet i norskfaget, så kan jeg ikke så veldig mye om innholdet i det.

Rådgiverne er imidlertid opptatt av at rådgivningsarbeidet i skolen er komplekst og at ansvaret til dels er tyngende:

Utfordringen er at du har så mange emneområder og fag du skal forholde deg til. Som norsklærer har jeg et veldig strikt begrensning felt, men som rådgiver så blir en dratt inn på veldig mange områder [...] det er jo en utfordring at det er en veldig komplekst sammensatt tjeneste.

På en av skolene har det vært motstand mot opplæring blant lærere som har fått tildelt faget utdanningsvalg

[...] har også opplevd [...]at de [lærerne] på en måte ikke ønsker skoling og da blir det [faget utdanningsvalg] litt stemoderlig behandlet da fordi 'det ikke er mitt fag, jeg er engelsklærer' [...] ikke fordi de har lyst til å være vrang, men det er ofte personavhengig.

Sitatene over kan tjene som eksempler på det vi tolker som en noe ulik opplevelse av kompleksiteten i rådgivningsarbeidet mellom rektorene og rådgiverne, hvilke utfordringer det representerer og hva som kreves for å nå målene for elevenes læringsutbytte. Med dette som bakteppe beveger vi oss videre til å se eksplisitt på funnene i funnlisten.

Når det gjelder funnlisten knyttet til å utvikle kunnskap, benytter vi begrepene utvikling av *individuell* kunnskap og utvikling av *kollektiv* kunnskap. Med utvikling av individuell kunnskap mener vi læring hos den enkelte medarbeider som forutsetter kobling til organisatorisk læring for å kunne utvikles til kollektiv kunnskap.

1. Felles for alle skolene er at utvikling av *individuell* kunnskap hovedsakelig skjer på tre måter:
  - a. Ved jevnlig dialog mellom rådgiver og rektor,
  - b. Gjennom kurs og opplæring for rådgiver,
  - c. Gjennom rådgivers deltakelse i eksterne praksisnettverk for rådgivere

2. På skole 2 har vi i tillegg funnet at *individuell* kunnskap hos skolens to rådgivere utvikles gjennom et gjennom et praksisfellesskap de to imellom
3. Felles for alle skolene er at utvikling av *kollektiv* kunnskap er lite systematisert og hovedsakelig skjer i tilknytning til elevrelaterte aktiviteter
4. På skole 1 har imidlertid rådgiveren og lærerne i utdanningsvalg utviklet *kollektiv* rådgivningskunnskap gjennom å delta i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i karriereveiledning skoleåret 2012/13

#### 1 a). Utvikling av *individuell* kunnskap ved jevnlig dialog mellom rådgiver og rektor

Rektorene sier at de er «tett på» rådgivningsarbeidet gjennom jevnlig dialog med rådgiver. Denne jevnlige dialogen fungerer som en kilde til å utvikle rådgivningskunnskap på skolene. En rektor forteller at rådgiver har fått beskjed om å; «kvalitetssikre det vi har, og finne ut hva vi trenger for det har ikke jeg mulighet til å vite noe om». Dette utsagnet er representativt for alle rektorenes oppfatning av eget kunnskapsnivå. De er tydelige på at det er rådgiverne som kan rådgivning, og det er hovedsakelig gjennom dem at rektor utvikler egen kunnskap på området. På tilsvarende måte uttrykker rådgiverne sin oppfatning av verdien av den jevnlige dialogen, her representert ved følgende utsagn av den rådgiveren som kanskje samarbeider tettest med sin rektor:

Jeg føler at jeg har veldig godt sånt samarbeid med rektor [...] det er delegert veldig frihet til meg innenfor det, men det er jo daglig eller ukentlig at jeg må inn til rektor å drøfte en del ting med han liksom, men du har jo en veldig frihet til å utøve den funksjonen da.

Både rektorene og rådgiverne er opptatt av å fremheve at de har gode relasjoner både til hverandre og til deltakerne i rådgivningsarbeidet på skolene. Majoriteten av rektorene omtaler rådgiveren sin som den «beste i byen» og uttaler at de har stor tillit til det arbeidet som blir gjort. Rådgiverne føler også at de blir sett av rektor og en av dem sier at; «Jeg synes rektor er flink til å gi tilbakemelding». Begge parter har stor forståelse for hverandres jobb, noe som kan illustreres ved følgende utsagn fra en rektor om rådgiver; «Min oppfatning er at rådgiverne har en ensom, vanskelig og utsatt jobb», og fra en rådgiver om rektor; «[...] det er så utrolig mange føringer i skolen og det er ikke alltid at de kommer fra vår ledelse, de kommer ofte fra oven, ikke sant og det er så mye annet [...]».

Alle rektorene uttrykker forventninger til at det er rådgiverne som skal utvikle ny kunnskap som kan brukes direkte i rådgivningsarbeidet med elevene. En rektor uttrykker det slik:

Rådgiver har verdifull kunnskap: hun kan hjelpe oss til kanskje å ta noen litt tøffe valg [...] ovenfor noen elever for å skape det grunnlaget som er helt nødvendig.

Det er altså rådgiver i kraft av å ha dybdekunnskapen som forventes å ta et ekstra ansvar for at skolen har kunnskap nok til å prioritere riktig. I følge Sveiby og Lloyd (1987, i Blackler, 1995) fordrer kunnskapsorganisasjoner en form for ledelse som sørger for at ny kunnskap

ivaretas og tilfører organisasjonen verdi. Den jevnlige dialogen som både rektorene og rådgiverne beskriver, kan tolkes som å ha elementer av en slik form for lederskap. Rådgivers deltakelse på eksterne arenaer, kombinert med dialogen mellom rådgiver og rektor, bidrar til at rådgivers impulser utenfra gir verdifulle bidrag til rådgivningsarbeidet.

Slik vi tolker svarene, fører dialogene imidlertid kun i varierende grad til at det blir stilt grunnleggende spørsmål om selve organiseringen av rådgivningsarbeidet. Dialogene preges i liten grad av det som (Mezirow 1990, i Filstad 2016, s. 69) beskriver som forutsetningsrefleksjon. En av rådgiverne gir imidlertid et eksempel på at så har skjedd. Hun ba nylig selv rektor om å få overta undervisningsansvaret for faget utdanningsvalg. Begrunnelsen var at kvaliteten på undervisningen var for dårlig slik rådgiver vurderte det. Dette ble tatt til etterretning av rektor. Rektor timeplanfestet faget og overlot ansvaret for faget på 10. trinn til rådgiver, fra og med kommende høst. Rådgiveren forteller om vurderingene i forbindelse med dette:

Det har vi tenkt mye på vår skole for vi har prøvd mange modeller. Først så hadde vi det timeplanlagt slik som alle andre [...] var kontaktlæreren som hadde det og så viste det seg at det ikke var alle kontaktlærerne som brant like mye for det og så ble det en salderingspost, [...] Og så har vi hatt en modell nå [...] at det ikke ligger noe sted på timeplanen, men hvor jeg da skal inn å ha noen timer i uka hvor jeg da må stjele litt fra andre fag. Det har helt ikke vært en stor suksess[...] Så nå er vi tilbake til [...] timeplanlagt så skal jeg ha det selv på tiende trinn nå da.

På en annen skole melder rektor om nesten daglige samtaler med sin rådgiver. Samtalene dreier seg imidlertid mest om elevrelaterte temaer og mindre om organisering;

Det er nok litt sånn tradisjon, sånn det har vært her før. Nå har jeg vært her i to og et halvt år. Sånn har det vært tidligere å, så jeg har ikke tillagt henne noen nye oppgaver eller tatt fra henne noen heller [...].

Vi tolker det siste sitatet overfor, sammen med øvrige utsagn i intervjuene, som eksempler på at dialogen mellom den enkelte rektor og rådgiver har preg av det Argyris (1990) beskriver som enkeltkretslæring med fokus på løpende problemløsning. Vi ser imidlertid at det også i noen grad foregår det Argyris (1990) betegner som dobbeltkretslæring innenfor fellesskapet som den jevnlige dialogen mellom rektor og rådgiver representerer.

Ingen av våre funn avslører eksplisitte maktkamper mellom rektorene og rådgiverne eller mellom rådgiverne og lærerne som underviser i utdanningsvalg. Vi tolker likevel uttalelsene fra rådgiveren om å måtte «stjele» timer fra andre fag til utdanningsvalg, og rådgivernes uttrykk for manglede tillit til kollegers kompetanse når det kommer til rådgivningskunnskap, som at det i enkelte tilfeller foregår en dragkamp om ressursene internt på skolene. Dette bekreftes av Buland et. al. (2014) sin forskning slik vi har pekt på tidligere. Også basert på egen erfaring oppfatter vi at det er en kamp om tid og ressurser i skolen.

### 1 b). Utvikling av individuell kunnskap gjennom kurs og opplæring for rådgivere

Rektorene er som tidligere nevnt opptatt av at rådgiver skal utvikle individuell kunnskap ved å holde seg oppdatert på ny rådgivningskunnskap. Som en rektor sier;

Rådgiveren vår [...] får jo muligheten til å delta på ulike typer kurs og konferanser, det er jo en selvfølge [...] det er viktig at det er hun som får det [...].

En annen rektor sier at;

[...] rådgiver, hun er jo med på alle de der samlingene i lokalt veilederutvalg og alle møter og messer og bedriftsbesøk og hun tar med seg alt, og det skal hun gjøre også [...] jeg er veldig åpen for det. Jeg sier ja til det som er, for det er ikke hver uke liksom. Så vi er veldig, veldig positive til det.

Gjennom utsagnene ser vi at rektorene legger vekt på rådgiverens kognitive læring som en intellektuell prosess (Hislop 2013), der læring fører til endring i teoretiske begreper og rammeverk hos rådgiveren gjennom ulike kurs. De er også opptatt av den kulturelle læringen som de mener foregår i det lokale veilederutvalget, gjennom at skolenes rådgivning bygger på like verdier, begreper og rammeverk.

Vi har imidlertid få funn som indikerer forventninger til at lærerne i utdanningsvalg bør utvikle fagspesifikk kunnskap for å kunne undervise i faget, selv om alle rektorene og rådgiverne fremhever faget som en viktig del av rådgivningsarbeidet på skolene. Flere uttalelser kan tolkes som at rektorene forventer at fagets kompetansemål og innhold er allmenn kunnskap for lærere. En utdannet lærer skal kunne veilede, gi råd og informasjon. I tillegg bør de i kraft av sin lærerutdanning ha ferdigheter som gjør at de kan bygge gode relasjoner til elever og foresatte. Som en av rektorene sa, skal lærerne:

[...] først og fremst kompetanse i forhold til det med relasjoner til elevene og det å kunne hjelpe elevene til å forstå seg sjøl, og det tenker jeg ligger litt i det å være kontaktlærer i seg sjøl.

Denne rektoren har som to andre rektorer valgt å legge undervisningsansvaret til kontakt - lærerne som de anser for å være spesielt skikket til oppgaven. Det å hjelpe elevene til å bli bedre kjent med seg selv, trekker flere av rektorene fram som et viktig formål med faget, slik vi tolker det. De hevder at kontaktlærerne har gode forutsetninger for dette siden de har et spesielt ansvar for å etablere gode relasjoner gjennom elevsamtaler og kontakt med foresatte.

Både rådgiverne og rektorene trekker fram det fordelaktige i at kontaktlærerne har faget utdanningsvalg. Denne organiseringen gjør det enklere å dele på rådgivningsansvaret på skolen. Kontaktlærerne har allerede etablert relasjoner til elevene de har ansvaret for, og deres foresatte. Det gjør at de kjenner dem bedre enn det rådgiveren gjør. Dermed har kontaktlærerne mulighet til å ta opp temaer knyttet til utdannings- og yrkesvalg med utgangspunkt i sin kunnskap om den enkelte elevs interesser og forutsetninger.

Rådgiverne uttaler imidlertid at det fortsatt er en utfordring at lærerne på fire av fem skoler ikke har fagkompetanse i faget utdanningsvalg, noe følgende utsagn illustrerer;

Jeg føler noen ganger at kollegene er redde for å si noe gærnt [...] De er nesten livredde for å trå inn i det med rådgivning, for 'det har jeg ikke greie på', eller 'det er sikkert ikke sånn nå' eller. Så jeg tenker rådgivning er jo mye mer enn inntak og fritak for karakterer eller sånne praktiske ting, da. Det er det greit at det er rådgivers jobb, men det er alt det rundt det, og interessene [til elevene] og ting er kjempeviktig.

Samme rådgiver sier videre;

Når det er en person som styrer det, så har du all makta og får det til, men når det ikke er praktisk mulig så må du jo prøve å bygge opp en kompetanse hos de andre lærerne som skal ha det [utdanningsvalg] og det er vel der vi har kommet litt til kort foreløpig, at veldig mange lærere har fått tildelt faget, men de har ikke fått noe tilbud om å bli skolert i det.

En av rektorene uttrykker en lignende bekymring angående undervisningen i utdanningsvalg;

[...] Dette som alt annet er jo veldig personavhengig. Du kan gjøre fag til nesten hva du vil, [Læreren kan tenke] 'skal vi se, skal vi ha utdanningsvalg, da finner vi fram den boka der borte da, i hylla der borte vet du, og hva skal vi bli for noe'a, [og læreren kan tenke] 'skal vi se om dette er ferdig snart'. Det er, da kan du like godt la vær, det er jo helt forferdelig. Til at man kan gjøre dette [utdanningsvalg] til helt andre ting og det er jo selvfølgelig knytta til kreativitet, dyktige lærere, hva du vil med det, engasjement, osv. [...] og det er også et lederansvar. Derfor har vi satt sammen to [rådgivere].

### 1 c) Utvikling av *individuell* kunnskap gjennom deltakelse i eksterne praksisnettverk for rådgivere

Samtlige rådgivere ga uttrykk for at deltakelsen i det lokale veilederutvalget (LVU) har stor betydning for deres faglige utvikling og for hvordan de løser rådgiveroppgavene. Som vi viste i kapittel 1, er de lokale utvalgene en arena der rådgiverne treffes ca. en gang pr. måned for å utveksle erfaringer, dele informasjon og samarbeide om enkeltprosjekter. I gruppeintervjuet sa en av rådgiverne noe om hvordan det lokale veilederutvalget bidrar til å utvikle kunnskap;

Du justerer. Du tror du har funnet sannheten, men så samtaler du med andre og så justerer du kursen littegrann. Jeg hadde bastante meninger til å begynne med, så hører du med de andre og så sitter du og drøfter og så går du tilbake og gjør ikke akkurat noe nytt med en gang. Men du justerer kursen din og sånn.

En annen rådgiver vektla betydningen av refleksjon;

Det er også opplæring i LVU [...] jeg tenker hele tiden at vi skal ha temaer som hever oss faglig, at vi i hvert fall har noe igjen for å møtes da [...] det er den refleksjonen du kan få i LVU som er viktig.

En tredje rådgiver ga et konkret eksempel på utvikling av kunnskap;

Sånn som sist da vi snakka om forskriften da, det er greit å se at kartet og terrenget stemmer, at en hever blikket noen ganger. Ja det er dette vi driver med, det er nyttig. Vi hadde kanskje ikke sittet på hver vår stubbe og leste forskriften tror jeg.

Det lokale veilederutvalget består som før nevnt av flere aktører enn bare rådgiverne fra ungdomsskolene. Ungdomsskolerådgiverne har imidlertid det vi betrakter som et eget uformelt praksisfellesskap i det lokale veilederutvalget. I kraft av å være et praksisfellesskap fikk de i oppdrag å utarbeide en ny lokal læreplan i faget utdanningsvalg i forbindelse med at den nasjonale læreplanen ble revidert i 2015. Oppdraget kom direkte fra kommunalsjefen for tjenesteområdet Oppvekst i et møte med rådgiverne som kommunalsjefen selv hadde tatt initiativ til. Han ønsket innsikt i hva som var viktige for rådgiverne i rådgivningsarbeidet ute på skolene. Den lokale planen skal legges fram for rektorkollegiet til godkjenning i løpet av skoleåret 2016/17.

Vi gikk ikke spesifikt inn på hvilket utbytte rådgiverne fikk av arbeidet med å utvikle ny læreplan. Vi må imidlertid anta at det er kunnskapsutviklende å påta seg en såpass kompleks oppgave. Vi mener derfor vi har dekning for å si at praksisfellesskapet bidrar til individuell kunnskapsutvikling hos rådgiverne på den enkelte skole i kraft av det faglige samarbeidet de har med rådgivere fra andre skoler. Planen er imidlertid utarbeidet uten medvirkning fra lærere i utdanningsvalg. Den kunnskapsutviklingen det ligger i det å utarbeide en ny plan har dermed ikke inkludert de som underviser i faget til daglig. Det har ikke foregått noen sosiale eller organisatoriske transformasjonsprosesser (Ertsås & Irgens 2014) som har bidratt til kollektiv kunnskapsutvikling. Vi plasserer derfor dette funnet under kategorien individuell kunnskapsutvikling som resultat av deltakelse i et eksternt praksisfellesskap.

Også rektorene snakker varmt om det lokale veilederutvalget som et nyttig praksisfellesskap for rådgiverne og dermed for skolen. Fire av fem rektorer har stor tiltro til utvalget som et kvalifisert praksisfellesskap. De forteller imidlertid samtidig at de vet lite om hva som konkret foregår på møtene.

## 2. På skole 2 utvikles *individuell* kunnskap hos skolens to rådgivere gjennom et praksisfellesskap de to imellom

Som vi ser av sitatet over skiller en av skolene seg ut ved å ikke konsentrere kompetansen i så stor grad til en person. Dette tolker vi som et funn knyttet til utvikling av individuell kunnskap, jamfør listen over funnene våre over. Det er ansatt to rådgivere med det rektor beskriver som «komplementær kompetanse». Slik vi ser det, kan dette gir rom for at individuell kompetanse hos de to rådgiverne kan utvikles gjennom deltakelse i dialog mellom de to. Dette er et svært bevisst valg fra rektorens side.

[...] de [rådgiverne] har helt komplementære egenskaper, de har totalt forskjellig personligheter og de har også forskjellige roller i et personale [...] og når vi da får til en kombinasjon av de tingene som de har, betyr det også at det er mye enklere å få en rådgivningstjeneste i utvikling og ikke knytta til en [enkelt] person som har en oppfatning av hvordan dette her skal gjøres. Så svaret på det du spurte om, nemlig hvordan jeg ser for meg rådgivningstjenesten er veldig mye knytta til de rammene som de har fått for å utvikle jobben.



Denne rektoren understreker altså utviklingspotensialet som ligger i at rådgivningsarbeidet er mindre avhengig av en enkelt person, og at dialogen mellom de to gir forutsetninger for utvikling av det samlede rådgivningsarbeidet på skolen. Som på de andre skolene er likevel de andre lærere forventet å bidra parallelt gjennom å undervise i utdanningsvalg. De som er kontaktlærere skal bidra ved å etablere gode relasjoner og være tett på elever og foresatte.

Fra å se på hvordan individuell kunnskap utvikles hos aktørene på skolen, skal vi bevege oss videre til å se på hvordan kollektiv kunnskap utvikles på skolene. Vi dukker derfor ned i funn nr. 3 og 4 i funnlisten.

### 3. Utvikling av *kollektiv* kunnskap er lite systematisert og skjer hovedsakelig i tilknytning til elevrelaterte aktiviteter

Vi har ingen funn som sier noe om at det legges til rette for kollektive læringsprosesser i form av formelle arenaer for systematisk samarbeid, refleksjon eller opplæring mellom de som er involvert i rådgivningsarbeidet på skolene. Rådgiver slipper imidlertid til på personalmøter og teammøter med informasjon når det er behov for det.

Som tidligere nevnt skal rådgivningsarbeidet legges opp som en prosess og være et felles ansvar for personalet på skolen. I tillegg skal det så langt det er mulig samarbeides med eksterne aktører. Dette skal bidra til at de ansatte har den kunnskapen som er nødvendig for å utføre arbeidsoppgavene sine på den enkelte skole. En av rådgiverne peker på utfordringen med å ha en nøkkelrolle knyttet til et så komplekst og sammensatt fagområde;

Utfordringen er at du har så mange emneområder og fag du skal forholde deg til. Som norsklærer har jeg et veldig strikt begrensa felt, men som rådgiver så blir en dratt inn på veldig mange områder [...] det er jo en utfordring at det er en veldig komplekst sammensatt tjeneste [...].

En annen rådgiver påpeker at grunnleggende kunnskap om utdanningssystemet mangler hos lærerne i utdanningsvalg på sin skole og hun har spurt om hun kan holde et kurs for lærerne:

[...] disse begrepene studiespesialisering og en del av de utdanningsprogrammene da, det sitter ikke blant kollegene da. De snakker [fortsett om] allmennfag, og en del av de der. Kursing internt, 'hva er det der ute i dag' og de tingene, og at man bruker riktig terminologi. Men jeg tenker at vi er privilegert som har utdanningsvalg på planen og der er mange lærere som har vært i involvert i de og da blir det mer kollega sin jobb og.

En annen supplerer:

Jeg skulle ønske at det kom noe utenifra, for eksempel kursing av utdanningsvalgslærerne, for det er jo klart at det blir mye mer interessant og motiverende for lærerne å ha faget hvis du også har litt kompetanse i det. For da ser du jo plutselig at det er dette hele skolen dreier seg om, altså hvorfor går vi på skolen. Det er jo for å komme oss ut i et eller annet yrkesliv, det er jo ikke for å sitte med det brøkstykket resten av livet. Se det litt i den lange sammenhengen, så jeg savner litt sånn utenifra, at ikke jeg skal ha ansvaret for å kompetanseheve lærerne på min skole.

