



Ledet til læring

Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole;
deltakernes vurdering av egen utvikling

Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen

Ingunn Hybertsen Lysø, Bjørn Stensaker, Roger Andre Federici,
Anniken Solem og Per Olaf Aamodt

Ledet til læring

Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole;
deltakernes vurdering av egen utvikling

Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen

Ingunn Hybertsen Lysø, Bjørn Stensaker, Roger Andre Federici,
Anniken Solem og Per Olaf Aamodt

Delrapport	3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo
Trykk Forsidefoto	Link Grafisk Scanpix
ISBN	978-82-7218-962-3

www.nifu.no

Forord

Den foreliggende delrapporten er den tredje av fire rapporter fra følgeevalueringen av den nasjonale rektorutdanningen – et initiativ som Utdanningsdirektoratet har tatt for å styrke lederkompetansen til rektorer og skoleledere i grunn- og videregående skole i Norge. Evalueringen gjennomføres som et samarbeidsprosjekt mellom NIFU og NTNU Samfunnsforskning i perioden 2010 – 2014. Rapporten er skrevet av Ingunn Hybertsen Lysø (NTNU Samfunnsforskning), Bjørn Stensaker (NIFU, prosjektleder), Roger Andre Federici (NTNU Samfunnsforskning), Anniken Solem (NTNU Samfunnsforskning) og Per Olaf Aamodt (NIFU). Lysø og Stensaker har koordinert arbeidet med rapporten, og forskerne har samarbeidet om analysene av de ulike datakildene. Federici og Aamodt har hatt et spesielt ansvar for kvantitative data og analyser, mens Lysø og Solem har hatt bidratt med innsamling av kvalitative intervjuer. Forfatterne takker Per Morten Schiefloe fra NTNU/NTNU Samfunnsforskning og Jannecke Wiers-Jenssen fra NIFU, samt Utdanningsdirektoratet og Arne Mastekaasa ved UiO, for konstruktive kommentarer til et tidligere utkast av rapporten.

Trondheim/Oslo, oktober 2013

NIFU
Sveinung Skule
Direktør

NTNU Samfunnsforskning
Bente Aina Ingebrigtsen
Direktør

Innhold

Summary	7
Sammendrag.....	9
1 Innledning.....	11
1.1 Utdanning av skoleledere i Norge.....	11
1.2 Tema og problemstillinger for rapporten	13
2 Teoretisk rammeverk	15
2.1 Perspektiver på kunnskap og lederutvikling	15
2.1.1 Samsvar mellom forventninger og utbytte	18
2.2 Kapasitet til læring og utvikling som leder.....	19
2.2.1 Individuell endring og lederutvikling	20
2.3 Oppsummering	22
3 Metodisk tilnærming	23
3.1 Forskningsstrategi og evalueringsnivå	23
3.2 Kvantitativ deltakersurvey	24
3.2.1 Populasjon og datainnsamling	25
3.2.2 Instrumentene.....	27
3.2.3 Faktoranalyser og reliabilitet	30
3.2.4 Analyser	36
3.3 Kvalitative deltakerintervju.....	37
3.3.1 Utvalg og datainnsamling	37
3.4 Oppsummering	38
4 Empiriske analyser	39
4.1 Deltakerne.....	39
4.2 Vurderinger av rektorutdanningen	43
4.3 Samsvar mellom forventninger og deltakernes utbytte	45
4.3.1 Utbytte – konkrete arbeidsoppgaver.....	45
4.3.2 Utbytte – individuell utvikling.....	47
4.4 Endring i kapasitet til læring og utvikling som leder	49
4.4.1 Endring – mestringsforventninger	50
4.4.2 Endring – engasjement, autonomi og tidsbruk	52
4.4.3 Endring – refleksjoner rundt lederrollen	55
4.4.4 Endring – trygghet i lederrollen	56
4.5 Forskjeller og likheter mellom programtilbudene	58
4.6 Oppsummering	60
5 Diskusjon og konklusjoner	61
5.1 Innfrielse av deltakernes forventninger til utdanningen	62
5.2 Endringer i deltakernes kapasitet til læring og utvikling.....	63
5.3 Forskjellige programdesign – like læringsfellesskap	64
5.4 Om evalueringen videre.....	66
Referanser	67
Vedlegg.....	71
Vedlegg A: Spørsmål fra deltakersurveyen	71
Vedlegg B: Gjennomsnittskårer fra andre undersøkelser	78
Vedlegg C: T-tester av endringer hos deltakerne.....	79
Vedlegg D: Analyser av signifikante endringer per tilbyder	82
Figuroversikt	90
Tabelloversikt	91

Summary

This is the third of four reports from the on-going evaluation of the National Leadership Education for School Principals that was initiated by the Directorate for Education and Training in 2009. This report seeks to highlight how the participants in the leadership education assess their own development as leaders after the program – measured through their reported self-efficacy and perceived capacity to undertake different leadership tasks.

Today, six institutions in Norway have academic programs within the national principal education: The Administrative Research Institute (AFF), the Norwegian Business School BI, Oslo University (UiO), the University College of Oslo and Akershus (HiOA), Bergen University (UiB) and the Norwegian University of Science and Technology (NTNU). So far, several cohorts of participants have gone through the program, which have enabled a broader basis for investigating change at the individual level from the program. This report seeks to answer three questions.

1. To what extent are experiences concerning program outcome in line with the initial expectations of the participants?
2. How has the capacity of participants to learn and develop as leaders changed during the duration of the program?
3. How are differences and similarities in program offerings among the six providers reflected in the perceived outcome by participants?

The report is built on different data sources. The participants' points of view of the program have been collected through different surveys during the program period, and through a smaller selection of interviews with participants. The methodological ambition of measuring learning from leadership programs is both theoretically and empirical challenging. However, three main conclusions can be drawn in this report from the empirical analysis:

- The initial expectations of the participants have in general been met by the program. In a previous report from the evaluation, a central finding was that participants initially had high expectations regarding the leadership education. To meet such high expectations is a considerable challenge, but the program has in general succeeded in doing this.

- The capacity of participants to change and develop as leaders have been strengthened - measured through various self-efficacy indicators throughout the program period. Participants of the program seem quite confident that they are able to undertake a range of school leadership tasks after following the program. The positive change in self-efficacy measures is small, but significant along a number of dimensions.
- It is difficult to identify any causality between the pedagogical profile of the six programs and the perceived development of the participants. Although much diversity exist between the programs with respect to curriculum design, they still seem to manage to create a relative similar learning community – characterized by tight coupling between theory and practice, and various forms of skill training. The age, gender or experience of participants is not important for the perceived development. The learning-oriented arena seems to contribute to the participants increased confidence in the role as school leaders.

The results of the evaluation reported here are based on specific ways of measuring individual change and development, and one should be careful in generalizing the results to other settings without taking this into consideration. Other factors than the program might be of importance to the participants development. We will refer to the final evaluation report that will be available in 2014.

Sammendrag

I 2009 ble det igangsatt en nasjonal rektorutdanning for skoleledere i grunn- og videregående skole. Initiativet kan ses på som en konkret oppfølging av politiske ambisjoner om kvalitetsheving i norsk skole. Rektorutdanningen er styrt fra Utdanningsdirektoratet som også besluttet å gjennomføre en evaluering av hvordan dette tiltaket fungerer. I denne evalueringsrapporten har vi sett nærmere på hvordan deltakerne i den nasjonale rektorutdanningen vurderer at de har utviklet seg som ledere i etterkant av programmet. Tre forskningsspørsmål er utformet for å undersøke dette:

1. Hvordan samsvarer deltakernes opplevelse av utbytte med deres forventninger til programmet?
2. Hvordan har deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder endret seg fra oppstart til i etterkant av utdanningen?
3. Hvordan gjenspeiles forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene i deltakernes opplevelse av utbytte og endringer?

Forskningsspørsmålene er undersøkt gjennom deltakernes selvrappotering i en survey på ulike tidspunkter i studieløpet, samt ved hjelp av et mindre antall intervjuer med rektorer som har deltatt på rektorutdanningen. Metodisk er likevel ambisjoner om å måle læring fra lederprogrammer både teoretisk og empirisk utfordrende ut fra at endring hos deltakerne kan avhenge av måletidspunkt, måtene dette måles på, og hvilke organisatoriske og politiske sammenhenger endringer i deltakernes individuelle kapasitet for læring og utvikling settes inn i. Oppsummert mener vi likevel at analysene så langt gir grunn til å trekke tre mer overordnede konklusjoner:

- Forventningene til utbytte som deltakerne hadde på forhånd er i hovedsak blitt innfridd. I forrige evalueringsrapport var et sentralt funn at deltakerne var svært fornøyde med alle programtilbudene som samlet utgjør den nasjonale rektorutdanningen (se Lysø mfl. 2012). Opplevelsen av tilbudenes kvalitet og relevans var meget positiv, og deltakernes opplevelse av utbytte fra utdanningene kan delvis ha blitt farget av dette. Å innfri høye forventninger over tid kan være en stor utfordring, men programmene synes i hovedsak å ha oppnådd dette.

- Deltakernes kapasitet til læring og utvikling – målt som egne mestringsforventninger i forhold til ulike oppgaver for skoleledere - har økt langs mange dimensjoner. Generelt er mestringsforventninger en sentral indikator på den individuelle kapasiteten til å utvikle seg som leder. Høye mestringsforventninger påvirker innsats, utholdenhet, aspirasjonsnivå og mål, og generelt sett har den nasjonale rektorutdanningen bidratt til at deltakerne mener at de evner å utføre ulike oppgaver bedre i etterkant enn før de startet sin utdanning. Det må understrekes at den positive endringen i mestringsforventninger likevel er relativt liten, men den er samtidig signifikant langs en rekke ulike dimensjoner. Dette er en indikasjon på at rektorutdanningens mål om å utvikle økt trygghet i lederrollen er innfridd.
- Forskjellene mellom programtilbudene gjenspeiles i liten grad i deltakernes opplevelse av utbytte og endringer. Deltakelse i et læringsfellesskap som alle tilbudene er et eksempel på ser ut til å ha betydning for deltakernes kapasitet for læring og utvikling som leder. Programtilbudene – på tross av forskjeller i pedagogisk design og organisering – synes å skape en relativ lik endringsorientert arena for læring. Denne læringsarenaen synes å være kjennetegnet av et sterkt innslag av forskningsbasert kunnskap og en tett kopling mellom teori og praksis gjennom akademisk skriving, samtidig som den inneholder ulik ferdighetstrening. Disse overordnede kjennetegnene synes å ha større betydning for deltakernes læring enn mer detaljerte pedagogiske grep i programmene. Individuelle kjennetegn ved deltakerne (stilling, alder, kjønn og erfaring) synes heller ikke å ha noen spesielt stor betydning for det utbyttet som rapporteres i etterkant. Programmene har alle en sterk vektlegging på individuell refleksjon, gruppediskusjoner og trening i konkrete ferdigheter, og veiledning knyttet til prosesser i grupper og skriving. Den endringsorienterte læringsarenaen legger et grunnlag for å skape økt trygghet i rollen som skoleleder.

De konklusjoner som trekkes i denne delrapporten bør tolkes med varsomhet. En rekke andre forhold enn lederutdanningen kan ha betydning for deltakernes opplevelse av endring. Her vil vi henvise til sluttrapporten fra evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen som vil foreligge høsten 2014.

1 Innledning

1.1 Utdanning av skoleledere i Norge

Utvikling av den norske skolen har hatt høy prioritet gjennom det siste tiåret. I de senere årene har oppmerksomheten i stor grad vært rettet mot betydningen av skoleledelse og viktigheten av at grunn- og videregående skoler har en kompetent og kunnskapsrik ledelse. Argumentasjonen finner vi ikke minst i Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) “Kvalitet i skolen” som tok til orde for å etablere en nasjonal lederutdanning for rektorer. Rektorutdanningen kan betraktes som et ledd i en større nasjonal satsing på kvalitet i norsk skole med mål- og resultatfokus, styrket profesjonskunnskap og kunnskapsbasert praksis er sentrale elementer. Rektorer og skoleledere anses som sentrale aktører i denne prosessen, men har selv ikke hatt et tilbud om kompetanseutvikling. Rektorutdanningen som ble initiert og organisert av Utdanningsdirektoratet i 2009 er derfor den første i sitt slag, selv om studier innen skoleledelse har vært tilbudt av universiteter og høyskoler i lengre tid. Utdanningen kan ses på som et forsøk på å ta et nasjonalt ansvar for kompetanseutviklingen i skolen, der også de som allerede i dag har lederansvar blir sett og gitt et tilbud om etter- og videreutdanning.

Omfanget på tilbudet som Utdanningsdirektoratet etablerte er relativt begrenset. I dag har den nasjonale rektorutdanningen et omfang på 30 studiepoeng i universitets- og høyskolesystemet, og basert på anbudsrunder tilbys utdanningen av seks læresteder: Administrativt Forskningsfond (AFF) i samarbeid med Norges Handelshøyskole, Handelshøyskolen BI, Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), NTNU, Universitetet i Bergen (UiB) og Universitetet i Oslo (UiO). Utdanningen foregår på deltid og innebærer en rekke samlinger kombinert med et relativt stort innslag av selvstudier. Som beskrevet i delrapport to organiserer de seks tilbyderne organiserer sine program på til dels svært forskjellige måter. Målgruppen for utdanningen er rektorer og skoleledere i grunn- og videregående skole, samt andre som har ambisjoner om å ta på seg slike oppgaver i fremtiden. Antall plasser som tilbys har økt siden oppstarten i 2009, og høsten 2013 starter 500 deltakere fordelt på de seks lærestedene.

Fordi rektorutdanningen representerte en ny og annerledes satsing, ble det bestemt at initiativet skulle følges tett gjennom en følgeevaluering i perioden 2010 - 2014. Etter en offentlig anbudsrunde fikk NIFU og NTNU Samfunnsforskning ansvaret, og et forskningsbasert evalueringsdesign med fokus på fire ulike analysenivå ble utformet; 1) nasjonalt nivå, 2) programtilbydernivå, 3) deltakernivå og 4) skolenivå. Evalueringsdesignet har dermed fokus på både programkvalitet og resultat kvalitet, for derigjennom å utforske eventuelle sammenhenger mellom det programmet deltakerne har gått på

og utbyttet fra utdanningen. Dette er den tredje delrapporten fra evalueringen hvor fokuset er på deltakernes endringer i kapasitet for læring og utvikling som leder.

Evalueringsdesignet er basert på løpende innsamling av kvantitative data fra deltakerne der de ved oppstart og i etterkant av utdanningsløpet blir spurt om erfaringer med tilbudet og opplevelse av sider ved ledelse og lederjobben. De kvantitative dataene er kombinert med kvalitative intervjuer på ulike tidspunkt med et utvalg av deltakende rektorer og med grupper av representanter for de seks læresteder som tilbyr utdanningen, samt dokumentstudier. I tillegg inngår casestudier der man følger de deltakende rektorene hjem til egen skole for å undersøke nærmere om og hvordan utdanningen skaper endringer i praksis. Casestudiene inneholder både kvantitative data om sider ved skoleledelse og organisasjonslæring, og intervjudata fra rektor og lederteam. Den siste evalueringsrapporten som vil foreligge i 2014 vil ha et spesielt fokus på disse casestudiene, og på spørsmålet om hvorvidt konkrete endringer på skolenivå i den aktuelle tidsperioden kan spores tilbake til rektors deltakelse i utdanningen.

Det er metodisk utfordrende å etablere direkte forbindelseslinjer mellom utdanningstilbudet og konkrete endringer på skolenivå, da skolelederutdanning, ledelsesutøvelse og evaluering utgjør et komplekst samspill. Evalueringen belyser denne kompleksiteten gjennom rapporter som fokuserer på de sentrale bestanddelene og de ulike aktørene i rektorutdanningen. I den første delrapporten med fokus på nasjonalt nivå ble den norske rektorutdanningen satt inn i et internasjonalt perspektiv, der både internasjonal praksis på og teori om skoleledelse og lederutdanning ble brukt for å belyse forhold ved det norske initiativet. I den andre delrapporten ble de seks tilbudene sammenlignet ut fra ulike pedagogiske forhold basert på hvordan lærestedene (AFF, BI, HiOA, NTNU, UiB og UiO) har organisert sine studietilbud. Samtidig ble deltakernes forventninger, samt opplevelse av pedagogiske kvalitet og praksisrelevans inkludert for å si noe om programmene. For å undersøke om utdanningen har ledet til læring på individnivå, danner beskrivelsene av det nasjonale nivået og tilbydernivået et utgangspunkt som det vil trekkes vekslers på i denne delrapporten.

Kort oppsummert er sentrale funn fra de to første delrapportene at den norske rektorutdanningen kan karakteriseres som relativt pragmatisk – både teoretisk og i forhold til praksis – der mange ulike elementer og perspektiver ble forsøkt blandet. Initiativet fra Utdanningsdirektoratet har inkorporert ulike innslag fra moderne lederutvikling sett i lys av internasjonale utviklingstrekk, der både teoretisk kunnskap og praksisnærhet forsøkes kombinert. Denne pragmatismen kunne i prinsippet åpne opp for mange ulike former for design og organisering av studietilbudene, og en sammenligning av de seks tilbudene viste også relativt store variasjoner i hvordan programmene var organisert, både med tanke på strukturelle og pedagogiske forhold. Samtidig synes deltakerne å være svært godt fornøyd med programtilbudet, uansett hvilket lærested de var tilknyttet. Det kan identifiseres minst fire ulike forklaringer på dette. For det første kan graden av tilfredshet koples med deltakernes relativt høye forventninger til rektorutdanningen: deltakerne fikk det de hadde forventet, og oppfattet derfor utdanningen som relevant og av god kvalitet. For det andre synes ulikhetene mellom tilbydernes organisering av programmet å antyde at lærestedene har tatt flere selvstendige grep i designet av sitt programtilbud basert på allerede opparbeidet ekspertise innenfor lederutdanning/-utvikling. For det tredje er det også mulig at eksistensen av den nasjonale rektorutdanningen i seg selv oppfattes som svært viktig, og som en anerkjennelse av skoleledelse både som praksis og forskningsfelt, og at rektorer og skoleledere betraktes som sentrale aktører i å utvikle kvaliteten i norsk skole. Til sist, og basert på empirisk forskning på tilsvarende tilbud i både inn- og utland, kan man heller ikke se bort

fra at betydningen av at deltakerne opplever sosial støtte gjennom deling av erfaringer med andre skoleledere, et nettverk som mange opplever som meget verdifullt på flere måter.

1.2 Tema og problemstillinger for rapporten

I denne rapporten går vi et skritt videre fra de foregående evalueringsrapportene, og ser nærmere på om deltakerne i den nasjonale rektorutdanningen opplever at de selv har endret og utviklet seg som ledere underveis og i etterkant av studiene. Det faktum at mange av deltakerne opplever at både den pedagogiske kvaliteten på og praksisrelevansen av de ulike tilbudene av rektorutdanningen er høy (jfr. Lysø mfl. 2012: 69), er ingen indikasjon på at deltakerne faktisk evner eller har kapasitet til å anvende det de lærer gjennom utdanningen i eget arbeid og i egen hverdag. Tre forskningsspørsmål er utformet for å undersøke om utdanningen har ledet til læring på individnivå:

1. Hvordan samsvarer deltakernes opplevelse av utbytte med deres forventninger til programmet?
2. Hvordan har deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder endret seg fra oppstart til i etterkant av utdanningen?
3. Hvordan gjenspeiles forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene i deltakernes opplevelse av utbytte og endringer?

De to første forskningsspørsmålene danner utgangspunkt for å undersøke om rektorutdanningen fungerer i forhold til de formulerte målene, men også for å identifisere mulige sammenhenger mellom det programtilbudet deltakerne har gått på og individuelle endringer. Det første spørsmålet om utbytte er en oppfølging av forrige delrapport hvor deltakernes forventninger ble beskrevet. Det andre spørsmålet ser på kapasitet for læring og utvikling som leder mer generelt ut fra deltakernes selvrapportering i en kvantitativ survey på ulike tidspunkter i studieløpet (se mer om metode og data i kapittel 3), samt kvalitative intervjuer med et lite utvalg av deltakende rektorer som er intervjuet på flere tidspunkt. Kapasitet til læring og utvikling er operasjonalisert i forhold til det konseptuelle grunnlaget for evalueringen (se mer om teoretisk rammeverk i kapittel 2), og de målsettinger som Utdanningsdirektoratet har satt for hvilken kompetanse deltakerne skal sitte igjen med etter endt utdanning.

Det tredje forskningsspørsmålet kan ses på som en forlengelse av de temaene som ble diskutert i andre evalueringsrapport der de seks programtilbudene ble beskrevet og sammenlignet. En ambisjon her er å se på om det er mulig å identifisere signifikante sammenhenger mellom deltakernes endring og det programtilbudet som deltakerne har vært tilknyttet? Som vist i forrige delrapport har de seks programtilbudene tatt selvstendige pedagogisk grep, men deltakerne vurderer programmene å ha svært høy pedagogisk kvalitet og praktisk relevans uansett hvor de har deltatt. Dette forklares ut fra at det er samsvar mellom forventninger og opplevelse, og at tilbyderne er relativt autonome i sin utforming av programmet. Det ble også pekt på at eksistensen av programtilbudene i seg selv er en anerkjennelse av skoleledelse mer generelt og at tilbudet dekker et behov for støtte og nettverk for deltakerne. Disse to forklaringene indikerer en likhet mellom programtilbudene. Det er interessant å stille spørsmål ved om disse forskjellene og likhetene mellom tilbudene gir seg utslag i deltakernes endring i kapasitet til læring og utvikling som leder? Er det forskjeller mellom programtilbudene når

det gjelder samsvar mellom deltakernes forventninger og opplevelse av utbytte fra utdanningen? På hvilken måte kan eventuelle forskjeller mellom deltakerne forklares ut fra pedagogiske forhold ved tilbudene? Hvilken betydning har eksempelvis varighet og omfang på tilbudet eller type arbeidskrav og eksamen? Er det slik at eventuelle forskjeller mellom deltakerne kan tilskrives andre forhold som erfaring og arbeidssituasjon, og ikke en konsekvens av hvilket programtilbud de har deltatt på? Eller kan det tenkes at deltakelse i et læringsfellesskap sammen med andre bidrar til endring i kapasitet til læring og utvikling som leder uansett hvordan tilbudet er designet?

Disse spørsmålene er relevante for om, og eventuelt hvordan, en rektorutdanning skal videreføres og -utvikles. Analysene av deltakernes endringer i kapasitet til læring og utvikling som leder vil også kunne bidra med informasjon til Utdanningsdirektoratet knyttet til eventuelle behov for å justere utdanningsopplegget. Som vist i delrapport én er rektorutdanningen moderne og tidsriktig, men er også eklektisk med et stort og bredt fokus med tanke på temaer, elementer og kompetanseområder som skal inkluderes på relativt kort tid i 30 studiepoeng. Dette kan gi innspill til diskusjoner om hva slags styring og form for organisering en utdanning for skoleledere bør ha i framtiden, men også hvilken målsetting, faglig innhold og læringsformer en slik videreføring eventuelt bør bygge på. I den første delrapporten pekte vi på en mulig motsetning mellom det å være teoretisk og konseptuelt 'moderne' på den ene siden og praktisk 'relevant' på den andre. Deltakerne har også ulike arbeidssituasjoner, så hvordan velger man ut og formidler kunnskap som er viktig i forhold til den hverdagen deltakerne i programmene faktisk står i? Løser man problemer som deltakerne faktisk sliter med i hverdagen, eller er tilbyderne mer opptatt av formidling av generell 'evidensbasert' kunnskap som gjenspeiles i den moderne forskningen på feltet? Sentrale spørsmål i forlengelsen av dette er hvilke vurderingsformer som er egnet ut fra deltakernes forutsetninger, for både å utvikle individuell og organisatorisk kapasitet for læring. Samtidig vil en diskusjon av hva som tenkes med relevans være på sin plass - både relevans for den enkelte leder på individnivå, men også relevans på systemnivå.

I neste kapittel vil evalueringens teoretiske rammeverk presenteres, hvor fokuset i hovedsak er på operasjonalisering av endring i deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder. I kapittel 3 beskrives metodikken og datakilder som inngår i det empiriske materialet i denne rapporten, mens kapittel 4 presenterer resultatene fra analysene av deltakernes endringer. Kapittel 5 oppsummerer hovedfunnene og diskuterer mulige forklaringer på disse, og konkluderer med om dagens utdanning har ledet til læring hos deltakerne.

2 Teoretisk rammeverk

I den første delrapporten ble det understreket at Utdanningsdirektoratets overordnede mål for utdanningen var “økt trygghet i lederrollen” for å bedre utøve ledelse i praksis. Dette var basert på den svake tradisjonen med ledelse innen sektoren, og en antagelse om at skoleledere har behov for å utvikle mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp og ta lederskap gjennom utvikling av en sterkere lederidentitet. I tillegg ble det lagt vekt på at ledelse innebærer en større grad av ansvarliggjøring, spesielt med tanke på det formelle resultatansvaret. Denne målsettingen bygget på krav som utdanningen skulle dekke, der økt trygghet er tenkt å oppnås gjennom tilegnelse av både kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til fire kompetanseområder 1) elevenes læring og læringsmiljø, 2) styring og administrasjon, 3) samarbeid og organisasjonsbygging, samt veiledning av personalet, og 4) utvikling og endring. Som vist i delrapport to har de seks programtilbudene tatt forskjellige pedagogiske grep og er utformet noe ulikt når det gjelder antall samlinger, omfang på pensum, tema for samlingene, ferdighetstrening og arbeidskrav. Samtidig var de seks tilbudenes grunnleggende perspektivene på kunnskap, læring og ledelse relativt like, og ingen systematiske forskjeller mellom programtilbyderne i deres syn på kunnskap kunne identifiseres.

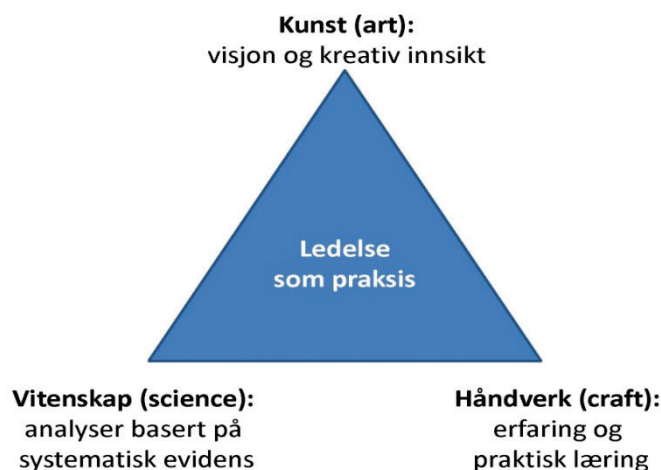
De tre perspektivene på kunnskap og lederutvikling som dannet det konseptuelle rammeverket for delrapport en (se side 43) og delrapport to (se side 20) er sentrale for å forstå hvordan forskjeller og likheter mellom programtilbudene gjenspeiles i deltakernes opplevelse av endringer. Tilnærmingen som legges til grunn for å beskrive ledernes kapasitet for læring og utvikling som leder er basert på sosial læringsteori og ledere som reflekterte praktikere.

2.1 Perspektiver på kunnskap og lederutvikling

En rekke studier av lederutvikling, som dels bygger på praksisvendingen innen ledelsesforskningen og dels på kritikk av MBA-utdanninger, argumenterer for programdesign som vektlegger erfaringsbasert læring, refleksiv praksis og kritisk refleksjon (Burgoyne & Reynolds 1997; Mintzberg, 2004a; Blackler & Kennedy, 2004; Gosling & Mintzberg, 2006). Praksisorienterte programdesign trekker veksler på studier av hva ledelse er i praksis og hvordan ledere lærer ledelse gjennom refleksjon over praktiske erfaringer (Schön, 1983; Watson & Harris, 1999; Hill, 2003; Mintzberg, 2009). Mintzberg (2009: 228) tar til orde for det han kaller naturlig utvikling og understreker viktigheten av å reflektere personlig

og med kolleger. Samtidig understrekes at det å bringe læringen tilbake til organisasjonen bør være en del av denne utviklingen for å påvirke organisasjonen. Innen skolelederutvikling har man også erkjent at det er flere kilder til kunnskap som kan være relevant for utøvelsen av ledelse i skolen. Ikke minst ser man et skifte ved at læring av ledelse ses som en kontinuerlig prosess som må forankres i den organisasjonen lederen er en del av, hvor også lokal og kollektiv kunnskapsutvikling blir sentralt.

Behovet for å balansere ulike typer kunnskap dukker også opp i skolelederutdanning. Det teoretiske rammeverket som er anvendt er basert på Mintzbergs (2009) fokus på ledelse i praksis, hvor samspill mellom vitenskap, håndverk og kunst er sentralt. Dette er vist i Figur 1.



Figur 1 Ledelse som praksis (Mintzberg, 2009)

Mintzbergs modell viser ulike typer kunnskap som en moderne utdanning for skoleledere bør omfatte, da dette antas å skape læring og utvikling som leder. Teorien anvendes som et hjelpemiddel for å sammenligne programtilbud, men det er utfordrende å analysere hvorvidt en utdanning klarer å ivareta balansen mellom de ulike kunnskapstypene. Et viktig fokus i rektorutdanningen har vært å kombinere akademisk skriving og ferdighetstrening, noe som tilbydere har ivare tatt på ulike måter.

