



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

Ingunn Hybertsen Lysø, Bjørn Stensaker, Randi Røthe,
Roger Andre Federici, Marit Schei Olsen og Anniken Solem

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

Ingunn Hybertsen Lysø, Bjørn Stensaker, Randi Røthe,
Roger Andre Federici, Marit Schei Olsen og Anniken Solem

Delrapport	2 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	978-82-7218-875-6

www.nifu.no

Forord

Den foreliggende delrapporten er den andre av fire rapporter fra følgeevalueringen av den nasjonale rektorutdanningen – et initiativ iverksatt av Utdanningsdirektoratet for rektorer og skoleledere i grunn- og videregående opplæring. Evalueringen er et samarbeid mellom NIFU og NTNU Samfunnsforskning i perioden 2010 - 2014. Denne rapporten er skrevet av Ingunn Hybertsen Lysø (NTNU Samfunnsforskning), Bjørn Stensaker (prosjektleder, NIFU), Randi Røthe (NIFU), Roger Andre Federici (NTNU Samfunnsforskning), Marit Schei Olsen (NTNU Samfunnsforskning) og Anniken Solem (NTNU Samfunnsforskning). Lysø og Stensaker har hatt et hovedansvar for skriving av rapporten, men forskerne har samarbeidet om både innsamling og analyse av de ulike datakildene. Røthe har spesielt bidratt med analyser i kapittel 4 om programtilbydernes intensjoner (i forlengelsen av sin masteroppgave), og Federici, Olsen og Solem har sammenstilt kvantitativt og kvalitativt materiale i kapittel 5 om deltakernes synspunkter på programtilbudet. I tillegg har Trude Røsdal (NIFU) og Per Olaf Aamodt (NIFU) bidratt i datainnsamlingen og kommet med innspill i analysene. Forfatterne takker Per Morten Schiefloe fra NTNU/NTNU Samfunnsforskning, Per Olaf Aamodt fra NIFU, samt Utdanningsdirektoratet for konstruktive kommentarer til rapporten.

Trondheim/Oslo, september 2012

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 Rektorutdanningen i lys av praksisvendingen.....	15
2.2 Utdanningsdirektoratets mål og føringer for rektorutdanning	16
2.3 Pedagogiske dilemmaer og programintensjoner	17
2.4 Programintensjoner og deltakerforventninger.....	19
3 Metodisk tilnærming	21
3.1 Overordnet forskningsstrategi for evalueringen	21
3.1.1 Metodiske muligheter og utfordringer	22
3.2 Metoder for innsamling og analyse av empiri fra tilbyderne	24
3.3 Metoder for innsamling og analyse av empiri fra deltakerne.....	26
3.3.1 Kvantitativ deltakersurvey	26
3.3.2 Kvalitative deltakerintervju.....	32
4 Programtilbydernes intensjoner og praksiser	35
4.1 Kjennetegn ved programtilbydernes	35
4.2 Pedagogiske forhold ved programtilbudene.....	37
4.2.1 Programmenes organisering og struktur	38
4.2.2 Programmenes målsettinger	39
4.2.3 Programmenes faglige innhold	40
4.2.4 Programmenes læringsformer.....	41
4.2.5 Programmenes arbeidskrav og vurdering.....	43
4.3 Programmenes tilpasning til deltakernes forutsetninger	44
4.4 Programtilbydernes kobling til skoleeier	46
4.5 Oppsummering	47
5 Deltakernes synspunkter på programtilbudet	49
5.1 Deltakerne.....	50
5.2 Forventninger til rektorutdanningen	53
5.2.1 Forventninger til utdanningen – konkrete arbeidsoppgaver	54
5.2.2 Forventninger til utdanningen – individuell utvikling	56
5.2.3 Forventninger til utdanningen – generelt	60
5.3 Vurderinger av rektorutdanningen	60
5.3.1 Pedagogisk kvalitet og praksisrelevans	60
5.3.2 Deltakernes helhetlige vurdering av programmet	63
5.4 Oppsummering	64
6 Konklusjon	65
6.1 Samsvar mellom programtilbudene og deltakerforventninger	65
6.2 Tilbydernes autonomi i utforming av programmene.....	67
6.3 Anerkjennelse av rollen som rektor og skoleleder	67
6.4 Skolelederes behov for støtte og nettverk	68
6.5 Om evalueringen videre.....	69
Referanser	70

Figuroversikt	73
Tabelloversikt	74
Vedlegg.....	75

Summary

Norway recently launched a national program for school leader development, organized through the Directorate for Education (see Lysø et al 2011). NIFU and NTNU Samfunnsforskning were asked to evaluate the program, and this is the second of four reports from the on-going evaluation. In the current report, the program offers from six higher education institutions in Norway are analyzed with the aim of exploring the following research questions in more detail:

- What characterizes the program providers' intentions regarding their study programs, and what ideas and practices are seen as central in the development of their program offers?
- How do participants in the programs assess their studies with respect to quality and relevance, and what are the expectations of the participants regarding their participation?

The main conclusion from the evaluation of these six programs is that they are very different. The programs have been designed with various intentions in mind, and their pedagogical design reflects this despite the fact that the programs offers also contain a number of similar elements. The participants experience the programs as both relevant and of high quality – regardless of which program they attended.

In discussing the findings, several explanations are offered that may shed light on the results. First, data show that the intentions of the programs are relatively consistent with participant's expectations of the school leadership development program. This may explain why programs are experienced as highly relevant for the participants. Second, diversity in program design seems to be highly correlated with the experience of the program providers in offering these kinds of study programs. The participants trust the ability and competence of the providers, which may well contribute to their overall satisfaction with the programs. A third explanation may be related to the symbolic role the national program in school leadership development may have in signaling the general importance of school leadership – an effect that could spill over to those participating in such an event. A fourth explanation is the relatively great importance the participants place on building networks and personal relationships with other participants in the program, indicating that the social context in school leadership development programs is, in general, very important.

Sammendrag

Dette er den andre av fire delrapporter fra evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen som ble iverksatt av Utdanningsdirektoratet i 2009. Denne delrapporten setter søkelys på de programtilbud som har vært utformet ved ulike læresteder som en del av det nasjonale utdanningstilbudet. Seks læresteder i Norge har i dag studietilbud innenfor den nasjonale rektorutdanningen: Administrativt Forskningsfond (AFF), Handelshøyskolen BI, Universitetet i Oslo (UiO), Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Universitetet i Bergen (UiB) og Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet (NTNU). I denne delrapporten analyseres disse studietilbudene nærmere, og der to sett av spørsmål søkes besvart:

- Hva kjennetegner de seks programtilbydernes intensjoner med egen rektorutdanning? Hvilke ideer er programtilbudene rammet inn av og hvilke praksiser og perspektiver antydes i deres beskrivelser av programmene?
- Hva kjennetegner deltakernes synspunkter på rektorutdanningen? Hvilke forventninger har deltakerne til programmet, og hvordan vurderer de utdanningens kvalitet og praksisrelevans?

Rapporten bygger på ulike datakilder. Deltakernes synspunkter på programmene er innhentet både gjennom ulike surveys, og gjennom et mindre utvalg intervjuer. Det er foretatt en dokumentanalyse av programtilbudene, samt at det også er foretatt en rekke intervjuer med representanter for programtilbyderne.

Hovedkonklusjonen som kan trekkes på bakgrunn av forskningsspørsmålene og de innsamlede data er at de seks studieprogrammene til dels er svært forskjellige, og der ulike intensjoner fra tilbydernes side har kommet til uttrykk i hvordan programmene har blitt utformet pedagogisk. Deltakernes opplevelse av studieprogrammene er likevel svært positiv – uansett hvilket studietilbud de har vært tilknyttet. Utdanningens pedagogiske kvalitet og praksisrelevans oppleves som høy.

Rapporten trekker frem fire komplementære forklaringer på disse resultatene. For det første viser data at studieprogrammenes intensjoner i stor grad samsvarer med deltakerne egne forventninger til rektorutdanningen. Programtilbudet oppleves derfor som svært relevant og av god pedagogisk kvalitet. For det andre synes tilbyderne av rektorutdanningen å ha tatt egne

pedagogiske grep i forhold til organiseringen av selve utdanningstilbudet, der man har kunnet trekke veksler på egen erfaring og opparbeidet kompetanse innen skoleledelse og lederutdanning. Programtilbyderne oppleves som kompetente leverandører på dette feltet. For det tredje kan variasjonen mellom programmene være underordnet det faktum at utdanningstilbudet eksisterer - der dette oppleves som en viktig anerkjennelse av rollen som rektor og skoleleder. For det fjerde kan likheten mellom de seks tilbudene forklares gjennom at rektorutdanningen er en viktig møteplass som dekker skolelederens behov for støtte og nettverk. Dette indikerer at den sosiale konteksten ser ut til å være av større betydning enn forskjeller i pedagogiske forhold mellom programtilbudene.

1 Innledning

1.1 Utdanning av skoleledere i Norge

Utvikling av den norske skolen har hatt høy politisk 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 både en kompetent og kunnskapsrik ledelse. Denne 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. Opprettelsen av rektorutdanningen kan betraktes som en operativ videreføring av sentrale elementer i Kunnskapsløftet, hvor det i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) fokuseres på mål- og resultatstyring, myndiggjøring av profesjonen, ansvarliggjøring og kunnskapsbasert yrkesutøvelse.

I dag er rektors rolle regulert i Opplæringsloven paragraf 9-1, som slår fast at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved rektor. Loven operasjonaliserer imidlertid ikke hva innholdet i faglig, pedagogisk og administrativ ledelse faktisk er, og hvordan dette best kan utøves. Stortingsmelding nr.31 (2007 – 2008) påpeker at det i Norge, sammenlignet med andre land, er få nasjonale krav i forbindelse med ansettelse til rektorstillinger.

Inntil nylig har norske rektorer heller ikke hatt noen omfattende formell lederkompetanse, og det har ikke eksistert noe nasjonalt tilbud om skolelederutdanning. Det finnes riktignok flere mastergradstilbud i utdannings- eller skoleledelse ved ulike utdanningsinstitusjoner. Det påpekes i Stortingsmelding nr.31 (2007 – 2008) at en del av disse programmene har en relativt løs kopling til praksis. Programmene er heller ikke skreddersydde for rektorer da de ikke fokuserer spesielt på utvikling av lederrollen. Selv om en del rektorer har tatt etter- og videreutdanning i administrasjon og ledelsesfag, viste eksempelvis skolelederundersøkelsen fra 2005 at nesten 40 prosent ikke hadde noen formell lederutdanning. Resultater fra en spørreundersøkelse våren 2010 tydet på at denne andelen hadde sunket til om lag en av tre (Vibe & Sandberg 2010).

Med utgangspunkt i dette varslet Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) at det skulle opprettes en nasjonal rektorutdanning for nytilsatte og andre rektorer som mangler slik utdanning. Det argumenteres for at endring av lederrollen i skolen krever at rektor

har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap.

Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å definere krav og forventninger til et utdanningstilbud for rektorer i grunn- og videregående skole, samt å gjennomføre en anbudskonkurranse for et nasjonalt utdanningstilbud. Det ble påpekt at utdanningen skulle være relatert til praksis, og at den kunne inngå i en mer omfattende mastergradsutdanning i utdannings- eller skoleledelse. Utdanningen skulle tilsvare 30 studiepoeng i universitets-/høgskolesystemet, og ha en varighet på 1 ½ til 2 år fordelt på en rekke samlinger.

Etter første anbudskonkurranse i 2009 tildelte Utdanningsdirektoratet fire miljøer oppdraget med å utvikle og gjennomføre den nasjonale rektorutdanningen. Etter en vurdering om at man burde øke utdanningskapasiteten, ble det en ny anbudskonkurranse i 2010, og ytterligere to miljøer kom til. De seks tilbudene fra høsten 2010 er forankret ved følgende utdanningsinstitusjoner (i alfabetisk rekkefølge):

- Administrativt forskningsfond (AFF) ved Norges handelshøyskole (NHH)
- Handelshøyskolen BI
- Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)
- Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU)
- Universitetet i Bergen (UiB)
- Universitetet i Oslo (UiO)

Utdanningsdirektoratet ønsket også at det skulle iverksettes en følgeevaluering i perioden 2010-2014 av de seks utdanningstilbudene som er utviklet, med fokus på både kvaliteten på programmet og effekter over tid. Etter en anbudskonkurranse i 2010 fikk NIFU i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning i oppdrag å gjennomføre denne følgeevalueringen.

Den første delrapporten fra evalueringen kom i 2011, og hadde som hovedformål å utvikle en teoretisk og analytisk ramme for evalueringsarbeidet (Lysø et al. 2011). Delrapport én vurderer den nyetablerte norske modellen for rektorutdanning opp mot internasjonal praksis, og ikke minst i forhold til forskning på skoleledelse og skolelederutdanning. Konklusjonene var at den norske rektorutdanningen er svært moderne og tidsriktig og har mange kjennetegn som er relativt typiske sett i et internasjonalt perspektiv: en relativt sterk statlig styring gjennom etablering av målformuleringer og standarder, sentral organisering med desentraliserte programtilbydere; et innhold som vektlegger ulike områder for kompetanse og nærhet til skolens kjerneoppgaver; et sett av arbeidsformer som gir rom for både teoretisk kunnskap og ferdighetstrening med tanke på individuell utvikling. Rektorutdanningen har i tillegg et fokus på praksisnær ledelsesutøvelse for å ivareta et mangfold av individer, skoler og skolesamfunn. Teoretisk kan den norske modellen sies å være relativt eklektisk, og i liten grad bundet opp til en spesiell teori eller retning i ledelsesforskningen.

Denne delrapporten er den andre rapporteringen fra evalueringen, og har som hovedformål å diskutere hvordan rektorutdanningen fungerer i forhold til de målene som er formulert av Utdanningsdirektoratet. Gjennom en nærmere beskrivelse av de seks programtilbyderne av den

nasjonale rektorutdanningen sine intensjoner, vil vi analysere likhetstrekk og forskjeller mellom programtilbudene. I det følgende vil det gjøres rede for tema og problemstillinger for denne delrapporten.

1.2 Tema og problemstillinger for rapporten

Høsten 2010 hadde alle de seks tilbyderne av den nasjonale rektorutdanningen satt i gang sine utdanningstilbud, og i 2012 har derfor flere kull gjennomført rektorutdanningen. Det er imidlertid for tidlig å si noe om effektene av den nasjonale rektorutdanningen på individ- og organisasjonsnivå, noe vi vil komme tilbake til i delrapport tre (2013) og i sluttrapporten (2014). Først og fremst har denne delrapporten som formål å identifisere forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene av nasjonal rektorutdanningen. Sammenligningen av programtilbudene blir gjort både i lys av eksisterende kunnskap om skolelederutdanning, Utdanningsdirektoratets mål og føringer med utdanningstilbudet, samt deltakernes forventninger til og opplevelse av det programmet de har vært tilknyttet.

En analyse av de ulike programtilbudene i lys av kunnskap om skolelederutdanning er også interessant ut fra at de utdanningsinstitusjoner som tilbyr utdanningen har noe ulike kunnskapsmessige identiteter, profiler og tradisjon når det gjelder (skole)lederutdanning og forskning på skoleledelse. Ett av funnene i den første delrapporten var at rektorutdanningen teoretisk sett kan betraktes som eklektisk, noe som kan åpne for stor grad av variasjon når det gjelder tilnærminger. På den ene siden kan man forvente at de ulike institusjonelle kjennetegn eventuelt også har slått gjennom i forhold til den nasjonale rektorutdanningen, og et interessant spørsmål er i så fall på hvilken måte? På den andre siden kan man forvente at den sterke statlige styringen som ble dokumentert i den første delrapporten kan ha influert på både utformingen og gjennomføringen av de ulike programtilbudene, og der graden av variasjon mellom programmene kan være mer begrenset. Et spørsmål er i så fall hvilke pedagogiske forhold ved den nasjonale rektorutdanningen som eventuelt da har blitt standardisert på tvers av programmene, og hvilke implikasjoner dette har hatt for gjennomføringen av utdanningene?

Den første delrapporten viser også til at praksisorienteringen innen ledelsesforskning og lederutdanning er tuftet på et gjensidighetsforhold mellom teoriutvikling, utvikling av ledelse og utøvelsen av ledelse i praksis. Dette åpner opp for at tilbydernes intensjoner med utdanningen er blitt influert av deltakernes behov i gjennomføringen av rektorutdanningen, nettopp for å tilpasse tilbudet til norske skolelederes hverdag. Samtidig er det vanskelig å tenke seg en vurdering av et utdanningstilbud uten at deltakerne på de ulike programmene også kommer til orde. Gitt de problemstillinger som er trukket opp ovenfor knyttet til tilbydernes autonomi, men også av sterk statlig styring, er det av stor interesse å innhente deltakernes vurderinger av utdanningstilbudet de har deltatt på. Dette gir også innsikt i deltakernes forutsetninger, og om programmet er tilpasset skolelederes behov.