Rådgiverne uttaler imidlertid at de samarbeider med lærerne i utdanningsvalg om forskjellige elevrelaterte aktiviteter i forbindelse med praksisbesøk på videregående skole, jobbskygging i arbeidslivet, informasjon på foreldremøter o.l. Vårt inntrykk er at dette mest dreier seg om *koordinering*. En av rådgiverne uttrykker koordineringsfokuset slik;

[...] og så fordeler lærerne og gir meg timer. Jeg hadde to timer i hver klasse nå før praksiskursene, jeg hadde foreldremøte på kvelden med foreldrene i 9. klasse før praksiskursene. Og så avtaler du på hvert trinn da, for å fordele [...]. nå holder vi jo på med jobbskygging da på åttende trinn. Vi holder på med arbeidsuka på 9. trinn. Så jeg orienterer og legger opp planen liksom. Så blir det jo opp til hver enkelt klassestyrer som setter det ut i praksis da [...] [de] gjør som jeg sier forhåpentligvis.

Under intervjuene fanget vi ikke opp at det eksisterer arenaer for utvikling av kollektiv kunnskap gjennom samarbeid og treffpunkter mellom rådgiverne og lærere i utdanningsvalg. Vi tenker her på arenaer som kan bidra til det som i SEKI modellen knyttes til sosialisering- og eksternaliseringsprosesser. Vi fant heller ikke tegn på systematiske transformasjonsprosesser (Ertsås & Irgens, 2014) eller arenaer for refleksjon der mer grunnleggende spørsmål kan diskuteres, jf. Argyris (1990) sitt begrep dobbeltekretslæring.

En av rådgiverne uttrykker ønske om et tettere og en annen type samarbeid med de andre som er involvert i rådgivningsarbeidet på skolen. De andre rådgiverne sier seg enig i dette. Vi refererer en kort sekvens fra gruppeintervjuet som illustrerer det som kan synes å være den dominerende formen for samarbeid per i dag;

Rådgiver A: Jeg føler at vi bør ha faste seksjoner akkurat som vi har i matte, norsk og engelsk, faste seksjonsmøter i utdanningsvalg  
Rådgiver B: det har vi nok ikke foreløpig  
Rådgiver C: nei det er litt sånn, 'ååå, nå fikk vi det til' og 'nå fikk vi det ikke til'  
Rådgiver D: ja  
Rådgiver B: det går på koordinering og jeg sitter jo med basen på det brevet vi sender til bedrifter [...]  
Rådgiver C avbryter: ja, 'når er det igjen?' 'når skal de ut igjen?'. Det er samarbeidet. [litt latter]. I forbindelse med jobbskygging, du sitter med malen på hva vi gjør på arbeidsuka. Du sitter med alle malene på språkvalg Så du sitter med det så det blir koordinert.  
Rådgiver D: Ja, det er samarbeidet ja. Det er nå litt det [...]

Vi kan ikke se bort fra at lærerne i utdanningsvalg har uformelle samtaler og samarbeid seg imellom som ikke har kommet frem i intervjuene med rektorene og rådgiverne. Dette kan for eksempel være knyttet til dialoger om de nasjonale læringsressursene som skolene har kjøpt inn til bruk i faget. Det at vi ikke har intervjuet lærerne i utdanningsvalg representerer slikt sett en begrensning i vårt datamateriale.

Flere av rektorene uttrykker en forventning om at rådgiverne tar ansvaret for å organisere og lede kunnskapsutviklingsprosesser på rådgivningsfeltet selv, eksempelvis i forbindelse med faget utdanningsvalg. Dette kan illustreres ved følgende utsagn fra to av rektorene

[...] det er viktig at vi har en rådgiver som er litt i front og som ja, kan spe på og tipse om mulige måter å gjøre det på.

[...] men jeg regner med at når eller lærerne sitter på teamet og snakker om de to neste ukene eller så går de inn på årsplanen og sier 'okey nå er vi der' og da gjelder det både det en og det andre og det tredje faget, og også utdanningsvalg. Det er sånn jeg forventer at det foregår og har et inntrykk av at det foregår.

Rådgiverne distanserer seg imidlertid fra å ta ansvar for kollektiv kunnskapsutvikling på skolen. De begrunner dette både med at de ikke har tid til det og at det ikke er noe de har ansvar for i kraft av rådgiverrollen. Rådgiverne føler seg presset til å prioritere tiden og for dem er det elevene, og spesielt elevene på 10. trinn, som er viktigst å prioritere. En av dem uttrykker det slik;

[...] for ressursen har jo vært lik, men oppgavene har jo økt med den samme ressursen, så vi må jo plukke ut hva jeg kan faktisk klare innenfor den ressursen. .. så må vi ha fokus der og så kan vi ikke klare alt det andre.

Samme rådgiver henviser også til rollefordelingen:

[...] derfor er det all right når rektor tar litt initiativ og sier at nå må vi få dette litt på agendaen, at de ikke glemmer det som fagfelt da, at de faktisk liksom, det er jo også et fagfelt. For det kan være lettere enn at jeg skal huske på at nå skal jeg inn på et personalmøte.

To andre rådgivere uttrykker seg slik;

Selvfølgelig kan jeg i en seksjon komme med enkelte ting, som du sa litt om utdanningssystemet, hva er yrkesfaglig, hva er studiespesialiserende, hvordan er det, det er greit [...] men det faglige kompetanseløftet føler jeg ikke er mitt ansvar som rådgiver.

Det må jo være virksomhetsleder som i alle fall tar fatt i det hvis det er en plan på en skole og det er en i personalet som ikke følger en plan, [...] det som det er på alle andre fagområder, det er jo virksomhetsleder som må ta fatt i det hvis det går litt skeivt

Vi tolker dette som funn knyttet til en manglende forventningsavklaring mellom rådgivere og rektorer om prioritering av arbeidsoppgaver som har med kollektiv kunnskapsutvikling å gjøre. Vi har imidlertid ikke funn som tyder på at det er åpne uenigheter. Vår oppfatning er at rektorer og rådgivere har høy grad av tillit til hverandre. For oss synes det som at denne tilliten styres av rektorenes antakelser om at de og rådgiverne tenker likt om måten rådgivningsarbeidet organiseres og ledes på. I gruppeintervjuet kommer det imidlertid frem uttalelser som tyder på at det er ulike oppfatninger og forventninger til både rolle- og ansvarsfordeling. Som vi skal se i drøftingen kan dette tyde på at det er et gap mellom organisasjonens uttalte teorier (Argyris 1990) og de anvendte teorier som er styrende for handling.

I tillegg har vi vist tidligere i kapittelet at rådgiverne og rektorene har ulike oppfatninger av hva slags kompetanse som kreves for å undervise i utdanningsvalg. Det kan tyde på at de ikke har en felles forståelse for hva slags kollektiv rådgivningskunnskap som bør utvikles for at elevene skal nå kompetansemålene. Det kan synes som om rektorene har mer fokus på at lærerne som underviser i utdanningsvalg skal ha generell relasjonskompetanse. I tillegg til undervisningsmateriellet i faget, kan de benytte sin relasjonskompetanse for å legge opp til en undervisning der elevene skal bli bedre kjent med seg selv. Rådgiverne har som vi har sett tidligere, et bredere perspektiv på faget. De mener eksempelvis at kunnskap om utdanningsmuligheter, yrkesroller og det å kunne skape tydelige koblinger til livet etter skolen også bør inngå i den faglige plattformen til lærerne i utdanningsvalg.

Det kan se ut til at kollektiv kunnskap for rektorene i stor grad handler om det som Hecker (2012, i Hislop, 2002, s. 24) kaller *komplementær kompetanse*. Arbeidsoppgavene er spesialisert ved at det er rådgiver som har fått tildelt hovedansvaret for rådgivningsarbeidet og har spisskompetanse. Det komplementære ligger i at de som ikke har en slik spisskompetanse vet hvor den befinner seg, og lett kan finne fram til denne. Vi tolker svarene dithen at hvis lærerne i utdanningsvalg har behov for mer «karrierefaglig» kunnskap, kan de ta kontakt med rådgiveren. Vi tolker imidlertid rådgivernes svar som at kollektiv kunnskap i sterkere grad forstås som *delt kompetanse*, altså en kompetanse både lærerne i utdanningsvalg og rådgiverne har, og som de kan og bør videreutvikle sammen.

Ansvar for den kollektive kunnskapsutviklingen på rådgivningsområdet synes uansett å være lite definert. Det kan illustrere betydningen av det von Krogh et. al. (2005) betegner som kunnskapsaktivister som skal bidra til å opprettholde forventninger til kunnskapsutvikling i organisasjonen. På den måten kan rådgivningskunnskap gjenskapes i dialog og relasjonsbygging som kan bidra til å utvikle en felles kunnskapsbase.

#### 4. På skole 1 har rådgiveren og lærerne i utdanningsvalg utviklet kollektiv rådgivningskunnskap

Som det framkommer i funnlisten, skiller en av skolene seg ut når det gjelder bruk av metoder for organisatorisk læring med mål om å utvikle kollektiv kunnskap. Rådgiver og lærerne som underviser i utdanningsvalg har på denne skolen gjennomført et opplæringsprosjekt som gikk over ca. ett skoleår. Dette mener vi kan karakteriseres som kollektiv kunnskapsutvikling. Det har blant annet medført at den enkeltes læring har fått betydning for de kollektive handlingsmønstrene og de felles forståelsesformene på skolen, som Irgens (2016) beskriver som et kjennetegn ved kollektiv kunnskap.

Lærerne fikk i løpet av året de deltok, innsikt i teorier knyttet til interesseutforskning og lærte seg et konkret bildebasert karrierevalgverktøy som kobler interesser med konkrete arbeids- og utdanningsalternativer. De utviklet hver for seg og sammen pedagogiske opplegg knyttet

til dette. Lærerne ble også observert og fikk faglig veiledning av den eksterne tilbyderen, både når de benyttet den nyervervede kunnskapen i undervisningen og i samtaler med enkeltelever eller mindre elevgrupper. Dette ga grunnlag for refleksjon og erfaringslæring slik det blir beskrevet av Kolb (1984, i Ertsås & Irgens, 2014). Rådgiveren på den aktuelle skolen mener utviklingsarbeidet har hatt stor betydning;

[...] jeg synes vi fikk et kjempeløft etter det tilbudet fra karrieresenteret med at UTV lærerne kunne få et kurs i RIASEC og Jobpics<sup>14</sup> da. Så etter det fikk jo liksom lærerne, etter det så ble det jo veldig mye mer skolens valg, det var mange av lærerne som synes det er kjempeinteressant, så det var med til å bidra til at det ble hele skolens valg, at de fikk det påfyllet, for at du må ha påfyll, det kommer et nytt fag [...]

Rektoren på skolen er av samme oppfatning;

Det er like mange utdanningsvalglærere som det er klasser for å si det sånn. Så det ligger fast og våre lærere har jo da også gjennomgått dette prosjektet sammen med karrieresenteret hvor de da fikk gode verktøy med Jobpics [...] rådgiver bidrar til å være en type mentor eller i hvert fall en veileder for disse utdanningsvalglærerne.

Bortsett fra at rådgiver er en kvalifisert samtalepartner for de involverte lærerne, har vi imidlertid ikke funn som tyder på at det er etablert arenaer for videreutvikling eller ivaretagelse av den kollektive kunnskapen;

Det er klart at lærere byttes jo ut og sånn, så alle har jo ikke fått vært med på det [kompetanseheving] men det er jo forventa da tenker jeg, at de som allerede har den kompetansen, de må jo prøve å spre den til de som kommer da.

Slik vi tolker det er den kollektive kunnskapen i liten grad blitt transformert til nedfelt kunnskap (Ertsås & Irgens, 2014). Vi kan heller ikke se at den har medført etablering av arenaer for mer systematiske kunnskapingsprosesser. Det ser imidlertid ut til at den kollektive kunnskapen lever videre i mer uformelle dialoger, og som en integrert del av undervisningen i utdanningsvalg. Både rådgivers og rektors utsagn om nytteverdien kan tyde på dette.

#### **5.4.2 Å ivareta kunnskap**

Den kunnskap som utvikles i en organisasjon må nedfelles på en eller annen måte for at den skal kunne tas vare på og beholdes i organisasjonen (Irgens, 2011a, s. 125). Å ivareta rådgivningskunnskap handler derfor i stor grad om å gjøre kunnskapen mindre person - avhengig av rådgiver og dermed mer tilgjengelig for andre.

---

<sup>14</sup> Jobpics er et bildebasert karrierevalgverktøy (består helt konkret av en koffert med bilder av yrker m.m ) som kan «koble» elevenes yrkesinteresser med forslag til flere konkrete yrkesroller. Disse yrkesrollene kan så utforskes videre. Det er ikke en test, men et verktøy til fokuserte samtaler om karrierevalg med utgangspunkt i elevens ståsted. Jobpics tar utgangspunkt i internasjonalt anerkjente teorier for interesseutforskning. Det såkalte RIASEC-systemet er her sentralt. Det er utarbeidet av psykologen John Holland. Hans teorier benyttes per i dag på karriereveiledningsfeltet i modifisert og modernisert form og representerer (kun) et av mange perspektiver på karriereveiledning og karrierevalg

Vi har forholdsvis få funn knyttet til ivaretagelse av rådgivningskunnskap. Noe av kunnskapen ivaretas i skolens læremateriell i faget utdanningsvalg. Dette presenterer vi ikke som et funn da alle fag i skolen har læremateriell. Vi kan imidlertid ikke se bort fra at lærerne på de forskjellige skolene har utviklet pedagogiske opplegg som lagres eller ivaretas i organisasjonen. Ingen av rådgiverne nevnte noe om dette, men det kan likevel være tilfelle, selv om det ikke ble sagt eksplisitt.

På funnlisten har vi et funn om ivaretagelse som gjelder for alle skolene:

1. Ivaretagelse av kunnskap skjer gjennom rådgivers personlige årshjul som inneholder arbeidsoppgaver, aktiviteter, avtaler og tidsfrister

På tre av skolene har vi i tillegg følgende funn:

2. Ivaretagelse av kunnskap skjer ved å benytte kontaktlærere som lærere i faget utdanningsvalg på kontinuerlig basis

#### 1. Ivaretagelse av kunnskap gjennom rådgivers personlige årshjul

Alle rådgiverne har sine personlige årshjul hvor de legger inn arbeidsoppgaver, aktiviteter, avtaler, tidsfrister m.m. I tilknytning til dette har de også maler for brev til bedrifter som de benytter i forbindelse med årlige aktiviteter som jobbskygging o.l. På fire av fem skoler jobber det rådgivere som har vært i stillingen over flere år. De beskrives av rektorene som erfarne og strukturerte. Dette kan illustreres av følgende utsagn; «[...] det er jo utrolig mye logistikk [...] jeg skjønner ikke hvordan hun får det til skal jeg være helt ærlig [...]», «[...] rådgiver er veldig strukturert [...]» og «rådgiver er veldig sjøldreven [...] har erfaring [...] har kompetanse [...] styrer på en måte den ressursen som skolen har tilgjengelig [...]».

Følgende utsagn fra en av rektorene kan representere liknende utsagn fra samtlige rektorer;

Vi er veldig avhengig av en ryddig dialog mellom rådgiver, kontaktlærere/teamledere på det aktuelle trinnet, hvem gjør hva til enhver tid [...] jeg tror vi har litt struktur og oversikt på det

Dersom rektor selv eller andre lærere lurer på noe, kan de ifølge rektorene bare spørre rådgiver for å få svar. Rektorene uttrykker stor tillit til at rådgiverne har oversikt over hva som skal skje til enhver tid. Rådgiverne gir selv uttrykk for at de har en nøkkelrolle som blir respektert av både kollegaer og rektor på skolen i kraft av den spisskompetansen og oversikten de selv har.

[...] det er det mye jeg som har styringa på, jeg er inne på de forskjellige teamene etter hvert som det er forskjellige tema ikke sant [...] når det er jobbskygging på 8. klasse så er jeg inne på temaet for å informere og forklare [...] Sånn går jo året, så jeg har jo et årshjul som jeg følger for meg selv.

Jeg har jo også et årshjul om de tingene en skal gjøre da, og det er jo alt fra, selvfølgelig sånne praktiske ting som arbeidsuke og jobbskygging og de faste tinga som går rett på rådgivning, men også[...] all sånn type orientering. Det ligger jo inne på et årshjul da, vi har jo ikke noen sånt team, bortsett fra at jeg sitter i elevtjenesten sammen med helsesøster og miljøarbeider.

Ja, det ligger noen sånne ting, det ligger noen rutiner som ja, man har jobbskygging, ja, man har arbeidsuke og de tingene de går litt sånn. [...]Ting har gått litt sånn at det pleier man å gjøre [...] ser en på progresjonen i det [i faget utdanningsvalg] så blir det mye det heftet 'Min framtid' [nasjonalt læremateriell] som er bygd opp etter yrker og videregående skole, og det er det som har styrt progresjonen i faget mer enn kompetansemålene.

Rektorene ga ikke uttrykk for noe behov for flere skriftlige dokumenter. De har full tillit til at rådgivere følger opp, jobber strukturert og utfører de arbeidsoppgavene rektorene forventer at de skal.

Rektorene er likevel bekymret for at det er rådgiver som innehar den interne rådgivnings - faglige kunnskapen. Den rektoren som selv har valgt og ansatte to rådgivere for å unngå at det meste avhenger av en person, sier følgende:

Når de da har en person på en skole som utfører en type jobb [...] det er veldig personavhengig. Så det er noe av bakgrunnen for at når vi bytta nå, så er det to personer [...] og det er også sånn at hvis den ene detter sammen så har vi den andre å stole på.

En annen uttrykker sin bekymring slik:

[...]også ser jeg den største utfordringa at det er fryktelig personavhengig. Hvis vår rådgiver skulle søke en annen jobb så ser jeg det at jeg ville hatt kjempeutfordringer [...] det er utrolig mange oppgaver du skal fylle inn i en sånn rolle [...]

Vi tolker det som om det vi kan beskrive som organisasjonens hukommelse på rådgivnings - feltet i relativt stor grad er personifisert ved rådgiveren, noe alle rektorene uttrykker bekymring for. Med unntak av rektoren som har ansatt to rådgivere, gir de imidlertid ikke uttrykk for at de trenger eller ønsker å ta konsekvensen av dette.

Slik vi tolker det, er et aspekt ved rådgiverens individuelle kunnskap ivaretatt i organisasjonen gjennom årshjulet. Dette kan forstås som en form for *nedfelt* kunnskap (Blackler, 1995, s. 1024) ivaretatt som systematiske rutiner. Årshjulet handler i stor grad om når ulike aktiviteter skal foregå og blir beskrevet som å ha et informasjonsmessig preg. Den kan sies å utgjøre en form for eksplisitt kunnskap som relativt lett kan overføres til andre. Kollektiv kunnskap forstått som at rutiner, maler o.l. er innebygget i mer materialiserte artefakter i organisasjonen (Hecker, 2012, i Hislop 2013, s. 24). Den nedfelte kunnskapen er likevel kun delvis tilstede da årsplanene blir beskrevet som rådgivernes *personlige* årshjul. Hvis rådgiver slutter eller bli syk, vil imidlertid en slik plan kunne representere verdifull nedfelt kunnskap.

## 2.Ivaretakelse av kunnskap skjer ved å benytte kontaktlærere som lærere i faget utdanningsvalg på kontinuerlig basis

Som det framkommer i tabell 3 på side 77 har skolene organisert faget utdanningsvalg ulikt. Tre av skolene har timeplanfestet faget og gitt undervisningsansvaret til kontaktlærerne. Den fjerde skolen har valgt å legge all undervisning til rådgiver. Hun har følgelig ansvaret for både innholdet i faget og det øvrige rådgivningsarbeidet på skolen. En annen rektor foretar årlige

justeringer både av organisering og innhold etter samtale med de to rådgiverne. De skolene som har valgt å legge utdanningsvalg fast til kontaktlærerne har, slik vi ser det, mulighet for å oppnå kontinuitet og kunnskapsutvikling gjennom erfaring over tid. Dette kan skje i form at det Kolb (1984 i Ertsås & Irgens, 2014) beskriver som erfaringslæring, under forutsetning av at lærerne avsetter tid til, og er motivert for, refleksjon over handling. Kontinuiteten i lære - krefter kan i et slikt perspektiv dermed forstås som en form for ivaretagelse av kunnskap, dog med sine begrensninger.

Som beskrevet tidligere, er det svært få arenaer for utvikling av rådgivningskunnskap på skolene. Lærerne har, slik vi har vist, ingen formell utdanning i faget. Svært få har deltatt på annen type kompetansegivende opplæring av noe omfang. Det er heller ikke egne fagteam i utdanningsvalg slik vi ser at rådgiverne beskrev at lærerne i mange andre fag har. Vi antar derfor at denne kunnskapen i stor grad forblir ivaretatt som en form for individuell kunnskap som i vesentlig grad er utviklet gjennom å forholde seg til det samme undervisningsmaterielle som elevene har tilgang til.

En av rektorene fra skolene som har timeplanfestet faget og valgt kontaktlærerne til å undervise, setter ord på arbeidsfordelingen mellom rådgiver og lærerne, og illustrerer det vi tolker som den kollektive kunnskapens komplementære karakter.

[...] lærerne er veldig bevisste på «jammen det må vi snakke med rådgiver om» [...] kontaktlærerne er trygge på at «jeg vet ikke så mye om det, men vi har noen som kan, og vi kan etterspørre». Og vi har en veldig sånn trygghet på dette her at det er lov å spørre hverandre

Denne rektorens positive erfaringer med kontinuitet kan kontrasteres mot en av rådgivernes opplevelse av organiseringen på en av skolene som ikke har timeplanfestet faget, og hvor det i stor grad er utskifting av lærere fra år til år

[...] vi vet ikke hvem som er utdanningsvalgslærer. Det kan variere fra år til år og det er liksom rådgivers jobb å skulle motivere og liksom informere om hva dette går på og [jeg må] ta denne hver vår; 'Jeg ser at du skal det faget her, hvordan skal vi da [komme] i gang [med] det', og så merker jeg[...] at det er ingen andre som synes det er moro.