I delrapport to var et sentralt funn at deltakernes svært høye vurdering av rektorutdanningens pedagogiske kvalitet og praksisrelevans delvis kan forklares ut fra et høyt samsvar mellom tilbydernes intensjoner og deltakernes forventninger, både når det gjelder målsettinger, gjennomføring og resultater. Når det gjelder *målsettingene* som tilbydere og deltakere har, er spørsmålet om læringsintensjonene til programmet er i overensstemmelse med de forventninger deltakerne har til hvordan man blir en bedre leder. Implisitt i dette ligger også hva man tenker ledelse bør være mer normativt sett, samt hva en leder er. Utdanningsdirektoratet har vektlagt "trygghet i lederrollen" som det overordnede mål med det nasjonale tilbudet. Når det gjelder *gjennomføringen*, er dette koplet til om de aktivitetene for læring av ledelse er i overensstemmelse med hvordan deltakerne forventer at ledelse best kan læres. Aktiviteter som felles refleksjoner og erfaringsdeling i grupper, skriving av oppgaver basert på praktiske utfordringer og ferdighetstrening,

er eksempler som både programtilbyderne og deltakerne har trukket frem for å koble ulike typer kunnskap. Når det gjelder *resultatene*, er spørsmålet hva man tenker rundt forholdet mellom kunnskap og praksis, og hvordan dette best kan balanseres for å skape tryggheten i lederrollen.

Kopler vi dette til Mintzbergs (2009) modell, vil de tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling anvendes for å sammenligne programtilbudene. Dette med tanke på hvordan forskjeller og likheter mellom tilbudene gjenspeiles i deltakernes opplevelse av utbytte og endringer. I delrapport en ble det argumentert for at moderne lederutvikling har gått fra sterk tro på kunnskapstilegnelse via - kunnskapsutøvelse (Schön, 1983), til en sterkere vektlegging av kollektiv kunnskapsutvikling der dette foregår i samspill mellom en leder og den organisasjon vedkommende leder. Skillet mellom kunnskapstilegnelse og kunnskapsutøvelse er inspirert fra Cook and Brown's (1999) diskusjon av "epistemology of possession" og "epistemology of practice", mens kunnskapsutvikling bygger på teorier om organisasjonslæring (Argyris & Schön, 1996) og meningsdannelse i organisasjoner (Weick, 1995). Dette kan også omtales som "epistemology of social evolution". De tre perspektivene kan identifiseres ut fra hva man tenker om forholdet mellom kunnskap og praksis (Cochran-Smith & Lytle, 1999), som henger sammen med bildet man har på hva en leder er. Dette har igjen konsekvenser for hvordan man tenker at læring av ledelse skjer, og læring gjennom deltakelse i lederprogrammer.

Basert på forskningsspørsmålene er det utviklet delspørsmål for å sammenligne programtilbudenes målsettinger, gjennomføring og resultater. Sammenhengen mellom forskningsspørsmål, delspørsmål og perspektiver på kunnskap og lederutvikling er vist i tabell 1.

Hensikten med tabellen er å vise hvordan forskningsspørsmålene i denne rapporten er koblet til evalueringens overordnede teoretiske rammeverk. Skillet mellom de perspektivene kan nok være relativt enkelt teoretisk, men de kan være vanskelige å operasjonalisere på en entydig måte for å undersøke pedagogisk praksis. Da vi diskuterte hvordan programtilbudene balanserer de tre syn på kunnskap i delrapport to, pekte flere pedagogiske forhold i retning av at alle programmene befinner seg i skjæringspunktet mellom kunnskapstilegnelse (vitenskap) og kunnskapsutøvelse (håndverk). Sammenligningen av tilbudene i den andre delrapporten danner utgangspunktet for å identifisere mulige sammenhenger mellom de seks programtilbudene og deltakernes opplevelse av utbytte og endringer. Mens den forrige rapporten fokuserte på forventninger til utdanningen, undersøkes det i denne rapporten hvordan deltakernes opplevelse av utbytte samsvarer med deres forventninger.

Tabell 1 Tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling (basert på Lysø mfl. 2011)

Forskningsspørsmål	Delspørsmål	Kunnskapstilegnelse (Vitenskap)	Kunnskapsutøvelse (Håndverk)	Kunnskapsutvikling (Kunst)
Hva kjennetegner de seks programtilbydernes intensjoner med egen rektorutdanning?	Hva er læringsintensjonene til programmet? (målsettinger)	Ervervelse av kunnskap gjennom kognitiv internalisering	Refleksjon over praksis gjennom deltakelse i praksisfellesskap	Utvikling av praksis gjennom kollektiv meningsdannelse og handlingsprosesser
Hvilke ideer presenteres i anbudene, og hvilke praksiser og perspektiver antydes i deres beskrivelser av programmene? ¹	Hvordan designe aktiviteter for læring av ledelse? (gjennomføring)	Teoretiske beskrivelser av hvordan ting bør gjøres i praksis basert på forhåndsdefinerte teoretiske problemer	Beskrivelser av praksis gjennom refleksjon basert på eksisterende praktiske problemer	Lokale prosesser for endring basert på kollektivt konstruerte problem og løsninger i organisasjonen
Hvordan gjenspeiles forskjellene og likhetene mellom de seks programtilbudene i deltakernes opplevelse av utbytte og endringer?	Hva tenkes om forholdet mellom kunnskap og praksis? (resultat)	Tilegnelse av ny kunnskap fører til bedre praksis, kunnskap er basert på det som er kjent og kan gjøres eksplisitt, og kan eies	Ny kunnskap er basert på refleksiv praksis, kunnskap er det som gjøres og er taust og intuitivt, en handling som utføres	Ny lokal kunnskap er praksisbasert og utvikles kollektivt, kunnskap er det som oppstår sosialt og dialogisk, er lokalt
Hvordan samsvarer deltakernes opplevelse av utbytte med deres forventninger til programmet?	Hva er en leder? (målsetting)	Praktisk vitenskapsmann	Reflektert praktiker	Sosial endringsaktør
Hvordan har deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder endret seg fra oppstart til i etterkant av utdanningen?	Hvordan er ledelse lært? (gjennomføring)	Erverve vitenskapelig kunnskap om ledelse for å bedre den individuelle kapasiteten	Reflektere over praksis og læring gjennom erfaring med praktisk problemløsning	Kollektiv konstruksjon og løsning av praktiske problemer for å utvikle ny lokal kunnskap
	Hva er utbytte av aktivitetene? (resultat)	Påfyll av kunnskap for senere bruk for å bedre organisasjonen	Økt bevissthet av praksiskunnskap og evnen til å reflektere	Organisasjonslæring, lokale endringer og innovasjon

2.1.1 Samsvar mellom forventninger og utbytte

Undersøkelse av deltakernes utbytte fra rektorutdanningen er en oppfølging av deltakernes forventninger til utdanningen (se delrapport to), og to indikatorer er utviklet for å undersøke om forventningene blir innfridd. Indikatoren *konkrete arbeidsoppgaver* har fokus på ulike relasjonelle, administrative og pedagogiske oppgaver. Disse oppgavene ble inkludert i evalueringen på bakgrunn av *kompetansemodellen for skoleledere* som beskriver et sett av kompetansekrav for rektorer (Utdanningsdirektoratet, 2008, gjengitt i delrapport én). Fire hovedområder skal dekkes med fokus på både kunnskaper, ferdigheter og holdninger: (1) elevenes læringsresultater og læringsmiljø, (2) styring og administrasjon, (3) samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet og (4) utvikling og endring. Samtidig er operasjonalisering av de ulike oppgavene basert på studier av skoleledelse (se Lysø mfl., 2011). Indikatoren er en grov operasjonalisering av modellen og forsøker å fange opp deltakernes forventninger til hvorvidt programmet vil sette dem i bedre stand til å utføre konkrete oppgaver, og i etterkant hvorvidt utdanningen har gitt dette utbyttet. I forrige delrapport fant vi at deltakerne har høyest forventning om at rektorutdanningen vil sette dem i stand til å gjennomføre pedagogiske oppgaver, etterfulgt av administrative oppgaver og relasjonelle oppgaver. Det påpekes også at man gjerne har høye forventninger til de *ønskene* man har (Seland mfl., 2012).

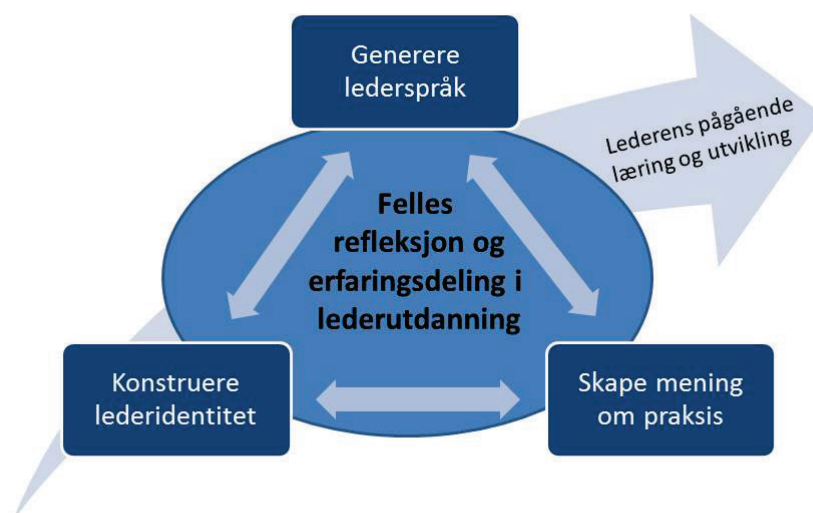
¹ Disse to forskningsspørsmålene er hentet fra delrapport to hvor de seks programtilbudene ble sammenlignet

Den andre indikatoren *individuell utvikling* er basert på studier av lederprogrammer som peker på at de bidrar til økt kapasitet for læring og utvikling (Lysø, 2014). Både ulike kunnskapstyper og forhold relatert til «trygghet i lederrollen» som identitet og lederspråk inngår i indikatoren. Her undersøkes samsvar mellom deltakernes forventninger til den hva den individuelle utviklingen handler om og opplevelse av utbytte langs de samme faktorene. Undersøkelse av om forventninger er innfridd er imidlertid ikke tilstrekkelig for å si noe om deltakernes læring, så vi har også utviklet en indikator som undersøker deltakernes individuelle endring og lederutvikling.

For å undersøke deltakernes endringer i kapasitet for læring og utvikling som leder fra oppstart til i etterkant av utdanningen, videreutvikles evalueringens overordnede teoretiske rammeverk gjennom å konseptualisere læring i lederutdanning.

2.2 Kapasitet til læring og utvikling som leder

Mintzberg (2004; 2009) har vektlagt at ledere lærer gjennom felles refleksjon over erfaringer hvor de ulike kunnskapstypene kobles sammen i en læringsarena. Et sentralt fellestrekk med alle tilbudene er kunnskapsbasert refleksjon over praksis i grupper eller gjennom akademisk skriving. For å undersøke lederens kapasitet for læring og utvikling er det behov for å beskrive læringsprosessene nærmere. Schön's (1983) teori om ledere som reflekterte praktikere og Wenger's (1998) sosiale læringsteori anvendes for å forstå læring og utvikling som en pågående prosess hvor dannelse av mening og identitet i fellesskap er sentrale aspekter. Læringsprosessene som kobler ulike kunnskapstyper er basert på *felles refleksjon og erfaringsdeling*, som bidrar til *lederens pågående læring og utvikling*. Kapasitet til læring og utvikling beskrives som å *konstruere lederidentitet, generere lederspråk og skape mening om praksis* (Lysø, 2014). Dette er illustrert i Figur 2.



Figur 2 Læringsprosesser i lederutdanning (Lysø, 2014)

Figuren illustrerer at læringens sentrale elementer er å konstruere identitet som leder, generere lederspråk og derigjennom skape ny mening om praksis. Disse elementene er analytiske skiller som kan være vanskelig å skille fra hverandre empirisk. Gjennom felles refleksjon over erfaringsbasert kunnskap anvendes teoretisk kunnskap, samtidig som samspillet blir en kilde til å generere et lederspråk. Det språket man bruker for å snakke om ledelse og med andre ledere sentralt, og har betydning for å konstruere lederidentitet. Følger vi Wenger's (1998) sosiale læringsteori konstrueres identitet og mening fra erfaring gjennom å bli en deltaker i praksisfellesskap, hvor et felles språklig repertoar er sentralt for å oppleve tilhørighet. Dette refererer både til identifisering med de andre lederne i lederutdanningen, og til identifisering med det å være leder mer generelt. Ethvert praksisfellesskap genererer felles ressurser av språk og rutiner som uttrykker identiteten hos medlemmene i en gruppe (Wenger, 1998; Barton & Tusting, 2005). Shotter (1993) og Cunliffe (2001) argumenterer for at språk gir formuleringer for å konstruere forståelse av seg selv som leder, andre og den sosiale konteksten i en gitt organisasjon. Språket bidrar til å artikulere trekk ved erfaringer og omgivelser for å skape ny mening fra praksis, samtidig som organisasjonsvirkeligheter og identiteter konstrueres. Nyere empiriske studier av programmer for lederutvikling og -utdanning viser at dette er arenaer for konstruksjon av identitet som leder (Sturdy et al, 2006; Carroll & Levy, 2008; Gagnon, 2008; Nicholson & Carroll, 2011). Sentrale forhold studiene trekker fram er det å beherske språket som forventes av ledere, økt selvforståelse og trygghet i egen rolle. Dette har betydning for kapasitet til å lære og å utvikle seg som leder.

I følge Schön (1983) er ledelse en kontinuerlig flyt av hendelser, og erfaringsbasert kunnskap kan aktiveres gjennom refleksjon i og over praksis. Man er alltid midt oppe i en eller annen situasjon, og ny mening skapes når denne flyten av hendelser stoppes. Effektiv meningsdannelse har en tendens til å forekomme når den nåværende tilstanden oppleves som forskjellig fra den forventede tilstanden (Weick, 1995). Schön (1983) snakker om dette som forstyrrelse eller overraskelse, noe som skaper et behov for forklaring gjennom refleksjon hvor ulike typer kunnskap kobles. Deltakelse i et program kan bidra til å stoppe lederens pågående konstruksjon av mening fra flyten av hendelser gjennom forstyrrelser eller overraskelser. Kunnskapsbasert refleksjon kan bidra til å skape ny mening om egen praksis, gjennom konstruksjon av hva ledelse er og hva lederrollen skal være. Dette er basert på en forståelse av at ledelse er et mangfoldig, relasjonelt og komplekst fenomen, avhengig av situasjoner og kontekster (som vi pekte på i første delrapport). Læring av ledelse ses derfor som en pågående prosess som kan bidra til å utvikle den individuelle kapasiteten, og deltakelse i lederprogrammer er bare en av flere sosiale arenaer hvor læring skjer. Erfaringsdeling i seg selv er ikke tilstrekkelig for læring da det er koblingen til teoretisk kunnskap som gir lederne et språk for å skape ny mening.

Tilnærmingen søker å beskrive deltakernes endring i kapasiteten til læring og utvikling basert på opplevelse av ulike forhold ved lederjobben ved oppstart av utdanningen og i etterkant. Dette kan gi noen indikasjoner på læring og utvikling, og hvorvidt denne kan tilskrives deltakelse i utdanningen eller andre forhold som mer erfaring i lederjobben, kan ikke påvises direkte. Derfor undersøkes dette også kvalitativt gjennom at rektorene beskriver den endring og utvikling de opplever at deltakelse i utdanningen har bidratt til for dem som leder.

2.2.1 Individuell endring og lederutvikling

For å undersøke hvordan deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder har endret seg har vi valgt indikatorene mestringsforventninger, engasjement, autonomi, tidsbruk og refleksjon rundt hva

man drar nytte av i rollen som leder. Til sammen har disse indikatorene til hensikt å undersøke om utdanningen har bidratt til økt «trygghet i lederrollen», til mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp, og å ta lederskap gjennom utvikling av en identitet som leder. Det må bemerkes at endringer ikke direkte kan tilskrives rektorutdanningen da en rekke av disse forholdene kan tilskrives mer erfaring som leder og arbeidssituasjonen som sådan.

Med utgangspunkt i de mange og ulike ansvarsområdene rektor er delegert, bør den ideelle rektor ha høye forventninger om å mestre et bredt spekter av arbeidsoppgaver og sider ved skoleledelse. Mestringsforventning (self-efficacy) er et nøkkelbegrep innenfor Banduras sosial-kognitive teori og defineres som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun forventer å være i stand til å planlegge og gjennomføre handlinger som skal til for å utføre bestemte oppgaver (Olaussen, 2013). Mestringsforventning er en tro om hva man anser seg i stand til å utføre i en gitt situasjon og ikke en generell bedømmelse av egne evner (Bandura, 1997; 2008). Studier av ledere fra ulike virksomheter indikerer at graden av mestringsforventning ofte er avgjørende for lederes suksess, fordi forventning om mestring påvirker innsats, utholdenhet, aspirasjonsnivå og mål (Bandura, 1997; Gist & Mitchell, 1992). Fordi vi tenderer til unngåelse av situasjoner og aktiviteter som stiller kompetansekrav som vi tror vi ikke kan innfri, har forventning om mestring stor betydning når oppgavene blir vanskelige (Pajares, 1997; 2002). Stilt overfor slike utfordringer vil personer med lave mestringsforventninger fortære redusere innsatsen eller gi opp, mens personer med høye mestringsforventninger vil vise større engasjement og utholdenhet.

Det er flere kilder som påvirker forventning om mestring; (1) mestringserfaringer, (2) vikarierende erfaringer, (3) verbal overtalelse og (4) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (se Bandura, 1997; Pajares, 2002 for utdyping). I forhold til rektorutdanningen er det spesielt mestringserfaringer og vikarierende erfaringer som kan tenkes å være sentrale kilder. Mestringserfaring handler om erfaring med tilsvarende eller lignende aktiviteter, hvor tidligere utfall vil ha stor betydning for fremtidig mestringsforventning. Vikarierende erfaringer kan betraktes som modellering hvor forventninger om mestring kan erverves ved å observere andre, se andres eksempler og delta i undervisning (Bandura, 1994, 2006). En utdanning med fokus på å øke både praktiske ferdigheter og teoretisk kunnskap, bør øke deltakerne mestringsforventninger i forhold til praksisfeltet gjennom forklaring og instruksjon (vikarierende erfaringer) og praktiske øvelser (mestringserfaringer). Vikarierende erfaringer støtter også betydningen av læringsfelleskapet, hvor forventninger om mestring erverves gjennom å høre på og reflektere over andre lederes praktiske erfaringer.

Det er gjort noe forskning på betydningen mestringsforventning har for utøvelsen av lederrollen. En studie av Licklider og Niska (1993) indikerer at det er en positiv sammenheng mellom skolelederens mestringsforventning og kvaliteten på den pedagogiske veiledningen av lærerne. Andre studier har vist at rektorer med lave mestringsforventninger rapporterer lavere jobbtrivsel og engasjement, og høyere forekomst av utbrenthet (Federici, 2012; Federici & Skaalvik, 2012). Rektorer med høye forventninger om å mestre tenderer til å ha større utholdenhet når det gjelder å nå mål, de er mer fleksible i hverdagen og er mer tilpasningsdyktige for endringer både når det gjelder kontekstuelle forhold og skolens strategier (Dimmock & Hattie, 1996). De opplever også at de har større kontroll over sine omgivelser, og dette viser seg gjennom effektive valg og prioriteringer av oppgaver og aktiviteter i skolehverdagen. Det finnes også noen få empiriske studier av utbytte fra aktiviteter for lederutvikling hvor mestringsforventninger er brukt som et mål (se Ely, et al., 2010).

Evalueringen undersøker også graden av engasjement og autonomi i arbeidet blant deltakerne. Engasjement kan defineres som en overordnet positiv sinnstilstand som oppleves i tilknytning den jobben man skal utføre (Schaufeli & Bakker, 2010). Det er en følelse av tilfredshet som er vedvarende og gjennomgripende, men som ikke fokuserer på en bestemt gjenstand, hendelse, person eller atferd. Engasjerte arbeidstakere er karakterisert av energi og anser seg selv som godt rustet til å håndtere kravene som arbeidet stiller (Schaufeli & Bakker, 2004; 2010). Studier av arbeidstakere i ulike næringer har blant annet vist at engasjement er relatert til læring, motivasjon og psykisk helse (Lu, While & Barriball, 2005). Opplevelsen av engasjement kan også virke som en buffer mot stress og utmattelse (Saane, Sluiter, Verbeek & Frings-Dresen, 2003).

Et av de overordnede målene med rektorutdanningen er i følge Utdanningsdirektoratet «trygghet i lederrollen». I denne rapporten vil vi ta utgangspunkt i at økt «trygghet i rollen» i generell forstand kan relateres til økt engasjement, men også til autonomi og handlingsrom. Autonomi kan betraktes som en følelse av frihet til å gjøre valg om hvordan en vil utføre arbeidet (Gagne & Deci, 2005). For eksempel kan det innebære frihet til å prioritere og hvordan oppgaver delegeres. Kontrollerende omgivelser hemmer autonomi og er gjerne preget av tvang, pålegg av oppgaver og direkte instruksjoner. Flere studier viser at arbeidstakere som opplever autonomi skårer høyere på trivsel, innsats, motivasjon og gjennomføringsevne. Motsatt viser studier at arbeidstakere som opplever lite autonomi skårer høyere på stress og utbrenthet (Deci & Ryan, 2000; Gagne & Deci, 2005; Humphrey, Nahrgang & Morgeson, 2007). Utdanningen skal bidra med både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter, og et interessant spørsmål er om deltakelsen endrer opplevelsen av engasjement og autonomi.

Deltakerne fikk også spørsmål om opplevelse av tidsbruk på henholdsvis administrative, pedagogiske og relasjonelle oppgaver, samt tid til egenutvikling. Tidligere studier viser at mange rektorer opplever arbeidsdagen som såpass hektisk at det går på bekostning av pedagogisk utviklingsarbeid, og at møter, administrative oppgaver og dokumentasjon spiser opp mye av tiden (Federici, 2011; Opseth, 2011; Vibe, Carlsten, & Aamodt, 2009; Seland, mfl., 2012). Det kan være flere mulige årsaker til dette, men mangel på administrative støttefunksjoner og merkantile ressurser er faktorer som mange rektorer peker på. To undersøkelser gjort av Utdanningsdirektoratet og Utdanningsforbundet indikerer at blant de oppgavene som er pålagt rektor, ønsker rektorene å benytte mest tid på pedagogisk arbeid. Dessverre er ofte realiteten en annen. Majoriteten av norske rektorer oppgir at de bruker mest tid på administrative oppgaver (Opseth, 2011; Vibe, mfl., 2009), mens de har ønsket om å bruke mer tid på pedagogiske oppgaver (Seland mfl., 2012). Opplevd endring i tidsbruk ble inkludert i da dette antas å ha betydning for eget handlingsrom.

2.3 Oppsummering

Med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket med tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling, samt betydningen av læringsfellesskapet, er det utarbeidet en rekke indikatorer for å undersøke deltakernes endringer i kapasitet til læring og utvikling fra oppstart til i etterkant av utdanningen. Deltakernes opplevelse av om utbytte samsvarer med deltakernes forventninger undersøkes for å følge opp funn fra forrige delrapport. Til sammen danner dette et utgangspunkt for å identifisere mulige sammenhenger mellom programtilbudene og deltakernes opplevelse av utbytte og endring.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for de metoder som er anvendt for innsamling av data som utgjør det empiriske materialet for å undersøke hvordan deltakernes opplevelse av utbytte samsvarer med deres forventninger, hvordan ledernes kapasitet til læring og utvikling som leder har endret seg fra oppstart til i etterkant av utdanningen, og hvordan forskjeller og likheter mellom programtilbudene gjenspeiles i deltakernes opplevelse av utbytte og endringer. Resultatene fra de empiriske analysene presenteres i kapittel fire og i kapittel fem oppsummerer hovedfunn og konkluderer delrapporten.

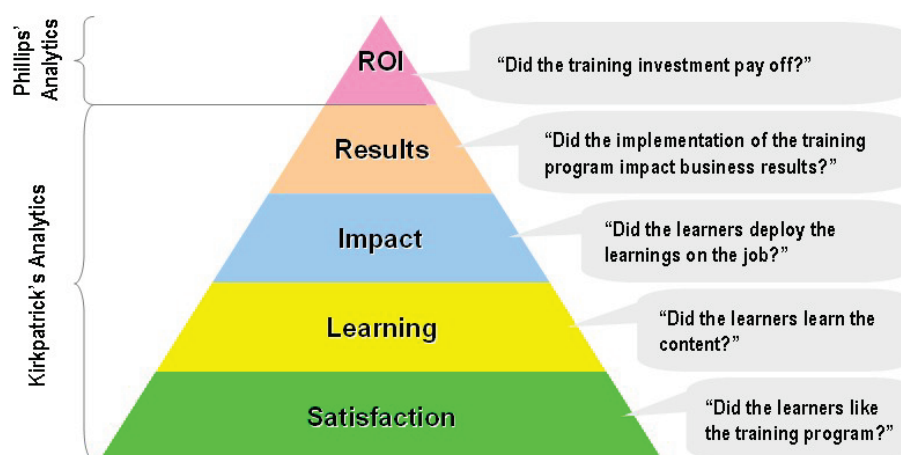
3.1 Forskningsstrategi og evalueringsnivå

I anbudet for følgeevalueringen ble følgende overordnede problemstillinger formulert som har vært styrende for valg av strategier for innsamling av ulike typer kvantitative og kvalitative data:

1. Gjennom å sammenligne de ulike programtilbyderne, hvordan fungerer rektorutdanningen i forhold til de formulerte målene? (programkvalitet)
2. På hvilken måte bidrar deltakelse i rektorutdanningen til bedre utførelse av lederjobben i den praktiske hverdagen? (resultatkvalitet)
3. Hvordan kan evalueringen bidra til forbedring og utvikling av “beste praksis” på rektorutdanningen? (forbedring og utvikling)

Et sentralt mål med følgeevalueringen er økt innsikt i sammenhenger mellom måten programmet er utformet og gjennomført på og resultater på individ- og organisasjonsnivå. Denne delrapporten har fokus på resultatkvalitet på individnivå basert på deltakernes vurdering av egen utvikling, samtidig som programkvalitet er i fokus gjennom å diskutere hvordan de formulerte målene fungerer.

Kirkpatrick's (1998) modell med ulike evalueringsnivå anvendes for å plassere evalueringens ulike fokusområder med tanke på hva man måler. Selv om evalueringsnivåene ikke kan oversettes direkte til skolekontekst, er modellen nyttig for å understreke at måling av tilfredshet ikke er tilstrekkelig for å måle resultater fra læringstiltak. Dette er illustrert i Figur 3.



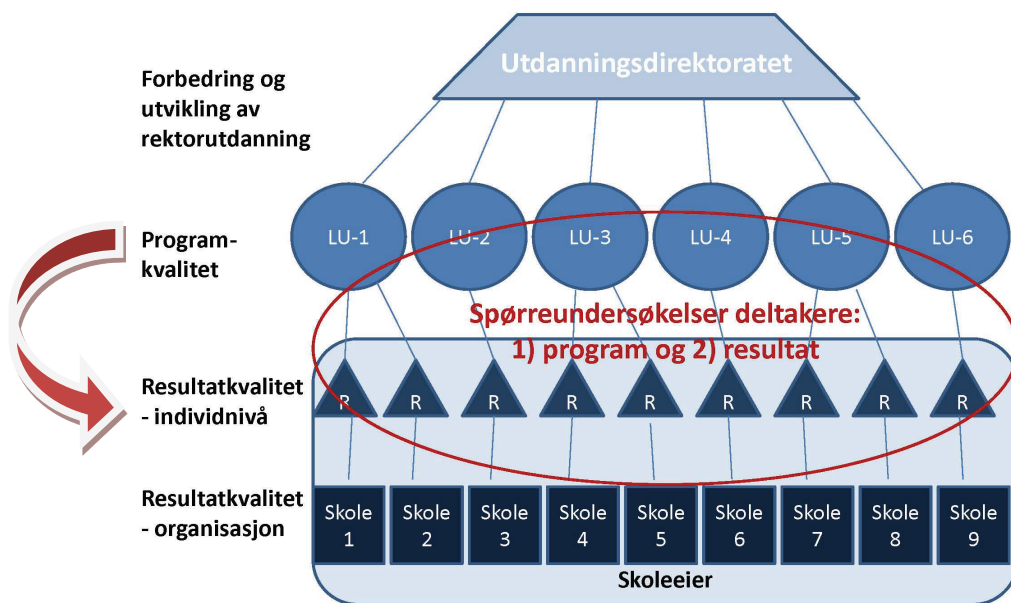
Figur 3 Evalueringsnivå (gjengitt etter Kirkpatrick, 1998)

I denne delrapporten beveger vi oss fra deltakernes **tilfredshet** (evalueringnivå 1) med tilbudet de har deltatt på (fokus i delrapport to) til hvorvidt deltakelsen har bidratt til **læring** (evalueringnivå 2). Det diskuteres hvordan deltakerne opplever utbytte og endring i kapasiteten for læring og utvikling, samtidig som **anvendelse** (evalueringnivå 3) av læring i praksis kan indikeres. Dette vil undersøkes nærmere i siste rapport hvor fokuset er på anvendelse og **implementering** (evalueringnivå 4) med tanke på endring på organisasjonsnivå. Sammenligningen av de seks ulike programtilbudene danner et grunnlag for å vurdere om eventuelle endringer på individnivå kan spores tilbake til hvordan de ulike programtilbyderne har innrettet sine tilbud.