Med utgangspunkt i dette har vi formulert to sett forskningsspørsmål for å belyse rektorutdanningens programkvalitet:

1. Hva kjennetegner de seks programtilbydernes intensjoner med egen rektorutdanning? Hvilke ideer presenteres i anbudene, og hvilke praksiser og perspektiver antydes i deres beskrivelser av programmene? (se kap. 4)
2. Hva kjennetegner deltakernes synspunkter på rektorutdanningen? Hvilke forventninger har deltakerne til programmet, og hvordan vurderer de utdanningens kvalitet og praksisrelevans? (se kap. 5)

Med utgangspunkt i beskrivelsene av programtilbudene, både hvordan tilbyderne beskriver seg selv og hvordan deltakerne opplever utdanningen, vil vi analysere forskjeller og likheter som eventuelt finnes mellom de seks programmene. Basert på denne sammenligningen vil vi avslutningsvis diskutere hvordan rektorutdanningen fungerer ut fra de formulerte målene. Sentrale problemstillinger vil være hvordan Utdanningsdirektoratets mål og føringer med rektorutdanningen gjenspeiles i de ulike programtilbudene, men også hvordan eventuelle institusjonelle kjennetegn har slått gjennom i det enkelte program. En annen problemstilling er på hvilken måte rektorutdanningen er tilpasset norske skolelederes forutsetninger og behov. Disse problemstillingene vil diskuteres i konklusjonskapittelet.

Dette har stor relevans i forhold til hvordan en eventuell nasjonal rektorutdanning skal videreføres og hva slags styring og form for organisering denne skal ha, men også hvilken målsetting, innhold og læringsformer en slik videreføring eventuelt skal bygge på. Andre sentrale spørsmål i forlengelsen av dette kan være tilpasning til målgruppen, men også vurderingsformer i forhold til deltakerforutsetninger. Analysene vil også kunne bidra med informasjon til Utdanningsdirektoratet knyttet til eventuelle behov for å justere den eksisterende rektorutdanningen, ikke minst i lys av de tilbakemeldinger som deltakerne gir.

Rapporten er organisert i seks kapitler. I kapittel to presenteres et teoretisk rammeverk som er utgangspunktet for å sammenligne de seks programtilbydernes. I kapittel tre beskrives den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for evalueringen generelt, og de metoder som er anvendt spesielt for å innsamle det empiriske materialet til denne delrapporten. Kapittel fire er en deskriptiv analyse av programtilbydernes intensjoner med egen rektorutdanning og kapittel fem beskriver hva som kjennetegner deltakernes forventninger og opplevelse av programtilbudet. Fokuset vil være likheter og forskjeller som eventuelt finnes mellom de seks programmene. I kapittel seks oppsummeres funn som leder til rapportens konklusjon.

2 Teoretisk rammeverk

For å identifisere likheter og forskjeller mellom programtilbudene, vil vi i dette kapittelet utvikle et teoretisk rammeverk. Som et utgangspunkt setter vi fokus på praksisvendingen innen skoleledelse og lederutdanningen, gjengir Utdanningsdirektoratets mål og føringer med rektorutdanningen, og diskuterer pedagogiske dilemmaer og programintensjoner. Dette vil til slutt diskuteres i forhold til deltakerforventninger gjennom å utvikle et sett av indikatorer basert på tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling.

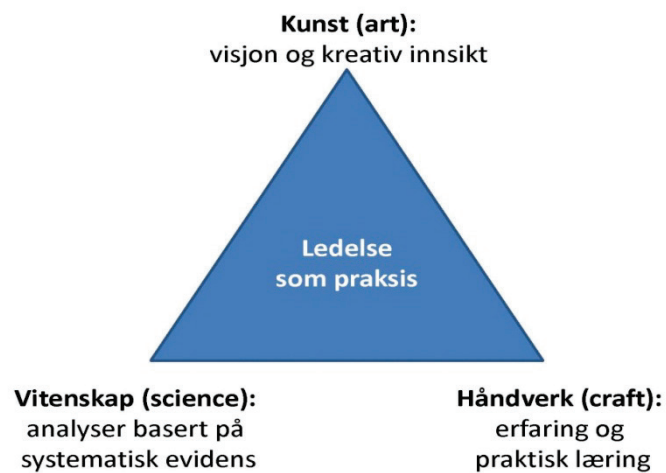
2.1 Rektorutdanningen i lys av praksisvendingen

I den første delrapporten fra evalueringen ble det understreket at den nye modellen for rektorutdanning fremtrer som moderne og tidsriktig sett i et internasjonalt perspektiv. Sentrale utviklingstendenser i internasjonal skolelederutdanning er blant annet at man har gått fra en sterk fokusering på teori og tilegnelse av kunnskap til en sterkere orientering mot praksis og refleksjon over kunnskapsutøvelse. Tilsvarende har lederprogrammer gått gjennom en utvikling fra å være teoretisk funderte til å bli mer operasjonelle, med fokus på å skape utvikling hos lederen i relasjon til egen organisasjon (Reynolds & Vince 2007). Dette henger også sammen med ledelsesforskningens bevegelse fra å ha en sterk tro på å finne en universell form for ledelse, til en forståelse av ledelse som et mangfoldig, relasjonelt og komplekst fenomen, avhengig av situasjoner og kontekster (Lumby et al. 2009; Huber 2010; Winkler 2010). Slik sett har skolelederutvikling blitt utvidet i sitt fokus, og man erkjenner at det er flere kilder til kunnskap som kan være relevant for utøvelsen av ledelse i skolen. Ikke minst ser man et skifte i form av at læring av ledelse betraktes som en kontinuerlig prosess som må forankres i organisasjonen som lederen er en del av, hvor også lokal og kollektiv kunnskapsutvikling blir sentralt. Den såkalte praksisvendingens forståelse av læring av ledelse får også implikasjoner for lederutvikling. Når det gjelder utvikling av ledere gjennom lederprogrammer, tar Mintzberg (2009: 228) til orde for det han kaller naturlig utvikling der disse punktene er sentrale:

- Ledere kan ikke skapes i et klasserom
- Ledelse læres på jobben, fremmet av et spekter av erfaringer og utfordringer

- Utviklingsprogrammer kan hjelpe ledere å skape mening fra deres erfaringer, gjennom å reflektere over det personlig og med kolleger
- Det å bringe læringen tilbake til organisasjonen bør være en del av denne utviklingen, for påvirkning på organisasjonen
- Ledelse bør også handle om utviklingsprogrammer, hvor team av ledere forventes å drive endringer i organisasjonen

I lys av denne praksisvendingen, dukker også behovet for å balansere ulike typer kunnskap i skolelederutdanning opp. Det teoretiske rammeverket vi vil anvende for å analysere de ulike programtilbudene er basert på Mintzberg (2009) som poengterer at ledelse handler om samspillet mellom vitenskap, håndverk og kunst, som vist i Figur 1.



Figur 1 Ledelse som praksis (Mintzberg 2009)

Mintzbergs modell er illustrativ for de ulike dimensjoner som en moderne utdanning for skoleledere kan sies å måtte gjenspeile, men gir få holdepunkter for hvordan en eventuelt kan analysere hvorvidt en bestemt utdanning klarer å ivareta denne balansen mellom de ulike dimensjonene. For å vurdere hvordan programmet fungerer i forhold til de formulerte målene, vil vi stille spørsmål ved hvordan Utdanningsdirektoratets mål og føringer for en god rektorutdanning er basert på denne balansen.

2.2 Utdanningsdirektoratets mål og føringer for rektorutdanning

I delrapport én ble det understreket at Utdanningsdirektoratet relativt tydelig vektla økt «trygghet i lederrollen» som det mest sentrale for de nye utdanningstilbudene som var i støpeskjeen, og at dette var det overordnede målet for utdanningen. 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 å ta lederskap gjennom utvikling av en identitet som leder. I tillegg er det lagt vekt på at ledelse innebærer en større grad av ansvarliggjøring, spesielt med tanke på det formelle resultatansvaret.

Denne målsettingen bygget på fire kompetansekrav som utdanningene skulle dekke, der økt trygghet altså er tenkt å oppnås gjennom tilegnelse av både kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til:

- Elevenes læringsresultater og læringsmiljø
- Styring og administrasjon
- Samarbeid og organisasjonsbygging, samt veiledning av personalet
- Utvikling og endring

Hvordan trygghet skal oppnås gjennom disse fire kompetansekravene er likevel ikke helt enkelt å utlede, ikke minst siden Utdanningsdirektoratet også åpnet for muligheten for lokal tilpasning hos tilbyderne av utdanningsprogrammet. I tillegg antydte direktoratet at et stort mangfold av arbeidsformer i utdanningsprogrammene (seminarer/samlinger, forelesninger, litteraturstudier, gruppearbeid, veiledning, trening i ulike ferdigheter, samt teoretisk arbeid) ville være relevant. I Utdanningsdirektoratets beskrivelser av hva lederutdanningen skal bidra til, står det at skolelederne skal bli bedre til å utøve ledelse i den praktiske hverdag gjennom økt trygghet i lederrollen. Det legges vekt på at rektorene skal ta ansvar for både ledelse og styring, og skal gjøre faglig ledelse, personalledelse og administrasjon til et integrert hele. Hvilke vurderingsformer som skal anvendes for å evaluere deltakerne angående dette er det i liten grad lagt føringer for fra Utdanningsdirektoratet.

2.3 Pedagogiske dilemmaer og programintensjoner

En viss lokal autonomi koplet med et stort antall mulige arbeidsformer, samt relativt omfattende kompetansekrav og målsettinger, skaper den situasjon at programtilbyderne kan oppleve ulike pedagogiske dilemmaer i forhold til de *intensjoner* de har for eget utdanningstilbud: I hvilken grad kan tilbyderne, i forhold til den tydelig formulerte målsettingen med utdanningen, finne «sin egen vei» for å nå dette målet? Er definerte kompetansekrav så omfattende at realiseringen av målsettingen med utdanningen nærmest må overlates til deltakerne selv? Er det mulig å meisle ut en pedagogisk praksis eller et overordnet perspektiv som forener alle disse hensynene, eller innebærer de mange kravene og den begrensede tiden til rådighet at noen kunnskaper eller ferdigheter nødvendigvis må nedprioriteres? I hvilken grad er det mulig å tilpasse et lederprogram til deltakernes behov for utvikling, men også til deres deltakerforutsetninger slik at man oppnår mestring? Hvilke vurderingsformer er egnet for å vurdere måloppnåelse innen alle kompetanseområdene, som også er orientert mot deltakernes utøvelse av ledelse i den praktiske hverdagen?

For deltakerne som går på rektorutdanningen vil det også kunne være ulike dilemma som kan identifiseres. Det forhold at tilbyderne har ulike institusjonelle kjennetegn, som kan gi utslag i en noe ulik kompetanseprofil og omdømme i forhold til «skole» og «ledelse», tilsier at *ulike deltakere kan rette ulike forventninger til tilbyderne*, eller at de endatil har ønsket å velge spesielle tilbydere

ut fra hva man tror disse står for. Tilbyderne har anvendt ulike måter å markedsføre seg på ovenfor deltakerne, selv om de i teorien er leverandør av ett og samme utdanningsprogram. Her har imidlertid ikke alle deltakerne kunnet velge program fritt, da enkelte skoleeiere har gjort avtaler med enkelte tilbydere. For mange deltakere vil et valg av tilbyder også være en avveining av pragmatiske hensyn. Nettopp fordi mange deltakere vil ha visse forventninger til tilbyderne, kan man anta at dette til en viss grad også vil kunne styre deltakernes opplevelse av kvaliteten og relevansen på tilbudet.

Hvis man har ulike deltakerne som aktivt søker seg til eller har forventninger til spesielle tilbydere, vil man dermed kunne havne i den situasjon at svært ulike utdanningstilbud vil oppfattes som kvalitetsmessig like - fordi de eventuelt er i tråd med forventningene på forhånd. Motsatt kan også negative vurderinger av bestemte utdanningsprogram være farget av forventningene deltakerne hadde på forhånd. Slik sett handler en vurdering av utdanningsprogrammets kvalitet og relevans dermed også om det samsvar som eventuelt finnes mellom tilbydernes intensjoner med programmet og deltakernes forventninger. Det er derfor behov for å utvikle et rammeverk for å identifisere forskjeller og likheter mellom programmene.

Ideen om at de intensjoner man har med ulike typer programmer kan gi ulike effekter, er imidlertid ikke ny. En empirisk studie gjennomført av Belling et al. (2004) som hadde til hensikt å finne ulike faktorer som hemmet og fremmet overføring fra lederutvikling, viste at i tillegg til individuelle karakteristika og forhold i organisasjonskonteksten, hadde også typen program deltakerne gikk på betydning. Funnene indikerte at individuelle karakteristika, organisatoriske forhold og programtype må ses i sammenheng. Typologien av programmer som inngikk i studien var basert på tilbydernes plassering i henhold til dimensjonene tilnærming til undervisning og læring (Belling et al. 2004), gjengitt i Tabell 1.

Tabell 1 Typologi av lederutviklingsprogrammer (gjengitt i Lysø 2010)

	Hard teaching approach	Soft teaching approach
Tangible learning orientation	Hard/tangible programs are designed with the intention that managers can acquire specific knowledge and master particular analytical tools and techniques, which they can apply	Soft/tangible programs are more concerned with raising awareness by providing a basic appreciation and understanding of issues, often through sophisticated experimental and simulated operating environments
Intangible learning orientation	Hard/intangible programs translate ideas and information into guidelines, examples of best practice or map competing theoretical perspectives	Soft/intangible programs are designed to help managers learn to think for and develop themselves through reflexive enquiry, where sharing and collective sense-making of personal experiences is encouraged

I motsetning til en rekke tidligere studier av effekter fra lederutvikling, bidrar Belling et al. (2004) med innsikt i at ulike typer lederprogrammer kan være av betydning for effektene, og gjør et skille mellom undervisning og læring. Studien bidrar imidlertid i liten grad med teoretisk forklaring på dette, sier lite om forholdet mellom type lederprogram og «god» ledelse, eller om programtypen

er i samsvar med deltakernes forventninger. I det følgende vil vi derfor utarbeide et rammeverk for å analysere samsvar mellom programintensjoner og deltakernes forventninger.

2.4 Programintensjoner og deltakerforventninger

I den første delrapporten fant vi at den nasjonale rektorutdanningen følger internasjonale utviklingstendenser, med et fokus på praksisnær ledelsesutøvelse for å ivareta et mangfold av individer, skoler og skolesamfunn. Intensjonen med den nasjonale rektorutdanningen er å skape økt trygghet i lederrollen for å bedre utøve ledelse i praksis. En rekke empiriske studier av lederutviklingsprogrammer, 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 for lederutvikling trekker veksler på en rekke empiriske studier av hva ledelse er i praksis og hvordan ledere lærer ledelse (Watson and Harris 1999; Hill 2003; Mintzberg 2009). For å vurdere programmer som bygger på en forståelse av ledelse som et mangfoldig, relasjonelt og komplekst fenomen, avhengig av situasjoner og kontekster, er det naturlig å legge større vekt på å kartlegge deltakernes synspunkter på spørsmål om hva en god leder er, hvordan ledelse best kan læres, og ønsket utbytte fra programmet.

Et slikt samsvar mellom tilbydernes intensjoner og deltakernes forventninger til utdanningen kan identifiseres både når det gjelder målsettinger, gjennomføring og resultater. Når det gjelder *målsettingene* som tilbydere og deltakere har, er spørsmålet om læringsintensjoner med programmet faktisk 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. Når det gjelder *gjennomføringen*, er dette koplet til om de ulike programaktivitetene for læring av ledelse er i overensstemmelse med hvordan deltakerne forventer at ledelse best kan læres. Når det gjelder *resultatene*, er spørsmålet hva man tenker rundt forholdet mellom kunnskap og praksis, og hvordan dette best kan balanseres for å skape den tryggheten i lederrollen som etterspørres.

Kopler vi dette til Mintzbergs (2009) modell for ledelse som praksis, kan vi identifisere tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling som vil anvendes for å analysere programmene og deltakernes forventninger. Med utgangspunkt i de to sett av forskningsspørsmål som ble stilt innledningsvis i denne rapporten, er det i det følgende utviklet indikatorer for å vurdere målsettinger, gjennomføring og resultater. Sammenhengen mellom forskningsspørsmål, indikatorer og perspektiver på kunnskap er beskrevet i tabell 2.

Tabell 2 Tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling (basert på Lysø et al. 2011)

Forskningsspørsmål	Indikatorer	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?	Hvordan designe aktiviteter for læring av ledelse? (gjennomføring)	Normative «oppskrifter» på hvordan ting bør gjøres i praksis basert på forhåndsdefinerte problemer	Beskrivelser av praksis gjennom refleksjon basert på eksisterende problemer som oppdages	Lokale transformativ endringsprosesser basert på kollektivt konstruerte problem og løsninger
	Hva tenkes om forholdet mellom kunnskap og praksis? (resultat)	Ny tilegnelse av kunnskap fører til bedre praksis	Ny kunnskap er basert på refleksiv praksis	Ny lokal kunnskap er praksisbasert og utvikles kollektivt
Hva er deltakernes synspunkter på rektorutdanningen?	Hva er en leder? (målsetting)	Praktisk vitenskapsmann	Reflektert praktiker	Sosial endringsaktør
Hva er deres forventninger til utdanningen og hvordan vurderer de utdanningens kvalitet og praksisrelevans?	Hvordan læres ledelse? (gjennomføring)	Erverve vitenskapelig kunnskap om ledelse for å bedre den individuelle kapasiteten	Refleksjon over praksis og læring gjennom erfaring med praktisk problemløsning	Kollektiv konstruksjon og løsning av praktiske problemer for å utvikle ny lokal kunnskap
	Hva er ønsket 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

Hensikten med tabellen over er å vise sammenhengen mellom de forskningsspørsmål som er formulert og evalueringens overordnede teoretiske rammeverk. Teoretiske kilder som ligger til grunn for de tre perspektivene på kunnskap i tabellen er beskrevet i delrapport én.