Dersom vi anerkjenner kontinuitet i lærekrefter som en form for ivaretagelse av kunnskap, ser vi at en slik kontinuitet handler om noe annet enn å etablere arenaer for samhandling eller nedfelle kunnskap i dokumenter o.l. I stedet handler det mer om å ta noen strukturelle grep i forhold til selve organiseringen av det praktiske arbeidet som uansett må gjøres. Med Hislop (2013, s.56) sine ord kan dette handle om å utøve kunnskapsledelse ved «the structuring of organizations in particular ways». Uten sosiale og organisatoriske transformasjonsprosesser i kombinasjon med en slik kontinuitet, vil dette likevel ha begrenset betydning for utvikling av kollektiv kunnskap som en form for felles kunnskap



## 5.5 Forsknings spørsmål to – om å dele og anvende rådgivningskunnskap

Vårt andre forsknings spørsmål er: «Hvordan deles og anvendes kunnskap om yrkes- og utdanningsrådgivning i skolen?». Vi behandler funnene knyttet til henholdsvis å dele kunnskap og å anvende kunnskap hver for seg.

### 5.5.1 Å dele kunnskap

Deling av kunnskap kan bidra til at kunnskap innenfor et gitt område ikke forbeholdes enkeltpersoner eller grupper (Irgens, 2011a, s. 125). I vårt tilfelle kan forhold knyttet til hvordan rådgivningskunnskap deles, gi innsikt i hvordan flere aktører enn rådgiver får mer innsikt i hva rådgivning kan være. Det er få tilbud om arenaer for utvikling og deling av kunnskap utenfor skolen for andre enn rådgiverne, selv om rektorene deltar i det før nevnte Kvalitetsforum. Der har rådgivning, fra og med høsten 2015, være på dagsorden minst en gang i året. I fravær av eksterne arenaer anser vi følgelig deling av rådgivningskunnskap internt på skolene som særlig betydningsfullt.

Funn knyttet til *utvikling* av kunnskap var et av fokusområdene i det første forsknings - spørsmålet. Funnene knyttet til *deling* av kunnskap, grenser i noen grad opp til utvikling av kunnskap der det handler om å etablere felles arenaer. En del av funnene som også kunne bli presentert i dette avsnittet, ble derfor presentert under utvikling av kunnskap.

Våre funn knyttet til deling av rådgivningskunnskap på skolene er imidlertid følgende:

1. Kunnskapsdeling internt foregår ikke *systematisk* utover ren informasjonsformidling
2. Kunnskapsdeling foregår hovedsakelig gjennom deling av *informasjon*

#### 1. Kunnskapsdeling internt foregår ikke *systematisk* utover ren informasjonsformidling

Ingen av rektorene har på en systematisk måte lagt til rette for interne arenaer for kunnskaps - deling der rådgiverne eksempelvis kan dele de impulsene de får utenifra. Det er som vi har sett tidligere heller ikke egne fagseksjonsmøter for lærerne i utdanningsvalg, eller systematiske møter der lærerne kan dele erfaringer seg imellom, eventuelt sammen med rådgiver. Flere av rektorene forventer imidlertid at det skjer kunnskapsdeling på eget initiativ. En av rådgiverne uttrykker seg slik om det uformelle preget ved kunnskapsdelingen på skolen

Det er jo sånn todelt ikke sant, når man får stor frihet så får man også stort ansvar for på en måte å selge inn sin sak da. [...] Vi sitter med en frihet alle sammen og da er det ... det koster litt å ta ansvaret for viktigheten

En annen rådgiver poengter det som kan tolkes som rektors viktige rolle i forhold til kunnskapsdeling:

Jeg kan iverksette ting overfor personalet i forhold til praktiske ting, informere de og sånn, men det er til syvende og sist virksomhetsleder som må gi de overordna føringer for meg og for personalet og fortelle at her på vår skole skal vi gjøre sånn. Det må derfra hvis vi skal høyne det hos hele personalet, for uansett jeg kan gjerne si at jeg er sjef på rådgiversiden, men

det virker mer når det er virksomhetsleder som står og sier at dere skal gjøre sånn og sånn og sånn og sånn.

En av rektorene uttrykker imidlertid et behov for å finne noen arenaer for å oppdatere lærerne mer enn det de klarer nå:

[...] Så, ja, nei jeg, det er litt sånn at jeg tenker liksom det at vi må holde det oppe og jeg ser det som rådgiveren og jeg har snakka litt om dette året, at vi på vei videre også må prøve å finne noen arenaer for å oppdatere lærerne våre i enda større grad på hvilke muligheter som finnes på veien videre [...].

Som vi har sett tidligere har en av skolene startet med «Rådgivers time» på personalmøter, selv om det ikke er lagt inn som en fast plan. Det er likevel den skolen vi har fått inntrykk av at har kommet lengst i å etablere noe som kan forstås som en mer varig ordning. Det er denne skolen som har gjennomført det kollektive kunnskapsutviklingsprosjektet vi har nevnt tidligere, og rektor er opptatt av at rådgiver får tid til å dele sine faglige perspektiver, ikke bare gi informasjon om tidsfrister, de ulike tilbudene på videregående o.l.:

[...] og så er hun jo inne i forbindelse med når det skal skje noe, [før] praksiskurs så er hun jo inne [i klassene] og når det skal være andre aktiviteter, og søknader og sånne ting [...]men sånn at hun skal få litt rom [...] til å snakke om hva hun holder på med og hva som er viktig for henne, så [har hun]en sånn time fra tid til annen også da [...] og det tenker jeg er uhyre lærerikt for oss da. Og det gir oss andre også noen aha-opplevelser Og det gir også noen klare retninger [...] altså det er litt sånn klargjørende. Jeg tenker at vi har litt sånn ulike perspektiver det er jo en styrke å få det inn i fellesskapet da.

En tredje rektor uttrykker få forventinger om kunnskapsdeling på sin skole og tror heller ikke lærerne er interessert i dette; «[...] jeg tror de [lærerne]overlater rådgivningsarbeidet til henne, og at de blir så fagsentrerte».

## 2. Kunnskapsdeling foregår hovedsakelig gjennom deling av informasjon

Rådgiverne gir likevel uttrykk for at de i sin rolle, deler kunnskap med lærere på de forskjellige teamene når de er rundt og informerer om elevrelaterte aktiviteter som ligger i rådgivers årshjul. Det samme gjelder når de har informasjons- eller undervisningsoppgaver i klasserommene sammen med elevene, og når de har informasjonsoppgaver på foreldremøter. I de settingene er lærerne normalt tilstede og kan få den samme informasjonen som elever og foresatte. Rådgiverne informerer også på personalmøter når de mener det er behov for det, dersom de får tid til disposisjon.

Rektorene setter alle ord på sårbarheten ved at rådgivningskunnskap på skolen sitter «i hodet» på rådgiveren. Dette kan tolkes som en stor respekt og ydmykhet i forhold til den kompetansen som rådgiver besitter. Det er ikke lett å skulle erstatte rådgiveren fordi dette er kompetanse som bygger på erfaring over tid. Rektorene legger også stor vekt på rådgivers

personlige egenskaper og erfaring. Som en rektor sier så handler det jo om «innsikt og kjennskap til elever og kunnskap om skolens virksomhet».

### 5.5.2 Å anvende kunnskap

Kunnskap som ikke kan bidra til å forbedre praksis er av liten verdi i arbeidslivet (Irgens, 2011a, s. 125). Det må altså handles på kunnskap for at den skal være nyttig. Filstad (2016) peker på at kunnskapens merverdi for praksis er det som «omgjør» kunnskap til kompetanse. Hvordan rådgivningskunnskap anvendes er interessant i vår sammenheng fordi det kan gi et bilde av i hvilken grad den kunnskapsutviklingen som finner sted er relevant i forhold til oppgaveløsningen. Vi har følgende funn knyttet til hvordan rådgivningskunnskap anvendes på skolene:

1. Rådgivers spisskompetanse anvendes i liten grad i prosesser relatert til kollektiv kunnskapsutvikling internt på skolen

#### 1. Rådgivers spisskompetanse anvendes i liten grad i prosesser relatert til kollektiv kunnskapsutvikling internt på skolen

Når vi spør rektorene om innholdet i rådgivningsarbeidet i skolen er de opptatt av å ikke fremheve det som noe spesielt, men heller at det kan sammenlignes med alt det andre de skal «drive med» i skolen. En av rektorene sier:

Fordi at kunnskapen om rådgivningsarbeid, kunnskapen om utdanningsvalg, kunnskap om hvordan ungene skal foreta best mulig valg og vite mer om hva de skal bli nå de blir store, den har vi i og for seg lagt på de som må ha kunnskap om det, så innholdet i det, på samme måte som jeg kan ganske lite om innholdet i norskfaget, så kan jeg ikke så veldig mye om innholdet i det.

Vi tolker svarene fra rektorene som at det ikke er ønskelig eller forventet at rektor skal ha detaljkunnskap om skolen innhold og aktiviteter. I kraft av lederrollen er det imidlertid fra skoleeiers side forventet at rektorene skal ta ansvaret for både innhold, organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet så vel som alt det andre som foregår av faglig innhold. Vi har tidligere omtalt empirikommunens strategiske dokument som har klare forventninger til ledelse og til organisering av utviklingsarbeid generelt. Dokumentet kan sies å være et strategisk grep fra skoleeiers side for å bidra til at skolene utvikler seg mot å bli lærende organisasjoner.

Rektorene beskriver imidlertid i intervjuene skoleeier som lite synlig og lite aktiv i rådgivningsarbeidet, noe som kjennetegner den typiske skoleeier slik Buland et. al. (2014) beskriver det i sin forskning. Selv om skoleeier har undertegnet en partnerskapsavtale med fylkeskommunen og dermed inngått en forpliktende avtale om karriereveiledning, har det ifølge empiriskolene ikke ført til økt fokus på rådgivning. Skoleeier krever ingen rapportering og etterspør ikke resultater. Det kan tolkes som et uttrykk for lave forventninger og ambisjoner, eller som høy grad av tillit til kvaliteten på arbeidet som gjøres på skolene.

På skolenivå skaffer rektorene seg rådgivningskunnskapsarbeidet gjennom løpende dialog med rådgiver. Vårt inntrykk er at innholdet i de samtalene anvendes som kunnskapsgrunnlag for å ta beslutninger på rådgivningsområdet. Fra et handlingsteoretisk perspektiv gir disse dialogene informasjon om rådgivernes uttalte teorier (Argyris & Schön, 1996) som ikke nødvendigvis stemmer overens med bruksteoriene. Det kan igjen ha betydning for om beslutningene som tas oppleves som relevante og riktige for de som utøver rådgivningsarbeidet i skolen.

Våre funn tyder på at det er høy grad av delegering når det gjelder rådgivningsarbeidet. Alle rektorene gir uttrykk for at det er rådgiver som har fått ansvaret for rådgivningsarbeidet fordi rådgiveren har mest kunnskap rådgivningsrelaterte temaer.

Som Buland et. al. (2014) fant i sin forskning, finner vi at rektorene støtter rådgiverne i rådgivningsarbeidet gjennom å være tett på, men uten å gripe direkte inn i arbeidsoppgavene. Den tette dialogen mellom rektorene og rådgiverne er viktig når rektor skal ta beslutninger knyttet til rådgivningsarbeidet. Rådgiveren er dermed i posisjon til å anvende sin kunnskap i praksis. Som en av rådgiverne uttrykker det: «Her er det jeg som er sjefen». Men på hvilke områder er rådgiver sjef?

Rektorene på våre empiriskoler gir uttrykk for at de rådfører seg med sin rådgiver i mange beslutninger som tas når det gjelder enkeltelever og elevgrupper, også utover det som har direkte med rådgivning å gjøre. Med stor grad av delegert ansvar og myndighet, har imidlertid rådgiverne også mulighet til å utvikle individuelle ledelsesferdigheter og dermed lettere kunne ta initiativ til aktiviteter knyttet til organisasjonslæring.

Betyr stor grad av delegert ansvar det samme som at rådgivningsarbeidet holder høy kvalitet? Og hva slags kunnskap kan rektorene anvende for å kvalitetssikre det rådgivningsarbeidet som gjøres på skolene sine? Rektorene tar ikke initiativ selv til å kontrollere at innholdet i rådgivning eller utdanningsvalg er oppdatert og kunnskapsbasert. I gruppeintervjuet problematiserer en av rådgiverne hvem og hvordan kvalitet i rådgivningen skal måles:

For di det du gjør inne på ditt eget kontor liksom, det bestemmer jeg jo helt og holdent, hva er kvaliteten på det jeg gjør og hva gjør jeg på innsiden av den døra. Det er det jo egentlig ikke så mange som bryr seg om og en elev som sitter der inne blir jo utsatt for dette greiene ...

Dette tolker vi som et gryende ønske om å utforske andre kilder til kvalitetssikring av rådgivningsarbeidet enn elevundersøkelsen<sup>15</sup> som kun inneholder et generelt spørsmål om rådgivning. Det kan også tolkes som et ønske om å se nærmere på om den enkelte rådgiver har den nødvendige kunnskapen i møte med elevene.

---

<sup>15</sup> Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse der elever får si sin mening om læring og trivsel i skolen. I undersøkelsen skal elevene svar på følgende spørsmål: Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ungdomsskolen.

Som ansvarlig for rådgivningsarbeidet på skolen, er det rektors rolle å ta beslutninger når det er behov for det. Slik vi ser det er rådgiverne delegert ansvar og makt til å utøve det med -ansvaret som det ifølge Brown (2003 i Irgens, 2016) er behov for i dagens arbeidsliv. Den jevnlige dialogen gjør at rektor kan være en god rollemodell for hvordan rådgiverne kan utøve det ansvaret på en god måte, og vårt inntrykk er at de er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne ta gode beslutninger.

Vi har få funn knyttet til hvordan rektorene tar beslutninger knyttet til kollektivt utviklings -arbeid om rådgivning. Ifølge Hansen et. al. (2007 i Irgens, 2016, s. 234) fører ledelse i et «motstrømsperspektiv» til at den tradisjonelle autoritetspyramiden snus opp – ned. Det påvirker lederrollene ved at det nærmest er medarbeiderne som gjør lederne i stand til å utøve ledelse. Rådgiverne ønsker seg rektorer som har tydelige forventninger til lærerne og gir de overordnede føringene for rådgivningsarbeidet, men de ønsker selv å påvirke beslutninger som tas gjennom å utøve noe av sitt lederskap indirekte.

### 5.6 Oppsummering av analysekapittelet

Vi har sett at utvikling av rådgivningskunnskap på empiriskolene i stor grad dreier seg om utvikling av individuell kunnskap, og da først og fremst hos rådgiver. Det vi tolker som rådgivernes kognifiserte kunnskap blir i stor grad ivaretatt gjennom rådgivers personlige årshjul.

Lærernes erfaringsbaserte kunnskap fra undervisningen i faget utdanningsvalg blir i noen grad ivaretatt i det vi har beskrevet som kontinuitet i lærekrefter. Denne ivaretagelsen av rådgivningskunnskap anser vi imidlertid som skjør. Lærerne på fire av fem skoler har ikke gjennomgått opplæring av noe omfang i innen rådgivningsrelaterte temaer. Det jobbes heller ikke systematisk på noen av skolene med å utvikle arenaer knyttet til erfaringsutveksling, felles refleksjon eller samarbeid om rådgivning. Rådgiverne påpeker at kunnskapsnivået til lærerne i utdanningsvalg i utgangspunktet er begrenset og de ansees som faglig usikre på området. Utdanningsvalglærernes egen erfaring med undervisning og deres grad av individuell refleksjon trer fram som de viktigste kildene til kunnskapsutvikling for dem.

Vi ser imidlertid at det på en skole er tatt aktive grep for å redusere personavhengigheten ved å ansette to rådgivere. Dette beskrives av rektor som et viktig strategisk grep. En annen skole har hatt et kompetanseutviklingsprogram av et ca. et skoleårs varighet for lærerne i utdanningsvalg, sammen med rådgiver. Selv om vi ikke kan si noe om hvordan dette har fått betydning for kvaliteten på rådgivningsarbeidet ser vi at både rektor og rådgiver framholder en slik kollektiv satsing som betydningsfull. Det er på denne skolen man også er i startfasen med «Rådgivers time».

Vi har videre vist at for rektorene kan det synes som om kollektiv kunnskap forstås som *komplementær* kunnskap, der rådgivers spisskompetanse er tilgjengelig for skolens øvrige

personale ved behov. Rådgiverne synes å forstå kollektiv kunnskap i større grad som en form for *felles* kunnskap. Vi har sett at det er få arenaer for felles kunnskapsutvikling som kan bidra til at rådgivers kompetanse transformeres til kollektiv kunnskap gjennom sosiale eller organisatoriske transformasjonsprosesser slik Ertsås og Irgens (2014) beskriver dem. Vi har videre sett at det er få arenaer hvor deltakernes tause kunnskap kan deles og utfordres. Personalet har imidlertid god tilgang til rådgivers eksplisitte kunnskap når de har behov for det.

Det som trer sterkest fram for oss i datamaterialet er imidlertid kombinasjon av tre forhold. For det første er skolens rådgivningskunnskap i stor grad personavhengig ved at den er så tett knyttet til rådgiverne. Til tross for at rektorene i noen grad ser ut til å forstå kollektiv kunnskap som komplementær kunnskap, opplever både rektorene og rådgiverne situasjonen som sårbar og lite hensiktsmessig når rådgivningsarbeidet skal foregå i et samarbeid, slik forskriften sier.

For det andre ser vi at det er få tiltak, prosesser eller initiativer som er tatt for å endre på dette forholdet. Det foreligger ingen design for transformasjonsprosessen fra individuell til kollektiv kunnskap slik Ertsås og Irgens (2014) beskriver. Det er også få andre arenaer for kunnskapsutvikling.

For det tredje har vi funnet det vi tolker som uavklarte forventninger i forhold til «hvem som er sjefen», når det kommer til utvikling av kollektiv rådgivningskunnskap og organisasjonslæring. Rektorene gir uttrykk for at de forventer at rådgiverne tar grep i forhold til dette. Rådgiverne på sin side definerer den type systemarbeid til å falle utenfor deres rolle og noe de uansett ikke ville hatt tid til å ta tak i.

Vi vil nå drøfte hovedfunnene i lys av de teoretiske perspektivene vi presenterte i kapittel 3, med særlig vekt på perspektivene på organisasjonslæring. De perspektivene kan på ulike måter bidra inn i drøftingen. Handlingsteoriperspektivet og kompleksitetsperspektivet kan fra hvert sitt utgangspunkt bidra til å belyse hva som *kjennetegner dialogene* om rådgivningsarbeidet pr. i dag og hvordan disse eventuelt kan videreutvikles. Videre kan SEKI-modellen bidra til en forståelse av hva slags prosesser som kan bidra til å gjøre *taus kunnskap mer eksplisitt* for de som er involvert i rådgivningsarbeidet og derigjennom bidra til videreutvikling av både individuell og organisatorisk kunnskap. Perspektiver innen aktivitetsteori fokuserer på *samsillet* mellom aktørene på skolen og belyse hvordan de spenningene som naturlig oppstår i samsillet mellom flere aktører kan utnyttes til organisasjonslæring.

## 6.0 Drøfting

I analysekapittelet beskrev og tolket vi funnene knyttet til hvordan rådgivningskunnskap utvikles, ivaretas, deles og anvendes på skolene.

Som beskrevet i oppsummeringen av analysekapittelet er våre hovedfunn særlig knyttet til tre forhold. For det første er skolens rådgivningskunnskap i stor grad personavhengig ved at den er så tett knyttet opp til rådgiverne. For det andre ser vi at det er iverksatt relativt få tiltak og kun tatt begrensede strukturelle grep for å endre på dette forholdet. For det tredje har vi funnet det vi tolker som uavklarte forventninger mellom rektor og rådgiver i forhold til «hvem som er sjefen», når det kommer til initiativer for å utvikle kollektiv rådgivningskunnskap og bidra til organisasjonslæring på rådgivningsfeltet.

Aller først vil vi imidlertid benytte Blackler (1995) sin kategorisering av kunnskapsorganisasjoner for å sette rådgivningsarbeidet inn i en organisatorisk kontekst og se nærmere på rådgivers rolle som nøkkelperson dersom vi plasserer skolen inn i kategorien ekspertavhengig organisasjon.

### 6.1 Rådgiveren som nøkkelperson i skolen som ekspertavhengig organisasjon

Rådgivers dybdekunnskap er som vi har vist i analysekapittelet avgjørende for rådgivningsarbeidet i skolen. Samtidig har skolen som kunnskapsorganisasjon sitt særpreg, noe vi belyste i kapittel 2. Vi starter derfor drøftingen ved å se hvordan Blacklers (1995) organisasjonstyper kan bidra til å kaste lys over den skolekonteksten rådgiveren opererer innenfor før vi drøfter den i lys av henholdsvis et strukturelt og prosessuelt kunnskapssyn.