3.2 Kvantitativ deltakersurvey

Basert på informasjon om rektorutdanningen i kombinasjon med eksisterende spørsmålsbatterier er det utviklet en deltakersurvey for måling av opplevd utbytte og endring fra oppstart til i etterkant av utdanningen. Formålet med den kvantitative tilnærmingen er å undersøke resultater fra utdanningen over tid gjennom et longitudinelt design som kjennetegnes av gjentatte målinger for å beskrive stabilitet og endring (Ringdal, 2007). Deltakerne på rektorprogrammet ble bedt om å fylle ut to spørreskjema; ett i forbindelse med oppstarten og ett etter fullført utdanning (omtales gjerne som pre- og post-test design, se Gall, Gall, & Borg, 2007). I tillegg til å undersøke individuelle endringer i en rekke faktorer over tid, fokuserte surveyen på vurdering av kvalitet og relevans og deltakernes forventninger til og utbytte av utdanningen.

Anvendelse av den kvantitative tilnærmingen i forhold til fokusområdene programkvalitet og resultat kvalitet for denne delrapporten er illustrert i Figur 4.



Figur 4 Kvantitativ tilnærming: fokusområde resultatkvalitet

Figuren illustrerer de seks programtilbydernes lederutdanninger (LU), og pilen viser fokusområdet for deltakersurveyen som er resultatkvalitet på individnivå. Gjennom dette vil eventuelle sammenhenger mellom de seks programtilbudene deltakernes opplevelse av utbytte og endringer identifiseres.

3.2.1 Populasjon og datainnsamling

Populasjonen er veldefinert og består av alle deltakerne ved rektorprogrammet. Programtilbyderne oversendte respektive deltakerlister til evalueringsgruppen, og e-postadressene ble så matet inn i Select Survey², et web-basert system for elektronisk datainnsamling. Systemet registrerer hvilke respondenter som svarer og sender automatisk purring.

Respondentene i den foreliggende rapporten består av deltakere som startet høsten 2010 (heretter omtalt som Kull 1³), høsten 2011 (heretter omtalt som Kull 2) og høsten 2012 (heretter omtalt som Kull 3). På analysetidspunktet hadde Kull 1, 2 og 3 hadde besvart pre-testen, men bare Kull 1 og 2 hadde besvart post-testen. En oversikt over antall deltakere, tidspunkt for utsendelse, antall puringer, antall svar og svarprosent fordelt på kull er vist i tabell 2.

² Tjenesten er kjøpt av NTNU som administrerer systemet.

³ Evalueringen omtaler kullet med deltakere i perioden 2010/2011 som kull 1, men for de fire tilbyderne som startet opp i 2009 vil dette i realiteten være deres kull 2.

Tabell 2 Oversikt over utvalg fordelt på pre- og post-test fordelt på kull

Kull	Antall deltakere	Tidspunkt	Purringer	Antall svar	Prosent
Pre-test					
Kull 1	334	21.02.11	3	320	95.8
Kull 2	380	01.12.11	3	313	82.3.
Kull 3	413	01.10.12	3	287	69.5
Post-test					
Kull 1	334	29.05.12	3	183	54.8
Kull 2	380	18.04.13	3	160	42.1

Merk. I analysene er Kull 1, 2 og 3 sine skårer på pretesten og Kull 1 og 2 for post-testen slått sammen.

Tilbydere i rektorprogrammet og disse tilbyr ulikt antall studieplasser, og svarprosenten er utregnet fra det oppgitte antall deltakere er basert på listene tilsendt fra tilbyderne. På grunn av påmelding i etterkant og frafall avviker tallene noe fra faktisk antall deltakere. Merk også at svarprosenten er synkende for hvert kull. En mulig forklaring på dette er at tilbyderne har utvidet antallet studieplasser, men at disse ikke nødvendigvis er fylt opp eller at deltakere faller fra ved oppstart av programmet. Tabell 3 viser antall deltakere og svar fordelt på programtilbydere.

Tabell 3 Oversikt populasjon og svar fordelt på programtilbyder

	Pre-test						Post-test			
	Kull 1		Kull 2		Kull 3		Kull 1		Kull 2	
	Ant	Svar	Ant	Svar	Ant	Svar	Ant	Svar	Ant	Svar
AFF	12	11	24	21	24	12	12	7	24	13
BI	140	118	119	101	119	78	140	66	119	50
HiOA	49	42	62	56	62	49	49	25	62	22
NTNU	61	57	69	52	69	54	61	40	69	27
UiO	60	60	70	41	70	47	60	30	70	27
UiB	27	21	30	30	30	22	27	11	30	18

Merk. Totalt antall deltakere avviker noe fra Tabell 3. Dette skyldes blant annet at enkelte respondenter ikke oppgir programtilbyder.

Tabellene viser at svarprosenten på pre-testene for alle kull er tilfredsstillende. En mulig forklaring på forskjellen fra kull 1 til 2 er at evalueringsgruppen deltok på samling 2 for kull 1 hos alle tilbyderne og informerte muntlig om evalueringen. Synkende svarprosent på pre-testen fra kull 2 til 3 har vi ingen naturlig forklaring på, men vi kan ikke se bort fra at måten det har blitt informert om evalueringen på har betydning. Antall respondenter på post-testene er noe lavere, men likevel over 50 prosent hos Kull 1. Post-testen for Kull 2 er kun besvart av 42.1 prosent. Generelt kan svarprosenten anses som tilfredsstillende (Babbie, 2004; Gall, et al., 2007) for pre-testene, men det bør utvises spesiell forsiktighet i forhold til tolkning og generalisering av resultatene fra post-testen. Det kan være flere ulike grunner til at deltakere unnlater å svare. En kjent årsak som har påvirket svarprosenten er at

flere deltakere av ulike grunner har avsluttet rektorprogrammet underveis, eller har skiftet jobb. Dette har vi ikke eksakte tall på. Respondentene fikk også mulighet til å reservere seg mot å få tilsendt post-testen (Kull 1, 15 personer, Kull 2, 17 personer). Andre årsaker kan være størrelsen på spørreskjemaene som er relativt omfattende med tanke på antall spørsmål som deltakerne skal ta stilling til. Dette fører også til noe frafall underveis i de to besvarelsene.

Analysene av endringer på individnivå ble gjort ved å «matche» respondentenes svar fra pre- og post-testen. Med dette menes at svarene på den første undersøkelsen knyttes til svarene på den andre undersøkelsen. Tabell 4 viser antall respondenter som lot seg matche.

Tabell 4 Oversikt over utvalg som har besvart både pre- og post-testen

Kull	Antall deltakere	Antall svar	Prosent	Antall matchet	Prosent
Pre- og post					
Kull 1	334	183	54.8	171	51.2
Kull 2	380	160	42.1	130	34.2

Merk. I analysene er Kull 1, 2 sine skårer på pretesten og post-testen slått sammen.

Tabellen viser at 51.2 prosent av deltakerne på Kull 1 og 34.2 prosent av deltakerne på Kull 2 besvarte både pre- og post-testen. Merk at det finnes deltakere som kun har besvart post-testen, men ikke pre-testen (ikke matchet). Frafall er en kjent utfordring i longitudinelle undersøkelser og kan ha flere årsaker (se over). Som nevnt tidligere må derfor både tolkning og generalisering av analysene gjøres med stor grad av forsiktighet. Funnene vil likevel være gjeldende for de som har besvart undersøkelsene.

3.2.2 Instrumentene

Spørreskjemaene fokuserer på *forventninger til- og utbytte fra utdanningen, mestringsforventninger, autonomi, engasjement, tidsbruk og refleksjoner rundt lederrollen*. En del bakgrunnsinformasjon er også inkludert. I forbindelse med utarbeidelse av de to skjemaene ble det benyttet både etablerte instrument (UWES, NPSES, se Alivernini & Lucidi, 2011; Federici & Skaalvik, 2011, 2012; Schaufeli & Bakker, 2004) og nye instrument som er tilpasset forskningsfeltet. Arbeidet med å utvikle surveyene har også tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets modell for kompetansekrav for skoleledere, samt den teoretiske tilnærmingen som vi har beskrevet i delrapportene.

For å få robuste resultater, samt øke reliabilitet og validitet, ble de nye instrumentene i stor grad utviklet med tanke på å lage sammensatte mål. Sammensatte mål består av spørsmål som måler forhold som det er vanskelig å fange opp gjennom enkeltspørsmål. Et sammensatt mål kalles gjerne en skala og består av indikatorer hvor respondentens svar på spørsmålene antas å være skapt eller forårsaket av en underliggende variabel (for eksempel motivasjon) (Ringdal, 2007). Alle spørsmålene fra deltakersurveyen som er anvendt i analysene finnes i vedlegg A, og de ulike faktorene som måles er beskrevet i det følgende.

Vurdering av utdanningen

Påstandene som omhandler vurdering av utdanningen ble utviklet spesielt for evalueringen og ble kun stilt på post-testen. *Vurdering av utdanningen* bestod av sju ulike påstander som blant annet fokuserte på praksisrelevans, den pedagogiske kvaliteten og praktisk gjennomføring. Eksempel på spørsmål er: «*Utdanningen var relevant for mitt arbeid som skoleleder*» og «*Utdanningen ga meg inspirasjon for videre arbeid ved min skole*». Respondentene ble bedt om gi uttrykk for grad av enighet på en skala fra 1 – 6, hvor de ulike tallene i skalaen stod for: *helt uenig, noe uenig, litt uenig, litt enig, noe enig, helt enig*. Selv om disse dataene ble anvendt i forrige delrapport for å si noe om tilbudene, vil deltakernes vurdering av utdanningen inkluderes også her for å se om et noe større utvalg gir endringer i vurdering generelt, og om de seks programtilbudene fortsatt vurderes positivt av alle.

Forventninger til og utbytte fra utdanningen

Spørsmålene som omhandler forventninger til utdanningen ble utviklet spesielt for evalueringen. *Forventninger til utdanningen* bestod av to overordnede dimensjoner som hver bestod av tretten spørsmål. Den første dimensjonen fokuserte på konkrete arbeidsoppgaver. Eksempel på spørsmål er: «*I hvilken grad forventer du at den påbegynte utdanningen vil sette deg i bedre stand til å utføre arbeidsoppgaver som administrative oppgaver (for eksempel rapportering, timeplanlegging)?*» Den andre dimensjonen var i større grad individorientert med tanke på endring og utvikling. Eksempel på spørsmål er: «*I hvilken grad forventer du at den påbegynte utdanningen vil sette deg i stand til å bedre anvende tidligere erfaring?*» Tilsvarende spørsmål ble stilt på post-testen, men med fokus på utbytte slik at samsvar mellom forventninger og utbytte for de samme dimensjonene undersøkes. Respondentene ble bedt om å benytte en skala fra 1 – 5, hvor de ulike tallene i skalaen stod for: *i svært liten grad, i liten grad, i noen grad, i stor grad, i svært stor grad*.

Mestringsforventning

Spørsmålene som undersøker endring i deltakernes *mestringsforventninger* er hentet fra et etablert og validert instrument, The Norwegian Principal Self-Efficacy Scale (NPSES) (Federici & Skaalvik, 2011; Federici & Skaalvik, 2012). Instrumentet består av trettiseks ulike spørsmål som fokuserer på ulike dimensjoner av skolelederrollen; (1) pedagogisk ledelse, (2) økonomi, (3) administrativ ledelse, (4) trivsel, (5) støtte, (6) veiledning lærere, (7) undervisning, (8) resultatoppfølging, (9) relasjon foreldre, (10) relasjon skoleeier og (11) relasjon lokalsamfunn / næringsliv. *Pedagogisk ledelse* handler om pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid. *Økonomi* handler om å ha kontroll over ressursituasjonen på skolen. *Administrativ ledelse* fokuserer på oppfølging, styring og kontroll. *Trivsel* fokuserer på i hvilken grad respondentene opplever at de er stand til å utvikle et godt psykososialt arbeidsmiljø for lærere og elever. *Støtte* dreier seg om å lette arbeidsdagen til lærere som møter utfordringer eller problemer. *Veiledning av lærere* fokuserer på oppfølging og tilrettelegging for kompetanseheving. *Undervisning* fanger opp mestringsforventninger for å tilrettelegge for tilpasset opplæring og at undervisningen blir gjennomført best mulig for alle elever. *Resultatoppfølging* omhandler evne til å følge opp elevresultater for å bedre læring. De tre siste områdene handler om relasjoner til andre aktører; samarbeid med foreldre, forhold til skoleeier og bruk av ressurser i lokalsamfunnet – for eksempel samarbeid med lokale bedrifter eller kulturinstitusjoner. Et eksempel på spørsmål stilt for å

kartlegge mestringsforventning innenfor økonomi er: «Hvor sikker er du på en skala fra 1–7 at du til enhver tid kan holde oversikt over skolens økonomi?» Et eksempel på spørsmål om resultatoppfølging er «Hvor sikker er du på en skala fra 1–7 at du kan iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater?» Her ble respondentene bedt om gi uttrykk for grad av sikkerhet på en skala fra 1 – 7. Spørsmålene var likt formulert i pre- og post-testen for å undersøke endring i ledernes forventning om mestring. Det samme ble gjort for på spørsmålene om engasjement, autonomi og tidsbruk.

Engasjement, autonomi og tidsbruk

Påstandene som omhandler *engasjement eller jobbtrivsel* som deltakerne ble oppfordret til å ta stilling til, er hentet fra The Utrecht Work-Engagement Scale (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2004). Dette instrumentet består av ni spørsmål som fokuserer på respondentenes overordnede opplevelse av å ha en positiv tilknytning til arbeidet. Eksempel på spørsmål er: «Jeg er entusiastisk i jobben min.» og «Jeg er stolt av det arbeidet jeg gjør.» Respondentene ble bedt om gi uttrykk for hvor ofte de føler det slik på en skala fra 1 – 7, hvor de ulike tallene i skalaen stod for: *aldri, noen ganger i året, månedlig, noen ganger månedlig, ukentlig, noen gang ukentlig, daglig*. Identiske spørsmål ble stilt på pre- og post-testen.

Tre spørsmål ble stilt for å undersøke respondentenes opplevelse av *autonomi* eller handlingsrom i jobben. Spørsmålene var: «I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere de arbeidsoppgavene jeg selv syntes er viktig.», «I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg.» og «I mitt arbeid har jeg stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden til.» Identiske spørsmål ble stilt på pre- og post-testen. Respondentene ble bedt om gi uttrykk for grad av enighet på en skala fra 1 – 6, hvor de ulike tallene i skalaen stod for: *stemmer ikke, stemmer dårlig, stemmer til en viss grad, stemmer ganske godt, stemmer svært godt, stemmer helt*.

Spørsmålene om *tid* handler om respondentenes opplevelse av tidsbruk på administrative oppgaver, pedagogiske oppgaver, egenutvikling og elev- og foreldrerelaterte saker. Eksempel på spørsmål om tid i forhold til pedagogiske oppgaver er: «Hvor mye tid bruker du på pedagogisk veiledning og oppfølging av lærerne?». Eksempel på spørsmål om tid i forhold til administrative oppgaver er: «Hvor mye tid bruker du på administrative oppgaver (f.eks. rapportering, timeplanlegging)?» Her ble det stilt identiske spørsmål på pre- og post-testen. Respondentene ble bedt om gi uttrykk for bruk av tid på en skala fra 1 – 5, hvor de ulike tallene i skalaen stod for: *svært lite tid, lite tid, noe tid, mye tid, svært mye tid*.

Refleksjoner rundt lederrollen

Spørsmålene om *refleksjoner rundt lederrollen* fokuserte på i hvilken grad respondentene drar nytte av undersøkelser, erfaringer, drøftinger med ulike aktører, forskning og teori, samt deltakelse på kurs, i deres utøvelse av ledelse i skolen. Eksempel på spørsmål er: «Tenk overordnet på din egen lederrolle. I hvilken grad drar du nytte av data om elevenes læringsresultater?» og «Tenk overordnet på din egen lederrolle. I hvilken grad drar du nytte av forskning og teori?» Identiske spørsmål ble stilt på pre- og post-testen. Respondentene ble bedt om gi uttrykk for grad av enighet på en skala fra 1 – 5, hvor de ulike tallene i skalaen stod for: *i svært liten grad, i liten grad, i noen grad, i stor grad, i svært stor grad*.

3.2.3 Faktoranalyser og reliabilitet

For å undersøke hvorvidt spørsmålene og påstandene kunne utgjøre sammensatte mål, ble det benyttet en statistisk analyse kalt eksplorerende faktoranalyse (Pallant, 2010; Ringdal, 2007; Tabachnick & Fidell, 2007). En slik analyse benyttes når man ønsker å undersøke relasjoner mellom flere variabler og redusere dem til færre faktorer eller komponenter. Det er korrelasjonen mellom de observerte variablene som er basis for denne faktoranalysen. Det er et mål at faktorene skal være minst mulig overlappende og at den enkelte variabel lader høyt på en faktor. Verdier mindre enn .40 på øvrige faktorer regnes som akseptabelt (Tabachnick & Fidell, 2007). Det ble benyttet Principal Components Analysis⁴ (PCA) med Oblimin rotasjon i alle analysene. For å undersøke de sammensatte målenes indre konsistens, ble det gjennomført en reliabilitetsanalyse. Den indre konsistensen blir undersøkt ved å regne ut Cronbach's Alpha. Denne koeffisienten blir regnet ut på bakgrunn av gjennomsnittet av alle items split-half korrelasjoner som er mulig å gjøre (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Alphaverdien uttrykker gjennomsnittsverdien av alle interkorrelasjonene. Skalaen bør som regel ha en verdi på over .70 (Tabachnick & Fidell, 2007). Alle faktor- og reliabilitetsanalysene tar utgangspunkt i variablene fra pre-testen. Dette gjøres hovedsakelig fordi antallet respondenter er større (3 kull), noe som bidrar til å gi et sikrere resultat.

Vurdering av utdanningen

Deltakernes vurdering av utdanningen ble også gjenstand for eksplorerende faktoranalyse. Disse spørsmålene ble kun stilt på post-testen, altså etter at utdanningen var fullført. Innledende analyser viste at spørsmålet «stemningen blant deltakerne var god» (se Vedlegg A) skilte seg ut fra de øvrige. Denne påstanden ble derfor fjernet. Resultatene fra den endelige analysen er vist i Tabell 5.

Tabell 5 Faktoranalyse av vurdering av utdanningen

^a Variabel	Faktorer	
	(1) Praxisrelevans	(2) Pedagogisk kvalitet
Utdanningen ga meg videre inspirasjon	.930	
Utdanningen var praksisrelatert	.870	
Utdanningen var relevant for mitt arbeid	.842	
Foreleserne var engasjerende		.987
Den pedagogiske kvaliteten var god		.898
Fornøyd med den praktiske gjennomføringen		.748
Cronbach's Alpha	.845	.862

Merk. Faktorladninger under .40 er ikke vist. ^aSpørsmålene er forkortet. (Vedlegg A: spørsmålene i sin helhet).

Tabellen viser at påstandene angående vurdering av utdanningen utgjør to faktorer som hver for seg kan representere underliggende sammensatte mål. Reliabiliteten er tilfredsstillende og variablene lader høyt på den faktoren hvor de har størst innholdsmessig tilhørighet.

⁴ PCA er per definisjon ikke en faktoranalyse, men et verktøy for datareduksjon. Begrepet faktoranalyse benyttes likevel om PCA (se Pett, Lackey, & Sullivan, 2003, for nærmere beskrivelse).

Forventninger til utdanningen

Spørsmålene om *forventninger til rektorutdanningen* ble gjenstand for eksplorerende faktoranalyse. Fordi disse spørsmålene bestod av to overordnede dimensjoner ble det utført to separate analyser. Resultatene fra den første dimensjonen basert på spørsmålene angående konkrete arbeidsoppgaver er vist i Tabell 6.

Tabell 6 Faktoranalyse av første dimensjon: forventninger til utdanningen

^a Variabel	Faktorer		
	(1) Administrative	(2) Pedagogiske	(3) Relasjonelle
Økonomi, regnskap og budsjettarbeid	.894		
Administrative oppgaver	.824		
Ansvar og vedlikehold av fysiske rammer	.552		
Personalsaker (ikke pedagogisk)	.577		
Kontroll forskrifter og lovverk	.422		
Oppfølging av skolens resultater		.741	
Pedagogisk utviklingsarbeid		.792	
Pedagogisk veiledning av lærerne		.678	
Lærernes kompetanseutvikling		.497	
Foreldrekontakt			.914
Elevrelaterte saker			.810
Kontakt med skoleeier			.515
Ekstern kontakt lokalsamfunn			.573
Cronbach's Alpha	.761	.712	.749

Merk. Faktorladninger under .40 er ikke vist. ^aSpørsmålene er forkortet (Vedlegg A: spørsmålene i sin helhet).

Tabellen viser at den overordnede dimensjonen som omhandler konkrete arbeidsoppgaver utgjør tre faktorer som hver for seg kan representere underliggende sammensatte mål. Merk at selv om den eksplorerende faktoranalysen viser at variablene utgjør tre selvstendige faktorer, må det også gjøres en vurdering av målet basert på teori og sunn fornuft. Faktorene som fremkommer i denne analysen grupperer variabler som omhandler samme tematiske område og det fremstår derfor som legitimt å behandle disse som sammensatte mål. Overskriftene som er gitt hver faktor oppsummerer hva de omhandler. Resultatene viser videre at de tre sammensatte målene har en alphaverdi høyere enn .70. Dette viser at de har en tilfredsstillende reliabilitet mål som Cronbach's Alpha. Den overordnede individorienterte dimensjonen ble også gjenstand for eksplorerende faktoranalyse. Resultatene fra analysen er vist i Tabell 7.

Tabell 7 Faktoranalyse av andre dimensjon: forventninger til utdanningen

^a Variabel	Faktorer			
	(1) Ledelse	(2) Anvende	(3) Formulere	(4) Grenser
Bli mer tydelig leder	.798			
Utvikle sterkere lederidentitet	.700			
Å bli mer trygg i lederrollen	.698			
Å endre lederstil	.678			
Å bli en mer reflektert praktiker	.363			
Å bedre anvende forskning og teori		.839		
Å bedre anvende tidligere erfaring		.687		
Bedre forståelse for utdanningspolitikk		.571		
Utvikle skriftlig formuleringsevne			.816	
Å lære lederspråket			.714	
Å bedre anvende intuisjon og magesfølelse			.548	
Tidsmessig grensesetting				.928
Innholdsmessig grensesetting				.907
Cronbach's Alpha	.816	.646	.699	.812

Merk. Faktorladninger under .40 er ikke vist. ^aSpørsmålene er forkortet. (Vedlegg A: spørsmålene i sin helhet).

Tabellen viser at den individorienterte dimensjonen av forventninger til utdanningen utgjør fire faktorer som hver for seg kan representere underliggende sammensatte mål. Merk at variabelen «å bli en mer reflektert praktiker» lader under .40 på Faktor 1. Fordi reliabiliteten er tilfredsstillende og variabelen lader høyest på Faktor 1, beholdes den der. Dette kan også støttes av en innholdsmessig analyse. Videre viser resultatene at tre av de sammensatte målene har en tilfredsstillende alphaverdi. Reliabiliteten til Faktor 2 er noe lav, men akseptabel.

Mestringsforventning og engasjement

Siden spørsmålene om *mestringsforventning* (NPSES) og *engasjement* (UWES) er hentet fra etablerte instrument og testet i tidligere studier (se Federici & Skaalvik, 2011; Schaufeli & Bakker, 2004; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006) ble de ikke gjenstand for faktoranalyser. En sammenligning av gjennomsnittsskårer med tilsvarende undersøkelser for autonomi og mestringsforventninger (Federici & Skaalvik, 2012) er gjennomført og finnes i vedlegg B. Reliabiliteten til alle dimensjonene av mestringsforventning og engasjement er vist i Tabell 8.

Tabell 8 Reliabilitet: mestringsforventning og engasjement

	Cronbach's Alpha
Variabel	
Pedagogisk ledelse	.769
Økonomi	.928
Administrativ ledelse	.753
Trivsel	.826
Støtte	.669
Veiledning lærere	.734
Undervisning	.809
Resultatoppfølging	.786
Relasjon foreldre	.784
Relasjon skoleeier	.730
Relasjon lokalsamfunn	.828
Engasjement	.918

Tabellen viser at alle dimensjonene av mestringsforventning har en tilfredsstillende reliabilitet. Dette gjelder også engasjement.

Autonomi og tidsbruk

Faktoranalyse av respondentenes opplevelse av *autonomi* er vist i tabell 9.

Tabell 9 Faktoranalyse av autonomi

	Faktorer
^a Variabel	Autonomi
Frihet til å prioritere arbeidsoppgaver	.922
Stor frihet til å prioritere tiden	.898
Arbeidet med det som interesserer	.837
Cronbach's Alpha	.859

Merk. Faktorladninger under .40 er ikke vist. ^aSpørsmålene er forkortet. (Vedlegg A: spørsmålene i sin helhet).

Som forventet viser analysen at spørsmål som omhandler autonomi utgjør en faktor og denne har en tilfredsstillende indre konsistens målt som Cronbach's alpha.

Tabell 10 viser faktoranalyse av respondentenes opplevelse av tidsbruk på ulike arbeidsoppgaver.

Tabell 10 Faktoranalyse av tidsbruk

^a Variabel	Faktorer		
	(1) Pedagogiske	(2) Administrative	(3) Elev - foreldre
Pedagogisk utviklingsarbeid	.754		
Pedagogisk veiledning lærere	.718		
Lærernes kompetanseutvikling	.667		
Oppfølging av skolens resultater	.645		
Egenutvikling gjennom kurs og nettverk	(.482)		
Økonomi, regnskap og budsjettarbeid		.773	
Ansvar og vedlikehold av fysiske rammer		.640	
Forholde seg til forskrifter og lovverk		.611	
Kontakt med skoleeier		.554	
Administrative oppgaver		.478	
Elevrelaterte saker			.853
Foreldrekontakt			.733
Cronbach's Alpha	.708	.637	.599

Merk. Faktorladninger under .40 er ikke vist. ^aSpørsmålene er forkortet (Vedlegg A: spørsmålene i sin helhet).

Tabellen viser at tidsbruk utgjør tre faktorer som hver for seg kan representere underliggende sammensatte mål. Reliabiliteten er tilfredsstillende for Faktor 1 som handler om pedagogiske oppgaver og akseptabel for Faktor 2 som er et mål på en rekke administrative oppgaver. Faktor 3 har lav reliabilitet og en innholdsmessig analyse indikerer at spørsmålene spør om ulike forhold. Den beholdes likevel som en faktor på bakgrunn av korrelasjonen mellom variablene ($r = .432$ $p = .01$). Videre tas variabelen «egenutvikling gjennom kurs og nettverk» ut av Faktor 1, fordi den er interessant å se nærmere på i forhold rektorutdanningen. Reliabiliteten til denne faktoren er estimert uten denne variabelen.

Refleksjoner rundt lederrollen

Spørsmålene fokuserte på i hvilken grad respondentene drar nytte av ulike elementer i deres utøvelse av ledelse i skolen. Tabell 11 viser faktoranalyse av *refleksjoner rundt lederrollen*.

Tabell 11 Faktoranalyse av refleksjoner rundt lederrollen

^a Variabel	Faktorer			
	(1) Rapporter	(2) Erfaringer	(3) Drøftinger	(4) Kurs - teori
Elevundersøkelsene	.895			
Data om elevenes læringsresultater	.838			
Skolevurderinger	.830			
Hvordan vi pleier å takle slike ting		.868		
Magefølelse eller intuisjon		.846		
Drøftinger med FAU			.832	
Drøftinger med klubben eller tillitsvalgte			.743	
Drøftinger med skoleeier			.728	
Kunnskap jeg har lært på kurs				.851
Forskning og teori				.668
Cronbach's Alpha	.837	.658	.666	.452

Merk. Faktorladninger under .40 er ikke vist. ^aSpørsmålene er forkortet. (Vedlegg A: spørsmålene i sin helhet).

Tabellen indikerer at spørsmålene som fokuserer på i hvilken grad respondentene drar nytte av ulike forhold i utøvelsen av ledelse i skolen kan utgjøre fire faktorer som hver for seg kan representere underliggende sammensatte mål. Reliabiliteten er tilfredsstillende for Faktor 1 og akseptabel for Faktor 2 og 3. Faktor 4 har ikke en akseptabel reliabilitet. Fordi disse spørsmålene er interessante å se nærmere på i forhold til rektorutdanningen, behandles disse videre hver for seg. Faktoranalyse av refleksjoner rundt lederrollen uten disse to spørsmålene er vist i Tabell 12.