Skillet mellom kunnskapstilegnelse, kunnskapsutøvelse og kunnskapsutvikling kan nok være relativt enkelt teoretisk, men kan by på problemer i praksis. De indikatorer som er identifisert i tabellen kan være vanskelige å empirisk operasjonalisere på en entydig måte innen de ulike perspektivene. Praksisvendingen antyder at man har gått fra et sterkt fokus på kunnskapstilegnelse til også å fokusere på kunnskapsutøvelse i lederutdanning. Når det gjelder kunnskapsutvikling, er det interessant å identifisere om programtilbudene også har pedagogiske forhold som går i retning av dette perspektivet. Da dette kan være vanskelig å operasjonalisere i praksis, er det i denne delrapporten er det derfor lagt vekt på å utforske hvordan deltakernes forventninger til utdanningen best kan operasjonaliseres (se kapittel 5).

3 Metodisk tilnærming

NIFU og NTNU Samfunnsforskning har siden høsten 2010 samlet inn flere typer data om den nasjonale rektorutdanningen, og ulike datakilder vil anvendes i denne rapporten for å si noe om *hvordan rektorutdanningen fungerer i forhold til de formulerte målene (programkvalitet)*.

I dette kapittelet vil vi først beskrive den overordnede forskningsstrategien for evalueringen og sentrale designprinsipper, samt diskutere metodiske muligheter og utfordringer med følgeevaluering av lederutdanning. Deretter gjør vi rede for de metoder som er anvendt for innsamling av data som utgjør det empiriske materialet for å sammenligne tilbyderne. Dette har fokus på å beskrive hva som kjennetegner både de seks programtilbydernes intensjoner med rektorutdanningen og deltakernes forventninger til og vurderinger av det programmet de har deltatt på. Resultatene fra de empiriske analysene vil presenteres i kapittel fire og fem, som så danner grunnlaget for å diskutere den nasjonale rektorutdanningen i lys av forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene.

3.1 Overordnet forskningsstrategi for evalueringen

Forskningsstrategien tar høyde for at rektorutdanningen er i en utviklingsfase, og er basert på et longitudinelt design og utviklingsorientert evaluering (Guba & Lincoln, 1989; 2005; Patton 2011). På bakgrunn av dette har evalueringen både en formativ og summativ karakter (Bloom 1971; Patton 2011), hvor hensikten er både å vurdere kvaliteten på programmet og resultater i form av effekter på individ- og organisasjonsnivå. I det opprinnelige anbudet for evalueringen formulerte vi tre overordnede forskningsspørsmål, og disse har vært styrende for valg av strategier for innsamling av ulike typer kvantitative og kvalitative data:

1. Gjennom å sammenligne de ulike programtilbydernes, hvordan fungerer rektorutdanningen i forhold de formulerte målene? (programkvalitet)
2. På hvilken måte bidrar deltakelse 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)

Denne delrapporten tar utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet om hvordan den nasjonale rektorutdanningen fungerer i forhold til de formulerte målene. Dette spørsmålet danner utgangspunktet for de to sett av forskningsspørsmål som vi skisserte innledningsvis i denne rapporten.

Sentrale designprinsipper er triangulering av metoder og empiri gjennom innsamling av ulike typer kvalitative og kvantitative data på flere tidspunkt (Creswell 1998), hvor datamateriale innhentet i samme operasjon vil anvendes på ulike måter i forhold til hva som er fokuset for delrapportene. Det vil både samles inn faktabasert og opplevelsesbasert informasjon fra de ulike aktørene som er involvert i den nasjonale rektorutdanningen. Denne tilnærmingen har støtte i empiriske studier av lederutvikling som også inkluderer deltakernes perspektiv (Antonacopoulou 1999; 2001).

Et annet designprinsipp er koblingen mellom den overordnede forskningsstrategien og eksisterende kunnskap om ledelsesforskning og lederutdanning. Evalueringen søker å ta høyde for den moderne ledelsesforskningens bevegelse fra å ha en sterk tro på å finne en universell form for ledelse, til en forståelse av ledelse som et mangfoldig, relasjonelt og komplekst fenomen, avhengig av situasjoner og kontekster (Lumby et al. 2009; Huber 2010; Winkler 2010). Når det gjelder hva effektive ledere er, hva ledelseeffektivitet handler om og hvordan dette kan vurderes, trekker Mintzberg opp noen grunnantagelser som tar høyde for moderne ledelsesforskning (se Lysø et al. 2011). Dette innebærer at lederutvikling også må ha et organisasjonsperspektiv knyttet til seg, noe som er trukket inn gjennom det tredje perspektivet kalt kunnskapsutvikling (se tabell 2). Det at lederutvikling ikke (bare) handler om å utvikle ledere gjennom kunnskapstilegnelse og kunnskapsutøvelse, men også om å utvikle organisasjoner i stort, får dermed implikasjoner for hvordan man kan evaluere lederutdanningsprogrammer.

Den nasjonale rektorutdanningen kan betraktes som det Patton (2010) omtaler som et komplekst sosialt system som er karakterisert av et stort antall interaktive elementer og aktører som står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Et siste designprinsipp vil være å vurdere den nasjonale utdanningen fra ulike perspektiver gjennom ulike datakilder for å bedre ivareta denne kompleksiteten. Før vi gjør rede for de metoder som er anvendt for innsamling av kvantitative og kvalitative data som utgjør det empiriske materialet, vil vi derfor diskutere noen metodiske muligheter og utfordringer med evalueringen.

3.1.1 Metodiske muligheter og utfordringer

Evaluering av lederutdanning må ses i forhold til at kunnskap om skoleledelse, kunnskap om lederutdanning og ledelse i praksis er gjensidig konstituerende. Så langt har ikke forskningen på lederutvikling funnet noen enkel måte å måle investering i slike tiltak og virksomhetens resultater på, og de forskningsresultater som eksisterer er ikke entydige utover at deltakere i slike programmer i stor grad er fornøyde (Lysø 2010). Det kan imidlertid argumenteres for at forskning på lederutvikling innenfor det Mabey (2012) omtaler som en funksjonalistisk diskurs, kan ha bidratt til å skape urealistiske forventninger om at lederes individuelle læring gjennom deltakelse i lederutviklingsprogrammer kan gi utslag på en virksomhets resultater. Eksempler på dette er at de som organiserer og tilbyr lederprogrammer også gjerne er de som initierer evalueringer og andre forsøk på å påvise empiriske sammenhenger mellom programmer og organisatoriske

resultat. Andre eksempler er at endringer i lederpraksis, som forventes etter deltakelse på rektorutdanningen, også ser ut til å være tuftet på en antagelse om at det er mulig for ledere å overføre kunnskap tilegnet i et program for å endre lederpraksis. Lysø (2010) argumenterer for at denne forventningen er basert på et forenklet syn på både hva læring av ledelse handler om, hvordan man kan måle effekter metodisk, og ikke minst hvordan endringer i organisasjoner finner sted. Dette bekreftes av Mabey (2012) som viser til at det meste av denne forskningen på lederutvikling, enten konseptuelt eller empirisk, er basert på en rekke funksjonalistiske antagelser.

Tilsvarende antagelser eksisterer også innen forskning på skoleledelse, noe som har betydning for hva det er mulig å vurdere og hvordan dette kan bidra til å skape forventninger om effekter. Med utgangspunkt i at det uttalte hovedformålet med den nasjonale rektorutdanningen er forbedring av elevenes læring, henvises det her til den første delrapporten hvor relasjonen mellom skoleledelse og elevresultater ble problematisert. Et paradoks som Leithwood et al. (2010) peker på, er at rektorer og skoleledere gjerne har mest kontroll over faktorer som relativt sett betyr minst for elevenes læring, mens de har minst kontroll over de faktorer som betyr mest for elevenes læring (blant annet faktorer som sosioøkonomisk bakgrunn). Et annet paradoks er at selv om det eksisterer en relativt stor mengde teorier om skoleledelse, synes dette mangfoldet å kontrasteres av empirisk forskning som i langt større grad snevrer inn hva som betinger «god» skoleledelse i praksis (se for eksempel Leithwood et al. 2010: 27-28, Robinson 2009: 39). Det nærmeste man synes å komme, er at jo tettere skoleledere opererer i forhold til kjernevirksomheten, jo større er muligheten for å påvirke elevers læring. Det kan imidlertid hevdes at skolelederforskningen vet hva som virker i praksis, men at forskningen har større vanskeligheter med å forklare dette teoretisk. Forskningen kan også her bidra til å skape forventninger om hva som er «god» skoleledelse i praksis og hvordan dette skapes, og antagelser om sammenhengen mellom utvikling av skoleledelse og elevers læring er i stor grad preget av en funksjonalistisk diskurs (Mabey 2012).

Dette betyr imidlertid ikke at lederprogrammer ikke har noen effekt eller at evaluering av effekter er umulig, men det er viktig å reflektere over muligheter og utfordringer med valgte metodiske og teoretiske tilnærminger i en evaluering, og en bevissthet rundt at dette også kan bidra til å skape forventninger om effekter. Utfordringen for evalueringen blir dermed å balansere ambisjonen om å utvikle teoretisk kunnskap av praktisk betydning for både Utdanningsdirektoratet og skoleeier som bestiller, og for programtilbyderne som leverandør av rektorutdanningen. Et viktig formål med evalueringen er at de funn og analyser som produseres underveis, kan danne grunnlag for å endre og utvikle programmet. Imidlertid kan evalueringen lett bli en integrert del av den nasjonale rektorutdanningen, noe som kan føre til metodiske problemer når det gjelder å identifisere effekter fra utdanningen på et senere tidspunkt. Dessuten kan en (for) sterk formativ kobling til programmet bidra til å konstruere «skolevirkelighet» på en slik måte at betydningen av rektorutdanningen kan bli overvurdert. I tillegg til å bidra til å skape en forventning om visse typer effekter, kan en fare være å skape en forestilling om suksess uten at norske skoler blir bedre av den grunn.

Evalueringen bør derfor utvise metodisk fleksibilitet som muliggjør inkorporering av ny kunnskap underveis i prosessen (Patton 2011). Dette innebærer at man ikke bare har et fokus på de målsettinger (og de forventede effekter av programmet) som er skissert av Utdanningsdirektoratet, men også kartlegger endring samt at man er åpen for andre og mer

uintenderte effekter som kan spores til rektorutdanningen i ettertid. I tillegg søkes dette ivare tatt gjennom muntlige rapporteringer fra evalueringen for Utdanningsdirektoratet og programtilbyderne med påfølgende diskusjoner rundt sentrale funn og spørsmål.

Et sentralt mål med følgeevalueringen er økt innsikt i sammenhenger mellom måten programmet er utformet og gjennomført på og resultater fra programmet på individ- og organisasjonsnivå i den siste fasen av evalueringen. Sammenligningene av de seks ulike programtilbyderne i denne delrapporten vil kunne danne et grunnlag for å vurdere om eventuelle effekter fra deltakelse i rektorutdanningen på individ- og organisasjonsnivå kan spores tilbake til hvordan de ulike tilbyderne pedagogisk har innrettet sine programtilbud.

3.2 Metoder for innsamling og analyse av empiri fra tilbyderne

Det empiriske materialet om de seks programtilbudene inneholder både skriftlig informasjon, muntlige presentasjoner og refleksjoner innhentet gjennom en rekke møter og aktiviteter i perioden september 2010 til september 2012. I det følgende vil vi gjøre rede for hvordan innsamling og analyse av dette materialet er gjennomført.

Skriftlig informasjon er hentet fra de seks anbudene som tilbyderne utarbeidet i forbindelse med Utdanningsdirektoratets utlysning om anbudskonkurranser i 2009 og 2010, men også oppdaterte dokumenter fra de seks tilbyderne i september 2012. Dokumentene inkluderer generelle beskrivelser av programmet, planer med oversikt over tema for studiesamlinger, pensumlister og arbeidskrav som er sendt til deltakerne. Det skriftlige materialet er supplert av åpne nettsider og markedsføringsmateriale fra tilbyderne. I tillegg har forskerne fått tilsendt tilbydernes egne interne evalueringer.

Det empiriske materialet består ikke minst av informasjon innhentet gjennom to runder med møter med de seks programtilbyderne, gjennomført høsten 2010 og våren 2012. I første runde deltok 2-5 personer fra hver tilbyder, mens 3-8 personer deltok i andre runde, der tilbyderne også ble oppfordret til å ta med administrator og sentrale faglærere. I første runde stilte ingen av programtilbyderne med sine samarbeidspartnere fra konsulent-/ kompetansemiljø, mens de var representert på to av de seks møtene i andre runde. Det ble tatt notater fra møtene i begge rundene, og de aller fleste intervjuene ble registrert på lydbånd og skrevet sammendrag fra. De fleste møtene i begge runder ble gjennomført ved tilbydernes utdanningsinstitusjon, foruten noen få som ble gjennomført eksternt av praktiske årsaker.

Den første runden med møter ble gjennomført i forbindelse med oppstarten av evalueringen, der forskerne møtte lederne for hver av programtilbyderne. Møtene ble gjennomført som gruppeintervjuer med en utforskende tilnærming. Hensikten med møtene var å innhente informasjon om hvert enkelt utdanningstilbud utover anbudene og skriftlig materiale, men også å avklare videre datainnsamling. Hensikten var å få tak på tilbydernes intensjoner og ideer i en oppstartsfasen, og de reflekterte over ulike pedagogiske forhold og dilemmaer med å utvikle utdanningstilbudet i forhold til Utdanningsdirektoratets mål og føringer. Fokuset var også på tidligere erfaring med (skole)lederutdanning, og hvilke perspektiver og praksiser de tok med inn i utviklingen av rektorprogrammet. Tilbyderne ble også bedt om å reflektere over eget utdanningsprogram i lys av Mintzbergs modell 'ledelse som praksis'. Fire av de seks tilbyderne

hadde på dette tidspunktet allerede gjennomført ett kull, så disse møtene inkluderte erfaringer så langt og eventuelle endringer basert på dette.

I forlengelsen av dette deltok forskerne på en studiesamling hos hver programtilbyder, og observerte deler av samling 2 for kullet 2010/2011. Observasjon av studiesamlinger er svært ressurskrevende i forhold til de begrensede data dette gir ut fra evalueringens fokus. Dette har imidlertid bidratt til å skape en mer helhetlig forståelse av måten utdanningstilbudene gjennomføres på, og notater fra samlinger anvendes som et supplement til intervjuene. I forbindelse med deltakelse på studiesamling informerte også forskerne både tilbydere og deltakere om deltakersurveyen som er skreddersydd for evalueringen, og det ble rekruttert skolecase fra de ulike tilbyderne. Hvordan empiri fra surveyen og skolecase anvendes i denne delrapporten beskrives senere i dette kapittelet

Den andre runden med møter ble gjennomført i perioden januar til mai 2012. Hensikten med disse møtene var å innhente informasjon om tilbudene etter gjennomføring av flere kull, og om eventuelle endringer i programmet på bakgrunn av erfaringer så langt. Fokuset var også utdanningstilbudet i forhold til deltakernes forutsetninger og kobling til skoleeier. Ytterligere innsikt i tilbydernes ideer, praksiser og perspektiver ble innhentet gjennom et gruppeintervju hvor tilbyderne ble bedt om å reflektere over hva tilbyderne søker å endre og utvikle hos både deltakere, skoler og skoleeier med sitt utdanningsprogram (endringsteori), og hvilke aktiviteter de gjennomfører i eget tilbud som skal bidra til dette (praksisteori).

I tillegg har forskerne deltatt på flere møter i regi av Utdanningsdirektoratet hvor lederne for de seks programtilbyderne møtes for rapportering av status i gjennomføringen og for deling av erfaringer. Møtene har hatt preg av dialogsamlinger, hvor både Utdanningsdirektoratet og programtilbyderne har informert fra gjennomføring av utdanningen, og forskerne har rapportert fra evalueringen. Tilbydernes presentasjoner fra disse møtene om eget program og notater fra møtene supplerer det empiriske materialet.

Empiriske analyser av datamaterialet har blitt gjennomført i to faser. I første fase har de ulike typer datakilder blitt analysert systematisk hver for seg, og i andre fase er analysene av datakildene sammenfattet i beskrivelser av hvert enkelt programtilbud. Analysene av de seks anbudene ble gjennomført ut fra kategorier basert på Utdanningsdirektoratets krav og føringer i anbudsinnbydelsen for 2009 og 2010. Kategoriene som ble utviklet var syn på ledelse, pedagogisk plattform/arbeidsform, kobling til skoleeier, kobling til Kunnskapsløftet og evaluering. Anbudsinnbydelsen definerer imidlertid i liten grad noen ønsket ledelsesteori eller bestemt pedagogisk plattform, men legger vekt på praksisrelevans og å skape trygghet i lederrollen. Når det gjelder Utdanningsdirektoratets krav om evaluering, fremsto det noe uklart om dette omhandlet vurderingsformer (deltakernes prestasjoner) og/eller vurdering av programmet (tilbakemelding fra deltakerne). Dette gjenspeiles i tilbydernes noe ulike tolkninger av dette, så kategorien evaluering ble delt inn i disse to kategoriene i analysen.