Som vi viste i teorikapittelet har Blackler (1995) utviklet fire organisasjonstyper for å illustrere hvordan kunnskapsorganisasjoner kan organiseres. Organisasjoner som fokuserer på nøkkelpersoners bidrag, deler Blackler i to typer; *Ekspertavhengige organisasjoner* (i) med fokus på nøkkelpersoners ekspertprestasjoner og *Organisasjoner avhengige av symbolsk analyse* (iii) med fokus på nøkkelpersoners kreative ferdigheter. Selv om det er vanskelig å plassere skolens organisering av rådgivningsarbeidet inn i en enkelt kategori vil vi plassere empiriskolene i kategorien ekspertavhengige organisasjoner. Dette begrunner vi med at skolene er avhengige av rådgivernes individualiserte kunnskap i rådgivningsarbeidet. Rådgiverne får status og makt fra sitt profesjonelle rykte, og rektorene legger vekt på at rådgiverne skal få den opplæring og kvalifisering de selv mener de har behov for, for å løse velkjente utfordringer knyttet til rådgivningsarbeidet i skolen. Det er her viktig å understreke at vi kun fokuserer på skolens rådgivningsarbeid som grunnlag for «plasseringen» inn i en av de fire kategoriene Blackler presenterer. Skulle vi sett på flere aspekter ved skolens arbeid ville resultatet kanskje blitt annerledes

Som analysen viste har rektorene på alle skolene delegert ansvaret for rådgivningsarbeidet til rådgiverfunksjonen, noe Buland et. al. (2014) referer til som det vanlige. For rådgiverne som

autonome kunnskapsarbeidere som besitter kunnskapen om hvordan rådgivningsarbeidet skal utføres, vil det være motiverende å få ansvar og myndighet til å utføre arbeidsoppgavene slik de ønsker. I følge Newell et. al. (2009, i Irgens & Wennes, 2011, s. 14) motiveres kunnskapsarbeidere av oppgaver som gir muligheter for personlig vekst og frihet, og de ønsker i stor grad å være selvstyrte. Rektorene uttrykker at de er fornøyd når rådgiverne leverer resultater i form av at arbeidsoppgavene blir gjort. De har ikke behov for å kontrollere utførelsen, men de uttrykker stor tillit til at rådgiverne tar det praktiske ansvaret og utfører arbeidet på en tilfredsstillende måte. De anerkjenner rådgivernes spisskompetanse og rådgiverne gir uttrykk for at de har fått oppgaver som er utfordrende, men som de mestrer.

Fra et strukturelt perspektiv på kunnskap er det viktig for skolen at rektorene fokuserer på kunnskapsarbeideren (rådgiveren) på denne måten. Rektorenes oppgave er fra et slikt perspektiv å lede kunnskapsarbeiderne gjennom å motivere dem til å identifisere ny kunnskap og deretter kodifisere og kategorisere den. Utfordringen på empiriskolene er imidlertid, slik vi ser det, at rådgivningskunnskap i liten grad blir kodifisert, men i stedet er personifisert i rådgiveren som individ. Dette er noe også majoriteten av intervjupersonene gir uttrykk for.

Fra et prosessuelt perspektiv på kunnskap er det at rådgivningskunnskapen er personifisert problematisk. I lys av dette perspektivet bør rektorene flytte fokuset fra rådgiveren som kunnskapsarbeider til rådgivningsarbeidet som kunnskapsarbeid. Rektorenes oppgave blir da å legge til rette for prosesser der kunnskap kan deles og utvikles. Det kan gjøres ved at kunnskapsarbeiderne som utfører rådgivningsarbeidet, rådgiverne og lærerne som underviser i utdanningsvalg, møtes for å, som Hislop (2013) beskriver det, høre, se og gjøre sammen.

Denne formen for organisering av kunnskapsorganisasjoner med fokus på kollektive bestrebelser, kaller Blackler (ii) *rutiniserte* og (iv) *kommunikasjonsintensive* organisasjoner. Rutiniserte organisasjoner fokuserer på velkjente problemer og krever lav grad av ferdigheter. Fra et prosessuelt perspektiv kan empiriskolene plasseres i kategori (iv) som kommunikasjonsintensive organisasjoner med fokus på kommunikasjon og samarbeid som nøkkelprosesser. Utfordringene til slike organisasjoner er ofte å legge til rette for kunnskaping gjennom dialog og meningssskapende prosesser, noe som krever organisasjonslæring.

En slik dikotomisk fremstilling av de to perspektivene på kunnskap og ledelse kan bidra til at det skapes en illusjon om at de er gjensidig utelukkende – en såkalt manikeisk felle (Watzlawick, 1976 i Irgens, 2016, s. 329). Manikeisme fremstiller alt som svart – hvitt. Å akseptere slike enten – eller - feller kan ifølge Irgens (2016) bidra til å hemme utvikling fordi man tvinges til å ta et valg mellom to ytterligheter mens virkeligheten og ikke minst praksis, er mye mer nyansert. For å motvirke dette kan det Irgens betegner som et pragmatisk perspektiv (Irgens, 2016) bidra til å gi oss et komplementært og utfyllende kunnskaps - grunnlag å bygge god praksis på (Irgens, 2016, s. 330).



Fra analysekapittelet kjenner vi igjen behovet for organisasjonslæring for å utvikle kollektiv kunnskap i våre empiriskoler, noe som også kjennetegner utfordringene for det Blackler (1995) kategoriserer som kommunikasjonsintensive organisasjoner. Vi skal derfor gå videre i drøftingen ved å drøfte hovedfunnene våre med utgangspunkt i organisasjonslæring som endring i det Argyris (1990) kaller handlingsteorier.

## 6.2 Dialogen om rådgivningsarbeid i lys av handlingsteorier

Som vi har gjort rede for tidligere, er yrkes – og utdanningsrådgivning i skolen et komplekst fagområde som inneholder mange ulike arbeidsoppgaver. Det gjelder både saksbehandling, informasjonsarbeid, interne og eksterne samarbeidsoppgaver, veiledning av elever m.m. Forskriften pålegger også rektorene å organisere og lede arbeidet som en treårig prosess for elevene gjennom internt og eksternt samarbeid. Det utløser behovet for organisatorisk læring på skolene. Vi går videre i drøftingen ved å drøfte det vi tolker som uavklarte forventninger mellom rektorene og rådgiverne med utgangspunkt i organisatorisk læring som endring av handlingsteorier.

Handlingsteorier kan beskrives som «individuelle og kollektive teorier for og om handling som vi bruker for å oppnå det vi ønsker» (Irgens, 2016, s. 166). Dette er teorier som både eksisterer på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Som vi gjorde rede for i teorikapittelet, hevder Argyris (1990) at handlinger styres av det han kaller *uttalt* teori og *anvendt* teori. Som analysen viste er rektorenes uttalte teori om rådgivningsarbeidet på skolene at det er rådgiverne som er eksperter og kan rådgivning, og de tar også ansvaret for at elevene får et godt tilbud. Rektorene ytrer bekymring for at skolen er avhengig av en enkelt nøkkelperson, men legger stor vekt på fordelene ved å ha en så kompetent person å delegere ansvaret til.

*Uttalte* teorier er ifølge Argyris (1990) teorier som brukes bevisst for å forklare hva som styrer egne handlinger. Slike teorier kan forstås som et sett tro og verdier folk har om hvordan de skal forholde seg til omverdenen. Som vi gjorde rede for i analysen fant vi at rektorene uttrykte forventninger til, men også stor tillit til at rådgiverne bidrar til kollektive lærings - prosesser i personalet. Uttalelsene kan fra et handlingsteoretisk perspektiv tolkes som et uttrykk for de ønskene rektorene har for sin skole som en kollektiv læringsarena (rektors uttalte teorier). De gir også et positivt inntrykk av rådgivers status og innflytelse på skolene, som de selv støtter og oppmuntrer gjennom jevnlig dialog.

Rådgiverne er de som kan mest om rådgivning på skolen. Det er også de som har mest kontakt med eksterne fagmiljøer og praksisfellesskap. Det gjør at de kan ha andre forventninger til hva rådgivningsarbeidet skal inneholde enn rektorene. De får gjennom det lokale veilederutvalget også innsikt i hvordan rådgivningsarbeidet på de ulike skolene organiseres og ledes, noe rektorene på sin side uttaler at de selv har liten kunnskap om. Dette kan bidra til å påvirke rådgivernes forventninger i positiv eller negativ retning. I følge Irgens (2011, s. 92) er organisasjonens praksis, de anvendte teoriene, et resultat av at enkelt-

individene i en organisasjon tolker og lager sine egne bilder av organisasjonens uttalte teorier. Den kunnskapen rådgiverne får gjennom sitt eksterne samarbeid kan påvirke deres individuelle tolkninger av skolens uttalte teori om rådgivningsarbeidet. Det gjør også at rådgiverne raskere og lettere enn rektorene, kan oppdage endringer i omgivelsenes forventninger til skolene. Med detaljkunnskap om hvordan rådgivningsarbeidet foregår i praksis på egen skole, kan rådgiver også identifisere behovet for organisatorisk læring.

Med utgangspunkt i handlingsteori vil organisatorisk læring fokusere på å utfordre og endre handlingsteorier. I hvilken grad, og på hvilken måte det skjer, har betydning for resultatet av læringen. I vårt tilfelle kan det blant annet bety en prosess der rektorene blir bevisst det rådgiverne i intervjuene med oss påpeker som et sprik mellom det rådgivningsarbeidet er forventet å utrette, og hvordan ressursene de har til rådighet utnyttes gjennom måten rådgivningsarbeidet organiseres og ledes på.

Argyris (1990) hevder at de grunnleggende dyder som ligger til grunn for de dominerende anvendte teoriene i organisasjonen har betydning for hvor produktiv kunnskapsutviklingen blir. I intervjuene beskrev både rektorene og rådgiverne i sine uttalte teorier at dialogen dem imellom var preget av det Argyris kaller Modell 2. Dette er anvendte teorier som har dialog og fellesskap som viktige verdier og der kritikk anses som positivt. Modell 2 gjør det mulig å utfordre etablerte prinsipper og verdier for hvordan rådgivningsarbeidet på skolene organiseres og ledes ved at både rektorene og rådgiverne kan uttrykke meninger og er mottakelige for andres. Vi fikk inntrykk av at dialogen mellom rektorene og rådgiverne i all hovedsak dreier seg om løpende oppgaver og problemløsning, det Filstad (2016) betegner som innholds- og prosessrefleksjon. Vi har ikke fanget opp at det fremmes kritikk fra noen parter, eksempelvis gjennom å stille grunnleggende spørsmål om organiseringen av rådgivningsarbeidet og prioritering av rådgivers tidsressurs. Dette til tross for at alle intervjupersonene omtaler relasjonen dem imellom som god. Dette er imidlertid ikke et helt entydig bilde. Som vi viste i analysen, tok rådgiveren på en av skolene opp grunnleggende spørsmål knyttet til organiseringen av faget utdanningsvalg og fikk gjennomslag for dette hos rektor.

Potensialet for mer Modell 2 adferd, der kritikk ansees å ha positiv verdi, ser imidlertid ut til å være tilstede, særlig fordi alle rektorene snakker om sine rådgivere i svært rosende ordelag og relasjonen mellom rektor og rådgiver er preget av gjensidig omsorg og forståelse. Hvis et slikt potensial utnyttes, kan dialogen preges mer av dobbeltkretslæring (Argyris, 1990). Rektor og rådgiver kan da trolig i større grad utforske de grunnleggende rammene for rådgivningsarbeidet og hvordan rådgivningskunnskap ved skolen kan videreutvikles, noe Filstad (2016) omtaler som forutsetningsrefleksjon.

Majoriteten av rektorene ga i intervjuene imidlertid uttrykk for at så lenge de ikke får klager, antar de at rådgivningsarbeidet på skolen holder god kvalitet. Dermed utfordrer de i liten grad rådgivernes og lærernes handlingsmønstre ved at eventuelt kritiske refleksjoner holdes tilbake. Det gjør at rådgiverne og lærerne selv må ta initiativet til slike kritiske refleksjoner, noe som kan oppleves som vanskelig dersom det betyr å utfordre rektors organisering og ledelse av arbeidet. Dersom alle de involverte i rådgivningsarbeidet, inkludert lærerne som underviser i utdanningsvalg, er preget av den formen for anvendt teori som Argyris (1990) kaller Modell 1, vil de forsøke å oppnå kontroll gjennom å være opptatt av å skjule sine svakheter og følelser. Siden rektorene eksplisitt uttaler at de har begrenset rådgivnings - kunnskap, antar vi at det er lite sannsynlig at rektorene vil ta initiativ til å drøfte organiseringen av rådgivningsarbeidet med rådgiverne dersom de preges av Modell 1 tenkning. Slike faglige refleksjoner kan avdekke rektorenes eventuelt manglende kunnskap, noe som kunne utløse det Argyris (1990) betegner som defensive rutiner forstått som handlingsmønstre som preges av å prøve å unngå ubehag. Dette kan igjen bidra til at det i liten grad stilles spørsmål ved de forutsetninger og antakelser man jobber etter, noe som er en forutsetning for dobbeltkretslæring.

Rådgiverne kan på sin side oppleve eksterne forventninger som for høye eller urealistiske. Kanskje opplever rådgiverne også at forventningene er høye til hva slags kompetanse de må utvikle for å mestre et bredere spekter av oppgaver i jobben. Det kan igjen føre til at de unnlater å ta initiativ til å melde fra om endringsbehovene. Dette kan være særlig aktuelt dersom rektorene ikke eksplisitt har gitt rådgiverne ansvaret for å identifisere slike endringsbehov og etterspør disse.

Som vi har sett i analysen, har lærerne i utdanningsvalg ingen form for formell kompetanse i faget utdanningsvalg. På to av skolene varierer det også hvilke lærere som har undervisningsansvar fra år til år. Dette kan også bidra til å utløse defensive rutiner dersom lærerne i utgangspunktet ikke ønsker å undervise i faget eller opplever manglende mestring som ansvarlige for at elevene når kompetansemålene. Siden det ikke eksisterer et internt praksisfellesskap på skolene der lærerne som underviser i utdanningsvalg møtes sammen med rådgiver, blir ikke lærerne systematisk utfordret til å utvikle eller dele kunnskap. Dermed må læreren på eget initiativ henvende seg til den drøftingspartneren som oppfattes som ekspert, nemlig rådgiveren.

Rektorene trekker i stor grad fram rådgivere som ekspertene på skolens rådgivningsarbeid. Berliner (1994, i Irgens, 2011b, s. 25) hevder i sin beskrivelse av det å inneha ekspertise, at eksperten fortolker situasjoner rikere, raskere og mer korrekt enn andre. I tillegg ser eksperten flere handlingsalternativer og har flere mulige tiltak å sette inn i en gitt situasjon. Rådgiverne har mye kunnskap knyttet til det elevrettede arbeidet og kan med stor grad av legitimitet si at «her er det jeg som er sjefen». Det betyr imidlertid ikke at rådgiverne nødvendigvis har

tilstrekkelig kompetanse til å påta seg ansvaret for prosesser som har med organisasjonslæring å gjøre. Rektorenes forventinger kan derfor synes noe ambisiøse med tanke på rådgivernes rolle i transformasjonsprosesser knyttet til å gjøre sin egen individuelle kunnskap kollektiv, eller bidra til at taus kunnskap gjøres eksplisitt.

Med utgangspunkt i Berliners definisjon, er det også mulig å problematisere rådgiver som ekspert på elevrettet rådgivningsarbeid. Rådgiveres formelle kompetanse og erfaring er varierende. Kombinert med de nye perspektivene som gjør sitt inntog på karriereveiledningsfeltet, mener vi at det er mer riktig å betrakte rådgiverrollen som en personavhengig ekspertrolle, mer enn at rådgivere anses som eksperter kun i kraft av å inneha rollen.

Vi har ingen eksplisitte funn som indikerer at intervjupersonene er preget av anvendte Modell 1 teorier, men disse er også vanskelige å avdekke uten å observere praksis. Det vi har identifisert av anvendte teorier i intervjuene tyder på at det i liten grad stilles spørsmål ved de forutsetninger og antakelser skolene jobber etter når det gjelder rådgivningsarbeidet. Selv om vi alle ifølge Argyris (1990) i større eller mindre grad er preget av Modell 1 teorier, kan disse virke hemmende når det gjelder å avdekke behovet for mer grunnleggende endringer. Dersom skolene ønsker å utvikle, ivareta, dele og anvende kollektiv rådgivningskunnskap, kan skolene legge til rette for en mer bevisst dobbeltkretslæring. Dette kan gjøre ved å tilrettelegge for dialoger der ulike aspekter ved rådgivningsarbeidet er tema. For å i sterkere grad komme over i en dobbeltkretsmodus mener vi det er behov for en forventningsavklaring mellom rektorene og rådgiverne om hvem som har det praktiske ansvaret for å oppdage og ta initiativet til å drøfte endringsbehov og ansvarsfordeling med tanke på å igangsette og drive prosesser knyttet til organisasjonslæring og utvikling av kollektiv kunnskap.

For at skolen skal kunne bevege seg mot det Argyris (1990) omtaler som den tredje og høyeste formen for læring, deuterolæring vil det imidlertid kreve ytterligere omfattende endringer fra dagens praksis. Deuterolæring handler som vi har sett om å anlegge et metaperspektiv på organisasjonens læringsprosesser, for eksempel gjennom kritisk vurdering av de læringsstrategiene som benyttes. Læring på dette nivået innebærer at skolene legger opp til prosesser for å identifisere sammenhenger mellom enkelt- og dobbeltkretslæring, og hvilke læringsnivåer som er egnet til ulike situasjoner og problemstillinger knyttet til rådgivningsarbeidet. Det anses som svært krevende å komme til et slikt nivå av læring.

Fra å drøfte sentrale forhold i dialogen mellom rektorene og rådgiverne ved hjelp av perspektiver fra handlingsteori, skal vi bevege oss videre til å drøfte rådgivningsarbeidet med utgangspunkt i et kompleksitetsteoretisk perspektiv på organisasjonslæring.

### 6.3 Rådgivningsarbeidet i lys av kompleksitetsteori

I følge Stacey (2008) kan organisasjoner betraktes som en mønsterdannende prosess der kunnskap utvikles og transformeres som kommunikasjonshandlinger. Fra et slikt kompleksitetsperspektiv er læring og utvikling i organisasjoner ikke nødvendigvis avhengig av strukturerte prosesser. Utvikling og videreutvikling av praksis i organisasjonen kan også skje gjennom kommunikasjonshandlinger mellom rektorene, rådgiverne og lærerne som underviser i utdanningsvalg. Nettopp fordi sosial interaksjon er uforutsigbar kan det være vanskelig å forutsi hva som vil være resultatet av konkrete tiltak. En måte å tilnærme seg behovet for endringer på kan derfor være å benytte perspektiver på organisasjonslæring som legger vekt på at endringer må fortolkes for å kunne forstås, noe som er sentralt innenfor kompleksitetsteori.

Fra et slikt perspektiv kan den jevnlige dialogen mellom rektorene og rådgiverne gi gode muligheter for slike fortolkninger gjennom meningsskapende kommunikasjonshandlinger. Slike dialoger vil dermed bidra til både stabilisering og endring i forhold knyttet til rådgivningsarbeidet. I et kompleksitetsperspektiv vil ledelse i stor grad handle om å fokusere på jevnlig deltakelse i samtalene om rådgivningsarbeidet, og rektorenes fleksibilitet når det kommer til dette kan på denne måten bidra til økt endringsberedskap på skolene. I samtalene kan rektorene benytte språk og begreper som bidrar til en utvidet forståelse av ansvar og roller knyttet til rådgivningsarbeidet. I følge Johannessen (2002) kan deltakerne i samtalene få nye handlingsalternativer og fokusområder som kan peke i positiv retning gjennom en slik utvidet forståelse.

I tillegg til at alle rektorene har jevnlige dialoger med rådgiverne, tar rektor på skole 2 også initiativ til en samtale med begge rådgiverne på skolen om innhold og organisering av rådgivningsarbeidet i skoleåret som har gått. I en slik samtale kan rektor både støtte og utfordre rådgivernes fortolkninger av ansvar og oppgaver. Siden rektorene fra våre empiriskoler har begrenset rådgivningskunnskap og sjelden deltar på arenaer der rådgivning i skolen er tema, kan det være utfordrende å fange opp endringer som trenger fortolkning, slik vi skisserte over er et viktig aspekt ved organisasjonslæring. Vi må likevel anta at rektorene deltar i mange samtaler i løpet av et år der rådgivningsarbeidet blir nevnt, noe som gjør det mulig for dem å oppdage endringsbehov dersom de jevnlig samtalene med rådgiverne gir dem god innsikt i rådgivningsarbeidet på egen skole.

Lærerne som underviser i utdanningsvalg er slik vi oppfatter det, ikke deltakere i den jevnlige dialogen mellom rektorene og rådgiverne. Det er heller ingen skoler som systematisk legger til rette for arenaer der lærerne møter hverandre. Fra et kompleksitetsperspektiv er det i uformelle samtaler mulig å skape relasjonelle mønstre som gjennom diskusjoner og meningsbrytning kan skape spenninger. Disse spenningene reproducerer enten eksisterende eller produserer ny kunnskap. Rektorene kan dermed bidra til at rådgivningskunnskap

utvikles, ivaretas, deles og anvendes ved å skape rom i undervisningsdagen til uformelle samtaler.

Å skape slike rom kan eksempelvis gjøres ved at rådgiver og lærerne i utdanningsvalg har parallellagte fritimer. På den måten kan rektor legge til rette for samtaler om rådgivning og dermed nye mønsterdannende opplevelser av å være sammen. En forutsetning er selvfølgelig at lærerne faktisk bruker den avsatte tiden til fagsamarbeid. Et alternativ er at rektor eksplisitt inviterer lærerne i utdanningsvalg inn i dialogen med rådgiver. Det kan sies å være et grep som kan bidra til mer strukturert samhandling.

I en hektisk skolehverdag mener vi imidlertid at det å tilnærme seg organisasjonslæring basert på jevnlig dialog vil være en krevende strategi, ikke minst fra et ledelsesperspektiv. Rektorene på våre empiriskoler er virksomhetsledere og har et bredt ansvarsområde, noe som gjør det ekstra krevende å skulle delta i alle samtalene som kreves for å kunne påvirke ved det Stacey (2008) kaller produksjon av lokal kunnskap gjennom lokale språkpraksiser. Hvert fagområde i skolen har sitt eget fagspråk og den enkelte faglærer besitter en høyere fagkunnskap enn det rektor gjør. Dersom rektorene ønsker at meningene deres skal ha legitimitet og kraft, vil det kunne bety at de må bruke mye tid og krefter på forberedelser dersom de ønsker å benytte fagspråk i dialogene med lærerne.