Tabell 12 Faktoranalyse av refleksjoner rundt lederrollen (uten kurs-teori)

^a Variabel	Faktorer		
	(1) Rapporter	(2) Erfaringer	(3) Drøftinger
Elevundersøkelsene	.891		
Data om elevenes læringsresultater	.869		
Skolevurderinger	.845		
Hvordan vi pleier å takle slike ting		.864	
Magefølelse eller intuisjon		.863	
Drøftinger med FAU			.837
Drøftinger med klubben eller tillitsvalgte			.743
Drøftinger med skoleeier			.739

Merk. Faktorladninger under .40 er ikke vist. ^aSpørsmålene er forkortet (Vedlegg A: spørsmålene i sin helhet).

Tabellen viser at faktorstrukturen ikke endres selv om variablene om kurs, forskning og teori tas ut av analysen. Faktorene rapportering, erfaringer, drøftinger og kurs – teori beholdes i analysene.

3.2.4 Analyser

Det ble gjennomført deskriptive og parametriske analyser av datamaterialet. Disse beskrives kort i det følgende. I tillegg redegjør vi kort for signifikans og effektstørrelse. Analysene finnes i vedlegg.

Deskriptive analyser

Dataene ble innledningsvis undersøkt ved å benytte deskriptive analyser. Slike analyser benyttes for å studere egenskaper ved en variabel og hvordan respondentene fordeler seg på denne. Dette kan være mål som gjennomsnitt og standardavvik. For eksempel benytter vi gjennomsnittsverdier for å presentere respondentenes svar innenfor de ulike tematiske områdene (forventning, mestring, osv.) Det er viktig å merke seg at gjennomsnittsverdiene må relateres til de skalaene som er brukt. I denne delrapporten indikerer høyere gjennomsnitt bedre individuell kapasitet. For eksempel kan spørsmål som omhandler mestringsforventninger tolkes slik at jo høyere verdien er, desto høyere er lederens forventninger om å mestre.

Parametriske analyser

Videre gjøres det parametriske analyser i form av t-tester og variansanalyser (ANOVA/ANCOVA). Slike analyser sammenligner gjennomsnitt mellom ulike tidspunkt og/eller ulike grupper. I ANCOVA analyser er det i tillegg mulig å kontrollere for andre variabler som kan tenkes å ha innvirkning på respondentenes skårer, for eksempel alder og erfaring. I denne rapporten benyttes det t-tester for å undersøke hvorvidt respondentenes svar har endret seg signifikant mellom pre- og post-testen. ANOVA og ANCOVA analysene benyttes for å undersøke om det er forskjeller mellom tilbyderne, kontrollert for alder, utdanning og antall år ledererfaring.

Signifikans og effektstørrelse

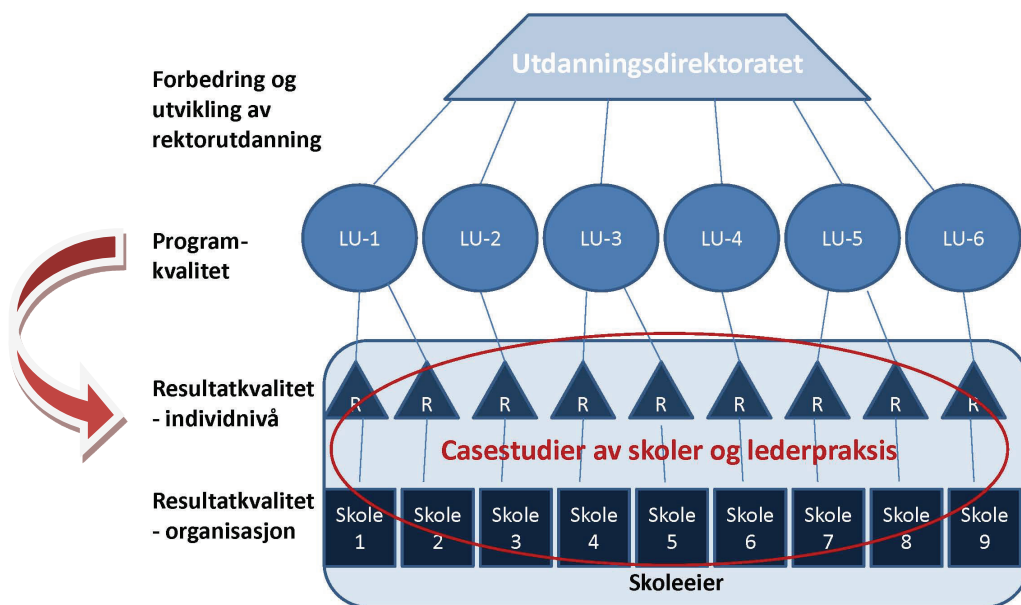
I statistikk benyttes ofte begrepet statistisk signifikant. Når dette begrepet brukes mener man, enkelt sagt, at resultatet ikke skyldes tilfeldigheter. Det vil si at det ikke er tilfeldigheter eller målefeil som gjør at vi finner endringer eller forskjeller, men at det kan være egenskaper i gruppene eller det vi måler som gjør at vi finner dette resultatet. Et statistisk signifikant resultat er altså et mål på hvor sikker vi kan være på at resultatene vi finner i et utvalg kan generaliseres og hvor sikkert vi kan si at resultatene gjelder populasjonen. Det er viktig å merke seg at det finnes svakheter ved bare å vise til om resultatene er signifikante eller ikke. Signifikante resultat kan være trivielle og lite viktige. Her spiller størrelsen på utvalget også en rolle. Det blir derfor kalkulert effektstørrelser. Dette er analyser som måler styrken på forskjellene i to gjennomsnitt, for eksempel endring i mestringsforventning før utdanning og etter utdanning. Dette gir et bedre mål enn en signifikanstest.

I forhold til t-tester benyttes ofte effektstørrelsen Cohens d . Denne beregnes som forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom to grupper delt på samlet standardavvik i de to gruppene (Cohen, 1988). Standardavvik er et mål på spredning. Det vil si i hvilken grad svarfordelingen klumper seg rundt gjennomsnittet eller er mer spredt over hele skalaen. Cohens d er derfor et mål som viser om forskjellen mellom gruppene er betydningsfull, triviell eller om den har noen praktisk betydning.

Cohens d forteller om effekten er liten (0-0.9), moderat (0.3-0.49) eller stor (> 0.5). I ANOVA analysene kalkuleres effektstørrelsen ETA. Denne koeffisienten forteller hvorvidt forskjellene mellom gruppene er små (0.01), moderate (0.06), eller store (0.14).

3.3 Kvalitative deltakerintervju

I likhet med den kvantitative tilnærmingen i evalueringen ble den kvalitative tilnærmingen i hovedsak implementert for å undersøke resultater fra rektorutdanningen over tid. Det longitudinelle designet har som formål å beskrive stabilitet og endring, og i den forbindelse har fokus vært på deltakernes beskrivelser av egen lederpraksis. Hvordan casestudiene, og de kvalitative deltakerintervjuene som inngår i det empiriske materialet, er plassert i evalueringen er illustrert i Figur 5.



Figur 5 Kvalitativ tilnærming: fokusområde resultatkvalitet

Figuren illustrerer de seks programtilbydernes lederutdanninger (LU), og pilen viser fokus for denne rapportens anvendelse av kvalitative intervjudata fra rektorene i casestudiene. Deltakernes egne beskrivelser av utbytte og eventuelle endringer i lederpraksis vil anvendes generelt.

3.3.1 Utvalg og datainnsamling

Utvalget av skoler til casestudiene er strategisk ut fra forskjellighet når det gjelder forhold som type skole og størrelse, men også ut fra at alle de seks programtilbudene er representert. Casestudiene er utvalgt ut fra kullet som startet på rektorutdanningen i 2010. Hovedhensikten med casestudiene er å beskrive lederpraksis på skolene ut fra et teoretisk rammeverk på organisasjonslæring og sider ved

skoleledelse (mestringsforventning) for å analysere endringer over tid, og derigjennom om dette kan spores tilbake til skoleleders deltakelse i programmet.

Første runde datainnsamling på skolene ble gjennomført i perioden mars 2011 til september 2012 i form av skolebesøk og intervjuer med de 12 rektorene og med lederteam på de skolene som hadde dette. Det ble tatt notater fra intervjuene, og de aller fleste intervjuene ble registrert som lydfil og transkribert. Intervjuene ble foretatt etter deltakerne var godt i gang med programmet, så det ble også gjennomført oppfølgingsintervju via telefon med noen av rektorene for å få deres synspunkter etter fullført utdanning. Intervjuene hadde en åpen og utforskende tilnærming og hadde fokus på forventninger til og opplevelse av kvaliteten på programmet de hadde deltatt på. Deltakerne ble også bedt om å reflektere over egen læringsprosess, hva de hadde anvendt fra utdanningen på egen skole rett etter programmet var gjennomført, samt utfordringer med å anvende læring fra programmet i egen skole. Den utforskende tilnærmingen dannet et viktig grunnlag for andre runde innsamling av kvalitative data som inngår i det empiriske materialet for denne delrapporten.

Den andre runden med deltakerintervju med de 12 rektorene ble gjennomført i september 2013, og dermed tre år etter de startet på rektorutdanningen høsten 2010. Da de seks programtilbudene er av ulik lengde innebærer dette fra 1 ½ til 2 år etter fullført utdanning. I denne runden hadde 11 av de 12 rektorene anledning til å delta i datainnsamlingen som ble gjennomført per telefon med en varighet på 30-45 minutter. Alle intervjuene er registrert på lydfil og transkribert i etterkant. Det ble brukt en semistrukturert intervjuguide med tre hovedspørsmål med fokus på at rektorene først skulle beskrive egen endring og utvikling som leder de siste årene, deretter om og på hvilken måte deltakelsen i rektorutdanningen eventuelt hadde bidratt til endringene, og til slutt eventuelle andre forhold eller faktorer som hadde bidratt til utviklingen som skoleleder. For hvert spørsmål var det listet opp stikkord for oppfølging som var basert på forrige runde med deltakerintervjuer, samt basert på de kvantitative resultatene som presenteres i denne rapporten. Disse stikkordene dannet kategoriene for analysen av intervjumaterialet, som i denne delrapporten i hovedsak anvendes for å utfylle de kvantitative analysene av deltakernes opplevelse av læring og utvikling fra programmet.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet er det gjort rede for de kvantitative og kvalitative metoder som er anvendt for innsamling av data som utgjør det empiriske materialet. Hensikten er å undersøke samsvar mellom deltakernes utbytte og forventninger, og individuelle endringer i kapasitet til læring og utvikling fra oppstart til i etterkant av utdanningen. På basis av dette vil det identifiseres mulige sammenhenger mellom deltakernes opplevelse av utbytte og endringer ut fra hvilket tilbud de har vært deltaker på. De empiriske analysene presenteres og diskuteres i de neste to kapitlene. Det gjøres tidvis kausale slutninger i forhold til funnene i denne rapporten. At evalueringen har et longitudinelt design er ikke ensbetydende med at dette er legitimt. Det er viktig å merke seg at kausalitet ikke er observerbart og at endringer over tid må derfor fortolkes med forsiktighet. For eksempel, dersom analysene viser en økning i mestringsforventning over tid er det ikke sikkert at dette kan tilskrives ledernes deltakelse på rektorutdanningen, men andre forhold som ervervet erfaring. For i større grad å sikre slutningene våre kombineres de kvantitative funnene med data fra kvalitative intervju.

4 Empiriske analyser

Analysene er i hovedsak basert på kvantitative data fra deltakersurvey (pre- og post-test) og supplert med kvalitative data fra intervjuer med et lite utvalg av rektorer. Kvantitative data presenteres som deskriptive analyser i form av søylediagrammer, hvor søylene illustrerer gjennomsnittlig svar fra deltakerne generelt og fordeling per programtilbyder. Forskningsspørsmålene som er formulert for den foreliggende rapporten danner strukturen for de empiriske analysene:

1. Hvordan samsvarer deltakernes opplevelse av utbytte med deres forventninger til programmet?
2. Hvordan har deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder endret seg fra oppstart til i etterkant av utdanningen?
3. Hvordan gjenspeiles forskjellene og likhetene mellom de seks programtilbudene i deltakernes opplevelse av utbytte og endringer?

Innledningsvis presenteres bakgrunnsinformasjon om deltakerne for å se om det er endringer fra forrige delrapport, inkludert analyser vedrørende valg av programtilbyder (for oversikt over antall deltakerne fordelt på de seks programtilbudene i forhold til svarprosent, se kapittel 3).

4.1 Deltakerne

Vi starter med å vise bakgrunnsinformasjon gjennom fordelingen av kjønn, alder, erfaring og type stilling blant deltakerne på rektorprogrammet. Merk at tallene er basert på deltakerne som besvarte pre-testen i Kull 1, 2 og 3 (se Kapittel 3 for svarprosent). Bakgrunnsvariabler illustreres i Tabell 13.

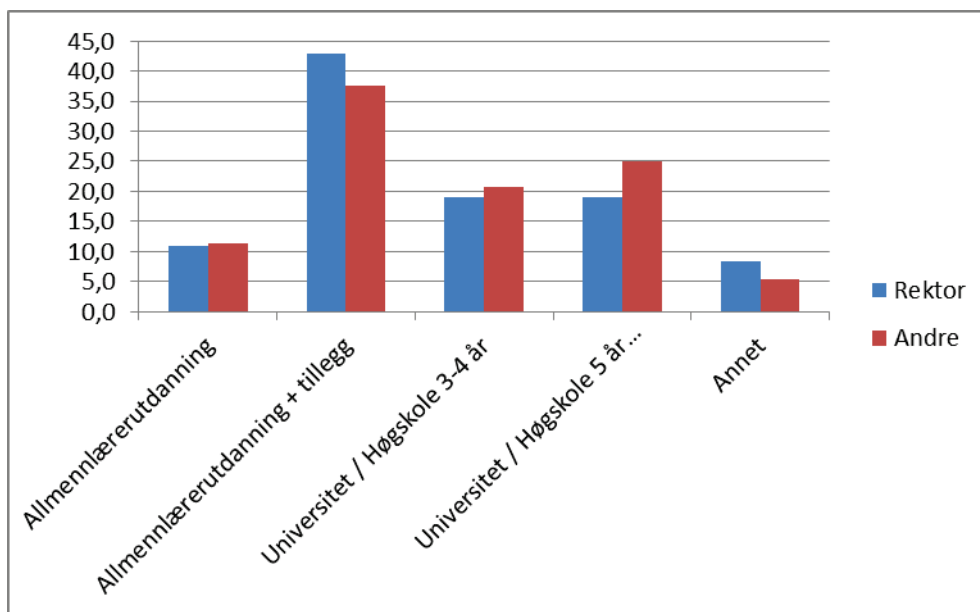
Tabell 13 Bakgrunnsvariabler

Kull 1, 2 og 3			
Variabel	Grunnskole	Videregående	Samlet
Stilling			
Rektor	49.3 %	31.2 %	45.2 %
Assisterende rektor	7.7 %	18.1 %	10.0 %
Inspektør	30.1 %	8.7 %	25.4 %
Avdelingsleder	13.0 %	42.0 %	19.4 %
Totalt	100 %	100 %	100 %
Kjønn			
Mann	39.2 %	48.0 %	40.6 %
Kvinne	60.8 %	52.0 %	59.4 %
Totalt	100 %	100 %	100 %
Alder (år)			
	44.40	47.70	45.26
Min	29.00	31.00	29.00
Max	63.00	62.00	63.00
Erfaring (år)			
	5.38	7.07	5.79
Min	0	0	0
Max	25	30	30

Merk. N = 607 (N er noe lavere enn tabell med deltakere og svarprosent presentert i metodekapitlet fordi enkelte respondenter ikke har oppgitt stilling og/eller skoletype).

Tabellen viser at det er flest kvinner (59,4 %) som deltar i rektorutdanningen og at gjennomsnittlig alder er 45 år. Tall fra Utdanningsspeilet (2010) viser at 55 prosent av lederne i grunnskolen og 45 prosent i den videregående skolen er kvinner. I grunnskolen er det flest ledere mellom 33 og 40 år, men det er også en stor andel som er mellom 52 og 61 år. I videregående skole er 79 prosent av lederne over 45 år, og 45 prosent over 55 år. Ut fra dette kan vi si at deltakerne i rektorutdanningen i stor grad gjenspeiler populasjonen. Videre ser man at 45,2 prosent av deltakerne innehar stilling som rektor (grunnskole og videregående), og at de andre stillingstitlene til sammen utgjør 54,8 prosent. Disse vil omtales som «andre» stillinger i de påfølgende søylediagrammene. Dette viser en økning i antallet rektorer som deltar fra forrige delrapport hvor 33,7 prosent var i rektorstilling.

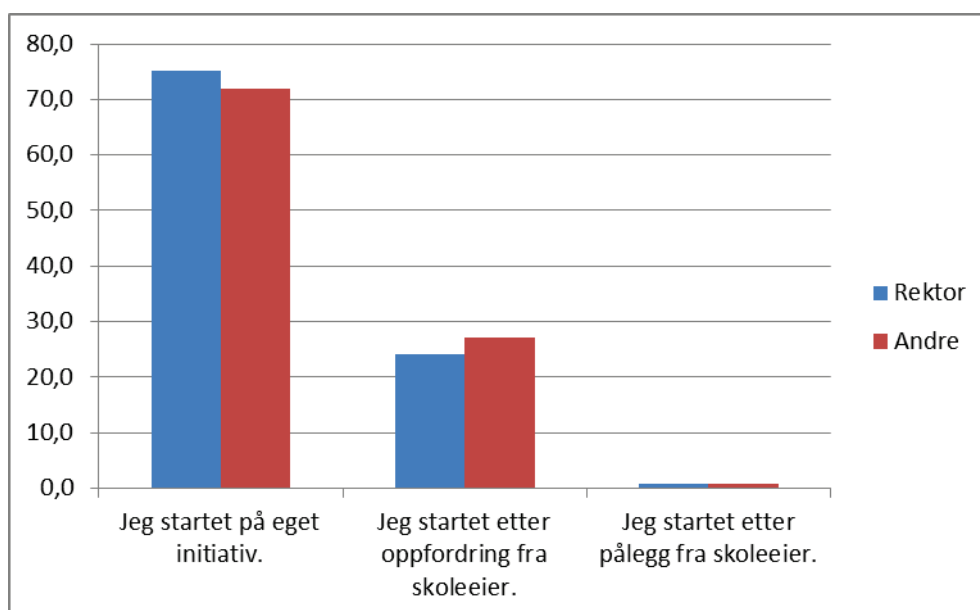
I det følgende illustreres høyeste utdanning blant deltakerne gruppert på rektor og skoleledere i andre stillinger i Figur 6.



Figur 6 Deltakerforutsetninger fordelt på høyeste utdanning og type stilling

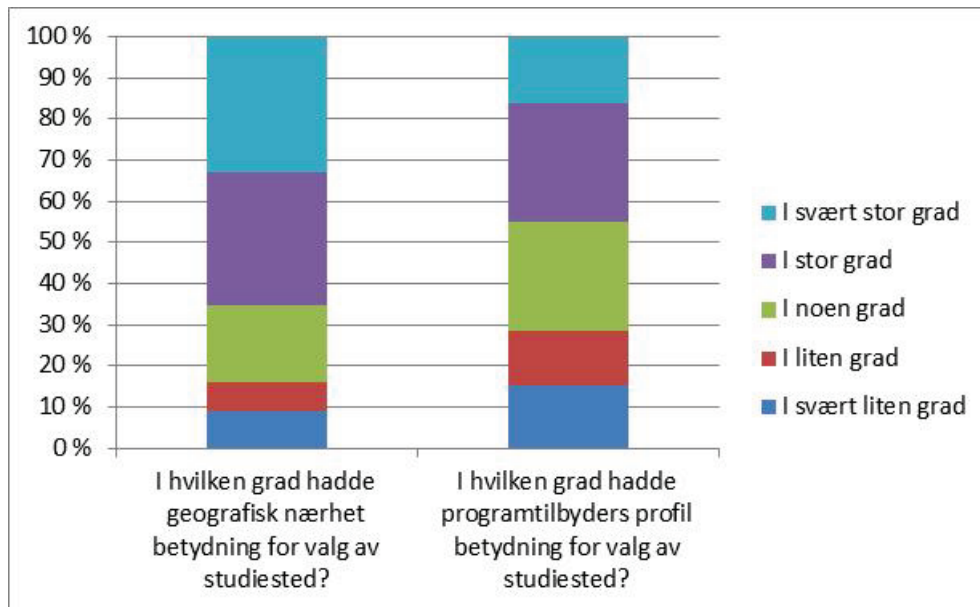
Blant deltakerne har majoriteten av både rektorer og andre skoleledere allmennlærerutdanning med tilleggstudning, mens et stort mindretall av deltakerne har utdanning av lavere eller høyere grad fra universitet/høgskole. Utdanningsspeilet (2010) viser at mens 88,1 prosent av landets skoleledere hadde lavere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk, hadde 5,7 prosent høyere universitets- og høgskoleutdanning. 6,2 prosent av lederne i grunnskolen hadde ikke pedagogisk kompetanse. Tabellen viser at deltakerne i den nasjonale rektorutdanningen i stor grad gjenspeiler utdanningsnivået til skoleledere generelt, men en del flere deltakere også har høyere universitets- og høgskoleutdanning. Siden forrige delrapport oppgir noen flere at de kun har allmennlærerutdanning.

Hvorfor deltakerne startet på utdanningen vil illustreres i Figur 7 fordelt på type stilling.



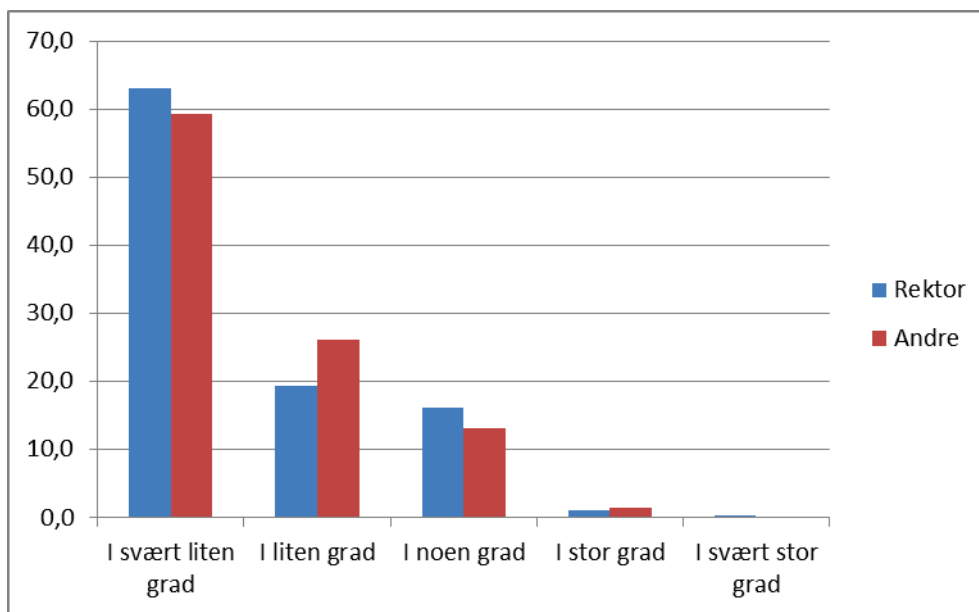
Figur 7 Hvorfor deltakerne startet på utdanningen fordelt på type stilling

Som figuren viser startet majoriteten av deltakerne på eget initiativ, mens en del startet etter oppfordring fra skoleeier. Figuren viser også at pålegg fra skoleeier forekommer. Figuren er så å si uendret fra forrige delrapport. Betydningen av geografisk nærhet og programtilbyders profil for valg av studiested er illustrert i Figur 8.



Figur 8 Valg av tilbyder fordelt på geografisk nærhet og programtilbyders profil

Som vi ser i figuren tillegges geografisk nærhet større betydning enn tilbydernes profil for valg av studiested, selv om også programprofil spiller inn. Nesten halvparten oppgir at programprofil i svært stor eller stor grad har betydning for valg av studiested. Figuren er så å si uendret fra den forrige delrapporten. I forrige delrapport ble det pekt på at variasjon mellom deltakernes støtte fra skoleeiere påvirker deltakernes forutsetninger, og deltakernes mulighet til reduksjon i arbeidstid i forbindelse med programmet er illustrert i Figur 9.



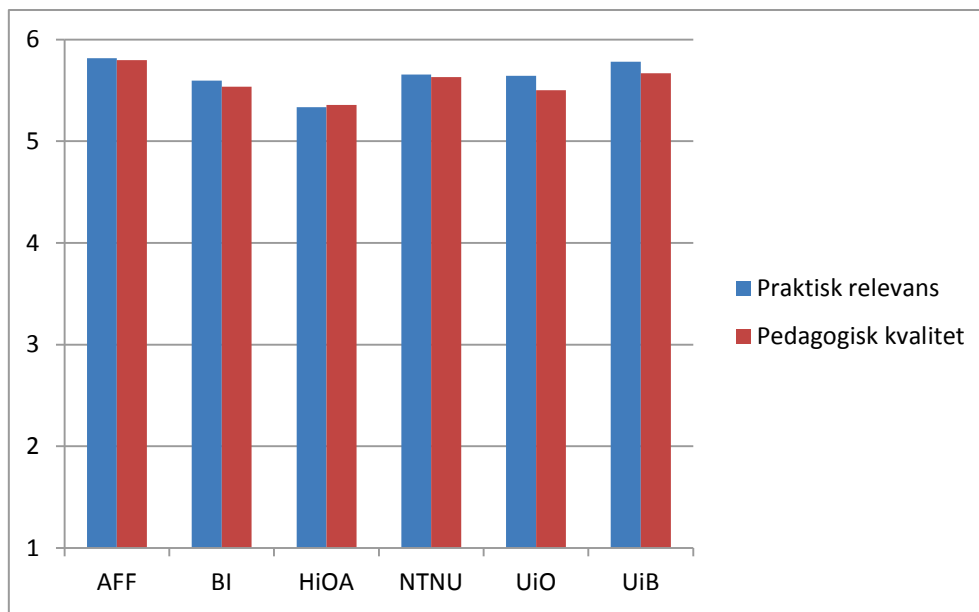
Figur 9 Deltakernes mulighet til reduksjon i arbeid i forbindelse med programmet

Figuren viser at over 80 prosent svarer at de i svært liten grad eller i liten grad har mulighet til reduksjon i arbeidet i forbindelse med deltakelse på rektorprogrammet for å fokusere på arbeidskrav i utdanningen. Det er kun små forskjeller mellom rektorer og andre skoleledere. Dette bidrar til at deltakelsen i utdanningen kan være krevende, og at det spesielt kan være vanskelig å få innpasset tid til oppgaveskriving og annet studiearbeid utenom selve samlingene. Figuren så å si uendret siden forrige delrapport, men det kan være interessant å se om reduksjon i arbeidstid endres i framtiden.

Deltakerforutsetninger og tilrettelegging fra skoleeier er et aktuelt tema. Når det gjelder eventuelt frafall fra rektorutdanningen i forhold til at kombinasjon av studier og lederjobb er krevende, kan det være interessant å sammenligne med etterutdanningspraksis generelt eller praksiser for utdanning av skoleledere i andre land spesielt. For eksempel Sverige har regelfestet reduksjon av arbeidstid i forbindelse med deltakelse i rektorutdanning.

4.2 Vurderinger av rektorutdanningen

Deltakernes vurderinger av rektorutdanningen er basert på kvantitative data hvor deltakerne bes om å vurdere relevans og kvalitet ved det programmet de har deltatt på. Selv om deltakernes tilfredshet ikke er et tilstrekkelig mål for å si noe om utbytte, inkluderes dette for å se om deltakernes vurdering har endret seg når en har et større utvalg (post-test kull 1 og 2) enn det som var tilgjengelig i forrige delrapport (post-test kull 1). I surveyen ble deltakerne spurt om utdanningens pedagogiske kvalitet (pedagogisk kvalitet på forelesningene, engasjerende forelesere og den praktiske gjennomføringen av utdanningen) og om praksisrelevans (relevant for deres arbeid, praksisrelatert, og om den ga inspirasjon for videre arbeid på rektors skole). Tilsvarende spørsmål ble stilt i intervjuene, og data fra disse supplerer søylediagrammet. Figurene i det følgende viser disse vurderingene med utgangspunkt i dimensjonene som fremkom i faktoranalysen. Deltakernes vurderinger fordelt på programtilbud er vist i Figur 10.



Figur 10 Deltakernes vurdering av praktisk relevans og pedagogisk kvalitet

Generelt skårer deltakerne både den pedagogiske kvaliteten og praktiske relevansen svært høyt. Kvaliteten på forelesningene oppleves som svært god, og foreleserne oppleves som engasjerende. Deltakernes opplevelse av den praktiske gjennomføringen skårer også svært høyt. Figuren gir et inntrykk av at det er små forskjeller mellom programtilbyderne, og selv om HIOA skårer litt lavere enn de andre er ikke forskjellene signifikante. Skårene i forhold til relevans for eget arbeid er høy hos alle programtilbyderne (5.50 på en skala som går fra 1 – 6). Rektorutdanningen oppleves også i stor grad som praksisrelatert og inspirerende for videre arbeid. På bakgrunn av det tross alt er ganske store forskjeller mellom oppleggene i de ulike programmene når det gjelder en rekke pedagogiske forhold, er det påfallende at kvaliteten vurderes så likt ut fra de kvantitative analysene.