Den empiriske analysen av data innhentet i de to rundene med møter/gruppeintervjuer med de seks tilbyderne, tar utgangspunkt i kategoriene organisering, målsetting, innhold og læringsformer som ble anvendt i den første delrapporten (Lysø et al. 2011), og i tillegg inkluderer vi kategoriene arbeidskrav og vurdering. Analysen av intervjuene ble deretter supplert med det

Øvrige materialet som vi har samlet inn i form av tilsendte dokumenter fra tilbyderne og notater fra deltakelse i ulike aktiviteter.

Samlet sett har ulike aktiviteter i evalueringen i perioden 2010-2012 gitt rik tilgang på ulike typer skriftlig informasjon, muntlige presentasjoner og refleksjoner fra tilbyderne. Dette danner dette det empiriske materialet som vil anvendes for å beskrive de seks tilbudene i kapittel 4 om programtilbydernes intensjoner og praksiser. I det følgende gjør vi rede for metoder for innsamling og analyse av data fra deltakerne, som er fokus for kapittel 5.

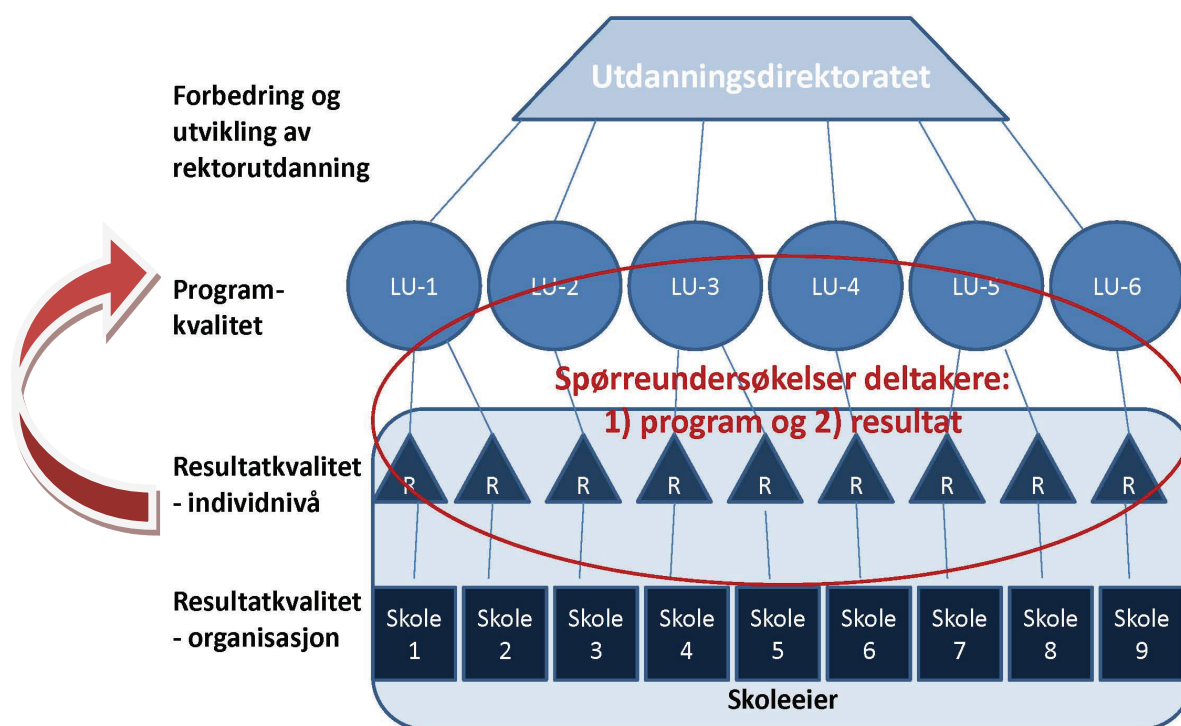
3.3 Metoder for innsamling og analyse av empiri fra deltakerne

I innsamlingen av data fra deltakerne om den nasjonale rektorutdanningen har vi anvendt både kvantitative og kvalitative metoder. Vi vil i det følgende beskrive innsamling og analyse av data ved kvantitative metoder som utgjør hovedtyngden av det empiriske materialet fra deltakerne, før vi beskriver innsamling og analyse av data med kvalitative metoder. Basert på informasjon om rektorutdanningen i kombinasjon med eksisterende spørsmålsbatterier har vi utviklet en skreddersydd deltakersurvey for måling av effekter fra utdanningsprogrammet. Dette er kombinert med innsamling av kvalitative deltakerintervju med rektorer i forbindelse med casestudier av et utvalg skoler. I tillegg til spørreskjema og intervju har deltakerne også besvart interne evalueringer fra tilbyderne etter hver samling eller etter endt utdanning. De seks tilbyderne har gjennomført dette på ulike måter, så det er vanskelig å sammenstille informasjonen utover å beskrive tendenser og mønstre i tilbakemeldingene fra deltakerne. Data fra de interne evalueringene vil kun anvendes for å supplere de empiriske analysene av deltakernes opplevelse i kapittel 5.

3.3.1 Kvantitativ deltakersurvey

Den kvantitative tilnærmingen i evalueringen ble hovedsakelig implementert for å kunne undersøke effekter av rektorprogrammet (longitudinelt design) over tid. Denne typen design kjennetegnes av gjentatte målinger over en lengre tidsperiode og har gjerne som formål å beskrive stabilitet og endring (Ringdal, 2007). Med utgangspunkt i et longitudinelt design ble deltakerne på rektorprogrammet oppfordret til å fylle ut to spørreskjema i forbindelse med utdanningen, ett i oppstarten og ett etter fullført utdanning. Dette omtaltes gjerne som et pre-posttest design (Gall, Gall, & Borg, 2007). I tillegg til å undersøke eventuelle effekter av rektorprogrammet over tid, fokuserte surveyen på å avdekke deltakernes forventninger til utdanningen og deres vurdering av denne.

Vi vil her si litt om hvordan surveyen plasseres i evalueringen som helhet, men også hvordan den er plassert i forhold til både programkvalitet og resultatkvalitet. Ett av formålene med evalueringen er å utvikle kunnskap om sammenhenger mellom de to fokusområdene. Denne delrapporten har fokus på programkvalitet som illustrert i Figur 2.



Figur 2 Kvantitativ tilnærming: fokusområde programkvalitet

Figuren illustrerer de seks programtilbydernes lederutdanninger (LU), og pilen viser fokus for denne rapportens anvendelse av data fra deltakersurveyen. For senere å vurdere effekter på individ- og organisasjonsnivå, vil pilen gå motsatt vei for å utforske om eventuelle effekter i form av deltakernes opplevelse av endring kan tilskrives deltakelse i et bestemt program.

Populasjon, utvalg og datainnsamling

Populasjonen er veldefinert og består av alle deltakerne ved rektorprogrammet. Fordi alle deltakere ble oppfordret til å delta i undersøkelsen er utvalget lik populasjonen. For å komme i kontakt med populasjonen ble de ulike programtilbyderne bedt om å oversende deres respektive deltakerlister til evalueringsgruppen. Denne informasjonen ble så matet inn i Select Survey¹, et web-basert system for elektronisk datainnsamling. Ved utsendelse av spørreskjemaet ble den enkeltes deltaker sin e-postadresse benyttet. Select Survey er utarbeidet slik at det registrerer hvilke respondenter som svarer og sender automatisk purring ved fravær av svar.

Evalueringen basert på deltakersurveyen er imidlertid ikke avsluttet på nåværende tidspunkt. Respondentene i den foreliggende rapporten består derfor av deltakere som startet høsten 2010 (heretter omtalt som Kull 1) og høsten 2011 (heretter omtalt som Kull 2)². Både Kull 1 og 2 har

¹ Tjenesten er kjøpt av NTNU som administrerer systemet.

² 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.

besvart pre-testen, men kun Kull 1 har besvart post-testen på nåværende tidspunkt. Tabell 3 viser en oversikt over antall deltakere, tidspunkt for utsendelse, antall purringer, antall svar og svarprosent.

Tabell 3 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	317	94.9
Kull 2	397	01.12.11	3	326	82.1
Post-test					
Kull 1	334	29.05.12	3	202	60.5

Merk. I videre analyser er Kull 1 og 2 sine skårer på pre-testen slått sammen.

Det er seks ulike tilbydere i rektorprogrammet og disse tilbyr ulikt antall studieplasser. Tabell 4 viser antall deltakere og svar fordelt på programtilbydere. 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.

Tabell 4 Oversikt populasjon og utvalg fordelt på programtilbyder

Kull	Pre-test				Post-test	
	Kull 1		Kull 2		Kull 1	
	Deltakere	Svar	Deltakere	Svar	Deltakere	Svar
AFF	12	11	24	21	12	6
BI	140	118	119	101	140	61
HiOA	49	42	62	56	49	22
NTNU	61	57	69	52	61	39
UiO	60	60	70	41	60	28
UiB	27	21	30	30	27	11

Merk. Totalt antall deltakere avviker noe fra Tabell 3.

Tabellene viser at svarprosenten på pre-testene er tilfredsstillende. Antall respondenter på post-testen er noe lavere, men likevel over 60 prosent. Teoretisk sett kan svarprosenten anses som tilfredsstillende (Babbie, 2004; Gall, et al., 2007), men det bør likevel vises forsiktighet i forhold til generalisering med tanke på utvalgets representativitet. Det kan være flere ulike grunner til at deltakere unnlater å svare. En kjent årsak som har påvirket svarprosenten er at flere av deltakerne har avsluttet rektorprogrammet underveis, av ulike grunner. Andre årsaker kan være størrelsen på spørreskjemaene som er relativt omfattende med tanke på antall spørsmål deltakerne skal ta stilling til. Dette fører også til noe frafall underveis i de to besvarelsene.

Instrumentene

Spørreskjemaene fokuserer på forventninger til utdanningen, vurdering av utdanningen og refleksjoner rundt lederrollen. I tillegg spørres det om bakgrunnsinformasjon. I forbindelse med utarbeidelse av skjemaene ble det benyttet både etablerte instrument (e.g. Dimensions of the Learning Organization Questionnaire DLOQ, Watkins & Marsick, 1997; Utrecht Work Engagement Scale UWES, Schaufeli & Bakker, 2004, og The Norwegian Principal Self-Efficacy Scale NPSES, Federici & Skaalvik, 2011, 2012) og nye instrument som er skreddersydd og tilpasset forskningsfeltet. Arbeidet med å utvikle surveyene har også tatt utgangspunkt i modell for kompetansekrav som ligger til grunn for den nasjonale rektorutdanningen, men også den teoretiske tilnærmingen som vi har beskrevet i den første delrapporten.

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 latente begrep 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 latent variabel (for eksempel motivasjon) (Ringdal, 2007).

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 (se Vedlegg A). 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?*» Respondentene ble bedt om gi uttrykk for grad 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.*

Påstandene³ som omhandler vurdering av utdanningen ble også utviklet spesielt for evalueringen. *Vurdering av utdanningen* bestod av syv påstander og fokuserte blant annet på praksisrelevans, den pedagogiske kvaliteten og praktisk gjennomføring (se Vedlegg B). Eksempel på to 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.*

Faktoranalyser og reliabilitet

For å undersøke hvorvidt spørsmålene og påstandene om *forventninger til- og vurdering av utdanningen* kunne utgjøre sammensatte mål, ble det benyttet en statistisk analyse kalt eksplorerende faktoranalyse (se 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 som er moderat eller høyere korrelert med hverandre. Det er korrelasjonen mellom de målte variablene som er basis for denne faktoranalysen.

³ Inspirasjon til flere av påstandene er blitt hentet fra programtilbydernes egne interne evalueringer.

Fremgangsmåten er å starte med et større antall variabler. Gjennom å interkorrelere de aktuelle variablene og suksessivt rotere de aksene som regresjonslinjene referer til, kan man krystallisere ut grunnleggende latente hypotetiske faktorer. Faktorene gjengir et matematisk uttrykk for det som er felles for de ulike variablene (Gall, et al., 2007; Tabachnick & Fidell, 2007). 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).

For å undersøke de sammensatte målenes indre konsistens ble det gjennomført en analyse av reliabiliteten. 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). Spørsmålene om forventninger til rektorutdanningen ble gjenstand for eksplorerende faktoranalyse⁴. 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 5.

Tabell 5 Faktoranalyse av første dimensjon: forventninger til utdanningen

^a Variabel	Faktorer		
	(1) Administrative	(2) Pedagogiske	(3) Relasjonelle
Økonomi, regnskap og budsjettarbeid	.825		
Administrative oppgaver	.797		
Ansvar og vedlikehold av fysiske rammer	.669		
Personalsaker (ikke pedagogisk)	.590		
Kontroll forskrifter og lovverk	.446		
Oppfølging av skolens resultater		.761	
Pedagogisk utviklingsarbeid		.725	
Pedagogisk veiledning av lærerne		.691	
Lærernes kompetanseutvikling		.603	
Foreldrekontakt			.853
Elevrelaterte saker			.835
Kontakt med skoleeier			.473
Ekstern kontakt lokalsamfunn			.473
Cronbach's Alpha	.749	.726	.735

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 basert på teori og sunn fornuft. Faktorene som fremkommer i denne analysen grupperer variabler som omhandler samme tematiske område og det fremstår derfor som

⁴ Alle faktoranalysene benytter Principal Components Analysis (PCA) med Varimax Rotation

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 .72. Dette viser at de har en tilfredsstillende reliabilitet mål som Cronbach's Alpha.

Den overordnede individorienterte dimensjonen (se 5.3.1) ble også gjenstand for en eksplorerende faktoranalyse. Resultatene fra analysen er vist i Tabell 6.

Tabell 6 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	.763			
Å bli mer trygg i lederrollen	.732			
Å endre lederstil	.667			
Å bli en mer reflektert praktiker	.492	(.425)		
Å bedre anvende forskning og teori		.830		
Å bedre anvende tidligere erfaring		.661		
Bedre forståelse for utdanningspolitikk		.628		
Utvikle skriftlig formuleringssevne			.806	
Å lære lederspråket			.749	
Å bedre anvende intuisjon og magesfølelse			.598	
Tidsmessig grensesetting				.867
Innholdsmessig grensesetting				.852
Cronbach's Alpha	.818	.679	.704	.817

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 over .40 på Faktor 2. 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 de fire sammensatte målene har en tilfredsstillende alphaverdi, til tross for at Faktor 2 er på grensen.

Deltakernes vurdering av utdanningen ble også gjenstand for eksplorerende faktoranalyse. Innledende analyser viste at spørsmålet «stemningen blant deltakerne var god» (se Vedlegg B) skilte seg ut fra de øvrige. Denne påstanden ble derfor fjernet. Resultatene fra den endelige analysen er vist i Tabell 7.

Tabell 7 Faktoranalyse av vurdering av utdanningen

^a Variabel	Faktorer	
	(1) Praksisrelevans	(2) Pedagogisk kvalitet
Utdanningen ga meg videre inspirasjon	.877	
Utdanningen var praksisrelatert	.854	
Utdanningen var relevant for mitt arbeid	.773	(.441)
Foreleserne var engasjerende		.894
Den pedagogiske kvaliteten var god		.854
Fornøyd med den praktiske gjennomføringen	(.444)	.727
Cronbach's Alpha	.886	.888

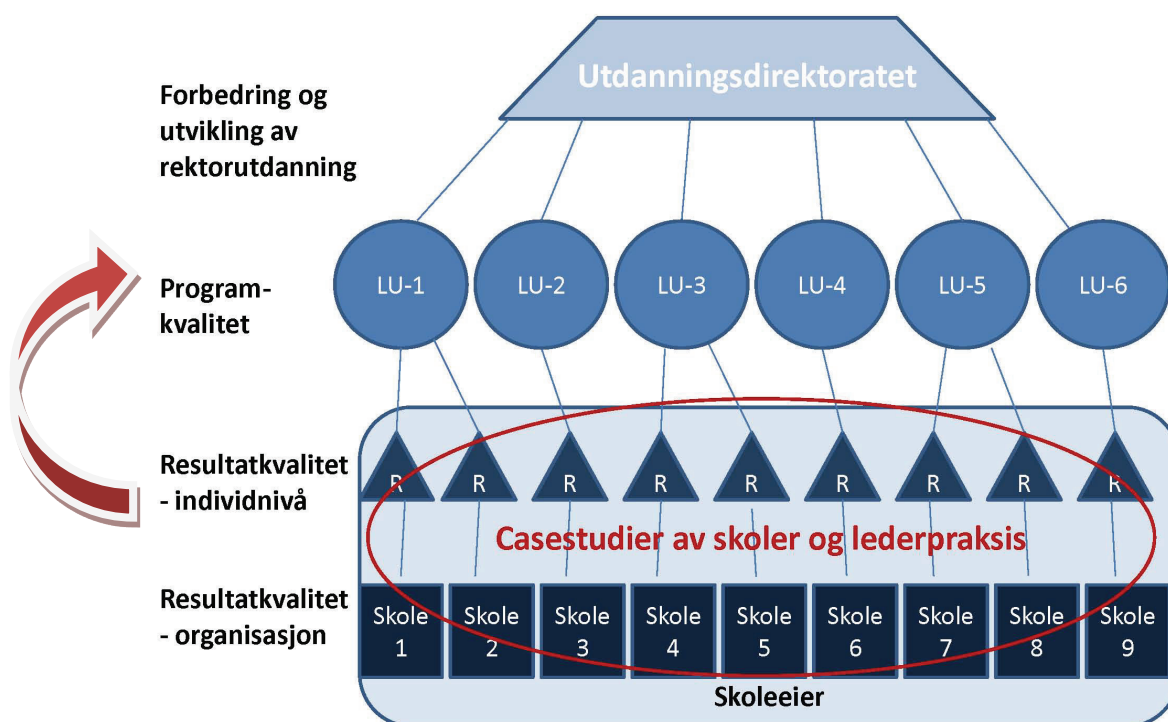
Merk. Faktorladninger under .40 er ikke vist. ^aSpørsmålene er forkortet. (Vedlegg B: spørsmålene i sin helhet).