Med et kritisk blikk på kompleksitetsperspektivet mener vi det underkommuniserer behovet for de strukturer som må til for å understøtte kommunikasjonsprosesser. Som vi har vist tidligere er det stort press på den tiden lærere har til felles møter og samtaler. I en hektisk skolehverdag tilbringer lærerne det meste av tiden i klasserommene. Det er derfor behov for å strukturere både hvem som skal møtes, hvilken tid som skal benyttes og hva som skal være tema for samtalene dersom en skal få dekket alle de utviklingsområdene en har behov for å dekke som rektorer. Vi mener derfor at det å sette sin lit til at den mer uformelle og usystematiske dialogen mellom rektor og rådgiver vil være utilstrekkelig dersom en ønsker å utvikle kollektiv rådgivningskunnskap.

Nonaka (1995 i Hislop, 2013) presenterer i sin SEKI - modell en mer strukturert form for organisasjonslæring der det sentrale er å mobilisere og transformere taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. SEKI - modellen har som vi omtalte i teorikapittelet blitt kritisert for å omtale kunnskap som enten taus eller eksplisitt. Til tross for at vi selv tar utgangspunkt i et gradert perspektiv på kunnskap der vi anser taus kunnskap som «grader av taus», mener vi SEKI - modellen er en pedagogisk og analytisk modell som på en hensiktsmessig måte kan illustrere hvordan kollektiv kunnskap kan utvikles. Vi vil derfor i neste avsnitt drøfte hvordan både rådgivers individuelle kunnskap og utdanningsvalglærernes individuelle kunnskap kan utvikles til kollektiv kunnskap. SEKI-modellens bidrag i drøftingen er å synliggjøre prosesser som kan bidra til at disse aktørenes tause kunnskap kan gjøres eksplisitt, noe dette perspektivet framholder som sentralt for kunnskapsutvikling i organisasjoner.

## 6.4 Organisasjonslæring i lys av SEKI-modellen

Analysen viste at organiseringen og ledelsen av rådgivningsarbeidet på empiriskolene i liten grad legger til rette for formaliserte prosesser knyttet til utviklingen av kollektiv rådgivningskunnskap. Selv om rådgivningsarbeidet skal løses i fellesskap, er det sjeldent et tema på personalmøter og de interne aktørene har ingen etablerte arenaer for samarbeid. Rektorene legger imidlertid vekt på å støtte og oppmuntre medarbeiderne sine gjennom å gi dem tilgang til nødvendig informasjon og oppfølging, noe von Krogh et. al. (2005) fremhever som en viktig ledelsesferdighet. På den måten er det lagt til rette for at rektorene kan trene opp sin evne til å delegere og rådgiverne kan trene opp sin evne til å ta ansvar for det kollektive rådgivningsarbeidet på skolen.

De gode relasjonene mellom rektorene og rådgiverne gir et godt utgangspunkt for kollektive læringsprosesser, men det er ifølge rådgiverne rektorenes ansvar som ansvarlig ledere på skolene å legge til rette for, og skape tilslutning til en slik læringsprosess. Det skjer som vi har vist, ikke slik rådgivningsarbeidet er organisert og ledet nå.

Vi velger å benytte SEKI - modellen slik den presenteres av Hislop (2013) for å drøfte hvordan rektorene kan organisere og lede læringsprosesser for å utvikle kollektiv kunnskap. SEKI – modellen illustrerer hvordan kunnskapsutvikling skjer ved at individuell taus kunnskap transformeres til eksplisitt kollektiv kunnskap gjennom fire ulike prosesser. Nonaka (1995 i Hislop, 2013) som har utviklet SEKI – modellen, har tatt utgangspunkt i Polanyis arbeider om taus kunnskap. I følge Polanyi skjer kunnskapsutvikling gjennom en prosess der teori og praksis integreres på en måte som gjør at vi forstår verden på stadig nye måter. Polanyi betegner denne kunnskapen som inneholder tause elementer som «tacit knowing». Taus kunnskap ansees som et stilltiende aspekt ved den eksplisitte kunnskapen og Åsvoll (2009, s. 33) har oversatt begrepet til taus «kunnskaping» for å understreke at det er en prosess. Slik kunnskaping kan skje ved at det tilrettelegges for gode møteplasser.

I et slikt perspektiv vil det være fornuftig å starte med å organisere arbeidet på en slik måte at rådgiverne og lærerne som underviser i utdanningsvalg kan samarbeide. Samarbeid mellom medarbeidere imellom kan ansees som en form for sosialisering. En slik organisering vil kunne bidra til at de kan dele «taus» rådgivningskunnskap seg imellom og dermed utvikle felles forståelse, praksis og verdier på individuelt nivå. Deretter må det avsettes tid til fagsamarbeid for rådgiverne og lærerne, slik at de kan gjennomføre prosessen som kalles eksternealisering. Eksternealisering innebærer som vi har sett at de involverte setter ord på og argumenterer for sin individuelle kunnskap. De må sette ord på sine egne perspektiver samtidig som de får innsikt i andres. Dette vil være nyttig på alle empiriskolene, enten det er mye utskiftning av lærere som underviser i utdanningsvalg, eller ikke. For lærerne kan det være nyttig å få høre hvilke erfaringer og kunnskap de andre har for å kunne nyttiggjøre seg dette i planleggingen av egen undervisning i et fag man ikke har fagspesifikk kompetanse i.

Samtidig er de pedagogisk utdannet og vil slik vi ser det, ha mye kompetanse som kan være overførbart. Dette vil det være nyttig å få reflektere over og sette ord på i en eksternaliserings - prosess. Det kan også være nyttig for rådgiver som kan få en arena som kan benyttes til kunnskapsdeling i en hektisk rådgiverhverdag, i tillegg til at det skapes et fagmiljø for rådgivningsarbeidet gjennom utvikling av et praksisfellesskap internt på skolen.

Neste fase i utviklingen av kollektiv kunnskap beskrives i SEKI-modellen som kombinasjonsprosessen der den nye eksplisitte kunnskapen kombineres med den eksisterende kunnskapen og utvides til mer kompleks kunnskap. Dette kan være spesielt fruktbart for rådgiverne for å få utvidet sine perspektiver gjennom de erfaringer og perspektiver som lærerne i utdanningsvalg setter ord på og bringer med seg i denne fasen. Rådgiverne uttrykte i intervjuene bekymring for at lærerne benyttet seg av feil begreper eller vegret seg for å snakke om rådgivningsrelaterte temaer av frykt for å ha for lite kunnskap. I en slik kombinasjonsprosess kan rådgiverne for eksempel bidra til å utvide lærernes kunnskap og forståelse av hvordan de kan benytte den kunnskapen som rådgiver bidrar med inn i undervisningen i utdanningsvalg. Kombinasjonsprosessen internt på skolene kan eksempelvis foregå ved faglige drøftinger i forlengelsen av eksternaliseringsprosessen.

På kommunenivå kan en slik kombinasjonsprosess også benyttes til å utarbeide den lokale læreplanen i faget utdanningsvalg som rådgiverne har fått i oppdrag å gjøre. Ved å involvere lærerne, som jo er de som skal undervise i faget, kan kombinasjonsprosessen bidra til forståelse og forankring av hensikt og innhold i planen, samt at planen oppleves relevant for de som skal benytte den slik at den kan inngå i lærerens praksis. Det utgjør også siste fase i SEKI – modellen, internaliseringsfasen, der den nå eksplisitte kombinasjonskunnskapen danner grunnlaget for ny taus kunnskap.

Rådgiverne gir som vi viste i analysekapittelet klart uttrykk for at de verken ønsker, eller har anledning til å prioritere arbeidsoppgaver knyttet til slike kollektive prosesser. Dette skyldes både knappe ressurser og en oppfatning av at det er rektorenes ansvar som ledere på skolene å sørge for kollektiv kunnskapsutvikling internt. Med SEKI – modellen som utgangspunkt vil rådgiver være en viktig deltaker uavhengig av om han eller hun også har ansvaret for å igangsette og drive de læringsprosessene som modellen skisserer. Siden vi har tett kontakt med praksisfeltet og lang erfaring fra skoleverket ser vi imidlertid at det vil være krevende å få avsatt den møtetiden som er nødvendig for å gjennomføre prosessene fullt ut, i og med at dette ikke gjelder alle lærere, men kun de som underviser i utdanningsvalg. Det vil være ekstra krevende for de skolene der det kun er rådgiver eller rådgiver og et fåtall faglærere som underviser i faget fordi det kan være vanskelig å rettferdiggjøre bruk av tid på temaer som bare et fåtall lærere opplever som relevant.

Som vi har sett i analysen, har skole 1 allerede gjennomført et ettårig utviklingsarbeid for kontaktlærerne som underviser i utdanningsvalg. Vi mener derfor å kunne hevde at selv om



det er ressurskrevende er det likevel mulig å legge tilrette for kompetanseutvikling for de som har et definert medansvar i rådgivningsarbeidet. Det vil imidlertid kreve at rektorene avsetter tid, utvikler arenaer samt tar ansvar for å igangsette og selv delegere ansvaret for å drive de fire prosessene.

Ut fra intervjuene ser vi imidlertid at skolen i etterkant av det ettårige utviklingsarbeidet ikke har jobbet eksplisitt med slike prosesser som SEKI-modellen synliggjør. Dette kunne bidratt til å styrke det faglige fellesskapet om rådgivningsarbeidet og også innlemmet nye lærere som har fått ansvar for undervisningen i utdanningsvalg. Kunnskapsutvikling i lys av SEKI – modellen skjer gjennom en spiralbevegelse. For skolens ville det innebære at rådgivningskunnskapen beveger seg opp og ned i organisasjonen ved at taus kunnskap overføres mellom rådgiverne og lærerne i utdanningsvalg, blir eksplisitt og forankret i skolen for deretter å internaliseres og bli taus.

Alle lærerne som fikk opplæring i karrierevalgsverktøyet, og som fortsatt er kontaktlærere, bruker verktøyet per i dag. Både rektoren og rådgiveren påpeker det nyttige i at de på skolen har et felles språk knyttet til rådgivning. Slik sett kan det være dekning for å si at denne kunnskapen lever videre som en form for felles kollektiv kunnskap slik Hecker (2012, i Hislop, 2013, s. 24) beskriver den, forstått som en form for overlappende, kollektiv kunnskap som sitter i skolens kontaktlærere og rådgiver. Sammen utgjør det en type allmenn kunnskap som har sitt utspring i deres felles erfaringer, selv om arenaene for kunnskapsdeling er begrenset.

Med utgangspunkt i en pragmatisk kunnskapsforståelse vil en kunne si at selv om ikke kunnskapen er nedfelt i form av skriftlige rutiner eller formelle dokumenter, representerer den likevel en form for situert kollektiv kunnskap som er delt mellom de som har et definert ansvar for rådgivningsarbeidet.

Som vi viste i teorikapittelet handler ledelse innenfor dette rammeverket i stor grad om å legge tilrette for kunnskapende kontekster, forstått som å tilrettelegge for møteplasser og ta strukturelle grep som bidrar til at kunnskap skapes (von Krogh et.al., 2005). Vi vil nå gå videre i drøftingen med å utforske mulighetene for kunnskapende kontekster på empiriskolene. Kunnskaping og læring foregår alltid i en kontekst, men hva kjennetegner skolene når det gjelder organisering av kunnskapende kontekster for organisasjonslæring og hvilke konsekvenser har det for mulighetene for organisatorisk læring?

Uformelle interne nettverk som oppstår som spontane fellesskap basert på felles arbeidsoppgaver og ansvarsområder defineres av Hislop (2013, s. 157) som fellesskap «der grupper av mennesker har en definert aktivitet til felles, og som en konsekvens har kunnskap om det samme, en felles identitet og elementer av overlappende verdier». Dette anses av mange som positive og effektive verktøy for kunnskaping og kunnskapsdeling Som vi har

påpekt tidligere, kan vi ikke se bort ifra at slike spontane kunnskapende kontekster oppstår når lærere i utdanningsvalg møter hverandre eller rådgiverne i skolebygget i løpet av en skoledag.

I følge Dahl et. al. (2016, s. 40) kan et profesjonsfelleskap bidra til læreres profesjonalitet ved at beslutninger forbedres gjennom kollektivt samarbeid. Selv om noen internasjonale undersøkelser viser liten sammenheng mellom lærersamarbeid og elevenes læringsutbytte, viser Philippa Cordingley (2005 i Dahl et.al., 2016) gjennom sine studier at et slikt læringsfremmende lærersamarbeid er krevende, men mulig å få til. Utfordringen er at lærere ofte ikke er vant til å samarbeide på en måte som bidrar til profesjonell utvikling. For å utnytte potensialet i denne formen for lærersamarbeid må skolene legge til rette for organisasjonslæring som utfordrer de grunnleggende antakelsene og normene for etablert praksis (Dahl et. al. 2016, s. 169). Vi har i vårt datamateriale ingen funn som indikerer at det eksisterer profesjonsfelleskap preget av denne formen for lærersamarbeid om rådgivnings - arbeidet på empiriskolene.

Rådgiverne tar imidlertid ansvaret for å skape kunnskapende kontekster internt på skolene ved at de besøker teamene ved behov. På disse møtene gir de informasjon og koordinerer aktiviteter. Alle rådgiverne har vært i stillingen over tid og flere ga uttrykk for at de har innarbeidede rutiner for hvordan de løser arbeidsoppgavene sine gjennom bl.a. et årshjul. Dersom teamene også er rimelig stabilt sammensatt betyr det at teamet over tid kan ha utviklet felles kunnskap som gjør at medlemmene kjenner de antakelser og verdier som ligger bak innholdet i årshjulet, noe som også kan gjøre det lettere for deltakerne på møtet å dele taus kunnskap om rådgivningsrelaterte temaer. Med referanse til Hislop (2013) kan vi ikke se bort ifra den ujevne maktfordelingen mellom rådgiverne og lærerne i utdanningsvalg kan føre til at konflikter kan oppstå, men vi har ingen funn som tyder på at dette er tilfelle på våre skoler. En slik uformell arena for sosialisering og læring kan bidra til å understøtte både individuelle og organisatoriske læringsprosesser på skolene. Våre funn tyder imidlertid på at enkelte skoler har hyppig utskiftning av hvem som underviser i utdanningsvalg, og det kan derfor variere hvor relevant det er for de ulike medlemmene av teamene å engasjere seg i samtaler om rådgivningsrelevante temaer.

De jevnligte samtaler mellom rektorene og rådgiverne utgjør den mest stabile interne kunnskapende konteksten ved at den oppstår jevnlig gjennom initiativ fra både rektorene og rådgiverne. Disse dialogene kan sies å representere en kunnskapende kontekst som von Krogh et. al. (2005, s. 21) kaller *ba*. Dette er et japansk begrep som brukes for å beskrive kontekster som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner, dele kunnskap og utvikle ny kunnskap. I følge rektorene og rådgiverne er dialogene preget av gjensidig respekt, tillit og omsorg, noe som gjør at de ønsker å dele kunnskap når de er sammen, noe som igjen kan bidra til kunnskaping og læring. Som vi har påpekt tidligere når vi drøftet dialogen om rådgivningsarbeidet i lys av handlingsteorier, benyttes disse dialogene i liten grad til å drøfte grunnleggende spørsmål

knyttet til ledelse og organisering av arbeidet på en slik måte at det fører til endringer. Vi kan derimot ikke hevde at det ikke vil skje siden begge parter fremhever den gode relasjonen dem imellom, noe som gjør det mulig å ta opp potensielt konfliktfylte temaer.

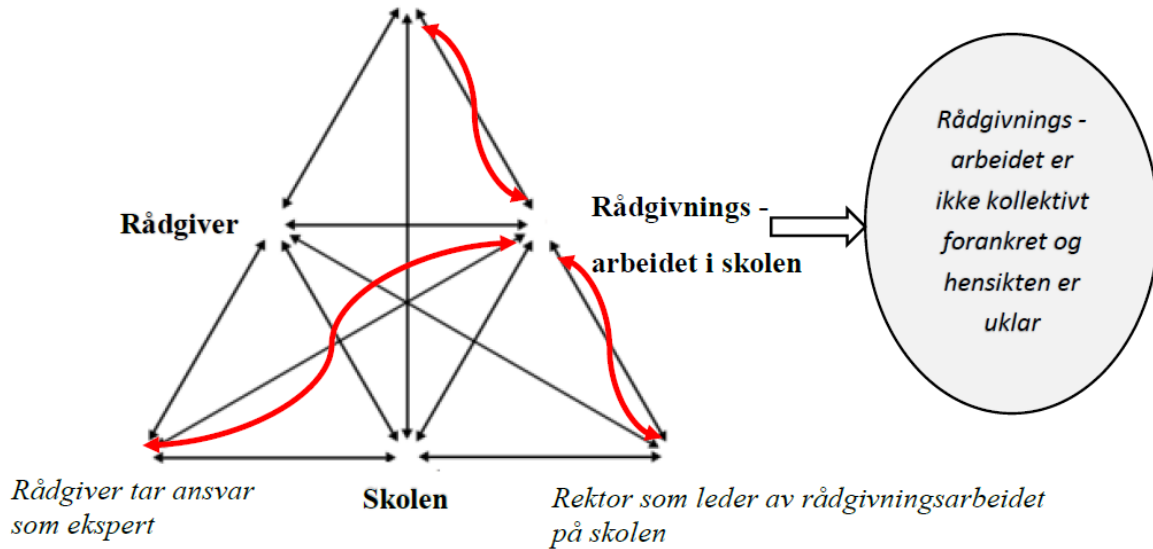
I alle slike praksisfellesskap er det ifølge Hislop (2013, s. 129) en viss fare for at det kan oppstå såkalte kompetansefeller, det vil si kognitive faktorer som skaper nærsynthet og treghet. Dersom meninger, ideer, verdier og praksis har ført til suksess tidligere, kan en ubevisst bli «blind» for andre mer nyttige måter å gjøre ting på. Det styrer igjen hvordan en tolker situasjoner og hva en oppdager. Slike kompetansefeller fanger også ifølge Hislop organisasjonen i fortidsfokuserede måter å forstå verden på. Dersom rektorene og rådgiverne gjennom disse dialogene over tid utvikler automatiserte måter å kommunisere på, basert på antakelser om at de kjenner hverandres meninger og praksis i detalj, kan det være vanskelig å fange opp behovet for endring. Dette kan rektorene unngå ved f.eks. å invitere lærerne som underviser i utdanningsvalg inn i samtalene. De kan komme med andre perspektiver med utgangspunkt i sin undervisningspraksis.

Som vi har løftet frem tidligere, kan praksisfellesskap ifølge Ward (2000 i Hislop, 2013, s.161) ikke kommanderes og kontrolleres. Rektorene bør isteden legge til rette for kunnskapsende kontekster ved å skape møteplasser og skjerme tid til at rådgiverne og lærerne kan lære av hverandre gjennom praksisbaserte læringsmetoder, slik skole 1 gjorde da de deltok i prosjektet i utdanningsvalg skoleåret 2012/13. Som faglig ansvarlig på skolene kan rådgiverne få en koordinerende rolle som bidrar til å opprettholde og utvikle fellesskapet, Som vi tidligere har påpekt vet vi at dette er krevende å få til i praksis, men en slik organisering kan ifølge Hislop (2013) bidra til at praksisfellesskapet nærmest blir selvorganiserende.

## 6.5 Rådgivningsarbeid som et aktivitetssystem

Vi mener at det å betrakte rådgivningsarbeidet som et dynamisk sosialt distribuert aktivitetssystem (Engeström, 2000 og Blackler, 1995), kan bidra med nyttige perspektiver på organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet i skolen. Ved å ta utgangspunkt i Blacklers (1995) analytiske modell (figur 5, s. 45) slik vi presenterte den i teorikapittelet, betrakter vi rådgivningsarbeidet som et komplekst aktivitetssystem der aktører, aktiviteter og andre faktorer både er gjensidig avhengig av, og påvirker hverandre. Dermed kan det også bli lettere å akseptere at spenninger i form av manglende felles forståelse, dilemmaer, konflikter og liknende naturlig oppstår. Ved å illustrere hvordan rektorene kan organisere og lede rådgivningsarbeidet – ikke for å unngå – men for å bruke disse spenningene bevisst, ønsker vi å illustrere alternativer til organisering og ledelse som i større grad kan bidra til at rådgivningsarbeidet blir hele skolens ansvar. Vi har derfor valgt å bruke en omarbeidet versjon av Blacklers analytiske modell for å drøfte våre hovedfunn i lys av aktivitetsteori:

*Statlige og lokale ambisjoner*



**Figur 7: Omarbeidet versjon av Blacklers fig. 3 “The tensions within a Medical Practice” (1995, s. 1038)**

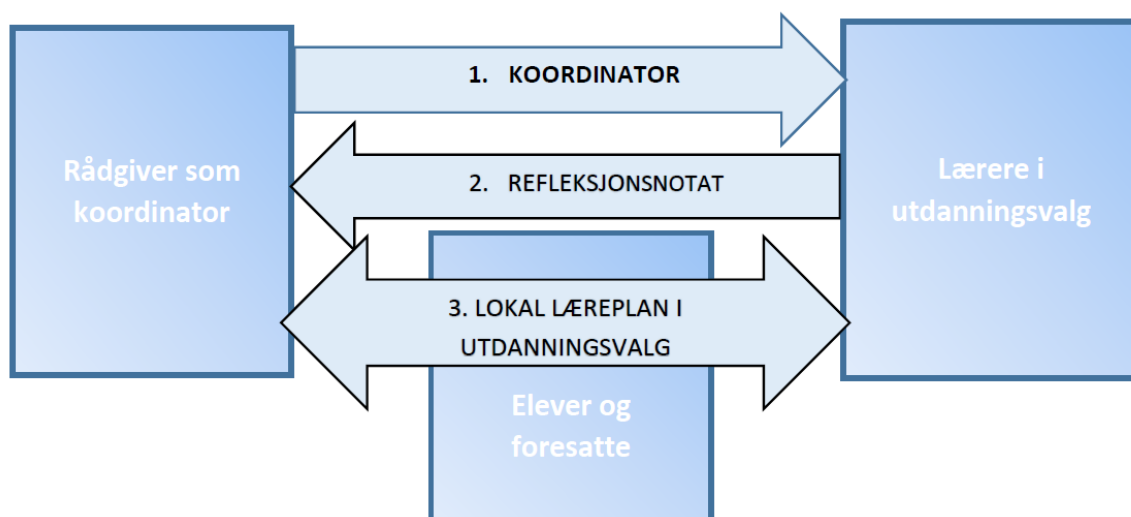
I modellen representerer **Rådgiver**, **Skolen** og aktiviteten de har felles, **Rådgivningsarbeidet i skolen**, aktørene i aktivitetssystemet. Faktorene som gjensidig påvirker og påvirkes av relasjonen til hverandre og aktørene, er: 1) *Statlige og lokale ambisjoner*, 2) *Rådgiver tar ansvar som ekspert* og 3) *Rektor som leder av rådgivningsarbeidet på skolen*. De røde pilene markerer spenningene mellom aktørene og faktorer. Som vi har gjort rede for tidligere, viser våre funn at forholdet mellom faktorene og aktørene fra et aktivitetsteoretisk perspektiv er preget av følgende spenninger:

- Lov og forskrift pålegger rektor å organisere rådgivningsarbeidet i skolen som en kollektiv ansvarsoppgave. Dette blir i liten grad innfridd slik arbeidet organiseres og ledes nå
- Rektor som leder av rådgivningsarbeidet på skolen forventer at rådgiver bidrar til kollektive læringsprosesser og tar derfor i liten grad initiativ til det selv
- Rådgiver tar individuelt ansvar som ekspert på rådgivningskunnskap, men tar ikke ansvaret for kollektive læringsprosesser på skolene

Konsekvensene av hvordan aktører og faktorer påvirker hverandre gjensidig er at rådgivningsarbeidet på empiriskolene ikke synes å være kollektivt forankret. Som datamaterialet vårt har vist, er det ulike oppfatninger av hvordan aktørene skal nå målene for rådgivningsarbeidet i skolen. På tross av NOU utredninger, forskningsrapporter, læreplaner, partnerskapsavtaler og andre styringsdokumenter synes det altså å være vanskelig å få aktørene til å dra i samme retning.