At rektorutdanningen har høy praktisk relevans og pedagogisk kvalitet er noe som også bekreftes i begge rundene med deltakerintervju. I første runde nevnte flere rektorer at det stort sett var gode forelesninger med relevant teori og forskning, samtidig som opplegget var relevant for praksis gjennom gruppediskusjoner og erfaringsdeling. Når det gjelder skriving så trekkes veiledning fram som viktig, og flere understreker hvor viktig god veiledning i gruppene er for gode prosesser. De fleste ga uttrykk for at gjennomføringen av samlingene hadde god progresjon, og selv om ikke alle temaene var like relevante eller hang sammen, så var helheten positivt vurdert. En fellesnevner var at programmet hadde vært inspirerende for videre arbeid med skoleledelse, og flere hadde lyst til å gjøre endringer på egen skole etter hvert.

I oppfølgingsintervjuene 1 ½ - 2 år etter gjennomført program ble det positive inntrykket ytterligere bekreftet. Rektorene trekker enda sterkere fram viktigheten av at aktivitetene direkte kobler teori og praksis, gjennom erfaringsdeling og refleksjon. Følgende sitat utdyper dette:

Samtidig så må jeg jo si det aller beste med rektorutdanningen er faktisk det å møte andre likesinnede. (...) Ja, det har jo vært helt ekstremt viktig, og er det noe jeg savner nå, så er det at nettverket kommer sammen på samlinger og du lærer masse, men det er alle de pratene vi har innimellom i pauser og når vi har gruppearbeid og slikt, det er jo veldig, veldig viktig.

De aller fleste rektorene nevner også veiledning på skrijving som viktig for å få til denne koblingen, da rene teorioppgaver ikke betraktes som like relevante med tanke på egen praksis. Noen opplevde at skriveoppgavene tok mye tid og var strevsomt underveis, men at de i ettertid er glad for det fordi de lærte veldig mye. Det ble understreket at kobling til praksis i skriveoppgavene var sentralt, noe som er illustrert gjennom sitatet under:

Vi har jo snakket om det med skrijving, men den ville jo ikke vært noe særlig hvis det var bare skrijving og sånn akademisk sak. Bare det med de samlingene, de gruppene, de metodene, og det å reflektere rundt skrijvingen sin. Skrijvingen er knyttet til noe praktisk, det du holder på med, det er en suksessfaktor.

I det følgende vil vi gå fra å fokusere på deltakernes tilfredshet med tilbudet til å undersøke opplevd utbytte og om dette samsvar mellom deltakernes forventninger ved oppstart av utdanningen.

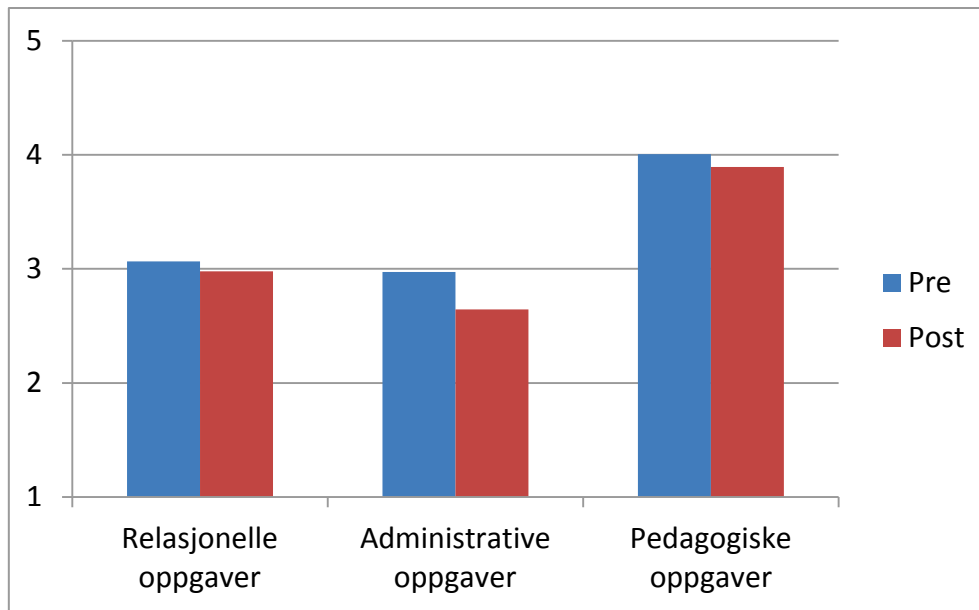
4.3 Samsvar mellom forventninger og deltakernes utbytte

Deltakernes forventninger var gjenstand for analyse i delrapport to, og første forskningsspørsmål i denne delrapporten undersøker hvordan opplevd utbytte i etterkant av utdanningen samsvarer med deltakernes forventninger ved oppstarten. Gjennom spørreskjema ble deltakerne spurt om hvilke forventninger de hadde til om rektorutdanningen ville sette dem i bedre stand til å utføre ulike arbeidsoppgaver (administrative, pedagogiske og relasjonelle) og hvorvidt deltakelse i programmet ville bidra til individuell utvikling. Tilsvarende spørsmål ble også stilt i de to rundene med kvalitative intervjuer. I første runde ble rektorene spurt om de forventninger de hadde før de begynte på utdanningen, og om disse så langt i programmet hadde blitt innfridd. I andre runde reflekterte rektorene over egen endring og utvikling som leder generelt, og i forhold til forventninger de hadde ved oppstarten.

I det følgende presenteres noen sammensatte analyser om samsvar mellom forventninger og utbytte basert på spørsmål som ble utviklet spesielt for evalueringen. *Forventninger til utdanningen* i pre-testen og *Utbytte fra utdanningen* i post-testen bestod av to overordnede dimensjoner som hver bestod av tretten spørsmål (se Vedlegg A). Det er verd å merke seg at pre- og post-testen inneholdt de samme spørsmålene, og det er ikke direkte spurt om deltakerne opplevde at deres forventninger ble innfridd. På det tidspunktet deltakerne svarte på post-testen hadde de relativt nylig gjennomført programmet slik at det kan være for tidlig til å fange opp et reelt utbytte for deltakerne i form av endring i lederpraksis. Det er viktig å være klar over denne begrensningen når resultatene skal tolkes, men det vil likevel kunne gi noen relevante holdepunkter.

4.3.1 Utbytte – konkrete arbeidsoppgaver

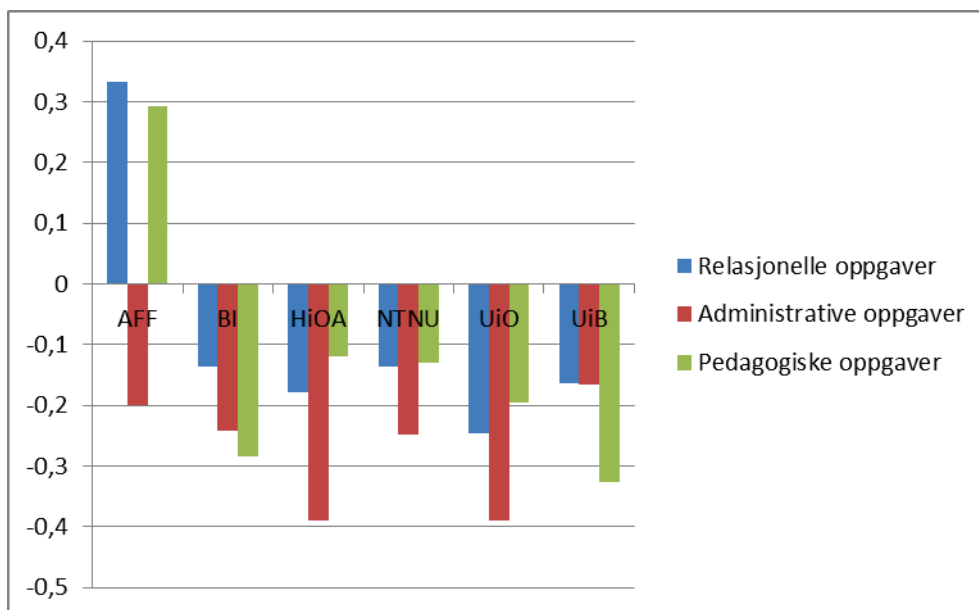
Den første dimensjonen av forventninger fokuserte på hvorvidt utdanningen hadde satt dem i bedre stand til å utføre relasjonelle, administrative og pedagogiske oppgaver. Tilsvarende spørsmål om forventninger ble stilt på pre-testen på en skala fra 1 – 5. Skårene til respondentene på pre- og post-testen for ulike arbeidsoppgaver er illustrert i Figur 11.



Figur 11 Samsvar forventninger og utbytte (konkrete arbeidsoppgaver) – generelt

En sammenligning av de tre faktorene arbeidsoppgaver viser at deltakernes forventninger var høyest til at rektorutdanningen skulle sette dem i stand til å gjennomføre pedagogiske oppgaver, etterfulgt av relasjonelle og administrative oppgaver. Det er størst grad av samsvar mellom forventninger og opplevd utbytte når det gjelder relasjonelle oppgaver, dernest pedagogiske oppgaver, etterfulgt av administrative oppgaver med noe mindre samsvar. Dette kan også gjenspeile hvilke arbeidsoppgaver skoleledere ønsker å prioritere basert på det de mestrer, og studier av tidsbruk viser at pedagogiske oppgaver gjerne skårer høyest (Seland mfl. 2012).

For å undersøke om forskjellene som vises i figurene var signifikante, ble det gjennomført t-tester og resultatene av disse er presentert i vedlegg C. Endringene fra deltakernes forventninger i pre-testen til utbytte i post-testen er relativt moderate, men signifikante. For å illustrere samsvar mellom pre- og post-test ble det regnet ut en tallverdi for hver respondent som illustrerer graden av endring. Disse tallene er illustrert per programtilbyder og kan tolkes som den gjennomsnittlige endringen i deltakernes utbytte i forhold til forventningene. Positive tall illustrerer positiv endring (økning sammenlignet med pre-test) som indikerer et utbytte som er høyere enn forventet, og negative tall illustrerer negativ endring (reduksjon sammenlignet med pre-test) som indikerer et lavere utbytte enn forventet. Resultatene er vist i Figur 12.



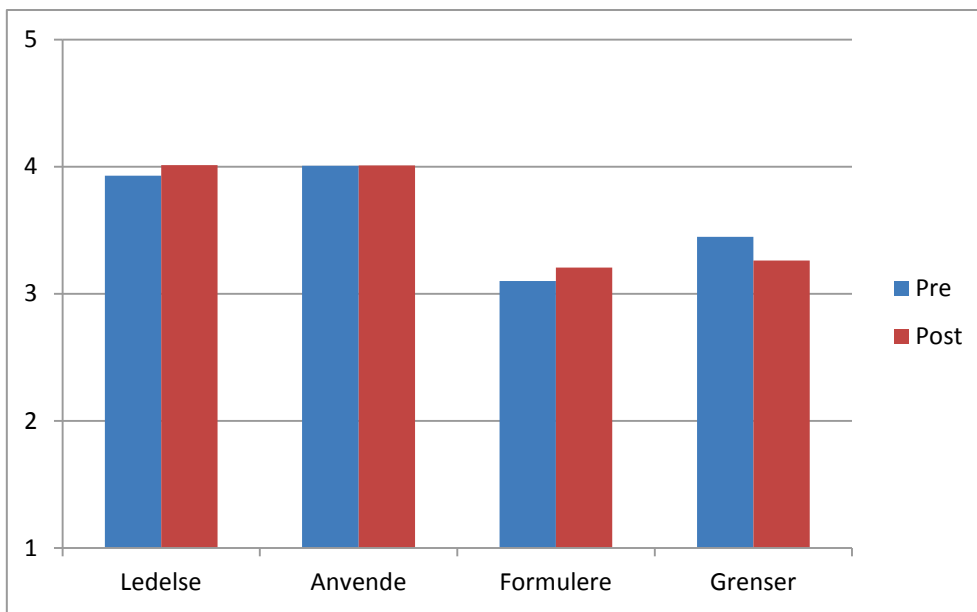
Figur 12 Samsvar forventninger og utbytte (konkrete arbeidsoppgaver) – per tilbyder

Figuren viser at det er kun deltakere ved AFF som skårer høyere på post-testen hva angår relasjonelle og pedagogiske oppgaver. For alle de andre tilbyderne er utviklingen negativ med hensyn til alle de tre konkrete oppgavene. Merk at tallene er på desimalnivå, og dermed må tolkes med forsiktighet og ikke overdramatiseres. Figuren sier ikke noe om *størrelsen* på deltakernes utbytte, men gir likevel et godt bilde av graden av samsvar mellom forventninger og utbytte i forhold til ulike arbeidsoppgaver fordelt på programtilbydere. Vi vil være svært varsomme med å fortolke disse som forskjeller i utbytte mellom programtilbydere.

Vi har ingen fullgod forklaring på hvorfor utbytte av utdanningen i form av konkrete arbeidsoppgaver i etterkant av utdanningen skårer lavere enn forventningene deltakerne hadde ved oppstarten, ikke minst med tanke på at utdanningen har et klart praktisk siktemål. Det er mulig at deltakerne kan ha hatt noe urealistiske forventninger, og at en slik type utdanning neppe gir klart påviselige utbytte knyttet til *alle* disse arbeidsoppgavene. Den første delrapporten pekte på at programmet omfatter svært mange temaer, elementer og områder for kompetanse som skal inkluderes i 30 studiepoeng og tilegnes på relativt kort tid (Lysø mfl. 2011). Selv om den andre delrapporten pekte på at tilbudene har forskjellige pedagogiske design, så kan forventningene deltakerne hadde ved oppstarten være preget av at rektorutdanningen var en nasjonal satsing med mye ressurser og høye ambisjoner.

4.3.2 Utbytte – individuell utvikling

Den andre dimensjonen av forventninger fokuserte på hvorvidt deltakerne forventet at utdanningen ville bidra til individuell utvikling i form ledelse, anvendelse av forskning og teori, formuleringsevne og grensesetting (se Vedlegg A). Tilsvarende spørsmål om utbytte ble stilt på post-testen. Skårene til respondentene på pre- og post-testen knyttet til individuell utvikling er vist i Figur 13.



Figur 13 Samsvar forventninger og utbytte (individuell utvikling) – generelt

Figuren viser samsvar mellom deltakernes forventninger ved oppstarten og utbytte etter endt program, og den eneste signifikante endringen vi finner er på utbytte med hensyn til «grenser» i negativ retning. For faktoren «anvende» er det ingen endring, mens «ledelse» og «formulere» viser en viss økning, men endringen er ikke signifikant. Figuren viser dermed at det i stor grad er samsvar mellom deltakernes utbytte og det de forventet at rektorutdanningen skulle bidra til med tanke på individuell utvikling. Faktoren «ledelse» omhandler spørsmål rundt å bli en mer tydelig leder og mer trygg i lederrollen, utvikle lederidentitet og endre lederstil. I intervjuene peker også de fleste på at de blant annet er blitt tydeligere som ledere, noe sitatet under illustrerer:

En av mine nærmeste medarbeidere hun er [...]leder, og hun sier det at jeg merker så stor forskjell på deg etter at du gikk på rektorskolen. Og det er jo litt interessant. (...) det som jeg vet at hun har sagt, og som jeg også kanskje selv føler, er at jeg er blitt tydeligere som leder etter den delen. Også, som jeg tenker, fått mer fokus på pedagogisk utvikling, og særlig med det fokuset på hva ledere kan gjøre for å påvirke i riktig retning når det gjelder elevens læring.

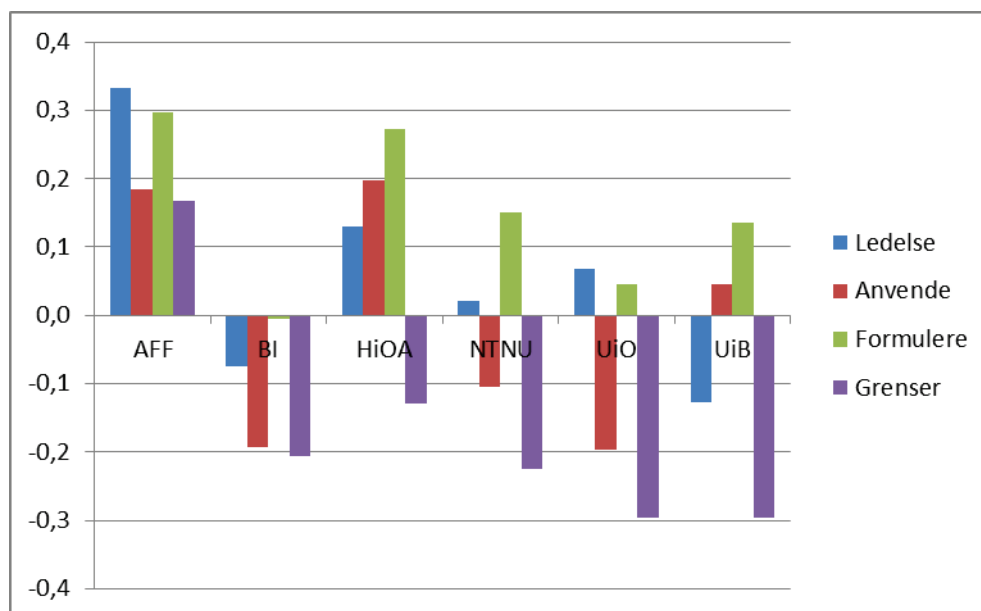
For faktoren «anvende» er det også høye forventninger, og denne omhandler anvendelse av ulike kunnskapstyper og forståelse for utdanningspolitikk. Sitatet under er et eksempel på dette:

Blant annet tenker jeg på en del av denne litteraturen og stoffet som har gått på forskning i praksis, relatere utviklingsarbeid til praksisfeltet, det er en veldig god utdanning i forhold til det at det var godt relatert til praksisfeltet i skolen, altså det som skjer mellom elev og lærer. Det var heldigvis liten grad av slik høytsvevende, for å bruke det uttrykket, litteratur og studier som var vanskelig å ta ned til hverdagen på skolen. Tvert i mot så var det enkelt å ta alt det faglige innholdet ned til jobben som rektor og det synes jeg var det aller, aller beste, for da kan du fortsette refleksjonen og høyne refleksjonsnivået når du kom tilbake til jobb og mellom samlingene og ved skriving av eksamen og slikt og da gir det mer mening.

Faktoren «formulere» dreier seg om skriftlig formuleringsevne og å lære lederspråket. Betydningen av skriving er uttrykt på følgende måte:

[Akademisk skriving var] absolutt et positiv bidrag. For det å formalisere og på en måte... det fundamentaler mye mer det arbeidet du har lyst å gjøre og det arbeidet du tenker du skal en gang gjøre, og de refleksjonene du har rundt eget arbeid på egen skole, pedagogisk utviklingsarbeid også videre. Så skrivingen øker kunnskapen din og øker forståelsen din og det gir enda mer trygghet det også tenker jeg.

For å illustrere graden av endring fra pre- og post-testen for dimensjonen individuell utvikling, ble det også her regnet ut en tallverdi for hver respondent. Tallene er illustrert per tilbyder og kan tolkes som den gjennomsnittlige endringen i deltakernes utbytte i forhold til forventningene. Som for Figur 12 indikerer positive tall et høyere utbytte enn forventet, og negative tall indikerer et lavere utbytte enn forventet. Resultatene er vist i Figur 14.



Figur 14 Samsvar forventninger og utbytte (individuell utvikling) – per tilbyder

Figuren viser at deltakerne ved AFF og HiOA generelt skårer høyere på spørsmål om utbytte i post-testen enn de øvrige tilbyderne. Faktoren «formulere» er imidlertid positiv hos alle tilbyderne, noe som indikerer at utdanningen har bidratt med et høyere utbytte enn forventet ved oppstarten av utdanningen. Fordi grunnlagstallene for enkelte av tilbyderne er små (få respondenter), må man være varsom med å legge vekt på sammenlikningene mellom tilbyderne.

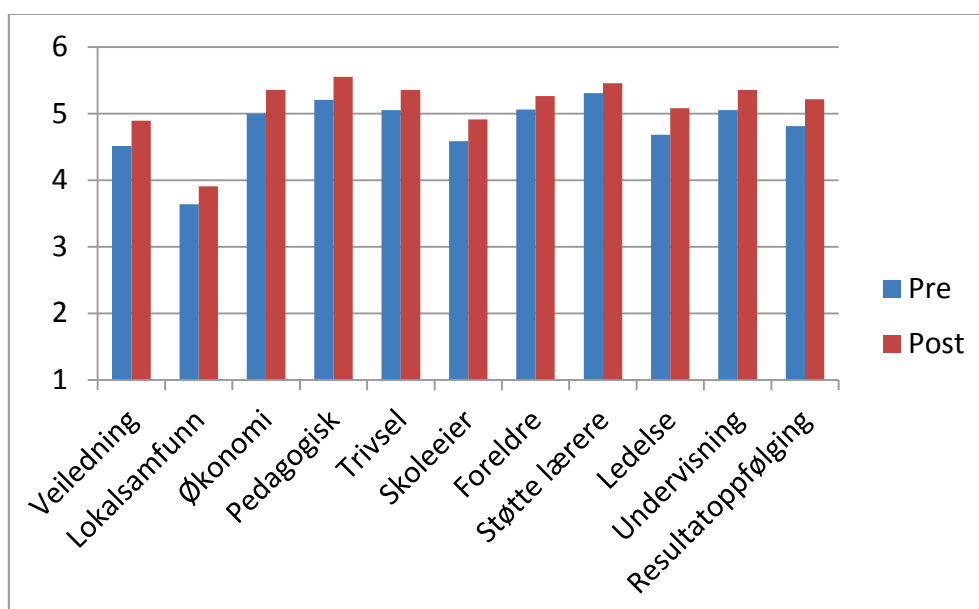
4.4 Endring i kapasitet til læring og utvikling som leder

For å si noe om deltakernes individuelle endring og lederutvikling sammenlignes svarene på ulike spørsmål før og etter utdanningen. Disse spørsmålene ble stilt identisk på pre og post-testen for å

måle stabilitet og endring. Dette gjelder spørsmål om endring i mestringsforventning, engasjement, autonomi og tidsbruk, samt refleksjoner rundt lederrollen. Disse faktorene kan ikke direkte påvise effekter utdanningen med tanke på endring i lederpraksis, men analysene anvendes for å si noe om deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder. De kvantitative resultatene vil bli supplert og utdypet med kvalitative data fra andre intervjurunde med rektorer.

4.4.1 Endring – mestringsforventninger

Spørsmålene som undersøker deltakernes *mestringsforventninger* er hentet fra et etablert og validert instrument, The Norwegian Principal Self-Efficacy Scale (NPSES) (Federici & Skaalvik, 2011; Federici & Skaalvik, 2012). Instrumentet består av trettiseks ulike spørsmål som fokuserer på ulike sider ved skolelederrollen (se Vedlegg A). Respondentene ble for hvert spørsmål bedt om gi uttrykk for grad av sikkerhet på en skala fra 1 – 7. Spørsmålene var likt formulert i pre- og post-testen, og deltakernes skårer ved oppstarten av i etterkant av utdanningen presenteres i Figur 15.



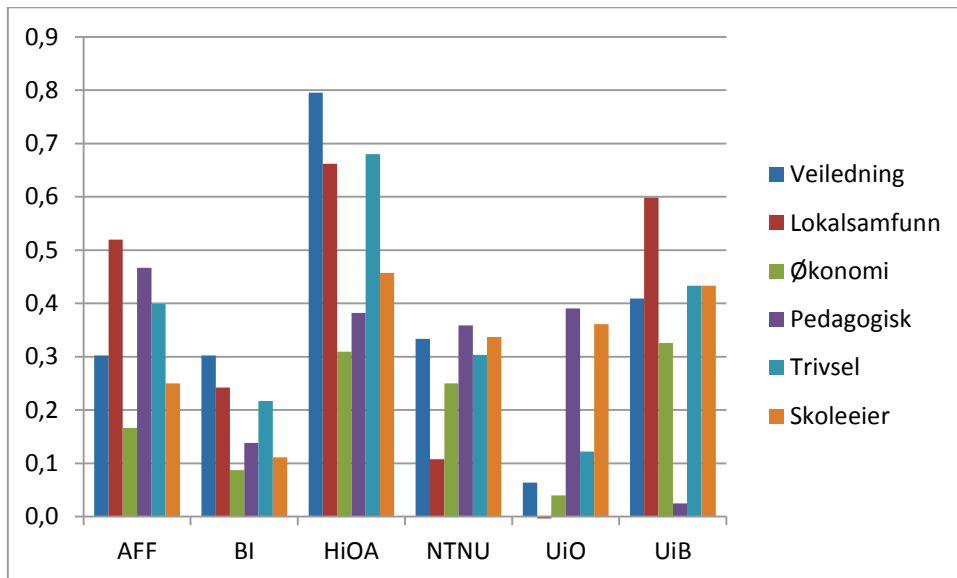
Figur 15 Deltakernes mestringsforventning – endring generelt

Figuren viser at det har vært en økning i mestringsforventninger innenfor alle de ulike områdene hvor det stilles spørsmål. Det har vært en signifikant økning i mestringsforventning innenfor alle dimensjonene utenom «relasjon til foreldre». Effektstørrelsen er liten til moderat. Størst endring finner vi innenfor ledelse, trivsel, undervisning og resultatoppfølging. Følgende sitat uttrykker egen mestring og trygghet som leder.

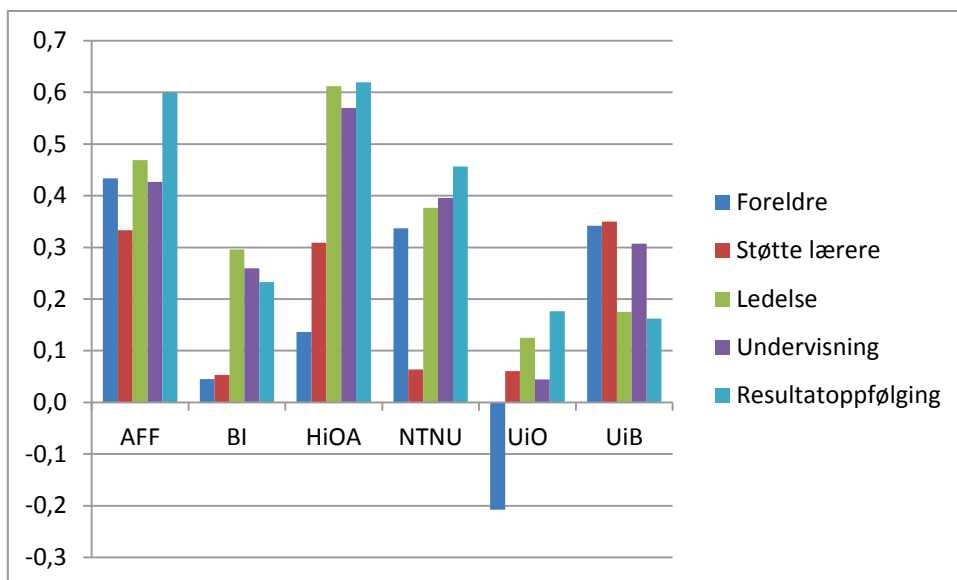
Vi har jo undervist i alle fag som finnes, med mer og mindre mestring. Sånn at når jeg hadde engelskundervisning i 10.ende, jeg hadde ikke noe engelsk i utdanningen min, men jeg kjørte de fram til eksamen og jeg fikk det til. Men det var ikke den store mestringsfølelsen for jeg var ikke noen super engelsklærer. Men det blir litt det samme her, for du kan alltid være leder

uten å ha noen ballast på det, men den etterutdanningen hvor du må produsere skriftlig og muntlig, så blir du mye tryggere, rett og slett. Det er en følelse av at jeg kan jo en del av det her. Og det er inkludert hvordan du håndterer tidspress og alt sånn der.

Endring mellom pre- og post-test for de enkelte programtilbyderne er illustrert i Figur 16 og 17.



Figur 16 Deltakernes mestringsforventninger – endring per tilbyder



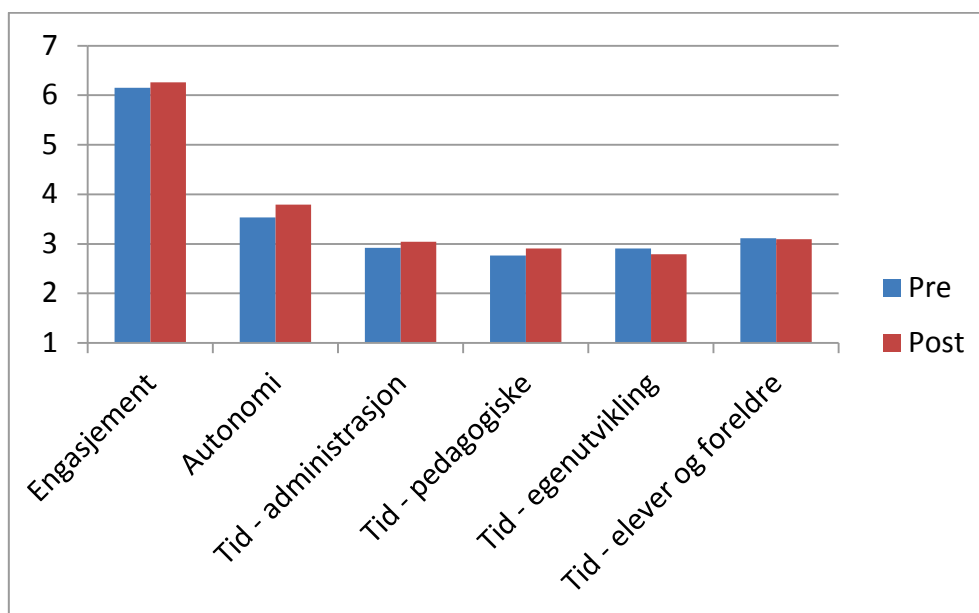
Figur 17 Deltakernes mestringsforventninger – endring per tilbyder

I figurene ser vi at mestringsforventninger har hatt en positiv endring for alle deltakerne, uavhengig av programtilbyder, utenom *relasjon til foreldre* blant deltakerne ved UiO. Det er interessant at vi

finner så vidt klare positive endringer i mestringsforventning – som tross alt handler om temmelig konkrete arbeidsoppgaver, mens når vi ser på utbytte i det foregående ser vi snarere en nedgang i innfrielse av forventningene med hensyn til konkrete oppgaver. Mange av utsagnene rundt konkrete arbeidsoppgaver i de to typer spørsmål er nokså overlappende. Dette åpner for en diskusjon hvorvidt forventninger er et adekvat mål for å vurdere utdanningen gjennom å se på samsvar med opplevd utbytte.