Tabellen viser at påstandene angående vurdering av utdanningen utgjør to faktorer som hver for seg kan representere underliggende sammensatte mål. To av variablene lader over .40 på de andre faktorene. Fordi reliabiliteten er tilfredsstillende og variablene lader høyest på den faktoren hvor de har størst innholdsmessig tilhørighet, beholdes de der. Resultatene viser videre at de to sammensatte målene har en alphaverdi høyere enn .88. De har dermed en tilfredsstillende reliabilitet mål som Cronbach's Alpha.

Resultatene fra analysene av deltakernes forventninger til hvorvidt utdanningen vil sette dem i stand til å utføre ulike oppgaver og bidra til individuell utvikling, samt deres vurdering av pedagogisk kvalitet og praksisrelevans, vil presenteres i kapittel 5. Resultatene er basert på kvantitative analysene supplert med kvalitative data.

3.3.2 Kvalitative deltakerintervju

Den kvalitative tilnærmingen i evalueringen ble, i likhet med den kvantitative tilnærmingen, hovedsakelig implementert for å undersøke effekter av rektorprogrammet (longitudinelt design) over tid. Designet har som formål å beskrive stabilitet og endring, og i den forbindelse har fokus vært på deltakernes beskrivelse av egen lederpraksis. Hvordan casestudiene er plassert i evalueringen er illustrert i Figur 3.



Figur 3 Kvalitativ tilnærming: fokusområde programkvalitet

Figuren illustrerer de seks programtilbydernes lederutdanninger (LU), og pilen viser fokus for denne rapportens anvendelse av data fra casestudiene. For senere å vurdere effekter på individ- og organisasjonsnivå, vil pilen gå motsatt vei for å utforske om eventuelle effekter i form av endringer i lederpraksis på skolene kan tilskrives deltakelse i et bestemt program.

Utvalg og datainnsamling

I forbindelse med gjennomføring av første runde med casestudier på 12 utvalgte skoler, ble det foretatt intervjuer med skoleledere som deltok på rektorutdanningen i kullet som startet 2010. Utvalget av skoler til casestudiene er strategisk ut fra forskjellighet når det gjelder forhold som størrelse og type skole, men også i den forstand at alle seks programtilbudene er representert. Hovedhensikten med casestudiene er å beskrive lederpraksis på skolene ut fra et rammeverk på organisasjonslæring, dette for å analysere endringer over tid og om dette eventuelt kan spores tilbake til skoleleders deltakelse i rektorprogrammet. Intervjuene ble foretatt i perioden mars 2011 til september 2012 i forbindelse med besøk på rektorenes skoler, mens noen få ble gjennomført via telefon. Det ble tatt notater fra intervjuene, og de aller fleste intervjuene ble registrert på lydbånd og skrevet sammendrag fra.

I intervjuene ble rektor, og eventuelt andre skoleledere som gikk på rektorutdanningen, i tillegg spurt om sin opplevelse av det programmet de deltok på. Intervjuene ble foretatt etter at deltakerne allerede 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 de innledende spørsmålene om dette temaet var: *Hvilke forventninger hadde du til programmet?* og *Hva synes du om kvaliteten på programmet?* Rektorene fulgte opp med å fortelle mer om det som lå dem på hjertet, for eksempel utfordringer, forbedringsforslag, hva de hadde anvendt fra programmet på skolen så langt, eller refleksjoner om egen læringsprosess.

Alle intervjuene ble registrert på lydopptaker, og skrevet sammendrag fra. Analysene ble gjennomført ut fra kategoriene forventninger til og vurdering av programtilbudet de har gått på med tanke på å finne mønstre og tendenser. Intervjumaterialet er hovedsakelig anvendt for å utfylle de kvantitative analysene av deltakernes synspunkter på programmet.

4 Programtilbydernes intensjoner og praksiser

I dette kapittelet vil vi beskrive hva som kjennetegner programtilbydernes intensjoner med egen utdanning. Fokus vil være på å beskrive de ideer som programtilbyderne presenterte i anbudene, og på praksiser og perspektiver som antydes i tilbydernes egne beskrivelser av programmene etter at utdanningen ble igangsatt. Dette vil gjøres gjennom en redegjørelse av forskjeller og likheter ved pedagogiske forhold ved programmene, som danner grunnlag for en analyse av forholdet mellom tilbydernes intensjoner og deltakernes synspunkter på programmene. Beskrivelsene av tilbudene har fokus på hvordan både nasjonale mål og føringer, tilbydernes institusjonelle kjennetegn, men også tilpasning til deltakernes behov, påvirker programmene. Tilbydernes kobling til skoleeier vil også beskrives med tanke på de rammebetingelser dette skaper for deltakelse i rektorutdanningen.

4.1 Kjennetegn ved programtilbyderne

Beskrivelsen av programtilbydernes kjennetegn tar utgangspunkt i oversikten som ble presentert i den første delrapporten (tabell 4 s.48 i Lysø et al. 2011) over de seks tilbydernes og deres samarbeidspartnere fra både UH-sektoren og konsulent-/kompetansemiljø. Selv om programtilbyderne har ulike kunnskapsmessige identiteter, profiler og tradisjoner når det gjelder (skole)lederutdanning, finner vi ikke at dette i særlig grad er synlig i anbudene. Tilbyderne beskriver seg her mer med fokus på organisering av samarbeidskonstellasjoner og pedagogisk plattform, som også etterspørres i anbudsinnbydelsen. I intervjurundene blir det imidlertid tydeligere at tilbydere med erfaring med skole og lærerutdanning, har mer fokus på skolens mandat og rolle i samfunnet enn de andre. Beskrivelsen er strukturert ut fra alfabetisk rekkefølge: AFF, BI, HiOA, NTNU, UiB og UiO.

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 tett 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*. I tillegg trekker de inn eksterne forelesere fra UH-sektoren på enkelte tema uten å oppgi noen bestemt utdanningsinstitusjon. På bakgrunn av egen kunnskapsmessig identitet er AFF den eneste av de seks tilbyderne som selv ivaretar ferdighetstreningen. AFF har imidlertid selv ingen mastergradsutdanning i skoleledelse.

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 skolelederutdanning som var tilpasset utfordringene Oslo-skolen. Etter hvert har de også tilbudt denne utdanningen i andre landsdeler. BI tilbyr i dag 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 ellers 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 oppstarten av utdanningen.

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, som å bygge teamet som gjennomfører programmet.

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, også kalt rektorskolen nord for Dovre, 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 de inngått samarbeid med bedriftene *FAVEO prosjektledelse* (Trondheim) og *Bedriftskompetanse* (Tromsø). Utdanningen gjennomføres på hotell i Trondheim og Tromsø. NTNU har også brukt en del tid på teambygging og FAVEO har fasilitert det de kaller et 'kurs i kurset'.

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. Samarbeidspartnere er Høgskolen 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, og 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.

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 skolelederutdanning på mastergradsnivå siden 2003. Samarbeidspartnere i andre miljøer ved UiO som Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI), Institutt for statsvitenskap og 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*. Bedriften *Resultatorientert utvikling AS* er innleid for å ta ansvar for ferdighetstreningen. Utdanningen gjennomføres i UiOs egne lokaler på Blindern.

Utdanningsdirektoratet har påpekt at rektorutdanningen på 30 studiepoeng skal kunne inngå i en mer omfattende mastergradsutdanning i utdannings- eller skoleledelse. Her finner vi forskjeller mellom tilbyderne når det gjelder deltakernes videre studiemuligheter. Alle institusjonene unntatt AFF har egne mastergradsutdanninger, og noen har i tillegg avtaler med samarbeidspartnerne slik at deltakerne har flere valgmuligheter. Tabell 8 viser antall masterprogram deltakerne kan søke etter rektorutdanningen.

Tabell 8 Antall masterprogram fordelt på programtilbyder

Tilbyder	AFF	BI	HiOA	NTNU	UiB	UiO
Antall program	1	1	7+	4+	5	1+

Det er i utgangspunktet ikke automatikk i at deltakerne med bestått rektorutdanning hos en tilbyder er kvalifisert for å søke opptak på masterutdanning hos en annen tilbyder. Men HiO har for eks avtale med innpassing hos UiO, og AFF har avtale med NHH.

4.2 Pedagogiske forhold ved programtilbudene

I den første delrapporten ble rektorutdanningen sammenlignet med nasjonale tilbud i England, Danmark og Sverige gjennom å si noe om organisering, målsetting, faglig innhold og læringsformer. En tilsvarende inndeling vil også anvendes for å kunne sammenligne de seks ulike programmene i denne rapporten, men kategoriene arbeidskrav og vurdering, vil også trekkes inn. Dette etterfølges av en beskrivelse av hvordan tilbyderne tilpasser programmet til deltakernes forutsetninger, samt hvordan de ivaretar Utdanningsdirektoratets krav om kobling til skoleeier, men også noen utfordringer knyttet til dette.

4.2.1 Programmenes organisering og struktur

Når det gjelder måten tilbyderne har valgt å organisere seg på, finner vi forskjeller når det gjelder forankring og ledelse av tilbudet, som enten er hos en institusjon eller i et nettverk av samarbeidspartnere. Ved AFF, BI og UiO fremstår organiseringen som sterkere forankret i en utdanningsinstitusjon enn ved HiOA, NTNU og UiB hvor tilbudet har en mer distribuert forankring mellom samarbeidspartnere. Faglig og administrativ ledelse av programmene er organisert på ulike måter, og ved AFF, BI, UiO, HiOA og NTNU har faglig leder hovedstilling ved institusjonen, men UiB skiller seg ut gjennom at faglig leder har sin hovedstilling ved en annen institusjon i UH-nett vest. Den administrative ledelsen er ivaretatt på ulike måter når det gjelder sentrale eller mer distribuerte løsninger, noe som gjenspeiler organiseringen og forankringen for øvrig. Programmet ved UiB fremstår her som det mest distribuerte når det gjelder organiseringen.

For å si noe mer om organisering, vil vi gi en illustrasjon av fordeling av studieplasser, samt programmenes omfang og varighet. Fordeling av antall studieplasser og klasser mellom tilbyderne er illustrert i Tabell 9.

Tabell 9 Antall studieplasser og klasser fordelt på programtilbyder

	Antall plasser	Antall klasser og lokalisering
AFF	25	1 klasse (Bergen)
BI	121	3 klasser (Oslo, Stavanger, Sandefjord – tidligere også i Haugesund og Kristiansand)
HiOA	54	1 klasse (Oslo)
NTNU	60	2 klasser (Trondheim og Tromsø)
UiB	30	1 klasse (Bergen eller Førde)
UiO	60	2 klasser (Oslo)
Totalt	350	

Som vi ser av tabellen er både antallet klasser og studieplasser ulikt fordelt mellom de seks programtilbyderne. Ut fra tabellen ser vi også at den nasjonale rektorutdanningen i stor grad er et landsdekkende tilbud. Hvorvidt lokalisering er av betydning for deltakernes valg av tilbyder kommer vi tilbake til i neste kapittel.

Føringene fra Utdanningsdirektoratet for programmets varighet var at det skulle ha en rekke samlinger fordelt på 1 ½ til 2 år. En oversikt over programtilbudene når det gjelder varighet og omfang er illustrert i Tabell 10.

Tabell 10 Programmenes varighet og omfang fordelt på tilbyder

	AFF	BI	HiOA	NTNU	UiB	UiO
Varighet i semester	3 semestre	2 semestre	3 semester	3 semester	3 semester	3 semester
Antall samlinger	9 samlinger	6 samlinger	9 samlinger	7 samlinger	6 samlinger	8 samlinger
Antall dager	26 dager	16 dager	25 dager	21 dager	12 dager	21 dager

I dag har de seks tilbyderne oppstart av sine utdanningsprogrammer på ulike tidspunkt, og som tabellen viser har programmene relativt lik varighet med tre semester, med unntak av BI som gjennomfører sitt program innenfor en kortere tidsperiode. Vi finner imidlertid større forskjeller mellom de seks tilbudene når det gjelder programmets totale omfang, både i form av antall samlinger og dager, hvor UiB har i underkant av halvparten så mange dager som AFF og HiOA, som er det som har flest dager. Et spørsmål som kan undersøkes senere er om forskjeller i omfang har betydning for eventuelle effekter fra rektorutdanningen.

I det følgende gjøres rede for programmenes målsetting, faglig innhold, læringsformer, samt arbeidskrav og vurdering som kan spores i tilbydernes beskrivelser av egne tilbud.

4.2.2 Programmenes målsettinger

I beskrivelsen av utgangspunkt og tenking fra nasjonalt hold, referert i den første delrapporten, ser vi relativt klare føringer for tilbyderne knyttet til mål og innhold, gjennom tydelig definerte krav til kompetanse (kunnskaper, ferdigheter og holdninger) innen fire hovedområder: 1) elevenes læringsresultater og læringsmiljø, 2) styring og administrasjon, 3) samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet, og 4) utvikling og endring. Dette er illustrert i kompetansemodell for skoleledere som ble gjengitt i delrapport én. Når det gjelder målsettinger fokuseres det på «trygghet i lederrollen» gjennom mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp og å ta lederskap gjennom utvikling av identitet som leder. Spørsmålet er om tilbydernes målsettinger og forventninger om resultat henger sammen med de andre pedagogiske forholdene.

I det følgende vil vi beskrive tilbydernes tolkning av Utdanningsdirektoratets mål, og hvordan de har løst utfordringen med å innfri de kravene som er satt, samtidig som de har ivaretatt egen tradisjon og kunnskapsmessig identitet. Alle tilbyderne gir uttrykk for at omfanget av de mål som er satt fra nasjonalt hold var svært omfattende i forhold til et program på 30 studiepoeng. Samtidig sier de at prosessen med å utforme eget program har medført en del prioriteringer på bakgrunn av egne institusjonelle forhold og samarbeidskonstellasjoner.

Når det gjelder elevenes læringsresultater og læringsmiljø legger alle tilbyderne vekt på dette, men de er mer opptatt av elevenes læringsresultater enn av elevens læringsmiljø. Noen tilbydere er mer eksplisitte enn andre. Kompetanseområdet styring og administrasjon vektlegges i noe mindre grad hos alle tilbyderne, men kommer til uttrykk gjennom fokus på skolens mandat, rolleavklaring og ansvarliggjøring, samt juridiske problemstillinger. Når det gjelder samarbeid og

organisasjonsbygging, samt veiledning av personalet, viser alle til organisasjonsforståelse og ledelse av læringsprosesser. Målene ser imidlertid ut til å være mer orientert mot pedagogisk ledelse enn administrativ ledelse. Når det gjelder det fjerde kompetanseområdet om utvikling og endring i skolen, omtaler alle tilbyderne dette, men fokuset er noe ulikt. Noen er mer orientert mot utvikling og endring i forhold til elevers læringsresultat, andre mot skolen som organisasjon, eller mot skolens mandat i samfunnet. Tilbyderne gir alle mer eller mindre uttrykk for en individorientert tilnærming til hvordan denne utviklingen og endringen skal skje, mens noen gir i tillegg uttrykk for en mer organisasjonsorientert tilnærming. Dette gjenspeiles også i programmenes arbeidskrav som vi kommer tilbake til senere.

4.2.3 Programmenes faglige innhold

Som beskrevet i den første delrapporten, har Utdanningsdirektoratet overlatt til tilbyderne å avgjøre hvordan denne kompetansen skal utvikles hos deltakerne, men det understrekes at skoleledere trenger både det man kan kalle lederopplæring (innlæring av kunnskaper), ledertrening (oppøvelse av ferdigheter) og lederutvikling (bearbeiding av holdninger). Det er i liten grad lagt føringer for pensum og omfang på pensum, noe som gir tilbyderne relativt stor frihet når det gjelder faglig innhold. Dette henger imidlertid sammen med tilbudenes målsetting som beskrevet i forrige avsnitt.

For å beskrive faglig innhold vil vi sammenligne de seks programtilbudenes pensum og tema for samlingene. Antall sider pensum fordelt på tilbyder i Tabell 11.

Tabell 11 Antall sider pensum fordelt på programtilbud

	AFF	BI	HiOA	NTNU	UiB	UiO
Sider pensum	1816	1619	3123	2006	1583	2612

Oversikten i tabellen er laget ut fra tilgjengelige pensumlister våren 2012, mens oppdaterte pensumlister innhentet høsten 2012 viser noen endringer. Tabellen viser at det er relativt store forskjeller mellom programtilbudene i antall sider pensum. Når det gjelder forskjeller i emnefokus, dreier variasjonene seg hovedsakelig om emner som økonomi, juridiske perspektiver og læringsteorier.