I følge Blackler kreves det tolkningskompetanse for å oppdage behovet for ny kunnskap. Hvem som har ansvaret for å fange opp interne og eksterne forventninger og signaler, og hvem som har makt og ressurser til å gjøre noe med det, må avklares. Dette representerer ikke bare spenninger og forstyrrelser i aktivitetssystemet, men det er også der utviklingskraften ligger (Blackler, 1995) Våre funn tyder på at rektorene og rådgiverne har tildels motstridende oppfatninger av hvem som har ansvaret for å identifisere slike spenninger i aktivitetssystemet som kan bidra til positiv utvikling.

Vi har brukt Engeströms modell «Practitioners's model for the envisioned care agreement practice» (Engeström, 2000, s. 967) for å utarbeide en versjon som er tilpasset vårt tema, rådgivningsarbeidet i skolen, og vår kontekst, empiriskolene. Denne modellen tar utgangspunkt i de spenningene vi gjennom analysen av datamaterialet identifiserte i aktivitetssystemet (rådgivningsarbeidet på empiriskolene). Modellen er ment å illustrere hvordan arbeidet i større grad kan bli en kollektivt forankret ansvarsoppgave ved å benytte utviklingen av en ny lokal læreplan som en prosess og et verktøy for å redusere spenningene og forstyrrelsene i aktivitetssystemet;



**Figur 8: Omarbeidet modell etter «Practitioners's model for the envisioned care agreement practice» (Engeström, 2000, s. 967).**

Denne modellen viser hvordan aktørene i nettverket *Skolen*, og aktivitetssystemet *Rådgivningsarbeidet i skolen*, i denne modellen representert ved rådgiver, lærere som underviser i faget utdanningsvalg, elever og foresatte, kan forhandle seg frem til en ny lokal læreplan i utdanningsvalg med innhold og aktiviteter som er gjensidig forpliktende:

Pil 1 viser hvordan rådgiver fungerer som koordinator for det interne rådgivningsarbeidet. Rådgiver har iht. sin rolle i denne modellen et definert ansvar for å sikre felles forståelse av hensikten med innhold og aktiviteter i planen når aktørene i aktivitetssystemet avdekker behovet for det.

Pil 2 viser hvordan lærerne i utdanningsvalg kan ta ansvaret for å gi rådgiver tilbakemelding. Det kan de gjøre ved å sørge for at elevene har med seg et veiledningsgrunnlag til rådgiver når de skal ha veiledning, enten veiledningen foregår individuelt eller i gruppe. Dette veiledningsgrunnlaget kan være formet som et refleksjonsnotat elevene kan utarbeide i etterkant av de aktiviteter de gjennomfører i forbindelse med undervisningen i utdanningsvalg.

Pil 3 viser hvordan aktørene kan utvikle, ivareta, dele og anvende rådgivningskunnskap i fellesskap gjennom å forplikte seg til å bruke den lokale læreplanen i utdanningsvalg som utgangspunkt for innhold, organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet i skolen. Dette kan inkludere både innholdet i undervisningen i utdanningsvalg og i de aktivitetene rådgiverne legger opp til for elevene. Ved å inkludere foresatte kan de få anledning til å bidra med sine perspektiver, f.eks. knyttet til egne utdannings- og yrkeserfaringer, og dermed styrkes i rollen som viktige refleksjonspartnere for barna sine. Forskriften til opplæringsloven trekker inn «hjemmet» som eksempel på en ekstern samarbeidspartner i rådgivningsarbeidet.

Innholdet i modellen bør justeres avhengig av hvilket årstrinn den skal gjelde for, og kan på den måten danne et utgangspunkt for jevnlig forhandlinger om felles forståelse av hensikten med rådgivningsarbeidet i skolen. Ved å betrakte rådgivningsarbeidet som et aktivitetssystem, kan rektorenes oppgave bli å legge til rette for at det utvikles et nytt felles verktøy (den lokale læreplanen i utdanningsvalg) som kan bidra til å utvide hensikten med rådgivningsarbeidet. Dette er ifølge Engeström (2000) en horisontal måte å jobbe med utviklingsarbeid på som skaper et rom for sosial samhandling i elevenes nettverk av rådgivningsaktiviteter. Det kan bidra til å gjøre både rådgiverne og lærerne i utdanningsvalg begrepsmessig bevisste og praktisk ansvarlige for å koordinere innholdet i rådgivningsarbeidet parallelt med elevenes behov. På den måten kan skolen lettere tilpasse rådgivningsarbeidet til elevenes behov og arbeidslivets krav.

Som vi har redegjort for tidligere er det fra et aktivitetsteoretisk perspektiv ikke tilfeldig hvordan faktorer og aktører samhandler og påvirker hverandre. Ledelse kan utøves ved at arbeidet organiseres på en måte som bidrar til at det er i kontinuerlig bevegelse som f.eks. ved å forplikte aktørene til å utvikle, ivareta, dele og anvende rådgivningskunnskap i fellesskap. Rektorene kan bidra aktivt gjennom å skape arenaer for samhandling mellom ulike interne og eksterne aktører slik at skolen kan løse rådgivningsarbeidet som en kollektiv ansvarsoppgave.

Vi har valgt å bruke Engeströms modell for å illustrere hvordan rektorene kan utnytte spenninger som avdekkes til å igangsette kollektive læringsprosesser på skolen gjennom organisering og ledelse. Modellen mener vi kan være nyttig og ha overføringsverdi også til andre oppgaver i skolen som krever utvikling av kollektiv kunnskap.

Vi ser imidlertid at modellen også kan ha sine begrensninger. Det kan være utfordrende for rektorene å skulle sette av tid til de grundige diskusjonene og utprøvingen av tiltak som en slik prosess krever. I en skolehverdag hvor det er mange viktige saker som krever tid og ressurser, er det kanskje de ytre forventninger som kan bidra mest til at en rektor faktisk velger å prioritere tid til utviklingen av rådgivningsarbeidet på skolen. Her kan skoleeier bidra ved å ta en mer aktiv og synlig rolle. Dersom det blir politisk gehør for forslagene i utredningen NOU 2016:7, kan det bety et paradigmeskifte for karriereveiledning og rådgivningsarbeid i Norge. Det vil kunne føre til økt fokus også lokalt ved at flere aktører engasjerer seg og stiller spørsmål som igjen kan bidra til at rådgivningsarbeidet i skolen utvikles som hele skolens ansvar.

Rektorenes utøvelse av ledelse kan sies å være preget av det Burns (1978, i Irgens, 2016) omtaler som transformasjonsledelse forstått som en demokratisk ledelsesform hvor det å gi medarbeiderne handlingsrom og utviklingsmuligheter er sentralt. Rektorene er opptatt av å støtte rådgiverne gjennom jevnlig kommunikasjon og veiledning slik at de kan konsentrere seg om å gjøre de rette tingene. Dette harmonerer med kjennetegn på transformasjonsledelse slik Irgens (2016) har fremstilt det i tabell 2. Vi ser imidlertid få spor av andre kjennetegn i tabellen, som f.eks. det å ha visjoner for rådgivningsarbeidet eller at rektorene er proaktive og opptatt av å søke utfordringer knyttet til rådgivningsrelaterte temaer. I følge Mintzberg (1973, i Irgens, 2016) er det viktig for ledere å fordele oppmerksomheten ulikt ut fra hva situasjonen krever. Slik vi tolker våre funn mener vi at de også harmonerer med to kjennetegn på transaksjonsledelse i Irgens tabell 2, dvs. kjennetegnet «å drifte det bestående» og «trygghetsøkende». Ifølge både Burns og Mintzberg er det imidlertid viktig for ledere å kunne forholde seg til både transaksjonsledelse og transformasjonsledelse (Irgens, 2016).

## 6.6 Kort oppsummering

Som vi viste i teorikapittelet er organisasjonslæring et komplekst felt der ingen enkelt teori fanger opp alle de forholdene som utgjør denne kompleksiteten (Filstad, 2016). Ulike perspektiver supplerer hverandre ved å belyse ulike aspekter ved dette fenomenet. Perspektivene vi presenterte i kapittel 3 har derfor på forskjellige måter bidratt i drøftingen av hovedfunnene våre, noe vi nå vil oppsummere avslutningsvis i dette kapittelet.

Ved å betrakte skolen som en ekspertavhengig organisasjon med fokus på nøkkelpersoners ekspertprestasjoner, og ved å ta utgangspunkt i Berliners (1994, i Irgens, 2011b, s. 25) definisjon av ekspert, har vi synliggjort noen utfordringer knyttet til rektorenes *forventninger til rådgivernes rolle* i arbeidet med å utvikle kollektiv rådgivningskunnskap.

Mordal et. al. (2015, s.65) beskriver de veiledende kompetansekriteriene for rådgivere fra Utdanningsdirektoratet nærmest som en omfattende og detaljert «stillingsinstruks» som forutsetter at rådgiverne «skal kunne håndtere en rekke oppgaver både på system- og individnivå». De hevder videre at forventningene om at rådgiverne også skal jobbe på

systemnivå i tillegg til å utføre det individuelle arbeidet med elevene, ikke har ført til at det har blitt tilført økte ressurser. Dette kombinert med våre empiriske funn, gjør at vi betrakter rektorenes forventninger som noe ambisiøse på rådgivernes vegne, noe vi har forsøkt å belyse i drøftingen.

Handlingsteoriperspektivet har bidratt i drøftingen av hva som kjennetegner dialogene om rådgivningsarbeidet pr. i dag. Det belyste viktige kjennetegn ved disse dialogene og hvordan de eventuelt kan videreutvikles slik at de i sterkere grad kan bidra til organisasjonslæring.

Gjennom å drøfte hovedfunnene fra et kompleksitetsperspektiv belyste vi hvordan utvikling og videreutvikling av praksis også kan skje gjennom uformelle samtaler som fanger opp endringer som må fortolkes for å kunne forstås.

Videre bidro SEKI-modellen til å belyse hva slags prosesser som kan bidra til å gjøre taus kunnskap mer eksplisitt, og derigjennom bidra til videreutvikling av både individuell og organisatorisk kunnskap.

Perspektiver innen aktivitetsteori fokuserte på samspillet mellom aktørene på skolen og hvordan de spenningene som naturlig oppstår i samspillet mellom flere aktører, kan utnyttes som endringskraft og til organisasjonslæring.

Med vår innsikt i rektors rolle som kunnskapsleder og skolens særegenhet som kunnskaps - organisasjon som vi har gjort rede for tidligere, ser vi at det kan være utfordrende å organisere og lede rådgivningsarbeidet som et kollektivt ansvar i en så sammensatt og individualisert organisasjon som skolen. Vi mener likevel at det både er nødvendig og mulig å ta organisatoriske grep, blant annet slik vi har vist i drøftingen, for å bidra til at rådgivnings - kunnskapen i skolen i større grad blir kollektiv kunnskap.

Vi skal nå oppsummere oppgaven ved å svare på problemstillingen og forsknings - spørsmålene. Deretter beskriver vi hvordan vi mener oppgavens innhold kan ha overførings - verdi til andre områder i skolen før vi avslutter med å gjøre rede for hva vi har lært gjennom arbeidet med masteroppgaven.



## 7. Oppsummering

Vi startet masteroppgaven med følgende problemstilling:

*Hvordan ivaretar organisering og ledelse av utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomstrinnet rådgivningsarbeidet som hele skolens ansvar?*

Våre forskningsspørsmål handlet om hvordan rådgivningskunnskap utvikles, anvendes, deles og ivaretas på de ungdomsskolene som er inkludert i casestudien. Ved hjelp av forsknings - spørsmålene har vi fokusert på ulike forhold som kan ha betydning for hvordan et felles ansvar for rådgivningsarbeidet ivaretas på skolene, og hovedfokuset har vært på forhold knyttet til utvikling av kollektiv kunnskap på rådgivningsfeltet. Som vi tidligere har vist kan vi oppsummere våre tre hovedfunn på følgende måte:

For det første er skolens rådgivningskunnskap i stor grad personavhengig ved at den er så tett knyttet til rådgiverne, noe både rektorene og rådgiverne anser som sårbart og lite hensiktsmessig.

For det andre er det få tiltak, prosesser eller initiativer for å tilrettelegge for transformasjons - prosessen fra individuell til kollektiv kunnskap og det er få arenaer for kunnskapsutvikling internt på skolene.

For det tredje har vi funnet det vi tolker som uavklarte forventninger i forhold til «hvem som er sjefen», når det kommer til utvikling av kollektiv rådgivningskunnskap og organisasjonslæring. Rektorene har forventninger som rådgiverne mener faller utenfor deres rolle.

Rådgivningsarbeidet er en kompleks arbeidsoppgave i en kompleks kunnskapsorganisasjon, skolen. Vi har drøftet funnene ved hjelp av generelle teorier om organisasjonslæring og ledelse, men trukket inn skoleperspektivet der det har vært spesielt relevant. Perspektiver og teorier utviklet på grunnlag av eksplisitt forskning på skole, ville imidlertid kunne belyst problemstillingen med perspektiver, begreper og modeller hentet fra en skolekontekst.

Hislop (2013) hevder at kunnskapsledelse må forstås i lys av virksomhetens generelle lederfilosofi og lederstil. Likeledes vil kunnskapsledelse være påvirket av hvilken rolle kunnskap har i virksomhetens strategi, samt av en rekke andre forhold internt i virksomheten og i dens omgivelser. Skolen har sitt særpreg og sine særskilte utfordringer knyttet til eksempelvis arbeidstidsordninger og tid bundet til undervisning. Vi opplever likevel at de teoriene vi benytter har forklaringskraft i analysen og drøftingen. Valg av perspektiver innebærer imidlertid alltid også å velge andre perspektiver bort. Perspektiver knyttet mer direkte opp til skolekontekst kunne derfor ha bidratt til at vi hadde sett og oppdaget andre ting, og gitt analysen et annet fokus.

## 7.1 Svar på problemstillingen

Når det kommer til å besvare vår problemstilling mener vi å ha dekning for å hevde at rådgivningsarbeidet på de skolene som omfattes av undersøkelsen organiseres og ledes på en måte som kun i begrenset grad ivaretar rådgivningsarbeidet som hele skolens ansvar.

Det er her viktig å påpeke at mange av skolens lærere bidrar med koordinering og organisering når det kommer til elevrelaterte aktiviteter. Flere har også undervisnings - oppgaver i faget utdanningsvalg. Mange har derfor elevkontakt der rådgivningsrelaterte temaer er i fokus. I slike settinger kan det skje både kompetansedeling og individuell kunnskapsutvikling gjennom refleksjon over praksis. Vårt fokus har imidlertid vært på hvordan utvikling, deling, ivaretagelse og anvendelse av rådgivningskunnskap mer systematisk kan bidra til at de som er involvert, utvikler mer ekspertise innen dette feltet. Slik kan alle involverte på en faglig begrunnet måte ta et mer tydelig medansvar ved at de får mer innsikt i hva rådgivningsarbeidet skal bidra med overfor målgruppen. Slik faglig innsikt tror vi har betydning for både hvordan selve rådgivningsarbeidet forstås og egen rolle inn i dette arbeidet. Det er derimot ikke realistisk, og trolig heller ikke nødvendig at lærerne som er involvert i rådgivningsarbeidet skal bli eksperter på rådgivning, slik Berliner definerer det (Berliner, 1994 i Irgens, 2011). Vi mener imidlertid at fokus på organisasjonslæring kan gjøre skolene bedre til å lede arbeidet i tråd med forskriften til opplæringsloven sitt budskap om at rådgivningsarbeidet skal foregå som et samarbeid mellom aktører på skolen.

Per i dag kan det synes som om kollektiv kunnskap på rådgivningsfeltet har karakter av å være komplementær (Heckler, 2012 i Hislop, 2013) i betydning at arbeidsoppgavene er spesialisert slik at rådgiver har spisskompetanse. Det komplementære ligger i at de som ikke har en slik spisskompetanse vet hvor den befinner seg, og lett kan finne fram til denne. Kunnskap ansees da som noe rådgiver «har» og er i mindre grad noe som kan skapes og konstrueres i et sosialt samspill i organisasjonens praksis, det vil si rådgivningskunnskap som felles kollektiv kunnskap. Det å ta strukturelle grep ved at rådgivningskunnskap skapes og videreutvikles i et samspill mellom aktørene på skolen, kan endre noe på denne balansen slik at den i større grad preges av å være felles kollektiv kunnskap. Motivasjonen for å gjøre dette er igjen avhengig av rektors forståelse av hva kollektiv kunnskap innebærer.

For oss som forfattere av oppgaven er det lett å snakke om de aktørene vi har innlemmet i undersøkelsen som en gruppe; «Rektorene mener at ...», eller «Vi ser at skolene preges av ...» o.l. Vi har imidlertid sett at det til tross for mange likheter, også er forskjeller mellom skolene i hvordan de organiserer og leder rådgivningsarbeidet. Slik har vi i oppgaven belyst en del av mangfoldet, noe som også var en av målsettingene våre med oppgaven. Noen av de forskjellene vi har identifisert kan antas å ha betydning for å redusere det sterke

personavhengige aspektet ved rådgivningsarbeidet på skolen eller for å utvikle kollektiv rådgivningskunnskap.

## 7.2 Studiets overføringsverdi

Denne studien er forankret innenfor en hermeneutisk tradisjon. Fra et hermeneutisk perspektiv søkes det å forstå det man studerer i lys av den helheten det er en del av. Slik kan organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet i empirikommunen forstås som noe som gis mening og skapes i relasjonen mellom mennesker, og noe som derfor bør utforskes i sin sosiale sammenheng.

Med dette utgangspunktet har vi ønsket å bidra til kunnskap om mangfoldet i ledelse og organisering av rådgivningsarbeidet på kommunalt nivå, snarere enn å forsøke å bidra med generaliserbar kunnskap som er gyldig uavhengig av hvilken kontekst ledelsen av rådgivningsarbeidet på skolene praktiseres innenfor. Vårt håp er at oppgaven kan bidra til større innsikt i vesentlige problemstillinger på skolenivået når det gjelder organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet.

Buland et. al. (2014, s. 275) hevder som en av flere konklusjoner fra et større case-studie av rådgivningstjenesten i skolen, at når det kommer til å utvikle rådgivning til i større grad å bli hele skolens oppgave, så bør lærere bevisstgjøres «deres funksjon og rolle i rådgivningsarbeidet». Vårt bidrag i en slik sammenheng kan sies å være å belyse hvordan rådgivningskunnskap helt konkret utvikles, ivaretas, deles og anvendes per i dag i en av landets mellomstore kommuner. Gjennom å drøfte våre funn i lys av forskjellige perspektiver på organisasjonslæring har vi belyst hvordan en slik bevisstgjøring kan skje og utfordringene som kan oppstå i dette arbeidet.

Vårt fokus har imidlertid vært noe bredere enn bevisstgjøring. Vi har drøftet hvordan det kan legges til rette for at de som har et medansvar på rådgivningsområdet kan innlemmes i prosesser som ikke bare gjør dem bevisste, men som bidrar til at de utvikler større ekspertise innen relevante rådgivningsrelaterte temaer.

Som vi så i metodekapittelet hevder Thagaard (2013) at overførbarhet i kvalitative studier knytter seg til om den forståelsen som forskerne utvikler i løpet av en studie, også kan være relevant i andre situasjoner. Som forsker må man da argumentere for at de betingelsene som ligger til grunn for tolkningene innenfor en studie også kan ha relevans i andre sammenhenger.