4.4.2 Endring – engasjement, autonomi og tidsbruk

Engasjement fokuserer på respondentenes overordnede opplevelse av trivsel på arbeidsplassen. Autonomi handler om frihet til å prioritere arbeidsoppgaver og tid. Spørsmål om tid består av fire dimensjoner som handler om deltakernes opplevde tidsbruk på administrative og pedagogiske oppgaver, tid til egenutvikling og elev- og foreldrerelaterte saker. Denne inndelingen har likhetstrekk med konkrete arbeidsoppgaver for skoleledere. Deltakernes endring i engasjement, opplevelse av autonomi og tidsbruk langs de fire dimensjonene er vist i Figur 18.



Figur 18 Deltakernes engasjement, autonomi og tidsbruk – endring generelt

Det har vært en signifikant økning i deltakernes skåre for opplevelse av autonomi og handlingsrom, samt i tidsbruk til pedagogiske oppgaver. Deltakerne mener at tid brukt til egenutvikling har gått ned, mens det ikke er noen endringer i engasjement, tid til administrasjon og til elever og foreldre. Dette kan muligens fortolkes som at deltakerne er blitt bevisstgjort i forhold til sitt eget handlingsrom, og på å prioritere de pedagogiske oppgavene. Dette kan vurderes som positivt, men det er betenkelig dersom dette skjer på bekostning av opplevd tid til egenutvikling. I den forbindelse kan deltakerne ha svart ut fra at utdanningen, tolket som tid til egenutvikling, var avsluttet på svartidspunktet. Vi legger til at endringene som observeres er små, selv om de er signifikante.

Bevisstgjøring av eget handlingsrom som skoleleder er noe som de fleste av rektorene trekker fram i intervjuene. Noen gir uttrykk for økt forståelse for at handlingsrommet var større enn de først trodde, og at de har benyttet dette i større grad gjennom å ta større plass når det gjelder pedagogisk ledelse eller mer bevisst å balansere makt og tillit i rollen som leder. Et eksempel på bevisstgjøringen av eget handlingsrom presenteres i sitatet fra en av rektorene som er ny som rektor:

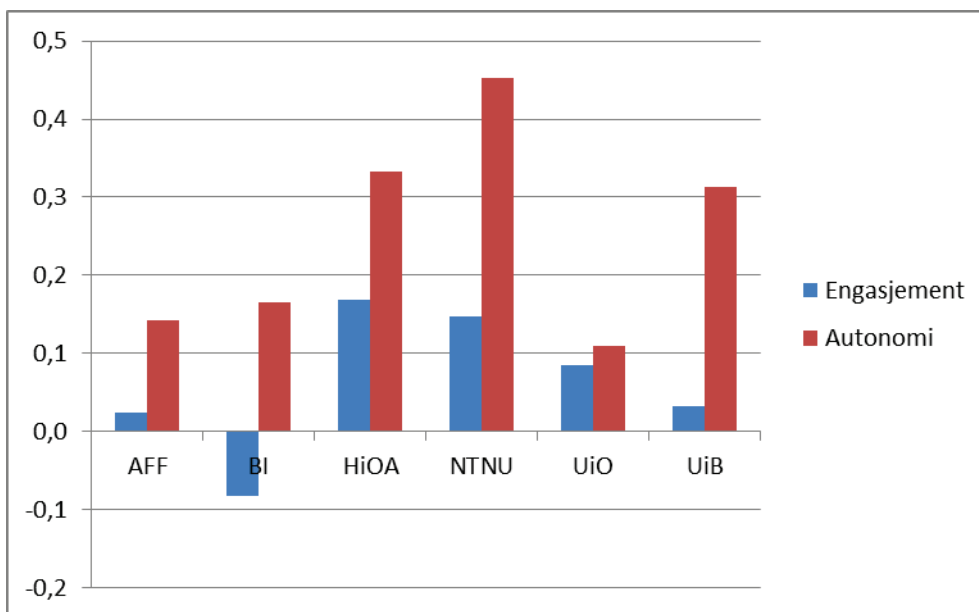
*Jeg har jo lært enormt, det kan jeg si, men jeg tok jo den rektorutdanning her, jeg begynte helt parallelt, og begynte som rektor samme dagen som jeg begynte på rektorutdanningen. Så slikt sett klaffet det veldig godt, men jeg har jo ikke noe rektor erfaring før ikke sant, jeg hadde aldri vært rektor jeg før jeg begynte på rektorutdanningen egentlig. Men det er klart at jeg ser jo det å være rektor er jo **ekstremt** lærerikt, og jeg har jo hatt en læringskurve av de sjeldne, det må jeg si. Og det henger mye sammen med hva jeg opplever i hverdagen, men det er klart at den nasjonale rektorutdanningen for meg er med på å sette en ramme ikke sant. Rolleforståelse er en av de tingene som jeg vil trekke frem, det at jeg skjønner hvilket ansvar jeg har for det opplever jeg som ganske stort og til tider litt tyngende, men samtidig også hvilke muligheter du har. Å si at de er grenseløse er kanskje å ta i, men de er veldig store altså. Og hvis jeg forstår dette, så har jeg et stort handlingsrom.*

Når det gjelder tidsbruk, er det ingen av rektorene som sier at de bruker mindre tid, men flere sier de bruker tiden mer effektivt gjennom bedre møter og saksgang, samt mer delegering enn før. I tillegg peker noen på at de har endret hvilke oppgaver de prioriterer, som er eksemplifisert under:

Det å prioritere er kanskje det vanskeligste fordi de som, hvis du ringer foreldre eller, folk tar jo kontakt, så blir man booket inn på møter og alt mulig, og det faktisk å klare og... jeg har brukt det året her til å finne ut hvordan skal jeg gjøre det. (...) Men grensegangen mellom å være så tilgjengelig at folk blir vant til det, skulle jeg til å si, mot å passe på at du sier nei en del ganger da, det er der det ligger, det er der ledelse ligger på en måte. Og det er kjempespennende å finne ut, og det leser du deg ikke til, og det kan ikke rektorutdanningen finne ut.

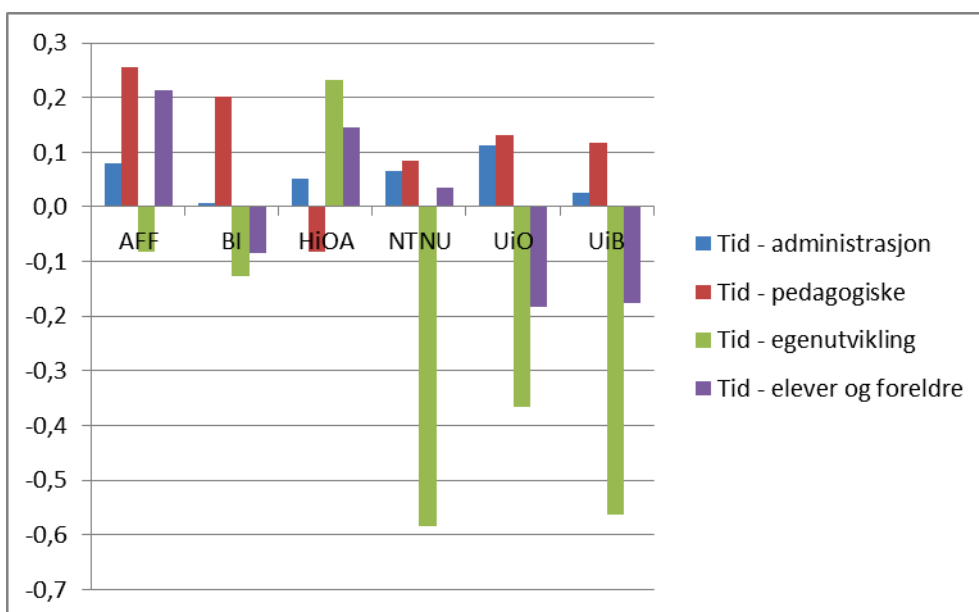
Jeg har gått inn i organisasjonen og tatt den pedagogiske plassen, det har jeg gjort. Og det gjør jeg på bekostning av administrative oppgaver. Så jeg legger litt til side ting som jeg ikke bryr men så mye om.

I det følgende vil vi se nærmere på dimensjonene engasjement og autonomi, og endring i skårer mellom pre- og post-test for hver av programtilbyderne er illustrert i Figur 19.



Figur 19 Deltakernes engasjement og autonomi – endring per tilbyder

Figuren viser at den største økningen i skårer er innenfor autonomi og handlingsrom. Dette gjelder for alle programtilbyderne, men er mest synlig for HiOA, NTNU og UiB. Engasjement har ikke endret seg signifikant, men figuren viser likevel at deltakerne skårer høyere etter utdanningen, enn ved oppstart. Dette gjelder alle tilbyderne unntatt deltakernes på BI, men det må bemerkes at endringen er svært liten. I det følgende undersøkes nærmere endring i tidsbruk for de fire dimensjonene for tidsbruk for hver av programtilbyderne. Dette er illustrert i Figur 20.

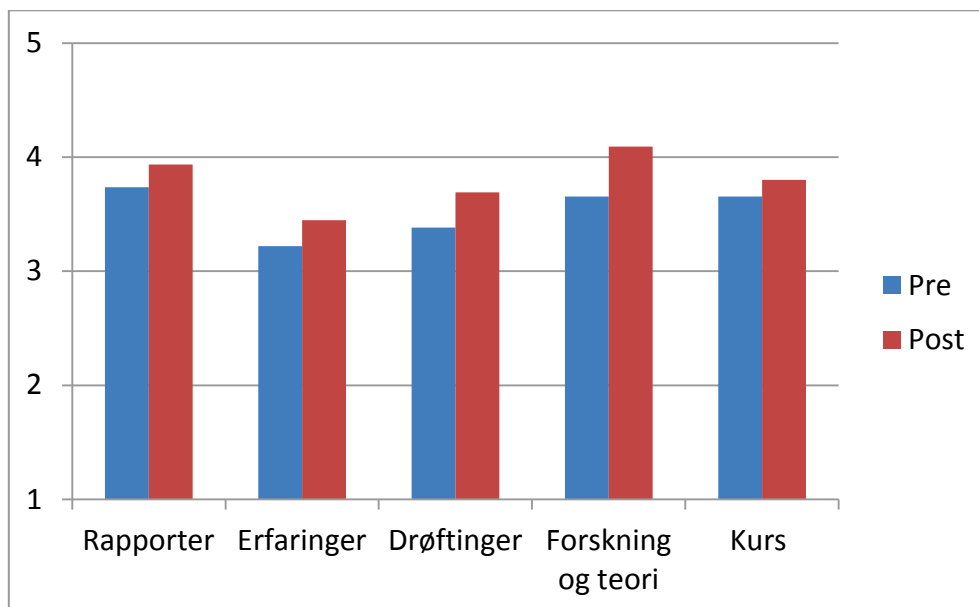


Figur 20 Deltakernes opplevelse av tidsbruk – endring per tilbyder

T-testen (se Vedlegg C) og figuren viser at tid til egenutvikling er det område hvor det har vært størst nedgang, og mest tydelig ved NTNU, UiO og UiB. Forklaringen på at dette har gått ned på post-testen, kan imidlertid være at deltakerne på dette tidspunktet har gjennomført utdanningen. Merk også at programtilbudene har forskjellig oppstartstidspunkt, varighet og omfang (som vist i delrapport to). Opplevd tidsbruk på pedagogiske oppgaver har tydeligst økt blant deltakerne ved AFF og BI, mens den har gått ned hos deltakerne ved HiOA.

4.4.3 Endring – refleksjoner rundt lederrollen

Spørsmålene om *refleksjoner rundt lederrollen* fokuserte på i hvilken grad deltakerne drar nytte av ulike elementer som rapporter, erfaringer, drøftinger, forskning og teori, samt kurs, i deres utøvelse av ledelse i skolen (se Vedlegg A). Respondentene ble bedt om å gi uttrykk for grad av enighet på en skala fra 1 – 5, og spørsmålene for pre- og post-testen var identisk formulert. Deltakernes endringer fra oppstart til i etterkant av utdanningen er illustrert i Figur 21.



Figur 21 Deltakernes refleksjoner rundt lederrollen – endring generelt

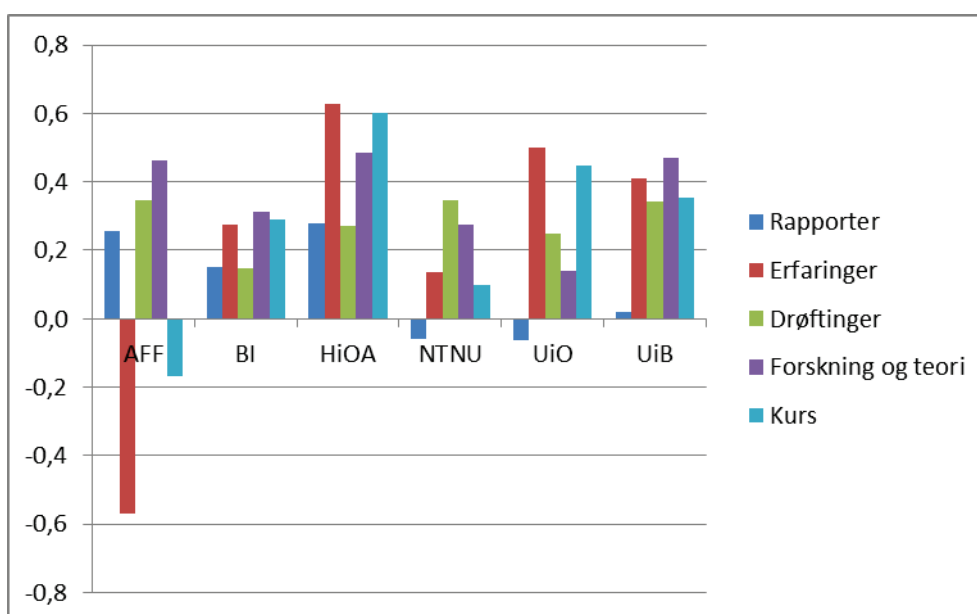
Figuren indikerer at deltakerne skårer mer positivt på de ulike dimensjonene, sammenlignet med pre-testen. Endringene er signifikante for faktorene «erfaringer», «drøftinger» og «forskning og teori». Den største økningen ser ut til å være innenfor hvorvidt deltakerne benytter seg av forskning og teori i forbindelse med ledelse. Dette kan tolkes som at deltakerne i løpet av utdanningen har fått et mer bevisst forhold til hvordan de kan dra nytte av ulike typer kunnskap.

Bedre anvendelse av ulike typer kunnskap uttrykkes av nesten samtlige av rektorene i intervjuene, og utdypes gjennom følgende sitat:

Jeg er ikke så god til å leve det ut, men i forhold til det å faktisk søke faglitteratur og på en måte stille forberedt, jeg merker hvilke gevinster det kunne ha gitt, på det å holde seg

oppdatert. Dere var veldig flinke til å signalisere det ut i utdanningen, men så ser jeg at jeg ikke er flink nok til å følge det opp i hverdagen, men det har vært veldig nyttig å ha det som et bakteppe da. (...) Også er det samtidig det at rektorutdanningen tar for seg veldig mye, så du får liksom bredden da. Bredden i jobben og ikke minst ansvaret, og som jeg sa i stad handlingsrommet, for det blir jo veldig satt ord på gjennom ulike typer forelesere og andre du møter og oppgaver vi gjør, og du hører på andres oppgaver, så ... Det er med på å åpne øynene og øke forståelsen. Jeg er helt klart en bedre rektor med den utdanningen, enn uten. Det vil jeg nok tro.

Endring i skårer blant deltakerne mellom pre- og post-testen per programtilbyder er vist i Figur 22.



Figur 22 Deltakernes refleksjoner rundt lederrollen – endring per tilbyder

Figuren viser at det generelt har vært en økning i skårene blant deltakerne for alle programtilbyderne. AFF har en gjennomsnittlig negativ reduksjon på 0.58 på faktoren *erfaringer*. Vi ser at selv om de seks tilbyderne skårer noe ulikt på hva endring i refleksjoner rundt lederrollen, viser alle en positiv endring.

4.4.4 Endring – trygghet i lederrollen

I første runde intervjuer gir rektorene uttrykk for at programmet har gitt både trygghet i rektorrollen, bevisstgjøring og refleksjon over egen praksis og skole. I andre runde intervjuer sier alle at de har fått økt trygghet i lederrollen, og to av de elleve deltakerne som ble intervjuet har skiftet jobb fra rektor til stilling hos skoleeier. Begge trekker fram at rektorutdanningen var en viktig faktor som gjorde at de torde å søke nye utfordringer. Det som spesielt nevnes når rektorene snakker om økt trygghet, er påfyll av teori og forskning, noe som bidrar til bedre begrunnelser for de beslutninger man foretar som leder, og et fagspråk som gjør at de kan delta i et faglig fellesskap. De opplever at de har fått

mer selvtilit, er blitt mer tydelige og argumenterer bedre basert på kunnskap. Enkelte forteller også at de har fått tilbakemelding fra andre at de har endret seg.

Noen beskriver endringene som å reflektere på en annen måte og har gått fra synsing til teoretisk bevisstgjøring, og legger vekt på lærernes og personalets læring gjennom diskusjon av fagstoff. Andre påpeker at de har blitt mer målrettede og systematiske, mer proaktive og strategiske. Flere rektorer sier de har fått økt helhetlig forståelse for hvordan de kan skape endringer i organisasjonen, og at utviklingsprosesser er relasjonelle endringer som tar lang tid. Noen trekker også fram økt forståelse for politikk og makt, og opplever økt trygghet i forhold til skoleeier i forhold til ansvar og myndighet. Hvordan økt trygghet i lederrollen, sterkere identitet og bedre argumentasjon basert på utdanningen uttrykkes av rektorene, illustreres med følgende sitater:

Først og fremst tenker jeg at den [utdanningen] har bidratt, og bidrar, med en trygghet og en tyngde til selv å fatte de beslutningene man fatter og sette i gang de prosessene en vil sette i gang. Det gir god støtte til lederrollen, og det er veldig viktig.

I hvert fall sånn som jeg kan se selv, som jeg kan kjenne selv, holdt jeg på å si, i mellomgulvet, så synes jeg det at man har sakte, men sikkert bygget sten på sten og man får teoretisk kunnskap og mer praksis, at den tryggheten på en måte blir større og at man føler seg sikrere i jobben sin.

Altså, både begrunnelsene for hvordan vi skal arbeide rundt ting, og helt konkrete oppgaver vi skal gjøre, der har rektorutdanningen påvirket. Alt fra teori, på modeller og hva er god voksenlæring for eksempel. Der har det påvirket, og det har også påvirket i forhold til tenkingen rundt endring, på en måte, på et generelt grunnlag, og på en måte dialogen med personalet er også litt mer profesjonell, altså det «hva snakker du ut fra», «hvem er du når du sier dette».

Individuell og organisatorisk endring som følge av økt trygghet basert på deltakelse i utdanningen er illustrert ved sitatene under:

Ja, jeg tror jeg må se dette som en følge av at jeg har gått på rektorutdanningen. Jeg har fått argumentasjonen på plass, innsyn og innsikt i det å ha handlingsrom som var større enn det jeg trodde jeg hadde fra før. Det at rektor faktisk kan gjøre andre grep enn det en vanligvis opplever at er skole, mye har vært organisert rundt trinn, men det å bruke andre ressurser inn i en gruppe for å komme videre... det har gjort at jeg tør å stå i det og tør å tåle at ting tar tid. Det har jeg nok gjort hele tiden, men nå er jeg enda mindre redd for at ting tar tid og at det blir uro når man gjør endringer. Jeg tør å stå i det også fordi det er riktig at vi gjør det inn i mot det som er oppdraget til skolen.

Jeg tror jeg har endret meg ganske mye... for eksempel i vår endret jeg hele strukturen på skoleorganisasjonen... [beskriver prosessen]. Jeg satte sammen en gruppe som består av personer som har ulike funksjoner på skolen, og det er andre tema som blir behandlet i det forumet enn i det gamle.

Hvordan økt trygghet i lederrollen bidrar til bedre utøvelse av ledelse i den praktiske hverdagen blir undersøkt videre i forbindelse med casestudiene som presenteres i siste evalueringsrapport.

4.5 Forskjeller og likheter mellom programtilbudene

De fleste av endringene som er påvist i analysene per tilbyder i dette kapitlet er bare tilsynelatende og ikke signifikante. Dette henger til dels sammen med at antall respondenter er lavt for de enkelte programtilbyderne, og at det derfor skal ganske store endringer til for å bli registrert som signifikant. Analysemetodene som er anvendt for å avdekke forskjeller mellom tilbyderne, er beskrevet i vedlegg D. Vi er her ikke ute etter å belyse forskjeller i absolutte skårer, men forskjeller i deltakernes utbytte og endring per tilbyder. Det var bare to variabler som viste signifikante forskjeller mellom tilbyderne: *Anvende* og *erfaringer*. Da det ble kontrollert for ulikheter mellom deltakerne med hensyn til alder, erfaring og utdanningsnivå forsvant imidlertid de signifikante forskjellene på variabelen *anvende* (se Figur 14). Forskjellene på variabelen *erfaringer* (se Figur 22) besto imidlertid, og det var her AFF som hadde en signifikant mer negativ utvikling enn de øvrige tilbyderne - med unntak av NTNU. Vi har ingen umiddelbar forklaring på dette mønsteret.

For å undersøke hvordan forskjellene mellom programtilbyderne gjenspeiles i deltakernes opplevelse av utbytte og endring, har vi sett nærmere på signifikante endringer for den enkelte programtilbyder på de ulike variablene (se Vedlegg D for analyser per tilbyder). Bare signifikante endringer er markert i tabellen som gir et hovedbilde på signifikante endringer per tilbyder. Positive endringer er markert med <+>, negative med <->, mens det er <blank> der hvor vi ikke påviser signifikante endringer. Merk at det ikke er mulig å sammenlikne antallet negative eller positive markeringer, siden det vil være størst sjans for signifikante utslag for de programtilbyderne som har flest respondenter i surveyen. Denne sammenligningen kan imidlertid si noe om retningen på endring per tilbyder, og om det er mulig å identifisere noen sammenhenger, tendenser og mønstre. Spørsmålet er om de pedagogiske forskjellene mellom programtilbyderne gjenspeiles i de variablene det påvises signifikante endringer per tilbyder, eller om det avdekkes noen likheter mellom tilbyderne med tanke på endringer.

Signifikante endringer fordelt på tilbyder for faktorene som omhandlet samsvar mellom deltakernes forventninger og opplevd utbytte er illustrert i Tabell 14.

Tabell 14 Signifikante endringer per tilbyder – samsvar forventninger og utbytte

Forventninger - utbytte	Programtilbyder					
	AFF	BI	HIOA	NTNU	UIO	UIB
Respondenter pre/post	44/19	300/111	148/44	163/66	148/55	73/29
Administrative		-	-	-	-	
Pedagogiske		-		+		-
Anvende		-			-	
Grenser		-				

Som resultatene tidligere i kapitlet viser (se Figur 12 og 14), gir deltakerne inntrykk av at utdanningen i stor grad innfrir forventningene. Tabellen illustrerer at det basert på samsvar mellom utbytte og forventninger kun kan identifiseres små forskjeller mellom programtilbudene. For fire av tilbyderne gir deltakelsen mindre opplevd utbytte av administrative oppgaver enn forventet. Vi ser også at for pedagogiske oppgaver gir utdanningen ved NTNU et større utbytte enn forventet, mens for BI og UiO noe mindre. Merk at selv om endringene er signifikante, så er disse svært små og kan ikke påvise

noen systematiske forskjeller mellom de seks tilbyderne med tanke på samsvar mellom utbytte og forventninger.

Signifikante endringer fordelt på programtilbyder for faktorene som er basert på individuell endring og utvikling er illustrert i Tabell 15.

Tabell 15 Signifikante endringer per tilbyder - individuell endring og utvikling

Individuelle endringer		Programtilbyder				
Variabel	AFF	BI	HIOA	NTNU	UIO	UIB
Respondenter pre/post	44/19	300/111	148/44	163/66	148/55	73/29
Relasjon lokalsamfunn			+			+
Veiledning	+	+	+			
Trivsel	+	+	+	+		+
Relasjon skoleeier			+	+	+	
Pedagogisk ledelse					+	
Administrativ ledelse	+	+	+	+		
Undervisning		+	+	+		
Resultatoppfølging	+	+	+	+		
Autonomi				+		
Tidsbruk pedagogiske		+				
Tidsbruk egenutvikling				-		
Erfaringer		+	+		+	+
Drøfting				+		
Forskning og teori		+	+	+		+

Resultatene som ble presentert tidligere i dette kapitlet (se Figur 16, 17, 19, 20 og 21) viser noen signifikante endringer hos deltakerne fra oppstart til i etterkant av rektorutdanningen. Tabellen viser indikatorer på endring for tilbyderne relatert til ulike mestringsforventninger, autonomi, og refleksjoner rundt jobben som leder. Endringene på de aller fleste variablene i tabellen er positive og går i samme retning.

For å oppsummere de to tabellene er hovedinntrykket at endringene i deltakernes utbytte sett i etterkant av programmet i forhold til forventninger i overveiende grad går i samme retning de seks tilbyderne. Tabellene gir bare ett eksempel der utviklingen går i ulik retning for programtilbydere. Dette gjelder pedagogiske oppgaver, der NTNUs deltakere rapporterer om at utbytte større enn forventet, mens den er mindre enn forventet ved BI og UiO. For øvrig er det bare forskjeller mellom signifikante og ikke-signifikante utslag. Tabellen viser at det er variasjon mellom programtilbyderne i antallet faktorer som viser signifikante endringer, og et spørsmål er hvorvidt dette er tilfeldige eller systematiske forskjeller med tanke på kjennetegn ved programtilbudet. Forskjeller mellom de seks programtilbudene ser likevel ikke ut til å gi store utslag i deltakernes opplevde utbytte og endring. Tabellene viser ingen systematiske grupperinger av tilbyderne.

4.6 Oppsummering

Analysene i denne rapporten har hatt til hensikt å undersøke om rektorutdanningen har bidratt til å skape økt «trygghet i lederrollen», til mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp, og å ta lederskap gjennom utvikling av en identitet som leder. Det er utfordrende å måle om rektorutdanningen har hatt direkte følger for hvordan ledelse utøves i praksis, men analysene indikerer at deltakerne har endret sin læringskapasitet og utviklet seg som ledere fra oppstarten til i etterkant av programmet. Deltakernes utbytte i forhold til å løse relasjonelle og pedagogiske ledelsesoppgaver var omtrent som de forventet, mens utbytte relatert til administrative oppgaver er noe redusert. For utbytte relatert til deltakernes individuelle utvikling er dette omtrent som forventet, men med en viss endring innen faktorene ledelse og formulere (ikke signifikant). Deltakernes mestringsforventninger har økt innen nesten alle de dimensjonene som inngår i denne skalaen, noe som er verdt å merke seg selv om utslagene ikke er store. Vi finner en tilsvarende positiv endring i deltakernes opplevelse av eget handlingsrom, samt i tidsbruk til pedagogiske oppgaver. Et annet funn er at deltakerne i etterkant av programmet opplever å anvende ulike typer kunnskap i lederjobben.

Samlet viser analysene at deltakerne opplever at de har hatt et positivt utbytte av rektorutdanningen, og at utbytte i stor grad indikerer at forventningene er innfridd. Resultatene viser at deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder er endret, og at utdanningen har bidratt til økt trygghet i lederrollen. På bakgrunn av deltakernes egenrapporterte vurderinger av utbytte og endringer kan vi ikke påvise forskjeller mellom programtilbyderne. I det siste kapitlet diskuteres mulige forklaringer på disse empiriske resultatene.

5 Diskusjon og konklusjoner

I denne rapporten har vi sett nærmere på hvordan deltakerne i den nasjonale rektorutdanningen opplever at de har utviklet seg som ledere fra oppstart til i etterkant av studiene. Dette er en videreføring fra tidligere analyser av de ulike programtilbudene i den nasjonale rektorutdanningen (se Lysø mfl. 2012). Rapporten har altså et fokus på om rektorutdanningen har ledet til læring på individnivå, og følgende forskningsspørsmål har dannet utgangspunkt for analysene:

1. Hvordan samsvarer deltakernes opplevelse av utbytte med deres forventninger til programmet?
2. Hvordan har deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder endret seg fra oppstart til i etterkant av utdanningen?
3. Hvordan gjenspeiles forskjellene og likhetene mellom de seks programtilbudene i deltakernes opplevelse av utbytte og endringer?