Vi har allerede sett at tilbyderne har ulik struktur når det gjelder omfang og varighet, og i det følgende vil vi gi en oversikt over tilbydernes tema for de ulike samlingene i tabell 12.

Tabell 12 Tema for samlinger fordelt på programtilbud

	AFF	BI	HiOA	NTNU	UiB	UiO
Samling 1	Ledelse og lederutvikling	Utdannings-økonomi og effektivitet	Skolen i samfunnet	Skolen som organisasjon	Elevenes læringsmiljø og læringsresultat	Oppstart: Kunnskapsløftet
Samling 2	Organisasjonsteori	Ledertrening og utdannings-økonomi	Styring og administrasjon	Skolen som organisasjon	Skolen som profesjonell læringsarena	Styring av kvalitetsutvikling i skolen
Samling 3	Skoleledelse	Studietur London, styring og endring	Styring og administrasjon	Ledelse for læring	Samarbeid, organisasjon og veiledning av lærere	Internforvaltning og ansvarsformer
Samling 4	Organisasjonskultur	Trening og læringsteori	Styring og administrasjon	Ledelse for læring	Utvikling og endring	Skolen som organisasjon
Samling 5	Økonomisk styring og måling	Ledelse og utvikling av personalressurser	Organisasjon og ledelse	Skolen i samfunnet	Styring og administrasjon	Endringsledelse og kommunikasjon
Samling 6	Makt og tillit	Læring og læringsteorier, og trening	Organisasjon og ledelse	Skolen i samfunnet	Lederrollen – en helhetlig utfordring	Skolens kjerneoppgaver: læring og ledelse
Samling 7	Endringsarbeid		Praktisk skoleledelse	Skolen i samfunnet		Utvikling av læringskultur
Samling 8	Ledelse av kunnskapsmedarbeidere		Praktisk skoleledelse			Ledelse i praksis
Samling 9			Praktisk skoleledelse			

Tabellen viser hvilke tema de ulike tilbyderne har fokus på for de ulike samlingene. En del tema går igjen, men vi ser at rekkefølgen varierer en del. Enkelte tema er spesifikke for bare en tilbyder, for eksempel har UiO fokus på Kunnskapsløftet på første samling, AFF har en samling med tema makt og tillit, mens BI har en samling med tema personalressurser. Dette er eksempler på at ulike kunnskapsmessige identiteter slår gjennom i programinnholdet.

4.2.4 Programmenes læringsformer

Når det gjelder læringsformer sier Utdanningsdirektoratet at sentrale arbeidsmetoder skal være: seminarer/samlinger, forelesninger, litteraturstudier, gruppearbeid, veiledning, trening i ulike ferdigheter (blant annet ved bruk av case), arbeid med en teoretisk oppgave og eksamen. Med utgangspunkt i fokuset på både kunnskaper, ferdigheter og holdninger, legger alle tilbyderne opp til variasjon med tanke på læringsformer for å ivareta en kobling mellom teori og praksis. Alle tilbudene anvender mer eller mindre faste grupper av deltakere i de ulike aktivitetene på samlingene. Vi har ikke funnet at det er store forskjeller mellom tilbyderne i hvordan deltakerne har jobbet i grupper. Alle tilbyderne bruker læringsformer som individuell veiledning, gruppeveiledning med veileder, men også grupper der deltakerne veileder hverandre, deler

erfaringer og reflekterer sammen. Flere av tilbyderne understreker her viktigheten av å bidra med å peke på sammenhengen mellom gjennomgått teori og den praksishverdagen skolelederne lever i, og bruk av grupper er viktig for dette.

Fra nasjonalt hold legges det imidlertid spesielt vekt på ferdighetstrening med tanke på bevissthet om egen lederrolle, men det er i liten grad lagt føringer hva dette skal bestå. For å ivareta dette samarbeider fem av tilbyderne med eksterne konsulent-/kompetansemiljø, foruten AFF som ivaretar denne selv, da dette står sentralt i AFFs profil på lederutvikling. De øvrige tilbyderne har lite tradisjon for dette i sine (skole)lederutdanninger, på tross av at en del har erfaring med bruk av grupper. De fleste tilbyderne gir uttrykk for at det er viktig å integrere ferdighetstrening med øvrige aktiviteter og arbeidsformer. Da dette er nytt for de fleste av tilbyderne, er utfordringen å unngå at det blir en separat aktivitet. Tilbydernes innhold og verktøy i ferdighetstreningen er illustrert i Tabell 13.

Tabell 13 Innhold og verktøy i ferdighetstrening fordelt på programtilbud

Innhold og verktøy i ferdighetstreningen	
AFF	Trening på konkrete case i basisgruppen MBTI ⁵ , 360 grader evaluering,
BI	Øvelser i samspill, kommunikasjon og påvirkningsstiler, Belbin ⁶ , treningsdagbok, Kilman, lederprofil før og etter utdanning
HiOA	Case, individuell veiledning
NTNU	Rollespill, case og veiledning, JTI ⁷ , 360 grader evaluering
UiB	Coaching: Teamets utfordring, oppfølging av medarbeidere, skreddersydd 360 grader evaluering
UiO	Coaching: avklare rolleforventning, egne lederpreferanser

Tabellen er i hovedsak basert på tilbyderne beskrivelser av hvordan ferdighetstreningen er organisert, så vi kan i liten grad si noe om hvordan dette er gjennomført i praksis når det gjelder tidsbruk og omfang. Integrering av ferdighetstrening har imidlertid konsekvenser for organisering av tilbudet.

For å få til integrering av de ulike aktivitetene legger noen av tilbyderne vekt på bygging av et samkjørt team av lærere, og noen legger i tillegg vekt på viktigheten av at både faglig leder og teamet for øvrig er til stede i de fleste aktivitetene. Spesielt hos programtilbyderne med en mer distribuert organisering gis det uttrykk for at dette har vært nødvendig for å utvikle et mer helhetlig tilbud, men at det også har vært ressurskrevende. Tilbyderne gir også uttrykk for at disse prosessene har åpnet for deling av erfaringer og læring på tvers av de institusjonene og miljøene som er representert i nettverket hos den enkelte tilbyder. I tillegg har enkelte av tilbyderne kommet med eksempler på at deling av erfaringer mellom de seks tilbyderne har vært nyttig i utviklingen av eget program. Ferdighetstreningen, men også arbeidskrav i form av skiving trekkes fram som eksempler på nyttig erfaringsdeling.

⁵ Myers-Briggs Type Indicator

⁶ Belbin Team Roles

⁷ Jungian Type Index

4.2.5 Programmenes arbeidskrav og vurdering

I det følgende vil vi beskrive de seks programmene med tanke på hva som er fokus i arbeidskravene som anvendes for å vurdere deltakernes prestasjoner. Utover at programmet skal inneholde en teoretisk oppgave og eksamen finner vi få føringer fra nasjonalt hold med hensyn til hva dette skal bestå av og hvordan deltakerne skal vurderes. Det legges imidlertid vekt på at programmene skal inneholde akademisk skriving med tanke på utvikling av analytisk tenkemåte og refleksjonsnivå. Tilbyderne har lagt opp dette på forskjellige måter når det gjelder antall og type arbeidskrav. For å sammenligne tilbudenes arbeidskrav og vurderingsformer, presenteres en oversikt i Tabell 14.

Tabell 14 Arbeidskrav og vurdering fordelt på programtilbud

Arbeidskrav og vurdering	
AFF	Gruppebasert avhandling med disputas, 2 enkeltdager med skriftlig eksamen
BI	Prosjektoppgave (18 stp), prosessevaluering på to essay (12 stp) - 3200 ord hver
HiOA	Notater fra egne prosjekt, 2 dager skriftlig eksamen og muntlig eksamen, og to hjemmeeksamener (3 og 4 dager)
NTNU	Deltakelse samlinger og på nett mellom samlinger, blogg, skriftlig egenrefleksjon, beskrivelse av egen skolekultur, redegjørelse for målstrukturer, ulike kunnskaps- og læringssyn, besvare juridiske spørsmål. Mappedvurdering (refleksjonsnotat, rektor i det offentlige rom, akademisk fagtekst, på sporet av egen rektorrolle)
UiB	Eksamensmappe med utviklingstekst, fordypningstekst og refleksjonstekst
UiO	6 arbeidskrav; 1 i gruppe (organisasjonsanalyse) og 5 individuelt (lederspeil, skygging av kollega, miniforedrag om pedagogisk ledelse, refleksjonsnotat over egen læring). Endelig eksamen er muntlig prøveforelesning

Ut fra oversikten ser vi at de seks programtilbudene har definert en rekke arbeidskrav, og de ulike arbeidskravene varierer i sin orientering når det gjelder både innhold, form og sjanger. Flere av tilbyderne har inkludert refleksjon over egen læring og utvikling, og arbeidskrav som innebærer direkte involvering av egen skole (for eksempel skygging av kollega og notater fra prosjekt). Arbeidskravene er i hovedsakelig individuelle, men gruppebaserte oppgaver er i noen grad inkludert. De fleste av programtilbyderne gjennomfører muntlige presentasjoner og eksamener. Vurderingsformen varierer også, hvor NTNU, UiB og UiO har ulike varianter av mappedvurdering, mens AFF, BI og HiOA har mer tradisjonell vurdering. Det er varierende bruk av bestått/ikke bestått og gradert karakterskala mellom tilbyderne. En av tilbyderne har også deltakelse på samlinger og deltakelse på nett mellom samlinger som et arbeidskrav. Utover dette fremkommer det i liten grad om samlinger er obligatoriske.

Som vi ser har de skriftlige arbeidskravene ulik form og innhold på tvers av tilbudene, og i det følgende illustreres tilbyderens måter å uttrykke hvorfor akademisk skriving er sentralt i forhold til skoleledernes læring og utvikling:

Skrivingen tvinger dem til å tenke de lange tankene, og vi ser at effekten blir bedre. Det er mye frustrasjon i begynnelsen. Men når de kommer ut på den andre siden, er det de trekker frem som det viktigste sånn læringsmessig.

Det å forstå konteksten og kunne få en evne til i større grad å være analytisk, det kan man øve opp ved å skrive en sånn avhandling. Det viktigste de gjør når de skriver, det er at vi hjelper dem til å avpersonifisere hendelsene. Det handler om å få distanse og få forståelse for organisasjonsdynamikken. Det kan bli mye følelser. Det er viktig å finne ut hva som er meg og hva som er strukturelt.

I selve prosessen med akademisk skriving med en problemstilling som skal belyses fra ulike perspektiv, så er det mange som for første gang tar fram en bok for å forstå problemstillingen. De sier etterpå at de plutselig kunne gjøre begrunnede valg fordi de hadde satt seg inn i ting.

Vi tvinger dem til å skrive om hvilke konsekvenser teorien har for dem som ledere og for organisasjonene deres. De må anvende teorien de skriver om.

Gjennom skrivingen blir du en bedre leder fordi du lærer deg å ta inn både din praksis og teori.

Noe av vitsen med skrivingen er at det øker evnen til å forstå det de leser. Det øker evnen til å lese mer, og de oppdager litteratur som de ikke har visst om.

Skriving er bra for å spisse formuleringene. De oppøver den kritiske dimensjonen i forhold til å argumentere for noe og mot noe. Det er det vi kaller å drøfte. Det kan rendyrkes mer i det skriftlige. Og det er jo viktig for skolelederen å kunne.

Dette illustrerer tilbyderens synspunkter på at skrivingen er relevant for skolelederens kobling mellom teori og praksis, å utvikle bedre argumentasjonsevne og å ta ulike perspektiver. Selv om arbeidskravene fremstår som forskjellige, uttrykker tilbyderne hvorfor dette er viktig på relativt like måter. Alle tilbyderne sier også at skrivingen har vært en utfordring for enkelte deltakere, og at det krever en god del oppfølging og veiledning. I det følgende vil vi beskrive hvordan tilbyderne har tilpasset programmet til deltakernes forutsetninger.

4.3 Programmenes tilpasning til deltakernes forutsetninger

Utdanningsdirektoratet legger vekt på at opplæringen og utviklingen må være tilpasset lokale behov i skolen og den enkelte leders behov, og at det ikke er ønskelig med bare ett bilde av en «idealleder» (Lysø et al. 2011). I tillegg til programtilbydernes tidligere erfaring med tilsvarende deltakergruppe, gir de uttrykk for at gjennomføringen av de første kullene av programmet, interne evalueringer, samt informasjon om grunner til frafall, har bidratt til økt tilpasning til deltakernes forutsetninger. Selv om tilbyderne har noe ulike erfaringer med den spesifikke deltakergruppen, uttrykker de relativt like erfaringer med deltakerne på tvers av programmene. Det kan se ut som om kravet om 30 studiepoeng på masternivå bidrar til å gjøre tilbudene mer like med tanke på hva som kreves av deltagerne.

Spørsmålet om programmene er tilpasset deltakernes forutsetninger, er spesielt relevant når det gjelder skriving av akademiske tekster. Alle programtilbydernes opplever at mange av deltakerne

har lite erfaring med skriving av akademiske tekster. Dette er uttrykt på følgende måte av tilbyderne:

Ordet akademisk ser de på som uforståelig. Vi sier at det å være akademisk er at noe aldri er helt sikkert. Og drøfting er ikke noe vi gjør fordi vi er i en studiesituasjon. Det er noe vi bruker som en tilnæringsmåte i forhold til det å være rektor.

Ordet akademisk står i veien for dem. De er redde for å lese. Det er det siste de gjør. De handler først. Hvis vi kan lære dem å søke i akademia, så har vi oppnådd noe.

Det krever mye av oss som veiledere, men de trengte det skriftlige. De lærte det å kunne uttrykke seg, det å kunne begrunne et standpunkt, og ikke minst så lærte de det å måtte lese stoffet og få det under huden.

Den veiledningen de får underveis fra medstudenter og fra oss, gjør at de aller fleste opplever en økende grad av mestring.

De har jo allerede fått en lederjobb som de er kvalifisert for. Så begynner de på et studie for å bli bedre kvalifisert. Og så opplever de å få en karakter som ligger langt under gjennomsnittet. Det gir noen refleksjoner.

Tilbyderne uttrykker også at mange deltakere har behov for mye veiledning for å håndtere arbeidskravene, og i det følgende illustreres hvordan tilbydernes erfaringer med deltakerne har medført justeringer i programmet:

Da vi begynte med første kullet [med deltakere], oppdaget vi at mange ikke ante hva en referanse var. De visste ikke hva en litteraturliste var. Vi hadde ikke tenkt godt nok igjennom at lærerutdanningen er en ikke-akademisk utdanning. Vi oppdaget at vi hadde bedt dem om å gjøre noe de ikke hadde peiling på. Men nå har vi laget noen forelesninger om hvordan ting skal gjøres.

Flere tilbydere har som følge av dette utviklet egne opplegg om hvordan man skriver en akademisk tekst. Tilbyderne sier også at de utøver fleksibilitet ovenfor deltakerne når det gjelder frister for arbeidskrav. Tilrettelegging fra skoleeiers side vil tas opp i neste kapittel.

Med utgangspunkt i dette kan det på den ene siden stilles spørsmål ved om deltakerne har tilstrekkelige forutsetninger for å håndtere de akademiske arbeidskravene. På den andre siden kan stilles det spørsmål om og på hvilken måte akademisk skriving bidrar til læring og utvikling i retning av økt «trygghet i lederrollen». Det er derfor interessant å undersøke om akademisk skriving bidrar til opplevelse av økt mestring hos deltakerne, eller om det kan tenkes at en eventuell opplevelse av ikke-mestring kan påvirke mestringsforventning (self-efficacy) i forhold til utøvelse av ledelse i den praktiske hverdagen. Dette vil utforskes videre i forhold til effekter fra deltakelse i rektorutdanningen på individnivå basert på opplevelse av egen mestring i forhold til ulike områder og oppgaver.

Utdanningsdirektoratet har pålagt tilbyderne å gjennomføre interne evalueringer i form av tilbakemeldinger fra deltakerne. Vi vil si litt om hvordan de seks tilbyderne gjennomfører interne evalueringer av eget studieprogram. Tilbyderne har ulike opplegg for å innhente tilbakemeldinger fra deltakerne. Noen anvender omfattende spørreskjema med avkrysning etter hver studiesamling med både generelle spørsmål og spesifikke spørsmål til tema, oppgaver og forelesere, mens andre har skjema med spørsmål for utfylling. Vinklingen på spørsmålene varierer

noe, men et mønster er spørsmål om deltakerne fant samlingen nyttig og relevant og hvor fornøyde de er med samlingen, samt at det er mulighet for å skrive inn kommentarer. Noen har mer omfattende midtveis- og sluttevaluering. Programtilbydere baserer seg også i større eller mindre grad på kontinuerlig tilbakemelding gjennom dialog med deltakerne på slutten av hver samling. Tilbyderne anvender evalueringene til å kvalitetssikre programmet, og for å tilpasse det til deltakernes behov.