Vi tror at oppgaven fra et slikt perspektiv kan ha en viss overføringsverdi til rådgivningsarbeidet på ungdomsskolene i andre kommuner, ved at de betingelsene som ligger til grunn for våre tolkninger kan være relevant også der. Vi tenker her på at rammene for rådgivningsarbeidet er ganske like på nasjonalt nivå, eksempelvis tidsressurser, fravær av

formelle kompetansekrav til de involverte i rådgivningsarbeidet, lite tilgjengelig eller fraværende utdanningstilbud, samt at rådgivning de fleste steder er en funksjon som er tillagt lærere i tillegg til undervisningsoppgaver.

Vi tror også at analyse og drøfting av den måten rådgivningsarbeidet organiseres og ledes på for å utvikle kollektiv rådgivningskunnskap på empiriskolene, kan være relevant for andre fagområder i skolen. Vi tenker her spesielt på områder som mange av skolens aktører lett kan definere til å ligge noe på siden av undervisningsoppgavene, men som det likevel er viktig at flere har et eierskap til og innsikt i.

Dersom vi skulle forsket videre på rådgivningsarbeidet på ungdomstrinnet, ser vi mange interessante innfallsvinkler. Mest nærliggende for oss ville det vært og forsket mer på rådgivningsarbeidet fra et kulturperspektiv der bedriftskulturens betydning for organisasjons- læring ville vært et spennende fokusområde. En annen interessant vinkling kunne vært å fordype oss i hvordan kunnskapsprosessene oppleves fra lærerne i utdanningsvalg sitt ståsted.

### **7.3 Hva vi har lært gjennom arbeidet med masteroppgaven**

Oppgaveprosessen har ført til læring på mange områder. Vi har på en ny måte blitt kjent med et praksisfelt som vi enten selv har vært en del av eller forholdt oss aktivt til gjennom mange år. Vi har fått innsikt i en rekke perspektiver, teorier og begreper som er relevante for å belyse og forstå dette praksisfeltet fra både et ledelses- og organisasjonslæringsperspektiv. Det har gitt oss et større repertoar og en bredere forståelse når vi gjennom jobbene vi har skal være bidragsyttere til positiv videreutvikling på rådgivningsfeltet.

I tillegg har vi lært det akademiske håndverket det er å skrive en masteroppgave. Vi er blitt mer bevisste på den systematikken vitenskapelige arbeider må bygge på, og hvor sentralt det er å synliggjøre hvordan ens eget bidrag bygger på andres.

Vi hadde et bredt utvalg av forforståelser da vi begynte arbeidet med masteroppgaven.

Oppgavearbeidet har mint oss på at hverdagskunnskapen vi har, med dertil hørende hverdagsteorier om hvordan verden henger sammen, er preget av både overgeneraliseringer, selektive inntrykk og forhastede konklusjoner (Johannessen et.al. 2011, s. 28). Det å forholde oss aktivt til den akademiske ydmykheten med tanke på å ikke trekke for bastante konklusjoner, har vært lærerikt. Likeledes det å ha grepet hermeneutikkens budskap om at alt det vi erfarer forstås gjennom et filter av tidligere erfaringer. Den virkeligheten vi beskriver i oppgaven er følgelig et resultat av våre fortolkninger.

På samme måte som det å etablere og opprettholde et fokus på kollektive læreprosesser krever sterk vilje fra de som ønsker å få det til, har arbeidet med å få masteroppgaven i havn vært avhengig av vilje og motivasjon. Selv om utfordringene på disse to områdene på ingen måter kan sammenliknes, har de det til felles at endring krever vilje. Vi avslutter derfor med et dikt

av Hans Børli som vi begge liker godt. Diktet setter på en fin måte ord på betydningen av å ha en ledestjerne når målet er endring, enten det er endring på det ene eller andre området:

### *Ledestjerna*

*Det er mørkt, sier du.  
Å ja – det er ofte mørkt  
på veiene, bror. Men mennesket  
må VILLE sin ledestjerne, ønske den  
så hett og inderlig  
av hele sitt vilskne hjerte  
at mørket plutselig slår ild  
og stjerna står der  
tindrende stor og klar  
over de frosne veiene.*

Hans Børli

## Litteraturliste

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene: hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Argyris, C. og Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass. Addison-Wesley. XXIX.
- Blackler, F. (1995). *Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation*. *Organization studies*, 16 (6), 10. s. 1021 – 1046.
- Buland, T., I. H. Mathiesen, B. E. Aaslid, H. Haugsbakken, B. Bungum og S. Mordal (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., I. H. Mathiesen og S. Mordal (2014). *Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ»*. *Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og NordTrøndelag*. Trondheim: NTNU. Program for livslang læring.
- Buland, T., Mathiesen, T. H., Holth, I. (2016). *Kontaktlæreren - en ubrukt ressurs i karriereveiledningen?*. *Veilederforum.no*. Lastet ned 28.6 2016.
- Børve, E. H. (2011). *Kunnskapsledelse i globale organisasjoner*. I Irgens, E.J. og Wennes, G. (red.). *Kunnskapsarbeid: om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*, Berge Fagbokforlaget.
- Dahl, T. (leder), Askling, B., Hegge, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvotrup, L., Salvanes, K. G., Skrøvseth, S., Thue, F. W. og Mausestaden, S. (sekretær). (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen - et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Damvad (2012): *Et ønske om noe helt – ikke stykkevis og delt. En kartlegging av utdanningstilbudet i karriereveiledning i Norge, gjort på oppdrag fra Vox; nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk*. Oslo: Damvad
- Engeström, Y. (1990). *Activity theory and individual and social transformation*. I Engeström, Y., Miettinen, R. og Punamäki, R.L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). *Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work*. I *Ergonomics*, 2000, vol. 43, NO. 7, 960 - 974. Taylor Francis Ltd.
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A. og Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2014). *Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler*. I Postholm, M.B. (red.), *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Everett, E. L. og Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*, 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Feiring, M. og M. Helgesen, (2007). *Karriereveiledning i Nordland*. Oslo: NIBR-rapport 2007/17.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*, 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til Opplæringslova (2006). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gjerustad, C. og Waagene, E. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2015: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleiere*. NIFU-rapport; 2015-19. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Gotvassli, K.Å. (2011). *Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser?*. I Irgens, E.J. og Wennes, G. (red.). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (1999). *Casestudier – bakgrunn og gjennomføring*. Arbeidsnotat; 81. Levanger: Høgskolen i Nord – Trøndelag
- Irgens, E.J. og Wennes, G. (red.). (2011). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hislop, D. (2013). *Knowledge Management in Organizations: A critical Introduction (3. ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Irgens, E.J. (2006). *Nødvendig eller uansvarlig?* I Steinsholt, K. og Sommerro, H. (red.) *Improvisasjonen: kunsten å sette seg selv på spill*. Oslo: Damm.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011a). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2011b). *De beste blant oss*. I Irgens, E. J. & Wennes G. (red.). (2011) *Kunnskapsarbeid. Om kunnskap. Læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2009). *Hvordan organisasjoner fungerer (3. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i*

- Samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4.utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, S. O. (2002). *Myter og erfaringer om ledelse. Ledelse fra et kompleksitetsperspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi: Den suverene stats regulering av det frie utdannings - og yrkesvalg*. (Doktorgradsavhandling, Århus Universitet). Institutt for utdanning og pedagogikk, København.
- Kommunenes sentralforbund og Kunnskapsdepartementet (2013) «*Den gode skoleeier*» *Kommunalt og fylkeskommunalt skoleeierprogram for læring, medskaping og resultater (brosjyre)*. Oslo: Kommunenes sentralforbund.
- Krogh, G. v., Lillejord, S., Nonaka, I. og Ichijo, K. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS forlag.
- Krogh, G. v, Ichijo, K. & Nonaka, I. (2005). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner (5. utg.)*. Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lødding, B. og Borgen, J.S. (2008): *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 39/2009. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og Utdanning.
- Lødding, B. og Holen, S. (2012): *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet-Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*. Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 29/12. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Løgstrup, K.E. (1956/2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen forlag.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P.O. og Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Oslo: NIFU/Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Møller, J. og Fuglestad, O.T. (red.), (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, I. H: Mordal, S. og Buland, T. (2016). *En rådgiverrrolle i krysspress. Lokal variasjon og konsekvenser for rådgivningen i skolen*. Sosiologi i dag. Nr. 4/2015.(s,



57-78).

- Mordal, S., Mathisen, I. H. og Buland, T. (2015). *Rådgiverrollen - mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. Rapport. Trondheim: SINTEF teknologi og samfunn.
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder: Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal.
- Nielsen, J. C. R., og Repstad, P. (2006). *Når mauren også skal være ørn: Om å analysere sin egen organisasjon*. I Nyeng, F. og Wennes, G. (red.), Tall, tolkning og tvil. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Nonaka og Takeuchi (1995) *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford, Storbritannia: Oxford University Press.
- Nonaka, I. og von Krogh, G. (2009). *Tacit knowledge and knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory*. USA, Catonsville: Organizational Science, 20(3).
- Nyeng, Frode (2010). *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- OECD (2002). *Review of Career Guidance Policies. Country Note: Norway*. Paris: OECD.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, Knut (2004). *Organisasjonslæring i skolar. Teoretiske og praktiske perspektiv*. N-nr. 15/2004. Sogndal: Høgskulen i Sogn og fjordane.
- Roald, K., Andreassen, R.A. og Ekholm, M. (2013). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring. Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Vedlegg 6. Hentet fra: [http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_organisasjonslaring\\_vedlegg\\_6.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf)
- Rennemo, Ø. (2006). *Lever og lær*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simons, H. (2009) *Case Study Research in Practice*. London: SAGE publications Ltd.
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed Leadership*. The educational Forum, vol. 69. Indianapolis: The T. H. Wilson Company.

Stacey, R. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.) Oslo: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (27.08.2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Grunnskolen*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/UTV1-02>

Vibe, N. og Hovdhaugen, E. (2013) *Spørsmål til Skole-Norge våren 2013 Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 25/2013. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Wennes, G. (2006). *Jakten på den avhengige variabel*. I Nyeng, F. og Wennes, G. (red.). (2006). *Tall, tolkning og tvil* (s. 88-124). Oslo: Cappelen akademisk.

Westeren, K.I. (2013). *Kunnskap og konkurransevne*. Bergen: Fagbokforlaget.

Åsvoll, H. (2009). *Teoretiske perspektiver på taus kunnskap*. Trondheim: Akademisk forlag.

Yukl, Gary A. (2005). *Leadership in Organizations* (7. Ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

## Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Liste over figurer brukt i oppgaven

Vedlegg 2: Liste over tabeller brukt i oppgaven

Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeerklæring, virksomhetslederene (rektorene)

Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeerklæring, rådgiverne

Vedlegg 5: Intervjuguide, rektorene

Vedlegg 6: Intervjuguide, rådgiverne

Vedlegg 7: Endringsmelding til personvernombudet med korrekt navn på veileder

Vedlegg 8: Kvittering for godkjent prosjekt fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vedlegg 9: Transkriberingsavtale

## **Vedlegg 1: Liste over figurer som er brukt i oppgaven**

Figur 1: Oppgavens oppbygging

Figur 2: Organisasjoner og kunnskapstyper (Blackler 1995, s. 1030, vår oversettelse)

Figur 3: Enkelt og dobbeltkretslæring (Argyris, 1990, i Irgens 2007, s. 123)

Figur 4: SEKI-modellen. Etter Hislop (2013, s. 108)

Figur 5: Sosialt distribuert aktivitetssystem, Blackler 1995, s. 1037)

Figur 6: Eksempel på arbeidet fra en tidlig fase i analysearbeidet

Figur 7: Omarbeidet versjon av Blacklers fig. 3 “The tensions within a Medical Practice” (1995, s. 1038)

Figur 8: Omarbeidet modell etter «Practitioners’s model for the envisioned care agreement practice» (Engeström, 2000, s. 967)

## **Vedlegg 2: Liste over tabeller som er brukt i oppgaven**

Tabell 1: To perspektiver på kunnskap (Irgens, 2007, s. 59)

Tabell 2: Forskjeller mellom styring og ledelse (Irgens 2016, s. 226)

Tabell 3: Organisering av rådgivningsarbeidet på ungdomsskolene i empirikommunen

### **Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeerklæring, virksomhetslederne (rektorene)**

**Til:** Virksomhetsledere på ungdomsskolene i kommunen  
**Fra:** Ranveig Gule og Kjersti Isachsen  
**Sak:** -Informasjon om vår masteroppgave i Kunnskapsledelse  
-Samtykkeskjema til signering  
**Dato:** 20.01.16

Takk for at du er positiv til å stille opp som informant til masteroppgaven vår!

I dette skrivet finner du informasjon knyttet til de forskningsetiske prinsippene vi er forpliktet til å følge når det gjelder ivaretagelse av deg som informant i forskningsarbeidet. Prinsippene knytter seg til innhenting av informert samtykke, konfidensialitet, samt konsekvenser av deltakelse. Vi vedlegger derfor et samtykkeskjema til signering som du kan levere til Kjersti Isachsen ifm. intervjuet.

#### **Informasjon om masteroppgaven**

I oppgaven ønsker vi å utforske hvordan rådgivningsarbeidet organiseres og ledes på ungdomsskolene i kommunen. Oppgaven er en del av vårt masterstudie i "Kunnskapsledelse". Studiet gjennomføres i et samarbeid mellom fire institusjoner; Høgskolen i Nord Trøndelag, Høgskolen i Sør Trøndelag, Aarhus universitet og Copenhagen Business School. Vi skal gjennomføre og skrive masteroppgaven i fellesskap. Vår veileder er professor Eirik Irgens fra NTNU i Trondheim.

Bakgrunnen for at vi velger å fokusere på ledelse av rådgivningsarbeidet på kommunalt nivå er at dette er et fagområde vi begge er engasjert i. I tillegg er det relativt lite forskning på karriereveiledningsfeltet generelt og på beslutningstakernivået på kommunalt nivå spesielt. Vi håper derfor at oppgaven med sitt ledesperspektiv kan representere et positivt bidrag i kunnskapsutviklingen på feltet, i tillegg til den nytteverdien den kan ha for kommunen i særdeleshet. For kommunen kan oppgavene fungere som en ståstedsanalyse pr. 2016 og dere vi få tilgang til resultatene. Hvis dere ønsker en muntlig framlegging fra oss, stiller vi gjerne opp på dette.

#### **Vår foreløpige problemstilling og våre forskningsspørsmål er som følger;**

Hvordan kan ulike perspektiver på kunnskapsledelse belyse organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet på ungdomsskolene i kommunen?

- a. Hva inneholder rådgivningsarbeidet på skolen?
- b. Hvordan organiseres og ledes rådgivningsarbeidet på skolen?
- c. Hva er de største utfordringene knyttet til rådgivningsarbeidet?

Hovedtrekkene i oppgaven har blitt godkjent av vår veileder Eirik Irgens. Vi bekrefter også at vi vil gjøre løpende vurderinger i oppgavearbeidet og ha dialog med vår veileder dersom det skulle oppstå noen uforutsette praktiske eller etiske problemstillinger underveis.

## **Kort informasjon om oss**

Ranveig er kjent for dere som rådgiver for kommunalsjefen for Oppvekst. Kjersti er leder for, et offentlig finansiert karrieresenter som eies i fellesskap av Telemark fylkeskommune og NAV Telemark. Fylkesopplæringsjef Helge Galdal er hennes nærmeste leder. I tillegg til å tilby gratis karriereveiledning til voksne over 19 år i fylket, skal senteret støtte opp om kvalitetsutviklingen på den veiledningen som tilbys i NAV og innenfor grunnopplæringen.

Masteroppgaven gjennomføres med samtykke fra våre ledere og studiene delfinansieres av våre arbeidsgivere. Tema og valg av problemstilling er imidlertid bestemt av oss som studenter og er ikke et oppdrag fra kommunen eller fylkeskommunen.

## **Hva vil det innebære å delta?**

Sammen med de øvrige virksomhetslederne på ungdomsskolene i kommunen blir du bedt om å stille opp som informant til ca. en times intervju. Vi ber deg sette av halvannen time totalt.

I gjennomføringen av intervjuet vil vi være opptatt av å respektere dine grenser som informant. Skulle du allikevel oppleve det problematisk å delta, står du fritt til å trekke deg underveis i intervjuet eller i etterkant, uten at det får noen konsekvenser for videre samarbeid med verken oss eller våre arbeidsgivere.

## **Hvorfor blir du kontaktet?**

Vi ønsker å intervjuer alle de fem virksomhetslederne for å få et så komplett bilde som mulig av det rådgivningsarbeidet som drives i skolene pr. nå.

## **Hva skjer med informasjonen som blir samlet inn under intervjuene?**

Vi vil bruke informasjonen du og de andre informantene gir til å drøfte oppgavens problemstilling og belyse dette vha. teorier innen kunnskapsledelse. Vi er derfor avhengige av å lagre intervjuet som en lydfil og transkribere (skrive ned) dette i etterkant. Lydfilene vil bli behandlet konfidensielt og lagres på et passordbeskyttet område. Lydfilene slettes umiddelbart etter transkribering.

Det underskrevne samtykkeskjemaet vil bli oppbevart i låst skap og slettes etter at vi har forsvart oppgaven muntlig 22.09.16. Det vil deretter bli makulert.

Noen av dine utsagn kan bli brukt i anonymisert form i oppgaven og eventuelt i artikler vi skriver med utgangspunkt i denne. Vi vil i oppgaven ikke referere til navngitte skoler, men være åpne på at datamaterialet er hentet fra fem virksomhetslederne i en utvalgt kommune i Telemark.

Dersom du ønsker mer informasjon før intervjuet kan du kontakte oss:

- Ranveig Gule; telefon: 992 09 960 mail: [ranveig.gule@](mailto:ranveig.gule@)
- Kjersti Isachsen; telefon: 40 20 39 18 mail: [kjersti.isachsen@](mailto:kjersti.isachsen@)

**På neste side finner du samtykkeskjemaet som vi ber deg lese gjennom og signere før intervjuet.**

**Samtykkeskjema ifm. med min rolle som informant i masteroppgaven  
til Ranveig Gule og Kjersti Isachsen**

Ranveig Gule og Kjersti Isachsen har sendt meg informasjon om sin masteroppgave i Kunnskapsledelse. Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonen. De har informert meg om formålet med oppgaven og deres forventninger til meg. De har besvart mine eventuelle spørsmål på en tilfredsstillende måte og jeg godtar det som er beskrevet om min deltakelse og rolle.

Jeg er innforstått med at deltakelse er frivillig og at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom jeg trekker meg, vil alle opplysninger om meg bli anonymisert. Dette vil ikke få noen konsekvenser for mitt samarbeid med verken Ranveig Gule, ledelsen i kommunen, Kjersti Isachsen eller Karrieresenter Telemark/Telemark fylkeskommune.

Jeg er kjent med at hovedtrekkene i oppgaven er godkjent av veileder Erik J. Irgens ved NTNU ([eirik.j.irgens@plu.ntnu.no](mailto:eirik.j.irgens@plu.ntnu.no)/tlf. 73 59 19 52)

Jeg har fått kopi av dette kombinerte informasjons- og samtykkeskjemaet.

Sted

Dato

---

Signatur

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Vedlegg 4: Informasjon og samtykkeerklæring, rådgiverne**

**Til:** Utdannings- og yrkesrådgiverne på ungdomsskolene i kommunen

**Fra:** Ranveig Gule og Kjersti Isachsen

**Sak:** -Informasjon om vår masteroppgave i Kunnskapsledelse  
-Samtykkeskjema til signering

**Dato:** 4.4.16

Takk for at du er positiv til å stille opp som informant til masteroppgaven vår! I dette skrivet finner du informasjon knyttet til de forskningsetiske prinsippene vi er forpliktet til å følge når det gjelder ivaretagelse av deg som informant i forskningsarbeidet.

Prinsippene knytter seg til innhenting av informert samtykke, konfidensialitet, samt konsekvenser av deltakelse. Vi vedlegger derfor et samtykkeskjema til signering som du kan levere til oss ifm. gruppeintervjuet.

### **Informasjon om masteroppgaven**

I oppgaven ønsker vi å utforske hvordan rådgivningsarbeidet organiseres og ledes på ungdomsskolene i kommunen. Oppgaven er en del av vårt masterstudie i "Kunnskapsledelse". Studiet gjennomføres i et samarbeid mellom fire institusjoner; Universitetet Nord, NTNU, Aarhus universitet og Copenhagen Business School. Vi skal gjennomføre og skrive masteroppgaven i fellesskap. Vår veileder er professor Eirik Irgens fra NTNU i Trondheim.

Bakgrunnen for at vi velger å fokusere på ledelse av rådgivningsarbeidet på kommunalt er at dette er et fagområde vi begge er engasjert i. I tillegg er det relativt lite forskning på feltet. Vi håper derfor at oppgaven med sitt ledesperspektiv kan representere et positivt bidrag i kunnskapsutviklingen på feltet, i tillegg til den nytteverdien den kan ha for kommunen i særdeleshet. For kommunen kan oppgavene fungere som en ståstedsanalyse pr. 2016 og dere vi få tilgang til resultatene. Hvis dere ønsker en muntlig framlegging fra oss, stiller vi gjerne opp på dette.

### **Vår foreløpige problemstilling og våre forskningsspørsmål er som følger;**

Hvordan kan ulike perspektiver på kunnskapsledelse belyse organisering og ledelse av rådgivningsarbeidet på ungdomsskolene i kommunen?

- a. Hva inneholder rådgivningsarbeidet på skolen?
- b. Hvordan organiseres og ledes rådgivningsarbeidet på skolen?
- c. Hva er de største utfordringene knyttet til rådgivningsarbeidet?

Vi vil gjøre løpende vurderinger i oppgavearbeidet og ha dialog med vår veileder dersom det skulle oppstå noen uforutsette praktiske eller etiske problemstillinger underveis.