Forskningsspørsmålene er undersøkt gjennom deltakernes selvrapportering i en kvantitativ survey på ulike tidspunkter i studieløpet, samt ved hjelp av et mindre antall kvalitative intervjuer med rektorer som har deltatt på rektorutdanningen. I analysene er deltakernes opplevelse av utbytte og endring operasjonalisert og vurdert både i forhold til det konseptuelle grunnlaget for følgeevalueringen og de målsettinger som Utdanningsdirektoratet hadde satt for hvilken kompetanse den enkelte deltaker skal sitte igjen med etter endt rektorutdanning.

Metodisk er likevel ambisjoner om å måle læring fra lederprogrammer både teoretisk og empirisk utfordrende. De konklusjoner som trekkes i denne delrapporten bør derfor tolkes med varsomhet ut fra at endring hos deltakerne kan avhenge av måletidspunkt, måtene dette måles på, og hvilke organisatoriske og politiske sammenhenger endringer i deltakernes individuelle kapasitet for læring og utvikling settes inn i. En rekke andre forhold enn lederutdanningen kan ha betydning for deltakernes opplevelse av endring. Her vil vi henvise til sluttrapporten fra evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen som vil foreligge høsten 2014. Oppsummert viser analysene så langt at det kan trekkes tre mer overordnede konklusjoner:

- at de forventninger til utbytte deltakerne hadde på forhånd i hovedsak er blitt innfridd;

- at deltakernes kapasitet til læring og utvikling – målt gjennom ulike mestringsforventninger - har økt langs flere dimensjoner;
- at programtilbudene – på tross av forskjeller i pedagogisk design og organisering – skaper en relativ lik endringsorientert læringsarena for deltakerne som bidrar til økt trygghet i rollen som leder.

Disse konklusjonene drøftes mer inngående under, og rapporten avrundes med å si noe om siste fase av evalueringen.

5.1 Innfrielse av deltakernes forventninger til utdanningen

I forrige evalueringsrapport fra den nasjonale rektorutdanningen var et sentralt funn at deltakerne var svært fornøyd med de programtilbudene som samlet utgjør den nasjonale rektorutdanningen (se Lysø mfl. 2012). Opplevelsen av studietilbudene var meget positiv, og deltakernes forventninger til utdanningene kan delvis ha blitt farget av at rektorutdanningen var et nasjonalt tiltak som både ble tungt promotert og hadde mange ressurser knyttet til seg. Å innfri slike høye forventninger over tid kan være en stor utfordring, men programmene synes altså i hovedsak å ha klart dette, ikke minst når det gjelder relasjonelle og pedagogiske ledelsesoppgaver. Samtidig ble deltakernes utbytte i forhold til administrative oppgaver noe redusert i forhold til forventningene, selv om det reduserte utbyttet langs denne dimensjonen ikke kan kalles dramatisk.

Det høye utbyttet av utdanningen som rapporteres kan dels henge sammen med deltakerne egen motivasjon for å styrke sin kompetanse i ledelse. Selv om svært mange av deltakerne eksempelvis ikke har fått redusert arbeidstid eller annen avlastning for å delta i programmet, indikerer intervjuer med deltakere at de legger ned mye tid og engasjement i rektorutdanningen. At det nettopp er de relasjonelle og pedagogiske oppgavene hvor utbyttet i etterkant er størst kan henge sammen med at programmene som sådan faktisk har vektlagt mye relasjonell trening, mens deltakerne selv hadde størst forventninger til utbytte i forhold til de pedagogiske oppgavene. At det rapporteres om noe mindre utbytte i forhold til administrative oppgaver kan henge sammen med at skoleledere kanskje har minst kontroll over denne dimensjonen i utgangspunktet. En del administrative oppgaver kan ikke alltid skyves på eller effektiviseres fordi de gjerne omfatter forhold som skole-hjem samarbeid, personalspørsmål, økonomi, etc.

Ser man på deltakernes vurderinger av utbytte i forhold til de kompetansekrav for skoleledere som Utdanningsdirektoratet har spesifisert for utdanningen, synes utbyttet som deltakerne rapporterer å være på linje med Utdanningsdirektoratets målsettinger – igjen med et unntak for den administrative dimensjonen. Et sentralt spørsmål i denne forbindelse er imidlertid hvorvidt dagens rektorutdanning har et omfang som muliggjør at alle de dimensjoner som er vektlagt, faktisk kan oppfylles gitt de begrensningene som programmene må forholde seg til når det gjelder studiepoeng og tidsbruk. En mulighet er derfor at programtilbyderne i praksis har prioritert relasjonelle og pedagogiske oppgaver fremfor de administrative oppgavene.

Når det gjelder dimensjonen individuell utvikling rapporterer deltakerne et høyt utbytte relatert til faktoren ledelse og anvende. Ledelse omhandler spørsmål rundt det å bli en mer tydelig leder, trygg i lederrollen, utvikling av lederidentitet og lederstil. Utbytte for faktoren ledelse viser en viss økning så

forventningene er godt innfridd. Opplevelse av å bli en tydeligere leder, økt trygghet og sterkere identitet er også utdypet gjennom de kvalitative intervjuene. Faktoren anvende handler om det å anvende ulike kunnskapstyper og forståelse av utdanningspolitikk, og de høye forventningene er innfridd. Deltakernes hadde noe lavere forventninger til det å utvikle formuleringsevne og å lære lederspråket, men rapporterer et noe høyere utbytte enn de forventet. De kvalitative intervjuene viser at bedre skriftlig og muntlig formuleringsevne er et sentralt utbytte fra rektorutdanningen. Dette viser Utdanningsdirektoratets mål om økt trygghet i lederrollen er innfridd. Hvorvidt dette bidrar til endring i lederpraksis vil belyses i siste evalueringsrapport.

5.2 Endringer i deltakernes kapasitet til læring og utvikling

Mestringsforventninger er en sentral indikator på den individuelle kapasiteten til å utvikle og endre seg som leder, og høye mestringsforventninger påvirker innsats, utholdenhet, aspirasjonsnivå og mål (Gist & Michell, 1992). Generelt sett har den nasjonale rektorutdanningen bidratt til at deltakernes rapportering av forventning av mestring er større i etterkant enn før de startet sin utdanning. Det bør her understrekes at den positive endringen i mestringsforventningene er relativt liten, men den er samtidig signifikant langs en rekke ulike dimensjoner. Størst positiv endring synes å ha funnet sted innen områdene «ledelse», «trivsel», «undervisning» og «resultatoppfølging». Lederne mener også at de har styrket egen autonomi og eget handlingsrom som en følge av utdanningen.

For deltakerne – spesielt de med bakgrunn fra mer praksisorienterte allmennlærerutdanninger – kan også rektorutdanningen representere nye perspektiver, ikke minst i forhold til bruk av forskning og teori i eget arbeid. Både de kvantitative dataene og intervjuer med deltakere indikerer at forskning og teori har skapt en større trygghet i utøvelse av lederrollen, ikke minst når initiativ og beslutninger skal begrunnes. Rektorutdanningen synes også – både gjennom den litteratur deltakerne har vært eksponert for, og de samlinger der litteratur og egne erfaringer diskuteres i et læringsfellesskap – å ha gitt deltakerne et vokabular for å adressere de utfordringer som de møter i hverdagen.

At mestringsforventningene har økt samtidig som utbyttet av rektorutdanningen er relativt stabilt, kan forklares på ulike måter. For det første kan dette ha sammenheng med målemetodikken, og der ulike målemetoder og spørsmålsbatterier kan gi litt ulike svar. Her bør det ikke minst understrekes at forskjellene i mestringsforventninger og i utbytte er relativt sett små. En annen mulig forklaring kan være at mestringsforventninger i hovedsak handler om vurderinger rundt egen person, mens spørsmålene om utbytte i hovedsak handlet om programmet som sådan. Økte forventninger om mestring og stabilt utbytte kan da ha som forklaring at deltakerne over tid rett og slett har fått styrket egen selvtillit, troen på egen kompetanse og egen handlekraft uten at de dermed tilskriver all denne endringen til programmet som sådan. Det nasjonale rektorprogrammet kan ha gitt deltakerne en sterkere lederidentitet, der dette kan ha som implikasjon at troen på at man mestrer ulike typer oppgaver også i større grad tilskrives egen kapasitet til læring og utvikling, både fra programmet og fra andre aktiviteter som lederne er engasjert i.

5.3 Forskjellige programdesign – like læringsfellesskap

Dette spørsmålet kan ses på som en forlengelse av de temaer som ble diskutert i evalueringsrapport nummer to der de seks programtilbudene i den nasjonale rektorutdanningen ble sammenlignet. I denne rapporten har også deltakernes mestringsforventninger blitt relatert til de ulike tilbyderne som står bak den nasjonale rektorutdanningen. Selv om programmene pedagogisk fremstår som relativt ulike – målt ved kjennetegn som pensumomfang, antall samlinger, arbeidskrav etc. - synes deltakerne likevel å være svært fornøyd med studietilbudet, uansett tilbyder. I denne rapporten er data fra flere kull med deltakere samlet inn som bekrefter dette bildet, og som gir inntrykk av at programmene har klart å opprettholde god kvalitet over tid.

Lysø mfl (2012: 66) konkluderte med at alle programtilbudene som er en del av den nasjonale rektorutdanningen kan sies å ha et tyngdepunkt i skjæringspunktet mellom kunnskapstilegnelse (forskning/vitenskap) og kunnskapsutøvelse (håndverk). Kunnskapsutviklingselementet var lite identifiserbart i samtlige utdanninger, men var heller ikke særlig etterspurt fra deltakernes side. Slik sett kan man hevde at disse overordnede føringene – som har muliggjort pedagogiske forskjellige programmer – også har skapt en relativt lik endringsorientert læringsarena for deltakerne. Uansett hva man kaller de pedagogiske grep som programtilbydere har tatt, er det i programmene en sterk vektlegging på individuell refleksjon, gruppediskusjoner og trening i konkrete ferdigheter. Dette læringsfellesskapet synes å ha bidratt til et positivt utbytte, og legge et grunnlag for individuell endring og utvikling hos deltakerne.

Utdanningsdirektoratet har påpekt at rektorutdanningen på 30 studiepoeng skal kunne inngå i en mer omfattende mastergradsutdanning i utdannings- eller skoleledelse, og vi finner forskjeller mellom tilbyderne når det gjelder deltakernes videre studiemuligheter (fra 1 til 7 muligheter). I den forrige delrapporten hvor de seks programtilbudene ble sammenlignet, framsto de som til dels svært ulike når det gjelder en rekke pedagogiske forhold som organisering og struktur, målsettinger, faglig innhold og arbeidsformer. Når det gjelder organisering og ledelse av programmet, er tilbudene hos AFF, BI og UiO noe sterkere forankret i en utdanningsinstitusjon enn HiOA, NTNU og UiB som har en mer distribuert forankring mellom samarbeidspartnere. Den administrative ledelsen er ivaretatt på ulike måter når det gjelder sentrale eller mer distribuerte løsninger, og programmet ved UiB fremstår som det mest distribuerte når det gjelder organiseringen.

Hvert år har det blitt bevilget ressurser til omtrent 400 studieplasser som er basert på behov og kapasiteten til den enkelte utdanningsinstitusjon; BI har tre klasser på ulike steder i landet, i tillegg til klasser i Oslo etter behov. NTNU har to klasser, hvorav en er lagt til Universitetet i Tromsø. UiO har to klasser i Oslo. AFF, HiOA og UiB har en klasse hver, men disse har ulik størrelse. Per 2013 er antall plasser økt til omtrent 500, noe som indikerer at både behovet for og kapasiteten øker. Når det gjelder omfang og varighet så har AFF og HiOA flest samlinger og samlingsdøgn (26 og 25 dager) som er over dobbelt så mange som for UiB (12 dager) og en del flere enn for BI (16 dager). NTNU og UiO har hver 21 dager. Varigheten strekker seg fra BI med to semester til de øvrige med tre semester, med fra seks til ni samlinger med ulik oppstartstidspunkt som gjør at lengden på programmene blir forskjellige.

Faglig innhold varierer også mellom tilbyderne, noe som gjenspeiles både i pensumomfang og i tema for samlingene (se delrapport to side 40-41). Eksempelvis så fremstår kanskje AFF, BI og UiB som de minst tradisjonelle vurdert ut fra pensumomfang, mens HiOA og UiO som de mest tradisjonelle ut fra

pensum. Dette er et mulig eksempel på en orientering mot mer kunnskapsutøvelse som krever mer tid, noe som gjenspeiles i opplegg for ferdighetstrening. Dersom vi ser på tema for samlingene, starter noen tilbydere med lederen for deretter å bevege seg mot organisasjon, mens andre starter med skolen i samfunnet eller som organisasjon, eller med Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet har lagt vekt på at det skal være variasjon i arbeidsformer, noe som tilbyderne har ivaretatt gjennom aktiviteter som kobler teori og praksis på og mellom samlingene. Alle tilbyderne bruker individuell veiledning, gruppeveiledning og andre former for gruppearbeid hvor deltakerne reflekterer sammen. Ferdighetstrening skulle også inngå i programmet, noe som alle tilbyderne har inngått samarbeid med konsulent-/kompetansemiljø for å ivareta (foruten AFF som ivaretar dette selv). Tilbyderne bruker ulike verktøy for ferdighetstrening, og integreringen av opplegget med øvrige aktiviteter varierer mellom programmene. Det er også relativt store forskjeller mellom tilbudene når det gjelder arbeidskrav og eksamener, og vi kan også finne elementer av kunnskapsutviklingsperspektivet.

Hvilken betydning har så programmenes pedagogiske oppbygning for deltakernes utbytte? Ut fra at programmenes oppbygning og organisering er svært ulik burde dette i prinsippet tilsi at også utbyttet skulle bli forskjellig. Som illustrert i kapittel fire kan det da også identifiseres variasjon i utbytte hvis vi måler dette langs ulike dimensjoner. Hovedtendensen er likevel at utbyttet er generelt sett positivt uansett tilbyder, og deltakernes opplever endring fra oppstart til i etterkant av programmet. Noen bestemte mønstre mellom utbytte og bestemte pedagogiske grep er det vanskelig å identifisere. I forhold til rapportert utbytte på «forskning og utvikling» synes mange tilbydere å få til dette selv om eksempelvis pensumomfanget hos tilbyderne er svært forskjellig. Det er heller ikke mulig å se at antall samlinger betyr noe spesielt i forhold til de utbyttedimensjoner som deltakerne rapporterer på. Forskjeller i arbeidskrav og vurderingsmåte hos tilbyderne synes likeledes ikke å skape bestemte mønstre i rapportert utbytte. Kobling mellom teori og praksis i skriveoppgavene er understreket i de kvalitative intervjuene generelt, noe som ser ut til å ha betydning for skriftlig og muntlig formulering.

Den eventuelle sammenhengen mellom pedagogisk design og rapportert utbytte synes derfor å være svært kompleks, der mulige årsakssammenhenger i alle fall ikke lar seg identifisere ut fra de data som er tilgjengelige. I tillegg er det vanskelig å skille skarpt mellom de overordede føringer som Utdanningsdirektoratet har lagt, lærestedenes formelle studieopplegg, og hvordan dette har artet seg i praksis. At det eksisterer en viss forskjell i utbytte mellom de ulike programtilbyderne er naturlig ut fra at hvert program foregår på ulike steder, har ulike undervisningskrefter, ulikt geografisk nedslagsfelt hos deltakerne, etc. Noe bestemt mønster peker seg likevel ikke ut hvis man prøver å se deltakernes utbytte i forhold til bestemte pedagogiske designelementer i programmene. Her bør det understrekes at vi også har kontrollert for om andre faktorer, og da spesielt for om individuelle bakgrunnsvariabler som stilling, kjønn, alder og erfaring kan ha betydning for rapportert utbytte, der heller ikke disse faktorene synes å ha betydning.

Dette antyder at den viktigste faktoren for rapportert utbytte og endring kan sies å være en slags generell «programeffekt» der deltakernes egen motivasjon og forventninger sammen med det læringsfellesskap de synes å oppleve på programmene relativt sett har større betydning enn både programmenes pedagogiske og institusjonelle kjennetegn, samt individuelle trekk hos deltakerne.

Vi har tidligere vært inne på at økningen i mestringsforventninger hos deltakerne synes å være en indikasjon på en sterkere lederidentitet uansett program man er tilknyttet, i alle fall når det gjelder pedagogiske og relasjonelle ferdigheter. De forskjeller som programmene har i forhold til pedagogisk design på ulike elementer, kan derfor være av mindre betydning i forhold til de mer overordnede

kjennetegnene på programmene om å balansere kunnskapstilegnelse og kunnskapsutøvelse – som i store trekk er felles for alle programmene. Typiske eksempler på slike overordnede kjennetegn er at deltakerne skal gjennom både ferdighetstrening og akademisk skriving, at undervisningen skal være forskningsbasert, og skal ha en tett kopling mellom teori og praksis (se også Lysø mfl 2011, 2012). En slik tilnærming er i tråd med de anbefalinger som Mintzberg (2009) vektlegger i lederutdanning mer generelt, og hvor læringsfellesskapet bidrar til å skape kapasitet for læring og utvikling som leder.

5.4 Om evalueringen videre

Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen avsluttes i 2014, der også data fra en del skolecase vil bli rapportert. Ambisjonene her vil være å vurdere om den nasjonale rektorutdanningen også bidrar til å skape endring i de skoler som deltakerne leder. I den siste rapporten vil dette spørsmålet vurderes i forhold til de foregående analyser på ulike nivå som har vært gjort i evalueringen. Ikke minst vil spørsmålet om hvordan en fremtidig lederutvikling i norsk skole best kan organiseres bli gitt større plass. De funn som er gjort i denne rapporten er på mange måter svært positive hvis man vurderer dem i forhold til de overordnede målene for den nasjonale rektorutdanningen. Samtidig har ikke evalueringen av rektorutdanningen hatt en kontrollgruppe å vurdere eventuelt utbytte i forhold til, og det må også understrekes at selv om flere kull har deltatt i utdanningen, er antall deltakere som har besvart tilsendte spørreskjema er begrenset. Samlet tilsier dette en viss varsomhet i forhold til hvilke implikasjoner som kan trekkes av de funn som er gjort i rapporten.

Rektorutdanningen har imidlertid skapt større oppmerksomhet rundt ledelse i norsk skole, som også har bidratt til utvikling av skoleledelse som forskningsfelt. Den har gitt mange skoleledere kunnskap og ferdigheter knyttet til utøvelse av ledelse, en sterkere lederidentitet og økt trygghet i rollen. Det må også sies å ha bidratt til fornyelse og mer utvikling på tilbudssiden – hos de institusjoner som gir en formell utdanning på dette feltet. På basis av dette vil den avsluttende rapporten spesielt drøfte to dimensjoner som vil være viktige å avklare i forhold til fremtidige satsinger på dette feltet: Hvilke faktorer synes å bidra til å skape skoleledere som lykkes i endrings- og utviklingsarbeid i skolen, og hvilke konsekvenser vil dette eventuelt ha for designet på lederutdanning fremover.

Referanser

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252. doi: 10.1080/00220671003728062
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Babbie, E. R. (2004). *The practice of social research*. Belmont, California: Thomson/Wadsworth.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopeida of human behavior* (Vol. 4, 71-81). San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bandura, A. (2008). Toward an Agentic Theory of the Self. *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches*, 15-49.
- Barton, D. & Tusting, K. (eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blackler, F., & Kennedy, A. (2004). The design and evaluation of a leadership programme for experienced chief executives from the public sector. *Management Learning*, 35(2), 181-203.
- Burgoyne, J. & Reynolds, M. (1997). *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: Sage
- Carroll, B. & Levy, L. (2008). *Identity Construction in Leadership Development*. Paper presented at the International Conference for Studying Leadership. Auckland, New Zealand
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cook, S.D.N. & Brown, J.S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, 10(4), 381-400
- Cunliffe, A. L. (2001). Managers as practical authors: Reconstructing our understanding of management practice. *Journal of Management Studies*, 38(3), 351-371.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. [Review]. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 62-75.
- Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G., & Whyman, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *Leadership Quarterly*, 21(4), 585-599.
- Federici, R. A. (2011). Rektors trivsel og frustrasjoner - hvordan mestringsforventninger påvirker arbeidsdagen. *Bedre Skole*(3), 22-29.
- Federici, R. A. (2012). Principals' self-efficacy: relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-011-0102-5

- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education, 14*(4), 575-600. doi: DOI 10.1007/s11218-011-9160-4
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 15*(3), 295-320. doi: DOI 10.1007/s11218-012-9183-5
- Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362. doi: Doi 10.1002/Job.322
- Gagnon, Suzanne (2008). Compelling identity: Selves and insecurity in global, corporate management development. *Management Learning, 39*(4), 375-391.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy - a Theoretical-Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review, 17*(2), 183-211.
- Gosling, J. & Mintzberg, H. (2006). Management Education as if Both Matter. *Management Learning, 37*(4), 419-428.
- Hill, L. A. (2003). *Becoming a manager: how new managers master the challenges of leadership*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic of the summary and theoretical extension work design literature. *Journal of Applied Psychology, 92*(5), 1332-1356. doi: 10.1037/0021-9010.92.5.1332
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: the Four Levels* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler
- Licklider, B. L., & Niska, J. M. (1993). Improving supervision of cooperative learning: A new approach to staff development for principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 6*(4), 367-378. doi: 10.1007/bf00122136
- Lu, H., While, A. E., & Barriball, K. L. (2005). Job satisfaction among nurses: a literature review. *International Journal of Nursing Studies, 42*(2), 211-227. doi: DOI 10.1016/j.ijnurstu.2004.09.003
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & 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 rapport 2011
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R., Olsen, M. S. & Solem. (2012). *Ledet til lederutvikling: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene*. Delrapport 2 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo: NIFU rapport 2012
- Lysø, I. H. (2010). *Managerial Learning as Co-Reflective Practice: Management Development Programs – don't use it if you don't mean it*. Doctoral Thesis, Norwegian university of science and technology, Trondheim.
- Lysø, I. H. (2014). Tett på lederutvikling. I Klev, R. & Vie, O. E. (Red.). *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappelen
- Mintzberg, H. (2004a). *Managers Not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

- Mintzberg, H. (2004b). Third-Generation Management Development. *T+D*, 58(3), 28-38.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Nicholson, H. & Carroll, B. (2009). *Out of Office: The Leadership Development Workshop as a New Organizational Site*. Paper presented at Paper presented at the 25th European Group of Studies (EGOS) Colloquium, Barcelona.
- Olaussen, B. (2013). Sosial kognitiv teori. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (Red.). *Læring, utvikling og læringsmiljø: Innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika
- Opseth, L. (2011). Rektorer i tidsnød. *Utdanning*, 9.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Retrieved from <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis the use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saane, V. N., Sluiter, J. K., Verbeek, J. H. A. M., & Frings-Dresen, M. H. W. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction—a systematic review. *Occupational Medicine*, 53(3), 191-200. doi: 10.1093/occmed/kqg038
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2004). *UWES Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual*.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. Bakker & M. P. Leiter (Eds.) *Work engagement. A handbook of Essential Theory and Research* (pp. 10-25). Hove and New York: Psychology Press.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. doi: 10.1177/0013164405282471
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seland, I., Olsen, M. S., Solem, A., Lysø, I. H., Aamodt, P. O. & Røsdal, T. (2012). *Spørsmål om tid. En studie av arbeidsbetingelser og tidsbruk for ledere av skoler og sykehjem*. Oslo, NIFU Rapport 18/2012.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities: Constructing Life through Language*. London: Sage.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Statens Trykksaktjeneste.
- Sturdy, A., Brocklehurst, M., Winstanley, D. and Littlejohns, M. (2006) 'Management as a (Self) Confidence Trick - Management Ideas, Education and Identity Work', *Organization*, 13(6), 841-60.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Vibe, N., Carlsten, T. C., & Aamodt, P. O. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge : Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP.

- Watson, T. (2008). Managing identity, identity work, personal predicaments and structured circumstances. *Organization* 15(1), 121-143.
- Watson, T. J. & Harris, P. (1999). *The Emergent Manager*. London; Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vedlegg

Vedlegg A: Spørsmål fra deltakersurveyen

Vurdering av utdanningen

Tenk på utdanningen som helhet og ta stilling til følgende påstander...

Praksisrelevans

1. Utdanningen ga meg inspirasjon for videre arbeid ved min skole.
2. Utdanningen var praksisrelatert.
3. Utdanningen var relevant for mitt arbeid som skoleleder.

Pedagogisk kvalitet

4. Foreleserne var engasjerende.
5. Den pedagogiske kvaliteten på forelesningene var gjennomgående god.
6. Jeg er fornøyd med den praktiske gjennomføringen av utdanningen.

7. Stemningen blant deltakerne var god. (fjernet etter faktoranalysen)

Forventninger og utbytte

I hvilken grad forventer du at den påbegynte utdanningen vil sette deg i bedre stand til...(pre)

I hvilken grad føler du at utdanningen har satt deg i bedre stand til... (post)

Konkret dimensjon

1. Økonomi, regnskap og budsjettarbeid.
2. Administrative oppgaver (for eksempel rapportering, timeplanlegging).
3. Personalsaker (ikke pedagogisk veiledning).
4. Pedagogisk utviklingsarbeid på skolenivå (for eksempel lokalt læreplanarbeid).
5. Pedagogisk veiledning og oppfølging av lærerne.
6. Elevrelaterte saker.
7. Foreldrekontakt.
8. Kontakt med skoleeier.
9. Oppfølging av skolens resultater.
10. Ansvar og vedlikehold av fysiske rammer.
11. Lærernes kompetanseutvikling.
12. Ekstern kontakt og bruk av ressurser i lokalsamfunnet.
13. Kontroll av at skolen forholder seg til forskrifter og lovverk (for eksempel læreplan, tilpasset opplæring).

Individorientert dimensjon

1. I hvilken grad forventer du at den påbegynte utdanningen vil sette deg i stand til: - Å bedre anvende tidligere erfaring.
2. Å bedre anvende forskning og teori for å forstå egen organisasjon.
3. Å bedre anvende magefølelse eller intuisjon.
4. Å bedre forståelsen for utdanningspolitikk.
5. Å bedre tidsmessig grensesetting for lederjobben.
6. Å bedre innholdsmessig grensesetting for lederjobben.
7. Å bli en mer reflektert praktiker.
8. Å bli mer trygg i lederrollen.
9. Å utvikle en sterkere lederidentitet.
10. Å endre lederstil.
11. Å bli en mer tydelig leder.
12. Å utvikle min skriftlige formuleringsevne.
13. Å lære lederspråket.

Mestringsforventninger

Med alle de oppgavene du har ansvar for, hvor sikker er du på en skala fra 1-7 at du kan...

Veiledning lærere

1. Observere lærernes undervisning ofte.
2. Initiere til kompetanseheving hos lærerne.
3. Følge opp lærernes undervisning og metodevalg.
4. Veilede lærerne i pedagogiske spørsmål.

Relasjon lokalsamfunn

5. Ha kontakt og samarbeid med lokalt næringsliv.
6. Benytte ressurser i lokalsamfunnet (personer, områder og arealer).
7. Sørge for at skolen har kontakt med ulike grupper og institusjoner i lokalsamfunnet.

Økonomi

8. Holde orden på skolens økonomi.
9. Til en hver tid ha oversikt over skolens økonomiske situasjon.
10. Sørge for at økonomien til skolen er under kontroll.

Pedagogisk ledelse

11. Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid.
12. Utvikle denne skolens pedagogiske plattform.

Trivsel

13. Utvikle et godt psykososialt miljø for elevene.
14. Utvikle en skole som er åpen og imøtekommende overfor elevene.
15. Utvikle en skole hvor alle lærerne trives.
16. Få elevene til å ta ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære.

Relasjon skoleeier

17. Engasjere ansatte når det gjelder deres egen utvikling.
18. Fremme skolens behov overfor skoleeier.
19. Samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal utvikle seg i.
20. Få skoleeier til å forandre mening ved uenighet mellom skoleledelse og skoleeier.

Relasjon foreldre

21. Utvikle et godt samarbeid mellom skole og hjem.
22. Samarbeide med foreldrenes representanter.

Støtte lærere

23. Støtte og hjelpe ansatte som har utfordringer eller problemer.
24. Ivareta og støtte lærere som sliter med tidsproblemer eller utmattelse.

Ledelse

25. Evaluere aktiviteten ved skolen fortløpende, og følge opp evalueringene.
26. Gjennomføre og følge opp alle beslutninger som er tatt.
27. Alltid benytte styringsretten overfor ansatte på en konstruktiv måte.
28. Tilrettelegge arbeidssituasjonen for hele personalet på en slik måte at arbeidet kan utføres konstruktivt.

Undervisning

29. Forvalte undervisningsressursene på en effektiv måte.
30. Sørge for at undervisningen blir tilrettelagt for elever med spesielle behov.
31. Organisere undervisningen på en slik måte at alle får tilpasset opplæring.
32. Organisere lærerressursene slik at undervisningen blir best mulig for elevene.