Når det gjelder kartlegging av deltakernes forutsetninger så har noen av tilbyderne også inkludert spørsmål som går på deltakernes egen innsats. En tilbyder har stilt spørsmål om de var forberedt, om de tok notater, om de spurte spørsmål, om noe var vanskelig, om de deltok/bidro i gruppediskusjon og lignende. En annen tilbyder har i sluttvurderingen bedt deltakerne vurdere egen aktivitet både på samlinger og mellom samlinger, og i hvilken grad de har involvert egen skole i prosjektoppgaven. Utover dette bidrar tilbyderens interne evalueringer stort sett med programvurdering knyttet til det Kirkpatrick (1998) omtaler som reaksjonsnivået, noe som gir dermed begrenset informasjon om deltakernes læring eller forutsetninger. Tendenser og mønstre fra tilbyderens interne evalueringer vil anvendes for å supplere de empiriske analysene av deltakernes synspunkter i kapittel 5.

4.4 Programtilbydernes kobling til skoleeier

Som beskrevet i den første delrapporten så er rektorutdanningen underlagt nasjonal styring med en desentralisert gjennomføring. Den nasjonale rektorutdanningen opererer innenfor rammebetingelser basert på lange tradisjoner for partsbaserte samarbeidsmodeller, og forholdet mellom stat og kommune bidrar til å skape rammebetingelsene som de ulike programtilbudene opererer innenfor. I den første delrapporten ble det referert til Møller og Schratz (2008) sin modell som illustrerer at styring av skolelederutdanning i Norge plasseres midt mellom politisk og profesjonell makt. Eventuelle effekter rektorutdanningen kan ha på denne plasseringen vil være et interessant spørsmål. For eksempel finnes det foreløpig ingen formelle krav om at søkere på rektorstillinger skal inneha rektorutdanning eller tilsvarende lederutdanning, og det gir ikke automatisk noen økonomisk kompensasjon å ha bestått rektorprogrammet.

I arbeidet med å utvikle rektorutdanningen beskriver Utdanningsdirektoratet at de har involvert alle viktige aktører i å definere krav og forventninger til tilbudet, og understreker at disse aktørene står samlet bak satsingen. Utdanningsdirektoratet bemerker at det fortsatt vil være opp til skoleeier å bestemme hva som er formelle krav til kompetanse i forbindelse med rekruttering. I synet på ledelse som ligger til grunn for rektorutdanningen uttrykkes det at opplæringen må kobles tett til skoleeier, da de, både formelt og reelt, har ansvar for å sørge for at man alltid har tilstrekkelig gode skoleledere. De sier videre at det vil være avgjørende at rektorutdanningen ikke undergraver kommunenes eieransvar, og at stat og kommune samarbeider godt. Det er også etablert en ekstern ressursgruppe hvor blant annet de ulike fagforbundene er representert i forbindelse med utdanningen.

Alle tilbyderne gir uttrykk for at kobling til skoleeierne er sentralt når det gjelder rekruttering til programmene, men ikke minst med tanke på å gi deltakerne støtte i å skape endring og utvikling i skolen som følge av deltakelse i utdanningen.

Flere av tilbyderne opplevde i oppstarten av programmet noen uklarheter mellom stat og kommune knyttet til rekruttering og markedsføring, men at det etter hvert er blitt klargjort. Tilbyderne opplever i 2012 at de nå selv er ansvarlig for markedsføring av programmet ovenfor skoleeier og deltakere. Praksisen på rekruttering er at skoleeier melder inn aktuelle deltakere som de har godkjent til Utdanningsdirektoratet, som igjen står for selve opptaket og fordeler deltakerne mellom institusjonene. De aktuelle deltakere meldes inn på bakgrunn av skoleledernes egne søknader hvor de kan ønske inntil tre utdanningsinstitusjoner i prioritert rekkefølge. Den endelige fordelingen mellom de seks programtilbyderne blir gjort i henhold til det estimerte antall plasser hver institusjon er tildelt fra Utdanningsdirektoratet på bakgrunn av tilbyders kapasitet. Flere av de seks tilbyderne har god kontakt med en rekke skoleeiere i forhold til å sende sine skoleledere til sitt utdanningsprogram. Spesielt har BI hatt tradisjon for å gjøre avtaler med kommuner, men også de andre tilbyderne gir uttrykk for at de har blitt mer aktive ovenfor skoleeier. En uintendert effekt fra programmet kan være en større grad av samarbeid mellom tilbydere og skoleeiere.

Alle de seks programtilbyderne inviterer også skoleeierne i utdanningstilbudet på ulike måter, noe som strekker seg fra deltakelse på samlinger og overværelse av muntlige eksamener, til å sitte i referansegruppe for utdanningen. Flere tilbydere har etablert egne samlinger og programmer for skoleeiere i forlengelsen av rektorutdanningen. Tilbyderne gir uttrykk for varierende interesse og støtte fra skoleeierne, men at dette har endret seg i positiv forstand ettersom programmet har blitt gjennomført noen ganger og blitt mer kjent. Selv om rektorprogrammet er ment å komme i tillegg til de utdanninger som allerede finnes, kan man komme i en situasjon med konkurrerende interesser i forhold til ressurser til tiltak for lederutvikling. Mange kommuner har allerede interne opplegg for lederutvikling for sine skoleledere og/eller for ledere på tvers av etater, gjennom for eksempel KS konsulent.

Programtilbyderne opplever at skoleeier til dels også påvirker deltakernes forutsetning for å gjennomføre utdanningen gjennom at det eksisterer ulik praksis på dekking av utgifter til reise og opphold i forbindelse med deltakelse på studiesamlinger. Det eksisterer foreløpig ingen retningslinjer eller regler om avtalefestet frikjøp som skoleeiere må forholde seg til når rektorer og andre skoleledere deltar i rektorutdanningen (som for etterutdanning av lærere). Hvilken betydning deltakernes opplevelse av støtte fra skoleeiere har for effekter på individ- og organisasjonsnivå fra deltakelse i programmet, vil utforskes senere i evalueringen.

4.5 Oppsummering

For å beskrive hva som kjennetegner programtilbydernes intensjoner, har vi gitt en oversikt over ideer, praksiser og perspektiver som presenteres i anbud og uttrykkes i intervjuer. Skal vi oppsummere funnene, er den overordnede tendensen et stort mangfold i hvordan de ulike lærestedene har organisert og strukturert sine studieprogrammer. Dette kan forklares med at lærestedene har ulik form for ledelse og administrasjon av studieprogrammene, samt at vi finner store variasjoner når det gjelder forhold som pensumomfang, og varighet og omfang. Programtilbyderne har også ulike koblinger til skoleeierne i forbindelse med studiegjennomføringen, og der skoleeierne i varierende grad involveres i programmene.

Samtidig finnes likhetstrekk mellom studieprogrammene. Alle programmene har inkorporert de elementer som Utdanningsdirektoratet har antydnet som nødvendige i forbindelse med utdanningen – ikke minst varierte læringsformer og ferdighetstrening. Programtilbudene synes å prioritere pedagogisk ledelse som et satsingsområde. Tilbyderne opplever også at de siden oppstarten har tilpasset programmet til deltakernes forutsetninger, spesielt med tanke på veiledning i akademisk skriving. Krav som har vært satt fra Utdanningsdirektoratet synes derfor i stor grad å være tatt inn i designet av de seks programmene, men «oversatt» til de pedagogiske intensjonene som tilbyderne selv synes å ha basert på deres tidligere erfaring, kompetanse og institusjonelle kjennetegn.

5 Deltakernes synspunkter på programtilbudet

Dette kapittelet ser nærmere på programtilbudene fra deltakernes ståsted, og tar sikte på å beskrive hva som kjennetegner deltakernes opplevelse av den utdanningen de har deltatt på. Spørsmål vi stiller er hvilke forventninger deltakerne har til programmet, og hvordan deltakerne vurderer utdanningens kvalitet og praksisrelevans. Beskrivelsene av deltakernes forventninger vil, sammen med beskrivelsene av de seks programtilbydernes intensjoner i forrige kapittel, danne det empiriske grunnlaget for å analysere likheter og forskjeller som eventuelt finnes mellom de ulike programmene. De empiriske analysene av hva som kjennetegner deltakernes opplevelse av programmet er basert på både kvantitative og kvalitative data. Tre ulike datakilder vil anvendes for å si noe om deltakernes opplevelse av programtilbudet i kapittelet: 1) deltakersurvey (pre- og posttest) som har blitt sendt til alle deltakerne på de seks programmene, 2) intervjuer med et utvalg av rektorer som har deltatt på programmet, og 3) programtilbydernes egne interne evalueringer.

Vi vil se nærmere på hvilke forventninger deltakerne hadde ved oppstarten av programmet de har gått på, og om vi kan identifisere noen forskjeller fra program til program. Videre vil vi analysere deltakernes vurdering av programmene og se hvilke fellestrekk vi finner på tvers av programmene og hva som eventuelt er spesifikt for de ulike programtilbudene. Data fra deltakersurveyen danner hovedtyngden i dette kapittelet og er presentert som deskriptive analyser i form av søylediagrammer. Disse presenteres med utgangspunkt i de dimensjonene som fremkom gjennom faktoranalysene. Søylene illustrerer gjennomsnittlig svar fra deltakerne fordelt på programtilbyder. I tillegg er det trukket inn vurderinger fra deltagere innhentet gjennom intervju med et utvalg rektorer og programtilbydernes egne evalueringer underveis i kapittelet.

Vi vil først beskrive rektorer og andre skolelederes forventninger til rektorutdanningen, før vi beskriver deltakernes vurdering av utdanningsprogrammet de har deltatt på. Innledningsvis vil vi presentere noen analyser av bakgrunnsinformasjon om deltakerne vedrørende valg av programtilbyder (for oversikt over antall deltakere fordelt på programtilbudene i forhold til svarprosent, se Kapittel 3).

5.1 Deltakerne

Vi starter med å vise bakgrunnsinformasjon gjennom fordelingen av kjønn, alder og stilling ved skolen blant deltakerne på rektorprogrammet. Merk at tallene er basert på deltakerne som besvarte pre-testen i Kull 1 og 2 (se Kapittel 3 for svarprosent). Tabell 15 illustrerer bakgrunnsvariabler.

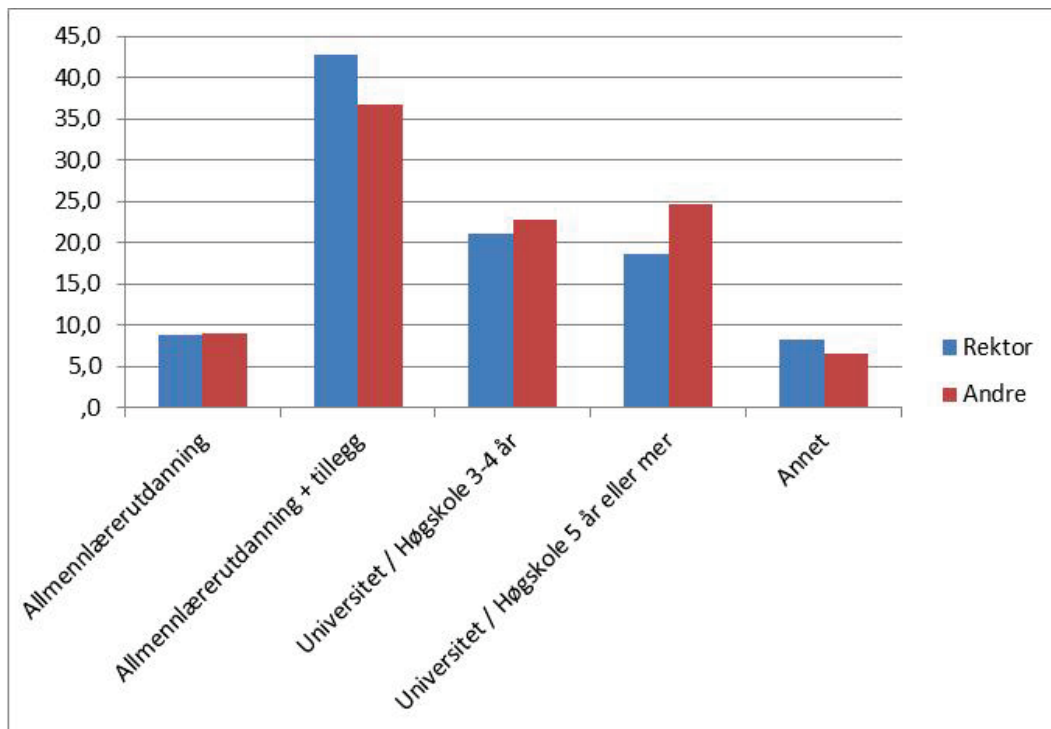
Tabell 15 Bakgrunnsvariabler

Variabel	Kull 1 og 2		
	Kjønn	Alder	Stilling
Mann	42.8 %		
Kvinne	57.2 %		
Gjennomsnitt		45	
Minimum		29	
Maksimum		63	
Rektor grunnskole			28.6 %
Rektor videregående			05.1 %
Assisterende rektor			06.8 %
Inspektør			16.6 %
Avdelingsleder			14.1 %
Annet			28.8 %

Merk. N = 632

Tabellen viser at det er flest kvinner (57,2 %) som deltar i rektorutdanningen og at gjennomsnittsalderen er 45 år. Tall fra Utdanningsspeilet (2010) viser at 55 prosent av lederne i grunnskolen og 45 prosent i videregående skole 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 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 33,7 prosent av deltakerne innehar rektorstillinger (grunnskole og videregående), og at de andre stillingstitlene til sammen utgjør 66,3 prosent. Disse vil omtales som «andre» stillinger i de påfølgende søylediagrammene.

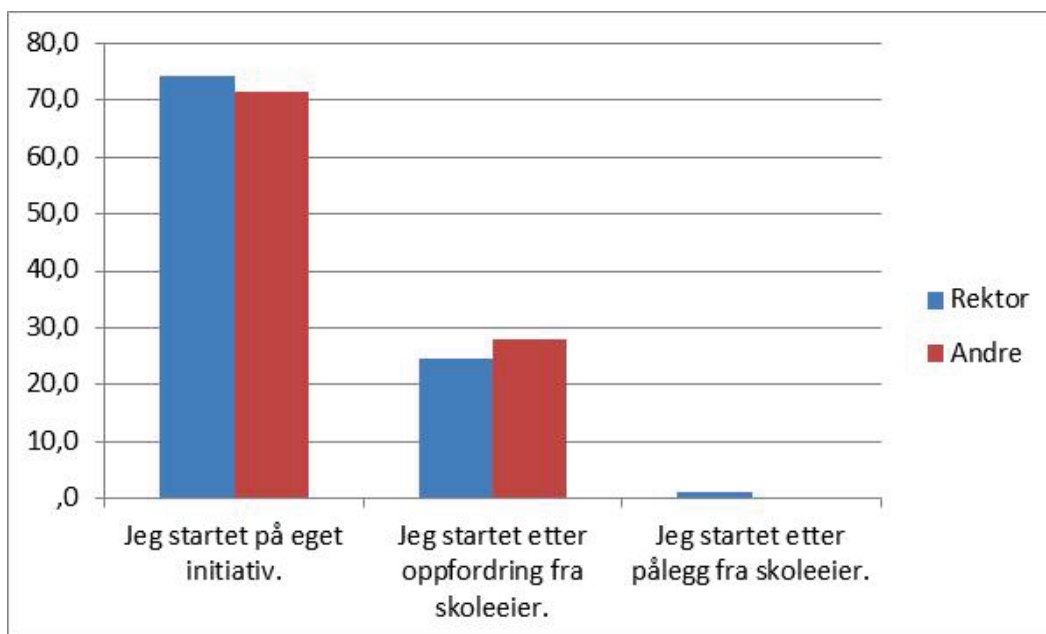
I det følgende illustrerer Figur 4 høyeste utdanning blant deltakerne gruppert på rektor og skoleledere i andre stillinger.



Figur 4 Deltakerforutsetninger fordelt utdanning

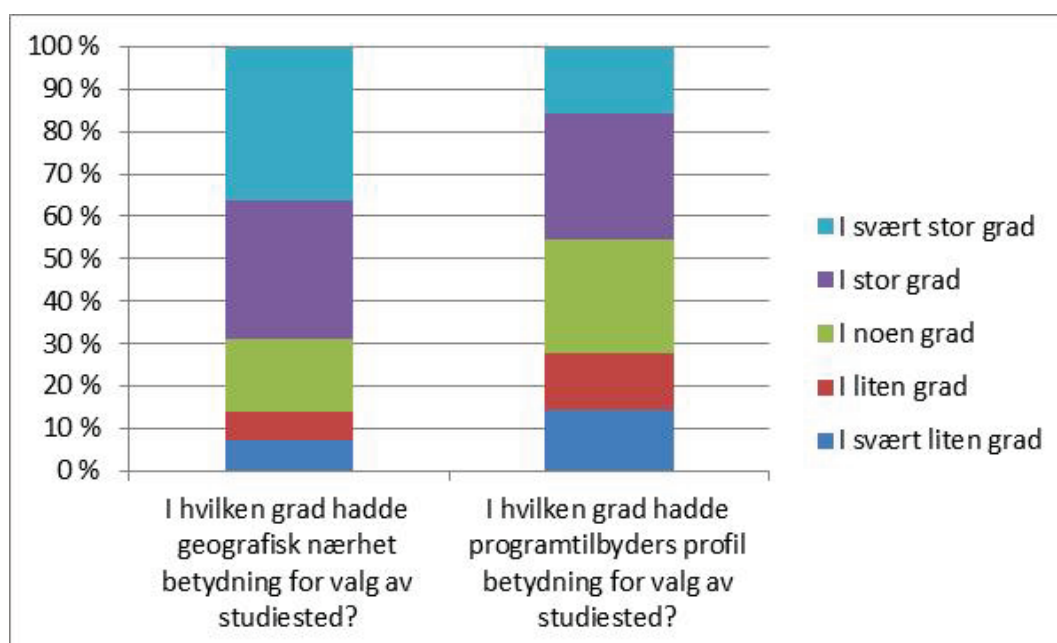
Figuren viser at blant deltakerne så har majoriteten av både rektorer og andre skoleledere allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning, mens tilsvarende antall deltakere er fordelt på henholdsvis Universitet/Høgskole 3-4 år og 5 år eller mer. Utdanningsspeilet (2010) viser at 88,1 prosent av landets skoleledere hadde lavere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk, og 5,7 prosent hadde høyere universitets- og høgskoleutdanning. 6,2 prosent av lederne i grunnskolen hadde ikke pedagogisk kompetanse i følge Utdanningsspeilet (2010). Tabellen viser at deltakerne i den nasjonale rektorutdanningen hovedsakelig gjenspeiler utdanningsnivået til skoleledere generelt, men det ser ut til at det er en del flere deltakere som allerede har høyere universitets- og høgskoleutdanning.