### **Kort informasjon om oss**

Ranveig er kjent for dere som rådgiver for kommunalsjefen for Oppvekst. Kjersti er leder for Karrieresenter Telemark, et offentlig finansiert karrieresenter som eies i fellesskap av Telemark fylkeskommune og NAV Telemark. Fylkesopplæringsjef Helge Galdal er hennes nærmeste leder. I tillegg til å tilby gratis karriereveiledning til voksne over 19 år i fylket, skal senteret støtte opp om kvalitetsutviklingen på den veiledningen som tilbys i NAV og innenfor grunnopplæringen.



Masteroppgaven gjennomføres med samtykke fra våre ledere og studiene delfinansieres av våre arbeidsgivere. Tema og valg av problemstilling er imidlertid bestemt av oss som studenter og er ikke et oppdrag fra kommunen eller fylkeskommunen.

#### **Hva vil det innebære å delta?**

Sammen med de øvrige rådgiverne på ungdomsskolene i kommunen blir du bedt om å stille opp som informant til ca. en times gruppeintervju. Vi ber deg sette av halvannen time totalt.

I gjennomføringen av gruppeintervjuet vil vi være opptatt av å respektere dine grenser som informant. Skulle du allikevel oppleve det problematisk å delta, står du fritt til å trekke deg underveis i intervjuet eller i etterkant, uten at det får noen konsekvenser for videre samarbeid med verken oss eller våre arbeidsgivere.

#### **Hvorfor blir du kontaktet?**

Vi ønsket i utgangspunktet å intervju alle de fem virksomhetslederne ved ungdomsskolene i kommunen for å få et så komplett bilde som mulig av hvordan rådgivningsarbeidet organiseres og ledes på skolene pr. nå. Disse intervjuene er gjennomført. Som vi skriver i følgemailen til dette skrivet har vi i dialog med veilederen vår kommet fram til at et gruppeintervju med dere vil kunne bidra med utdypende informasjon om hvordan rådgiverarbeidet ledes. Dere har fått delegert mye av rådgivningsarbeidet fra virksomhetsleder, erfaringer og synspunkter fra dere vil derfor være svært nyttige for å få et mer utfyllende bilde av hvordan rådgivningsarbeidet i kommunen ledes og organiseres og hva som representerer utfordringer i dette arbeidet.

#### **Hva skjer med informasjonen som blir samlet inn under intervjuene?**

Vi vil bruke informasjonen du og de andre informantene gir til å drøfte oppgavens problemstilling og belyse dette vha. teorier innen kunnskapsledelse. Vi er derfor avhengige av å lagre gruppeintervjuet som en lydfil og transkribere (skrive ned) dette i etterkant. Lydfilene vil bli behandlet konfidensielt og lagres på et passordbeskyttet område. Lydfilene slettes umiddelbart etter at oppgavearbeidet er avsluttet. Det underskrevne samtykkeskjemaet vil bli oppbevart i låst skap og vil bli makulert etter at vi har forsvart oppgaven muntlig 22.09.16.

Noen av dine utsagn kan bli brukt i anonymisert form i oppgaven og eventuelt i artikler vi skriver med utgangspunkt i denne. Vi vil i oppgaven ikke referere til navngitte skoler, og vil tilstrebe å presentere dataene så de ikke kan knyttes opp til verken bestemte skoler eller personer. Vi vil samtidig være åpne på at datamaterialet er hentet fra virksomhetsledere og rådgivere i en utvalgt tonivå kommune i Telemark, omtalt som "empirikommunen". Siden vi jobber på feltet vil det her lokalt imidlertid ikke være mulig å holde skjult hvilken kommune vi har hentet dataene fra, resultatene tenkes jo også brukt av skoleeier i det videre arbeidet. Dersom du ønsker mer informasjon før intervjuet kan du kontakte oss:

- Ranveig Gule; telefon: 992 09 960 mail: [ranveig.gule@](mailto:ranveig.gule@)
- Kjersti Isachsen; telefon: 40 20 39 18 mail: [kjersti.isachsen@](mailto:kjersti.isachsen@)

**På neste side finner du samtykkeskjemaet som vi ber deg lese gjennom og signere før intervjuet.**

**Samtykkeskjema ifm. med min rolle som informant i masteroppgaven  
til Ranveig Gule og Kjersti Isachsen**

Ranveig Gule og Kjersti Isachsen har sendt meg informasjon om sin masteroppgave i Kunnskapsledelse. Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonen. De har informert meg om formålet med oppgaven og deres forventninger til meg. De har besvart mine eventuelle spørsmål på en tilfredsstillende måte og jeg godtar det som er beskrevet om min deltakelse og rolle.

Jeg er innforstått med at deltakelse er frivillig og at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom jeg trekker meg, vil alle opplysninger om meg bli anonymisert. Dette vil ikke få noen konsekvenser for mitt samarbeid med verken Ranveig Gule, ledelsen i kommunen, Kjersti Isachsen eller Karrieresenter Telemark/Telemark fylkeskommune.

Jeg er kjent med at hovedtrekkene i oppgaven er godkjent av veileder Erik J. Irgens ved NTNU ([eirik.j.irgens@plu.ntnu.no](mailto:eirik.j.irgens@plu.ntnu.no)/tlf. 73 59 19 52)

Jeg har fått kopi av dette kombinerte informasjons- og samtykkeskjemaet.

Sted

Dato

---

Signatur

Studien er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## Vedlegg 5: Intervjuguide rektorer

### Intervjuguide rektorer

Generelle hjelpespørsmål underveis i intervjuet	
<b>For å få mer info:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva mener du med...</li><li>• Kan du si noe mer om..</li></ul> <b>For å utdype følelser/reaksjoner:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan opplevde du...</li><li>• Hva var dine reaksjoner på...?</li></ul>	<b>For å utdype mening:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Er det din mening at..?</li><li>• Kan du gi et eksempel...?</li></ul> <b>For å konkretisere eks./opplevelser:</b> <p>Husker du eller kan du beskrive en konkret episode der...?</p>

#### Forskningsspørsmål 1 Hva inneholder rådgivningsarbeidet på skolen?

##### Hovedspørsmål 1

Når jeg sier rådgivningsarbeid – hva tenker du på da?

##### Hovedspørsmål 2

Hva skal rådgivningsarbeidet bidra til for elevene – hva skal de sitte igjen med?

##### Hovedspørsmål 3

Hvis vi tenker på din skole spesielt – hva består rådgivningsarbeidet av her?

##### Sjekkpunkter hvis de ikke nevner noe om dette:

- Veiledning/rådgivning
- Informasjonsarbeid
- Skole – hjem samarbeid (foreldremøter/foreldresamtaler)
- Administrative oppgaver for rådgiver (innsøking/overgangssamtaler m.m.)
- Samarbeid med eksterne aktører (NHO, UE osv..)

##### Hovedspørsmål 4 (samarbeid):

Hvem samarbeider dere med? Si litt mer om hva det samarbeidet inneholder.

##### Hovedspørsmål 5

Bruker du svarene elevene gir i elevundersøkelsen? Kan du si noe mer om hva du bruker de til/Hva er grunnen til at ikke du bruker de?

##### Hovedspørsmål 6

Før vi går videre på nytt tema – er det noe du vil tilføye når det innholdet i rådgivningsarbeidet?

#### Forskningsspørsmål 2; Hvordan organiseres og ledes rådgivningsarbeidet på skolen?

##### Hovedspørsmål 1

Kan du fortelle hvordan du organiserer rådgivningsarbeidet, f.eks. fordeling av ansvar og arbeidsoppgaver, tidsressurs osv.?

##### Sjekkpunkter hvis de ikke nevner noe om dette

- Hvem har ansvar for hva av rådgivningsarbeidet?
- Hvordan er tidsressursen fordelt?
- Har skolens delt rådgivningstjenester?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva er viktig for deg når du velger hvem som skal ha ansvar for hva av rådgivningsarbeidet på skolen?

**Hovedspørsmål 2** (Spørsmål knyttet til lagring/ivaretagelse):

I mange skoler kan det være en utfordring av det ikke er beskrevet hvordan rådgivningsarbeidet skal foregå, f.eks. i et årshjul, i ulike planer, i undervisningsopplegg og lignende.

Hvordan er det her?

**Hovedspørsmål 3** (Spørsmål knyttet til lagring/ivaretagelse):

113 timer skal jo brukes til Utdanningsvalg i løpet av ungdomsskolen. Hvordan bruker dere de timene her?

Sjekkpunkter til hvis de ikke nevner noe om dette

- Er UTV timeplanfestet?
- Hvem er det som underviser i UTV?
- Har skolen en lokal læreplan for UTV som sikrer progresjon?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva er det som gjør at du har valgt å organisere det sånn?

**Hovedspørsmål 4** (Spørsmål knyttet til deling):

Det jo rådgiveren som har spisskompetansen og ansvaret for mange av de praktiske oppgaver. Men ifølge forskriftene til opplæringsloven skal jo rådgivning være hele skolens ansvar.

Hva legger du i det?

Oppfølgingsspørsmål

Hva gjør du helt konkret for å sikre at personalet ser rådgivning som en del av sitt ansvar?

**Hovedspørsmål 5** (Spørsmål knyttet til utvikling):

Hva mener du kjennetegner en god rådgiver? Hvilke kompetanse må en god rådgiver ha?

Oppfølgingsspørsmål

Forskning viser at kompetansenivået til de som er involvert i skolens rådgivning varierer. Hva slags kompetanse har de som er involvert her hos deg?

**Hovedspørsmål 6** (Spørsmål knyttet til anvendelse):

Hva gjør du for å sørge for at de som har ansvar klarer å holde seg oppdatert? Har de avsatt tid til å samarbeide?

**Hovedspørsmål 7** (Spørsmål knyttet til hvilke rolle lederen tar):

Men hvis du tenker spesielt på rådgivningsarbeidet, hva mener du er din viktigste rolle i det arbeidet?

Oppfølgingsspørsmål

Hvordan er det nå - er du direkte involvert på noen måte?

**Hovedspørsmål 8** (Spørsmål knyttet til hvilke rolle lederen tar):

Når og hvordan setter du rådgivningsarbeidet på dagsorden?

**Hovedspørsmål 9**

Før vi går over til tredje og siste temaet, har du noe du vil tilføye?

**Forskningsspørsmål 3: Hva er de største utfordringene knyttet til rådgivningsarbeidet?****Hovedspørsmål 1**

Hva mener du er de største utfordringene du har i rådgivningsarbeidet på skolen din?

Oppfølgingsspørsmål

Hvilke dilemmaer står du i?

Hvilke utfordringer mener du eventuelt kommunen har?

**Hovedspørsmål 2**

I følge forskning så er det mange kommuner som har en ambisjon om å være en aktiv skoleeier men få klarer å være det når det gjelder rådgivningsarbeidet i skolen.

Hva tenker du om det? Hvordan er det i her i kommunen

**Hovedspørsmål 3**

Nå sitter vi jo her med en representant for skoleeier, så da er det vært flott om du kan si noe om hva du mener er det viktigste skoleeier kan bidra med i rådgivningsarbeidet i kommunen?

**Hovedspørsmål 4**

Helt til slutt; se for deg at du har tilgang til alle ressurser du kunne ønske deg – hvordan ville rådgivningsarbeidet på din skole sett ut da?

## Vedlegg 6: Intervjuguide, rådgiverne

### Intervjuguide for gruppeintervju med rådgivere 20.4.16

Skape, anvende, dele og ivareta – fakta om hvordan det er **nå** og hvordan de **ønsker** at det skal være

<b>Spørsmål 1</b> -hele skolens ansvar	Oppfølging
<i>Rådgivning er jo i følge forskriftene til opplæringsloven hele skolens ansvar. Samtidig er det jo kanskje rådgiver som har spisskompetansen og ansvaret for mange praktiske oppgaver. Hva legger dere i det at rådgivning er hele skolens ansvar?</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva gjør dere som rådgivere nå for å bidra til at de andre som skal ha en rolle i rådgivningsarbeidet opplever at rådgivningen er hele skolens ansvar?</li><li>2. Hvordan oppleves egen rolle i arbeidet /i hvilken grad ser de på seg selv om rådgivningsleder</li><li>3. Hvordan oppleves egen rolle vis a vi rektor.</li><li>4. Hvilken rolle spiller elevundersøkelsen fr organisering og videreutvikling av skolens arbeid på feltet?</li></ol>
<b>Spørsmål 2</b> – Utdanningsvalg	Oppfølging
<i>Vi er nysgjerrige på hva dere tenker om faget utdanningsvalg, det er kommet for å bli ser det ut til og dere har jo også jobbet med ny lokal læreplan i det siste. Hva tenker dere om faget Utdanningsvalg sin rolle i rådgivningsarbeidet?</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvordan fungerer faget Utdanningsvalg som en ressurs i rådgivningsarbeidet?</li><li>2. Hva er en optimal organisering?</li></ol>
<b>Spørsmål 3</b> - dele, utvikle og anvende - kollektiv læring)	
<i>I forhold til det vi snakket litt om innledningsvis om rådgivning som hele skolens ansvar så lurer vi på om dere kan si litt om <b>hva slags samarbeid dere har med de andre lærerne på skolen, både de som underviser i utdanningsvalg og de andre?</b></i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Oppfølging (obs pass på konkretiseringer ift arenaer og rådgivers relasjon til lærerne og systemet i skolen</li><li>2. Systematisk samarbeid med faste arenaer og tidspunkter eller mer uformelle arenaer</li><li>3. Hva blir det samarbeidet om</li><li>4. Hva kjennetegner samarbeidet; læringsfokus eller aktivitetsfokus</li></ol>
<b>Spørsmål 4</b> – ivareta	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
<i>I mange skoler kan det være en utfordring av det ikke er beskrevet hvordan rådgivningsarbeidet skal foregå, f.eks. i et årshjul, i ulike planer, i undervisningsopplegg og lignende.</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvem lager planen</li><li>2. Hvordan fungerer planene, hvilken funksjon har den?</li></ol>

<b>Hvordan jobber dere med planlegging av rådgivningsarbeidet?</b>	
<b>Spørsmål 5 - individuell læring</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
De siste 20 årene har både arbeidslivet, utdanningstilbudet i høyere utdanning, strukturen i videregående skole, introduksjonen av faget Utdanningsvalg og forståelsen av hva karriereveiledning skal bidra til for elevene endret seg osv.. <b>Hvordan holder dere dere oppdatert og skaffer dere ny kunnskap på rådgivningsfeltet?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilken rolle spiller LVU i forhold til videreutvikling av egen kompetanse?</li> <li>2. Hvilken betydning har LVU for utviklingen av rådgivningsarbeidet på egen skole?</li> <li>3. Hvordan deles det de lærer utenfor skolen til aktører innenfor skolen</li> </ol>
<b>Spørsmål 6 – utfordringer</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
<b>Hva er de største utfordringene knyttet til rådgivningsarbeidet slik dere ser det?</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvilke eventuelle dilemmaer opplever dere når det gjelder organiseringen av rådgivningsarbeidet på skolen?</li> <li>2. Hva er det viktigste rektor kan bidra med?</li> <li>3. Hva dere mener er det viktigste skoleeier kan bidra med i rådgivningsarbeidet i kommunen?</li> </ol>
<b>Spørsmål 7 Vi skal avslutte med å drømme litt...</b>	
<b>Se for dere at skolen har tilgang til alle ressurser dere kunne ønske dere – hvordan ville rådgivningsarbeidet på skolen sett ut da?</b>	<i>Hvordan ville egen rolle vært</i> <i>Hvordan ville rektors rolle vært</i> <i>Organisering av faget utv</i> <i>Ressurser og fordeling av diss</i> <i>Arenaer</i> <i>Kompetnseutvikling</i>

*Husk å spørre om å få tilsendt planene?*

Husk de generelle oppfølgingsspørsmålene

**For å få mer info:**

- Hva mener du med...
- Kan du si noe mer om..

**For å utdype følelser/reaksjoner:**

- Hvordan opplevde du...
- Hva var dine reaksjoner på...?

**For å utdype mening:**

- Er det din mening at..?
- Kan du gi et eksempel...?

**For å konkretisere eks./opplevelser:** Husker du eller kan du beskrive en konkret episode der...?

## Vedlegg 7 Endrings skjema

# Endrings skjema

for endringer i forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Endrings skjema sendes per e-post til: [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no)

1. PROSJEKT	
Navn på daglig ansvarlig: Øystein Rennemo	Prosjektnummer: 46480
Evt. navn på student: Kjersti Isachsen	

2. BESKRIV ENDRING(ENE)	
<b>Endring av daglig ansvarlig/veileder:</b> Grunnen til at vi må sende endringsmelding er at vi (studentene Ranveig Gule og Kjersti Isachsen) misforstod den veiledende teksten knyttet til punkt 4 i meldeskjemaet. Vi trodde at vi måtte ha en person fra HINT i punkt 4, siden HINT er institusjonen vi oppga i punkt 3. Rennemo er en av koordinatorene på studiet, og vi førte da han opp som ansvarlig leder. Dette var feil da det er veilederen vi har hatt hele tiden som skal stå der. Vi har oppklart dette i dialog med Lis Tenold hos personvernombudet. Vi har nå forstått at det er vår reelle veileder som skal stå oppnevnt som daglig ansvarlig i punkt 4. Dette er: Eirik. J. Irgens Professor i utdanningsledelse <a href="http://NTNU">NTNU</a> Telefon 73 59 19 52, mobil 977 06 950, epost: <a href="mailto:eirik.j.irgens@plu.ntnu.no">eirik.j.irgens@plu.ntnu.no</a> Arbeidssted : Program for lærerutdanning. NTNU HIST. Jonsvannsveien 82, PLU. Trondheim  Dette betyr at informasjonsskrivet vi utformet til intervjupersonene er korrekt og at navnet på vår veileder følgerlig ikke er endret i skrevet. Irgens har ellers vært knyttet til studiet Master i kunnskapsledelse i mange år.	<i>Ved bytte av daglig ansvarlig må bekreftelse fra tidligere og ny daglig ansvarlig vedlegges. Dersom vedkommende har sluttet ved institusjonen, må bekreftelse fra representant på minimum instituttnivå vedlegges.</i>
Endring av dato for anonymisering av datamaterialet: Nei	<i>Ved forlengelse på mer enn ett år utover det deltakerne er informert om, skal det fortrinnsvis gis ny informasjon til deltakerne.</i>
Gis det ny informasjon til utvalget? Ja: ____ Nei: X Hvis nei, begrunn: Endringsmeldingen knytter seg til at vi må endre navn på daglig ansvarlig i selve meldeskjemaet, det har hele tiden vært korrekt navn i informasjonsskrivet som vi sender til intervjupersonene.	
Endring av metode(r): Nei	<i>Angi hvilke nye metoder som skal benyttes, f.eks. intervju, spørreskjema, observasjon, registerdata, osv.</i>
Endring av utvalg: Nei	<i>Dersom det er snakk om små endringer i antall deltakere er endringsmelding som regel ikke nødvendig. Ta kontakt på telefon før du sender inn skjema dersom du er i tvil.</i>
Annet: Nei	

3. TILLEGG SOPPLYSNINGER
Vi legger også ved signert avtale mellom Kjersti Isachsen og Lotte Andervik om transkribering av opp til to intervjuer. Vi har utformet avtalen etter veiledning fra personvernombudets Lis Tenold. Vil følger ellers personvernombudets anbefaling om å tilby intervjupersonene å lese gjennom egne opplysninger før publisering.



#### 4. ANTALL VEDLEGG

4 vedlegg

1. Mail fra Øystein Rennemo som bekrefter korrekt navn på veileder
2. Mail fra Eirik Irgens som bekrefter korrekt navn på veileder
3. Avtale om transkribering
4. Informasjonsskriv til intervjupersonene

*Legg ved eventuelle nye vedlegg  
(informasjonsskriv, intervjuguide,  
spørreskjema, tillatelser, og  
liknende.)*



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46480

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i utgangspunktet godt utformet, men personvernombudet forutsetter at navn på veileder rettes opp i forhold til faktum. I meldeskjemaet er det angitt førsteamanuensis Øystein Rennemo som veileder, mens det i informasjonsskrivet fremgår at det er Eirik Irgens.

Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at revidert informasjonsskriv sendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) før utvalget kontaktes (merk med prosjektnummer).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Nord-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 22.09.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

**Til:** Personvernombudet for forskning  
**Fra:** Kjersti Isachsen  
**Sak:** Vedlegg til prosjektnummer 46480; Avtale om transkribering av intervjuer mellom kontaktperson Kjersti Isachsen og Lotte Marie Gule Andervik  
**Dato:** 26.1.15

---

### **Avtale om transkribering av intervjuer mellom kontaktperson Kjersti Isachsen og Lotte Marie Andervik.**

Lotte Marie Andervik, født 18.8.95, skal i perioden 30.1.16-28.2.16 transkribere opp til to intervjuer knyttet til prosjektnummer 46480.

Avtalen innebærer følgende

- Lydfilen transkriberes rett fra minnepenn Alle tekstfiler som produseres gjennom transkriberingen oppbevares kun på minnepenn. Minnepenn med tekstfiler leveres til Kjersti Isachsen eller hennes medstudent Ranveig Gule innen 28.02.16
- Minnepenn skal være innelåst i sikkert skap når den ikke er i bruk
- Materialet behandles fortrolig og konfidensielt. Det innebærer:
  - Lotte Marie Andervik ikke kan dele med andre den informasjonen hun får tilgang til gjennom å transkribere intervjuene.
  - Hun har ansvaret for sikre minnepinnen under arbeidet på en slik måte at ingen får tilgang til innholdet i transkriberingsperioden
  - Navnet til den som intervjues og navnet på vedkommende arbeidsplass skal ikke skrives inn i tekstfilen. Det avtales nærmere hvilke koder som skal benyttes i intervjuet/intervjuene som Lotte Marie Andervik har ansvaret for
  - Dukker det opp problemet eller spørsmål underveis skal disse drøftes med Kjersti Isachsen eller hennes medstudent Ranveig Gule

Dato

26.01.16

Signatur

Lotte M. Andervik

Dato

27.1.16

Signatur

Kjersti Isachsen