Resultatoppfølging

33. Følge opp elevresultater for å bedre elevenes læring.
34. Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater.
35. Innhente ekstern kompetanse for å bedre elevenes læringsresultater.
36. Omorganisere lærere for å bedre elevenes læringsresultater.

Engasjement

For hvert utsagn, ta stilling til hvor ofte du opplever det på denne måten...

1. Jeg er full av energi i arbeidet mitt.
2. Jeg føler meg sterk og energisk på jobb.
3. Når jeg står opp om morgenen ser jeg frem til å gå på jobb.
4. Jeg er entusiastisk i jobben min.
5. Jeg blir inspirert av jobben min.
6. Jeg er stolt av det arbeidet jeg gjør.
7. Jeg føler meg glad når jeg er fordypet i arbeidet mitt.
8. Jeg blir fullstendig revet med av arbeidet mitt.
9. Jeg er oppslukt av arbeidet mitt.

Autonomi

Tenk over jobben din som helhet og ta stilling til hvorvidt du mener de følgende påstandene stemmer for deg.

1. I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere de arbeidsoppgavene jeg selv syntes er viktig.
2. I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg.
3. I mitt arbeid har jeg stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden til.

Tidsbruk

Hvilke områder bruker du mye tid på, og hvilke skulle du ønske du hadde mer tid til?

Pedagogiske oppgaver

1. Pedagogisk utviklingsarbeid på skolenivå (f.eks. lokalt læreplanarbeid).
2. Pedagogisk veiledning og oppfølging av lærerne.
3. Lærernes kompetanseutvikling.
4. Oppfølging av skolens resultater.

Pedagogiske oppgaver

5. Egenutvikling gjennom kurs og nettverk.

Administrative oppgaver

6. Økonomi, regnskap og budsjettarbeid.
7. Ansvar og vedlikehold av fysiske rammer.
8. Kontroll av at skolen forholder seg til forskrifter og lovverk.
9. Kontakt med skoleeier.
10. Administrative oppgaver (f.eks. rapportering, timeplanlegging).

Elev og foreldre

11. Elevrelaterte saker.
12. Foreldrekontakt.

Refleksjoner rundt lederrollen

Tenk overordnet på din lederrolle. I hvilken grad drar du nytte av...

Rapporter

1. Elevundersøkelsene.
2. Data om elevenes læringsresultater.
3. Skolevurderinger.

Drøftinger

4. Drøftinger med FAU.
5. Drøftinger med klubben eller tillitsvalgte.
6. Drøftinger med skoleeier.

Erfaringer

7. Hvordan vi pleier å takle slike ting ved skolen.
8. Magefølelse eller intuisjon.

Kurs

9. Kunnskap jeg har lært på kurs.

Forskning og teori

10. Forskning og teori.

Vedlegg B: Gjennomsnittskårer fra andre undersøkelser

Tabell 16 Sammenligning rektorutdanningen og andre undersøkelser

Variabel	Rektorprogrammet		Tidligere undersøkelse		
	M	S	M	S	Diff
Autonomi	3.53	0.98	3.37	0.96	0.16
Mestringsforventning					
Relasjon lokalsamfunn	3.64	1.23	4.25	1.13	-0.61
Økonomi	5.00	1.39	5.49	1.16	-0.49
Pedagogisk ledelse	5.21	1.02	5.11	1.00	0.10
Trivsel	5.05	0.81	5.11	0.76	-0.06
Relasjon skoleeier	4.59	1.13	4.63	1.09	-0.04
Relasjon foreldre	5.06	1.17	5.54	0.88	-0.48
Støtte	5.31	0.93	5.29	0.94	0.02
Ledelse	4.68	0.85	4.80	0.87	-0.12

Merk. Rektorprogrammet: N= 990, Tidligere undersøkelse: N= 1818. (Federici & Skaalvik, 2012)

Vedlegg C: T-tester av endringer hos deltakerne

T-tester av deltakernes forventninger langs de to dimensjonene som er anvendt for å måle samsvar mellom utbytte og forventninger er vist i tabell 17 og 18.

Tabell 17 T-test av deltakernes forventninger (konkrete oppgaver)

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens <i>d</i>
Relasjonelle	3.09	0.67	2.88	.004	0.21
Post-test	2.95	0.68			
Administrative	2.91	0.66	6.58	.000	0.44
Post-test	2.63	0.62			
Pedagogiske	4.07	0.60	4.14	.013	0.29
Post-test	3.89	0.63			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

Tabellen viser at deltakerne skårer signifikant lavere på post-testen. Effektstørrelsen er liten til moderat.

Tabell 18 T-test av deltakernes forventninger (individuell utvikling)

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens <i>d</i>
Ledelse	3.97	0.60	-0.52	.601	0.03
Post-test	3.99	0.60			
Anvende	4.07	0.55	1.75	.080	0.12
Post-test	4.00	0.63			
Formulere	3.10	0.81	-1.90	.058	0.13
Post-test	3.20	0.75			
Grenser	3.46	0.83	3.22	.001	0.24
Post-test	3.26	0.86			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

Tabellen viser at det ikke er signifikante forskjeller i deltakernes skårer mellom pre- og post-testen, utenom dimensjonen grenser. Effekten er liten ($d = .24$).

Det ble også gjennomført t-tester for deltakernes mestringsforventninger, engasjement, autonomi og tidsbruk. T-testene er vist i tabell 19 – 21.

Tabell 19 T-test av deltakernes mestringsforventninger innenfor ulike områder

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
Veiledning	4.54	0.92	-5.42	.000	0.37
Post-test	4.90	0.98			
Relasjon lokalsamfunn	3.58	1.25	-3.60	.000	0.22
Post-test	3.87	1.29			
Økonomi	5.11	1.26	-3.60	.013	0.14
Post-test	5.29	1.23			
Pedagogisk	5.22	1.07	-3.93	.000	0.29
Post-test	5.52	0.97			
Trivsel	5.03	0.84	-6.10	.000	0.39
Post-test	5.35	0.82			
Skoleeier	4.59	1.16	-4.29	.000	0.26
Post-test	4.89	1.13			
Foreldre	5.09	1.14	-1.73	.083	0.12
Post-test	5.22	1.20			
Støtte lærere	5.30	0.93	-1.99	.047	0.14
Post-test	5.43	0.94			
Ledelse	4.72	0.87	-6.30	.000	0.40
Post-test	5.06	0.80			
Undervisning	5.02	0.91	-5.63	.000	0.37
Post-test	5.34	0.83			
Resultatoppfølging	4.85	0.98	-5.93	.000	0.38
Post-test	5.20	0.86			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

Tabell 20 T-test av deltakernes engasjement, autonomi og tidsbruk

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
Engasjement	6.22	0.78	-1.11	.266	0.06
Post-test	6.27	0.78			
Autonomi	3.59	1.05	-3.76	.000	0.26
Post-test	3.85	0.96			
Tid administrasjon	2.98	0.59	-1.27	.205	0.07
Post-test	3.02	0.57			
Tid pedagogiske	2.75	0.57	-3.25	.001	0.22
Post-test	2.87	0.52			
Tid egenutvikling	3.01	0.83	3.16	.002	0.28
Post-test	2.77	0.89			
Tid elever og foreldre	3.10	0.77	0.58	.559	0.04
Post-test	3.07	0.71			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

Tabell 21 T-test av deltakernes refleksjoner rundt ulike dimensjoner av lederrollen

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens <i>d</i>
Rapporter	3.80	0.71	-1.58	.115	0.14
Post-test	3.90	0.76			
Erfaringer	3.17	0.89	-3.65	.000	0.27
Post-test	3.41	0.86			
Drøfting eksterne	3.38	1.10	-3.64	.000	0.29
Post-test	3.69	1.01			
Forskning og teori	3.78	0.80	-5.30	.000	0.44
Post-test	4.11	0.71			
Kurs	3.78	0.80	-0.38	.701	0.04
Post-test	3.81	0.84			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg for spørsmålene i sin helhet.

Vedlegg D: Analyser av signifikante endringer per tilbyder

I dette vedlegget beskrives hvert programtilbud for å undersøke eventuelle signifikante endringer, dette med tanke på å identifisere forskjeller mellom de seks programtilbudene. For hver tilbyder vises t-tester av de ulike variablene, som viser signifikante forskjeller mellom pre- og post-test per tilbud. Merk at kun signifikante resultater er tatt med. En kort presentasjon av hver programtilbyder basert på delrapport to er inkludert som bakgrunn.

Administrativt Forskningsfond (AFF) er den private aktøren i Norge som har lengst tradisjon med lederutvikling innen privat sektor, og etter hvert også offentlig sektor, for ledere på flere nivå. De har lang erfaring med å tilby åpne programmer med deltakere fra ulike virksomheter, men har også tilbudt stadig flere programmer som er skreddersydde for en virksomhet eller en sektor. Programmet de tilbyr i forbindelse med rektorutdanningen er et eksempel på dette, og det er første gang AFF organiserer et sektorspesifikt program for skoleledere. De samarbeider med Norges Handelshøyskole (NHH), både for å kunne gi studiepoeng og å trekke inn forelesere og veiledere på oppgaver. Når det gjelder samarbeidspartnere, så har AFF avtale med bedriften Læringslaben AS, og trekker i tillegg inn eksterne forelesere fra UH-sektoren på enkelte tema. AFF er den eneste av programtilbyderne som selv ivaretar ferdighetstreningen.

Tabell 22 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: AFF

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
AFF					
Veiledning	4.32	1.13	-2.55	.022	0.29
Post-test	4.63	1.04			
Trivsel	4.70	0.88	-2.83	.012	0.49
Post-test	5.10	0.76			
Relasjon foreldre	4.70	1.39	-2.30	.037	0.35
Post-test	5.13	1.06			
Administrativ ledelse	4.39	1.06	-3.25	.005	0.51
Post-test	4.85	0.76			
Resultatoppfølging	4.60	1.06	-4.51	.000	0.60
Post-test	5.20	0.94			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

Handelshøyskolen BI har lang erfaring med lederutdanning på ulike nivå, og har siden 2002 gitt tilbud innen skoleledelse på mastergradsnivå som deltakerne kan søke videre. Det første tilbudet innen skoleledelse ble utviklet i samarbeid med Oslo kommune på bakgrunn av behov for utdanning som var tilpasset utfordringene Oslo-skolen. Etter hvert har de også tilbudt denne utdanningen i andre landsdeler. BI tilbyr i rektorutdanning i Oslo, Kristiansand, Haugesund og Stavanger. For å ivareta ferdighetstreningen, samarbeider BI med bedriftene *Ledelse og Organisasjon* og *Vekst AS*. I likhet med AFF har de avtale med *Læringslaben AS*, og trekker inn eksterne forelesere på enkelttema. Når det gjelder samarbeidspartnere fra UH-sektoren oppgir de Institutt for samfunnsøkonomi ved NTNU, Pedagogiska institutionen ved Stockholms Universitet og Utbildningspedagogisk fakultet. Rektorsutbildningen ved Uppsala Universitet var også samarbeidspartner i oppstartsfasen.

Tabell 23 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: BI

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens <i>d</i>
BI					
Administrative	2.84	0.66	3.26	.002	0.36
Post-test	2.60	0.67			
Pedagogiske	4.11	0.57	4.14	.000	0.51
Post-test	3.82	0.56			
Anvende	4.07	0.59	2.63	.010	0.31
Post-test	3.88	0.65			
Grenser	3.47	0.86	2.13	.036	0.23
Post-test	3.27	0.85			
Veiledning	4.63	0.82	-3.07	.003	0.36
Post-test	4.93	0.85			
Trivsel	5.06	0.76	-2.53	.013	0.28
Post-test	5.27	0.74			
Administrativ ledelse	4.78	0.83	-3.18	.002	0.36
Post-test	5.07	0.78			
Undervisning	4.96	0.91	-2.52	.014	0.31
Post-test	5.22	0.79			
Resultatoppfølging	4.97	0.93	-2.20	.031	0.26
Post-test	5.20	0.83			
Tidsbruk pedagogiske	2.77	0.62	-2.72	.008	0.38
Post-test	2.98	0.49			
Erfaringer	3.00	0.85	-2.22	.030	0.30
Post-test	3.28	0.99			
Forskning og teori	3.90	0.76	-2.84	.030	0.42
Post-test	4.21	0.72			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

Høgskolene i Oslo og Akershus (HiOA) ble sammenslått i 2011, og utdanningstilbudet er organisert ved Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning. Høgskolen har lang erfaring med både lærerutdanning og lederutdanning med vekt på økonomi og administrasjon. De har også mastergradsutdanning innen skoleledelse. I forbindelse med rektorutdanningen opprettet de et konsortium kalt Rektorutdanning Øst (RØST) som er forankret i et samarbeid med pedagogikkmiljøer ved Høgskolen i Akershus, Høgskolen i Hedmark og Karlstad Universitet. De trekker også inn forelesere ved ulike avdelinger på Høgskolen. For å ivareta ferdighetstreningen, er stiftelsen *IMTEC* trukket inn som samarbeidspartner. Til å begynne med ble studiesamlinger avholdt hos de ulike institusjonene på rundgang, men de har etter hvert gått over til å gjennomføre samlingene på hotell utenfor Oslo. HiOA uttrykker at de har brukt mye tid på etablering av konsortiet, og å bygge teamet som gjennomfører programmet.

Tabell 24 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: HiOA

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens <i>d</i>
HiOA					
Administrative	3.31	0.60	3.08	.004	0.63
Post-test	2.92	0.63			
Veiledning	4.54	0.99	-3.73	.001	0.77
Post-test	5.33	1.07			
Relasjon lokalsamfunn	3.78	1.26	-2.49	.018	0.54
Post-test	4.44	1.20			
Trivsel	5.03	1.00	-4.44	.000	0.83
Post-test	5.71	0.64			
Relasjon skoleeier	4.56	1.27	-2.15	.039	0.38
Post-test	5.02	1.14			
Administrativ ledelse	4.75	0.86	-4.62	.000	0.77
Post-test	5.36	0.73			
Undervisning	5.06	0.86	-4.36	.000	0.71
Post-test	5.63	0.75			
Resultatoppfølging	4.82	1.11	-3.69	.001	0.61
Post-test	5.44	0.92			
Erfaringer	3.18	0.93	-4.01	.000	0.71
Post-test	3.81	0.85			
Forskning og teori	3.55	0.89	-3.03	.005	0.59
Post-test	4.03	0.75			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

Rektorutdanningen ved **NTNU** er organisert ved Program for Lærerutdanning (PLU) som har lang erfaring med lærerutdanning, men har også siden 2002 tilbudt masterutdanning innen skoleledelse. I forbindelse med opprettelse av rektorutdanningen, inngikk de et samarbeid med pedagogikkmiljøer ved Universitetet i Tromsø, Universitetet i Nordland, Høgskolene i Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Volda. For å ivareta ferdighetstreningen, har NTNU inngått samarbeid med FAVEO prosjektledelse (Trondheim) og Bedriftskompetanse (Tromsø). Utdanningen gjennomføres på hotell i Trondheim og Tromsø. NTNU har også brukt en del tid på teambygging på tvers av institusjonene og FAVEO har fasilitert det de kaller et 'kurs i kurset'.

Tabell 25 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: NTNU

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
NTNU					
Administrative	2.90	0.65	3.13	.003	0.40
Post-test	2.66	0.55			
Pedagogisk ledelse	5.01	1.12	-2.08	.043	0.35
Post-test	5.37	0.95			
Trivsel	4.90	0.86	-2.19	.033	0.36
Post-test	5.20	0.82			
Relasjon skoleeier	4.35	1.09	-2.01	.050	0.29
Post-test	4.69	1.23			
Administrativ ledelse	4.50	0.94	-2.70	.010	0.43
Post-test	4.87	0.79			
Undervisning	4.93	1.02	-3.01	.004	0.42
Post-test	5.33	0.89			
Resultatoppfølging	4.70	0.99	-3.27	.002	0.49
Post-test	5.15	0.84			
Autonomi	3.40	0.89	-2.79	.008	0.52
Post-test	3.86	0.89			
Tidsbruk egenutvikling	3.02	0.79	3.42	.001	0.73
Post-test	2.44	0.81			
Drøfting	2.92	0.68	-2.49	.017	0.49
Post-test	3.27	0.76			
Forskning og teori	3.75	0.67	-2.21	.032	0.41
Post-test	4.03	0.70			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

Rektorutdanningen ved **Universitetet i Bergen (UiB)** er organisert ved Det psykologiske fakultet, men forankret i UH-nett vest - et samarbeid mellom universitetet og høgskolene som eksisterte uavhengig av rektorutdanningen, men som legger føringer for organiseringen. Nettverket består av Høgskulen i Sogn og Fjordane, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Stord/Haugesund og Norsk Lærarakademi, som alle har lang erfaring med å tilby utdanninger av lærere. Forankringen av tilbudet er dermed spredd utover flere institusjoner, samtidig som dette nettverket gir deltakerne mulighet til å fortsette på en mastergradsutdanning ved flere av disse institusjonene. Ferdighetstreningen er ivaretatt av bedriften *PriceWaterhouseCoopers AS (PWC)*. UiB har tilbudt rektorutdanning som er gjennomført på hotell i Bergen, men tilbyr i dag også utdanningsprogram i Førde.

Tabell 26 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: UiB

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
UiB					
Pedagogiske	4.20	0.63	2.38	.026	0.53
Post-test	3.87	0.62			
Relasjon lokalsamfunn	3.54	1.06	-2.34	.029	0.49
Post-test	4.14	1.38			
Trivsel	5.01	0.69	-2.80	.011	0.52
Post-test	5.45	0.99			
Erfaringer	3.32	0.56	-2.46	.026	0.69
Post-test	3.74	0.66			
Forskning og teori	3.65	0.79	-2.42	.027	0.57
Post-test	4.12	0.86			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

Universitetet i Oslo (UiO) har rektorutdanningen organisert ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS), som har lang erfaring med lederopplæring i skolen og har tilbudt utdanning i skoleledelse på mastergradsnivå siden 2003. Samarbeidspartnere i andre miljøer ved UiO som Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), Institutt for statsvitenskap, Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanningen (ITU), og tilbudet fremstår som godt forankret i institusjonen. De trekker også inn eksterne forelesere på enkelttema, og har for eksempel avtale med bedriften *Juridiske Kurs og Konferanser AS*. *Resultatorientert utvikling AS* er innleid for å ta ansvar for ferdighetstreningen. Utdanningen gjennomføres i UiOs egne lokaler på Blindern.

Tabell 27 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: UiO

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
UiO					
Administrative	2.79	0.68	3.21	.002	0.63
Post-test	2.40	0.55			
Anvende	4.23	0.55	2.49	.030	0.31
Post-test	4.04	0.66			
Pedagogisk ledelse	5.22	1.13	-2.28	.028	0.35
Post-test	5.61	1.07			
Relasjon skoleeier	4.65	1.30	-2.16	.040	0.31
Post-test	5.02	1.12			
Erfaringer	3.05	0.77	-3.69	.000	0.65
Post-test	3.55	0.76			

Merk. Det er benyttet sumskårer. Se Vedlegg A for spørsmålene i sin helhet.

ANOVA analyser – forskjeller mellom tilbyderne

Denne analysen undersøker om det er signifikante forskjeller i gjennomsnittene mellom tilbyderne. Merk at analysene er blitt utført på variablene som viser *endring*. Altså forskjeller i svar mellom pre- og post-test. Analysene undersøker derfor om det er signifikante forskjeller i endring mellom de seks tilbyderne, og ikke hvorvidt respondentene skårer høyere eller lavere generelt innenfor hver tilbyder. En slik analyse ville ikke illustrert «effekt» av utdanningen, men hvorvidt de ulike deltakerne for eksempel har forskjellige forventninger.

Innledende analyser viste at kun to variabler var signifikant forskjellige i gjennomsnitt mellom tilbyderne. Dette var *anvende* (spørsmål om forventninger til utdanningen) og *erfaringer* (spørsmål om refleksjoner rundt ledelse). Tabell 28 viser gjennomsnitt og standardavvik for disse, fordelt på programtilbyder.

Tabell 28 Gjennomsnitt og standardavvik – anvende og erfaringer

Tilbyder	Anvende		Erfaringer	
	M	S	M	S
AFF	0.19	0.68	-0.57	1.02
BI	-0.19	0.71	0.28	1.02
HiOA	0.20	0.73	0.63	0.88
NTNU	-0.10	0.54	0.14	0.61
UiO	-0.20	0.58	0.50	0.67
UiB	0.05	0.46	0.41	0.69

Tallene i Tabell 28 viser at det er små forskjeller i gjennomsnitt mellom tilbyderne på variabelen *anvende*. Forskjellene er mer tydelige på variabelen *erfaringer* hvor AFF har et negativt gjennomsnitt, mens de øvrige tilbyderne har positive gjennomsnitt. Tabell 29 viser resultatet fra analysen.

Tabell 29 ANOVA: anvende og erfaringer

Variabel	Df	F	P	ETA
Anvende	5 (265)	3.106	.010	0.05
Erfaringer	5 (196)	4.512	.001	0.11

Resultatene fra analysen viser at det er signifikante forskjeller mellom deltakerne. Effektstørrelsen (ETA) viser at forskjellene er små til moderate. Fordi analysen ikke viser hvor forskjellene befinner seg, utføres en såkalt post-hoc analyse. Tabell 30 viser resultatene fra denne.

Tabell 30 ANOVA: Post hoc analyser – anvende og erfaringer

Variabel	Tilbyder	Tilbyder	Mean diff	SE	P
Anvende	BI	HiOA	-0.39	.12	.025
Erfaringer	AFF	BI	-0.85	.25	.013
		HiOA	-1.20	.27	.000
		UiO	-1.07	.28	.002
		UiB	-0.98	.30	.024

Merk. Kun signifikante resultater fra post-hoc testen er vist (Bonferroni).

Resultatene fra post-hoc analysen viser at det er signifikante forskjeller mellom BI og HiOA på dimensjonen *anvende*. Her var ETA liten, så dette trenger ikke å ha stor betydning. Videre skiller AFF seg ut fra de andre tilbyderne på *erfaringer*. Dette fikk vi en indikasjon på i Figur 24. ETA er medium, noe som indikerer en moderat effekt.

ANCOVA analyser – forskjeller mellom tilbyderne

Selv om resultatene fra ANOVA analysen viste at det kun var signifikante forskjeller mellom to av variablene, ønsket vi også å gjøre en ANCOVA analyse. Denne analysen undersøker forskjeller mellom tilbyderne, samtidig som den kontrollerer for andre variabler. Vi inkluderte variablene alder, erfaring og utdanningsnivå fordi dette er egenskaper ved deltakerne som kan tenkes å påvirke opplevelsen av deltakelsen og utbytte. Inkludering av slike variabler og hvilke konsekvenser dette får for resultatet kan betraktes på to måter. 1) Alder, erfaring og utdanningsnivå kan være årsaken til at vi finner forskjeller mellom tilbyderne – altså opplevd endring eller effekt skyldes andre årsaker enn selve programmet. 2) Kontroll av alder, arbeidserfaring og utdanningsnivå kan gjøre at vi finner flere signifikante forskjeller, fordi vi fjerner effekten av disse.

Det ble gjennomført ANCOVA analyser for alle variablene. Den signifikante forskjellen mellom AFF og BI på variabelen *anvende* forsvant når alder, erfaring og utdanningsnivå ble inkludert. Dette kan tolkes som at alder, arbeidserfaring og utdanningsnivå var grunnen til forskjellen mellom tilbyderne, og ikke programmet selv. Variabelen *erfaringer* var fortsatt signifikant og tabell 31 viser resultatet fra denne analysen.

Tabell 31 ANCOVA: Erfaringer – kontroll for alder, erfaring og utdanningsnivå

Variabel	Df	F	P	ETA
Erfaringer	5 (168)	4.384	.001	0.12

Resultatet fra analysen viser at det er signifikante forskjeller mellom tilbyderne på variabelen *erfaringer* når man kontrollerer for alder, erfaring og utdanningsnivå. Effektstørrelsen (ETA) viser at forskjellen moderate. Fordi analysen ikke viser hvor forskjellene befinner seg, utføres en post-hoc analyse. Tabell 32 viser resultatene fra denne.

Tabell 32 ANCOVA: Post hoc analyser – erfaringer: kontroll for alder, erfaring og utdanning

Variabel	Tilbyder	Tilbyder	Mean diff	SE	P
Erfaringer	AFF	BI	-0.94	.27	.010
		HiOA	-1.36	.30	.000
		UiO	-1.05	.311	.014
		UiB	-1.07	.34	.030

Merk. Kun signifikante resultater fra post-hoc testen er vist (Bonferroni).

Resultatene fra post-hoc analysen er lik resultatene fra ANOVA analysen og viser at det er signifikante forskjeller mellom AFF og øvrige tilbyderne hva angår faktoren *erfaringer*.

Figuroversikt

Figur 1 Ledelse som praksis (Mintzberg, 2009)	16
Figur 2 Læringsprosesser i lederutdanning (Lysø, 2014).....	19
Figur 3 Evalueringsnivå (gjengitt etter Kirkpatrick, 1998)	24
Figur 4 Kvantitativ tilnærming: fokusområde resultat kvalitet	25
Figur 5 Kvalitativ tilnærming: fokusområde resultat kvalitet.....	37
Figur 6 Deltakerforutsetninger fordelt på høyeste utdanning og type stilling	41
Figur 7 Hvorfor deltakerne startet på utdanningen fordelt på type stilling.....	41
Figur 8 Valg av tilbyder fordelt på geografisk nærhet og programtilbyders profil	42
Figur 9 Deltakernes mulighet til reduksjon i arbeid i forbindelse med programmet	43
Figur 10 Deltakernes vurdering av praktisk relevans og pedagogisk kvalitet	44
Figur 11 Samsvar forventninger og utbytte (konkrete arbeidsoppgaver) – generelt	46
Figur 12 Samsvar forventninger og utbytte (konkrete arbeidsoppgaver) – per tilbyder	47
Figur 13 Samsvar forventninger og utbytte (individuell utvikling) – generelt	48
Figur 14 Samsvar forventninger og utbytte (individuell utvikling) – per tilbyder	49
Figur 15 Deltakernes mestringsforventning – endring generelt	50
Figur 16 Deltakernes mestringsforventninger – endring per tilbyder	51
Figur 17 Deltakernes mestringsforventninger – endring per tilbyder	51
Figur 18 Deltakernes engasjement, autonomi og tidsbruk – endring generelt	52
Figur 19 Deltakernes engasjement og autonomi – endring per tilbyder	54
Figur 20 Deltakernes opplevelse av tidsbruk – endring per tilbyder	54
Figur 21 Deltakernes refleksjoner rundt lederrollen – endring generelt	55
Figur 22 Deltakernes refleksjoner rundt lederrollen – endring per tilbyder.....	56

Tabelloversikt

Tabell 1 Tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling (basert på Lysø mfl. 2011).....	18
Tabell 2 Oversikt over utvalg fordelt på pre- og post-test fordelt på kull.....	26
Tabell 3 Oversikt populasjon og svar fordelt på programtilbyder	26
Tabell 4 Oversikt over utvalg som har besvart både pre- og post-testen	27
Tabell 5 Faktoranalyse av vurdering av utdanningen.....	30
Tabell 6 Faktoranalyse av første dimensjon: forventninger til utdanningen	31
Tabell 7 Faktoranalyse av andre dimensjon: forventninger til utdanningen	32
Tabell 8 Reliabilitet: mestringsforventning og engasjement	33
Tabell 9 Faktoranalyse av autonomi	33
Tabell 10 Faktoranalyse av tidsbruk	34
Tabell 11 Faktoranalyse av refleksjoner rundt lederrollen	35
Tabell 12 Faktoranalyse av refleksjoner rundt lederrollen (uten kurs-teori).....	35
Tabell 13 Bakgrunnsvariabler	40
Tabell 14 Signifikante endringer per tilbyder – samsvar forventninger og utbytte	58
Tabell 15 Signifikante endringer per tilbyder - individuell endring og utvikling	59
Tabell 16 Sammenligning rektorutdanningen og andre undersøkelser.....	78
Tabell 17 T-test av deltakernes forventninger (konkrete oppgaver)	79
Tabell 18 T-test av deltakernes forventninger (individuell utvikling)	79
Tabell 19 T-test av deltakernes mestringsforventninger innenfor ulike områder	80
Tabell 20 T-test av deltakernes engasjement, autonomi og tidsbruk.....	80
Tabell 21 T-test av deltakernes refleksjoner rundt ulike dimensjoner av lederrollen	81
Tabell 22 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: AFF	82
Tabell 23 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: BI	83
Tabell 24 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: HiOA	84
Tabell 25 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: NTNU	85
Tabell 26 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: UiB.....	86
Tabell 27 T-test alle spørsmål fordelt på tilbyder: UiO	86
Tabell 28 Gjennomsnitt og standardavvik – anvende og erfaringer	87
Tabell 29 ANOVA: anvende og erfaringer	87
Tabell 30 ANOVA: Post hoc analyser – anvende og erfaringer	88
Tabell 31 ANCOVA: Erfaringer – kontroll for alder, erfaring og utdanningsnivå	88
Tabell 32 ANCOVA: Post hoc analyser – erfaringer: kontroll for alder, erfaring og utdanning.....	89

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no