Hvorfor deltakerne startet på utdanningen vil illustreres i Figur 5 fordelt på stilling.



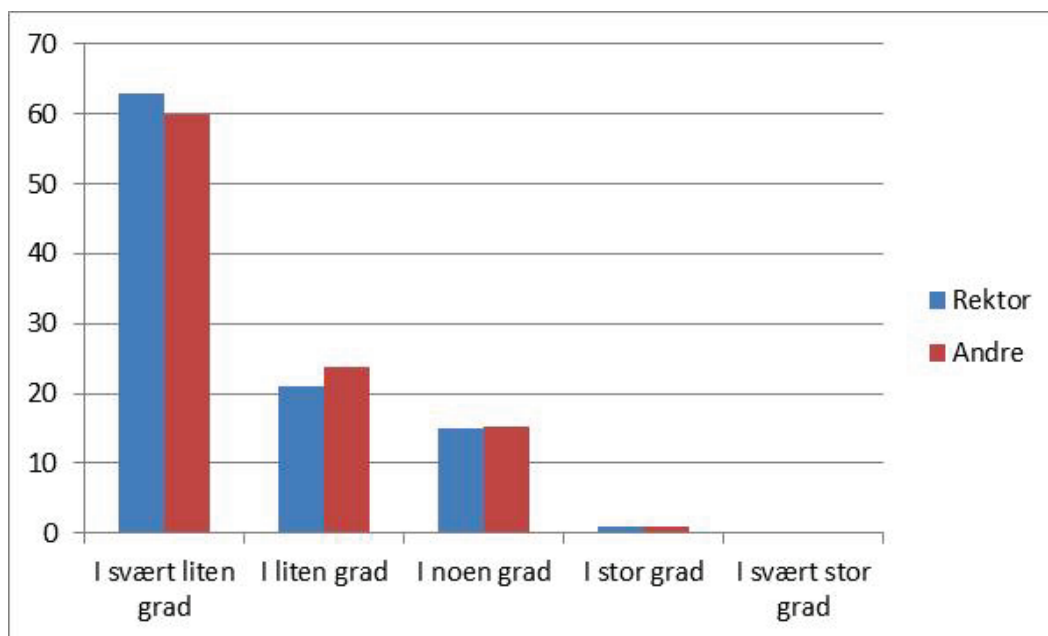
Figur 5 Hvorfor deltakerne startet på utdanningen

Som figuren viser startet majoriteten av deltakerne på eget initiativ, mens en del startet på oppfordring fra skoleeier. Figuren viser også at pålegg fra skoleeier forekommer. Figur 6 viser betydningen av geografisk nærhet og programtilbyders profil for valg av studiested.



Figur 6 Valg av tilbyder fordelt på geografisk nærhet og programtilbyders profil

Som vi ser i figuren tillegges geografisk nærhet større betydning enn tilbydernes profil, selv om også programprofil også spiller inn på deltakernes valg. I forrige kapittel ble det pekt på at variasjon mellom deltakernes støtte fra skoleeiere påvirker deltakernes forutsetninger. I det følgende illustrerer Figur 7 deltakernes mulighet til reduksjon i arbeidstid i forbindelse med programmet.



Figur 7 Deltakernes mulighet til reduksjon i arbeid i forbindelse med programmet

Figuren viser deltakernes svar på spørsmålet fordelt på rektor og andre skoleledere: *Har du mulighet til reduksjon i ditt arbeid i perioden du går på rektorprogrammet for å fokusere på arbeidskrav i utdanningen?* Vi ser at over 80 prosent svarer at de i svært liten grad eller i liten grad har mulighet til reduksjon i arbeidet i forbindelse med rektorprogrammet, og det er kun små forskjeller mellom rektorer og andre skoleledere. Dette bidrar til at deltakelsen i rektorprogrammet er krevende, og at det spesielt kan være vanskelig å få innpasset tid til oppgaveskriving og annet studiearbeid utenom selve samlingene.

5.2 Forventninger til rektorutdanningen

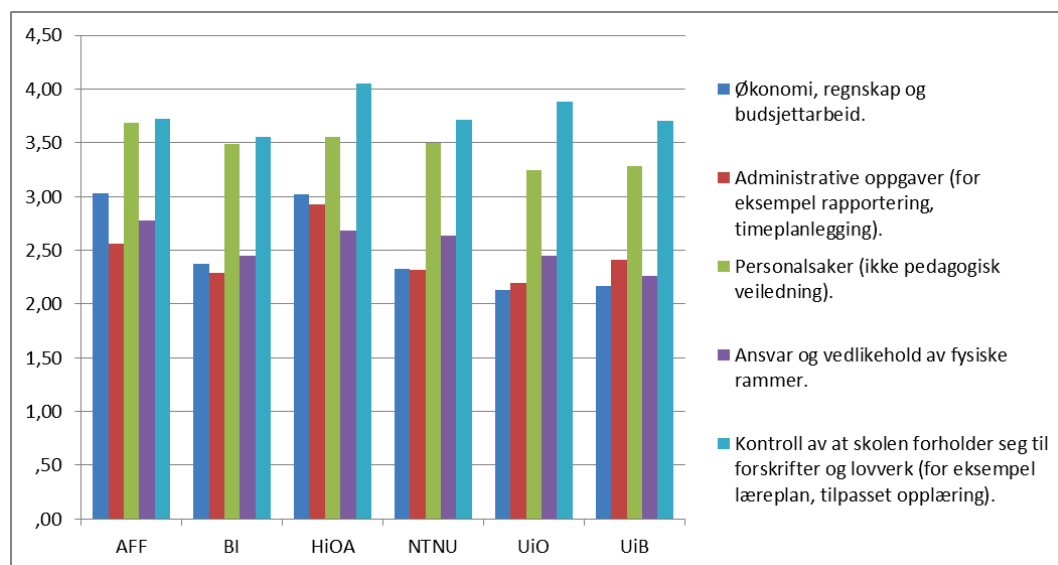
Gjennom spørreskjema ble deltakerne spurt om hvilke forventninger de har til om utdanningen ville sette dem i bedre stand til å utføre ulike arbeidsoppgaver (administrative oppgaver, pedagogiske oppgaver, relasjonelle oppgaver) og hvorvidt rektorprogrammet ville bidra til individuell utvikling i form av bedre formuleringsevne, anvendelse av forskning og teori, endret lederstil og bedre grensesetting. I intervjuene ble rektorene blant annet spurt om hvilke (generelle) forventninger de hadde før de begynte på programmet og om disse så langt i programmet har blitt innfridd. I tilbydernes egne evalueringer har tilbyderne også til en viss grad

spurt deltakerne om innfrielse av forventninger. Nedenfor presenteres noen sammensatte analyser fra både spørreskjema, intervjuer og interne evalueringer.

5.2.1 Forventninger til utdanningen – konkrete arbeidsoppgaver

Forventninger til utdanningen bestod som nevnt av to overordnede dimensjoner som hver bestod av tretten spørsmål (se Vedlegg A). Den første dimensjonen fokuserte på *konkrete arbeidsoppgaver* og utgjorde tre faktorer eller underliggende dimensjoner – administrative, pedagogiske og relasjonelle oppgaver (jmfør faktoranalysene, se Kapittel 3). Deltakerne ble bedt om gi uttrykk for grad av forventning 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*.

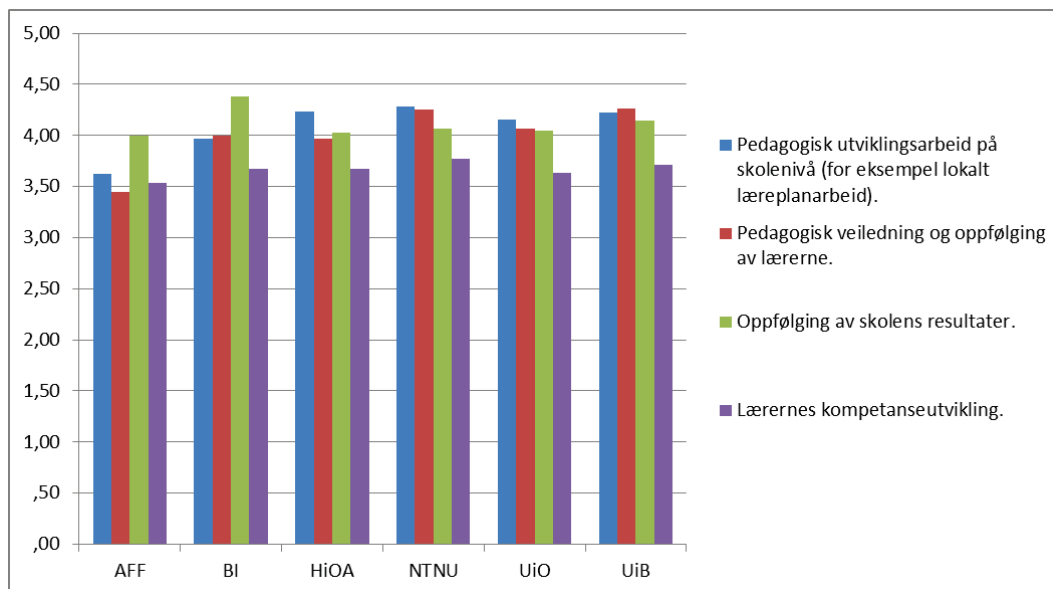
I det følgende presenterer vi spørsmålene i hver av de tre faktorene fordelt på de seks tilbyderne. Figur 8 viser deltakernes forventninger til hvorvidt utdanningen vil sette dem i bedre stand til å utføre ulike *administrative oppgaver*.



Figur 8 Deltakernes forventninger til programmet: Administrative oppgaver

Figuren viser at deltakernes forventninger er relativt like mellom de seks programtilbyderne hva angår administrative oppgaver. HiOA skiller seg noe ut med generelt høyere forventninger enn til de øvrige tilbyderne. Innenfor «administrative oppgaver» har deltakerne hos alle tilbyderne størst forventninger til at utdanningen vil sette dem i bedre stand til å utføre oppgaver i forhold til kontroll av at skolen forholder seg til forskrifter og lovverk (for eksempel læreplan, tilpasset opplæring), samt personalsaker (med dette menes ikke pedagogisk veiledning). De øvrige spørsmålene ligger rundt det teoretiske gjennomsnittet (2.50 – med utgangspunkt i at svarskaalen går fra 1 – 5).

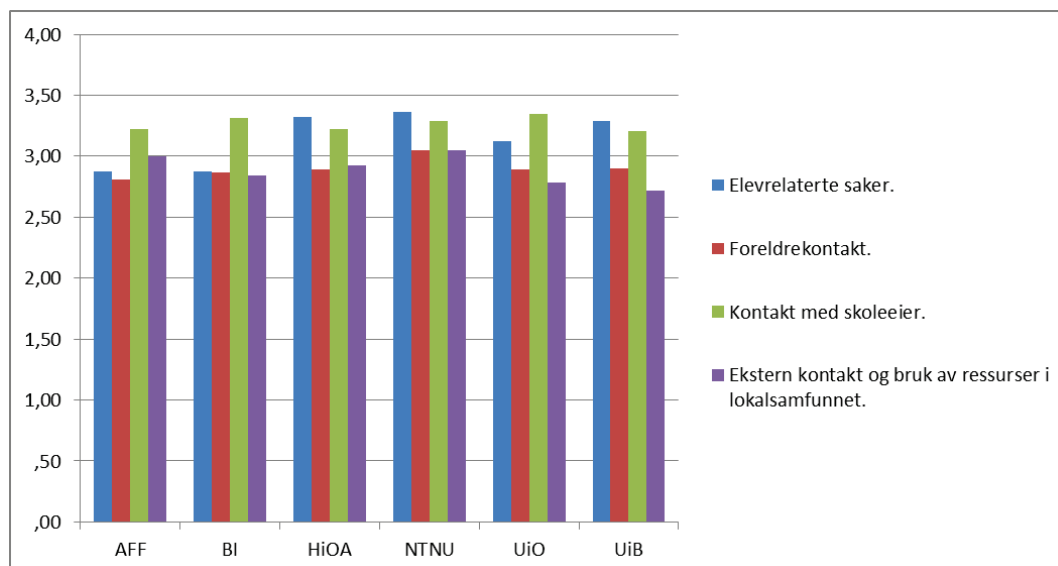
Figur 9 viser deltakernes forventninger til utdanningen fordelt på programtilbyder i forhold til den andre faktoren pedagogiske oppgaver. Verdiene ligger mellom 3,5 og 4,5, noe som indikerer svært høye forventninger.



Figur 9 Deltakernes forventninger til programmet: Pedagogiske oppgaver

Forventningene er også her relativt likt fordelt i forhold til programtilbyder, men AFF og BI har en profil som avviker noe fra de øvrige tilbyderne ved at spesielt «Oppfølging av skolens resultater» har høyere verd enn de andre oppgavene. Deltakerne har relativt høye forventninger til at utdanningen skal sette dem i bedre stand til pedagogisk utviklingsarbeid, veiledning og oppfølging av skolens resultater. Foruten deltakerne ved AFF, skåres lærernes kompetanseutvikling lavest.

Deltakernes forventninger til at utdanningen vil sette dem i bedre stand til å utføre det som faktor to omtaler som relasjonelle oppgaver. Fordelingen mellom tilbyderne er vist i Figur 10.



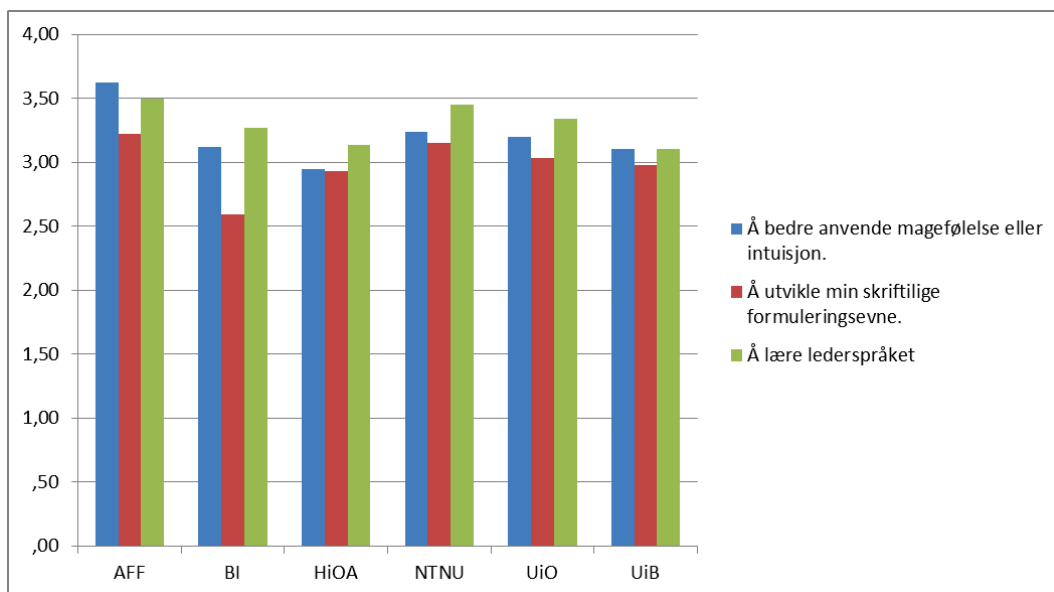
Figur 10 Deltakernes forventninger til programmet: Relasjonelle oppgaver

Figuren viser at innenfor «relasjonelle oppgaver» er elevrelaterte saker og kontakt med skoleeier de områdene deltakerne forventer størst utbytte fra programmet. Generelt for relasjonelle oppgaver ligger skårene noe over det teoretiske gjennomsnittet (2.50 – med utgangspunkt i at svarskaalen går fra 1 – 5). Igjen er deltakernes forventninger like mellom programtilbyderne.

En sammenligning av de tre dimensjonene, viser at deltakernes forventninger er høyest til at utdanningen vil bedre sette dem i stand til å gjennomføre pedagogiske oppgaver, etterfulgt av administrative oppgaver og deretter relasjonelle oppgaver. Analyser fra deltakersurveyen om deltakernes ønsket tidsbruk som ble presentert i rapporten 'Spørsmål om tid' (Seland et al. 2012 s.50-53) viser at rektorer og andre skoleledere har et ønske om å bruke mest tid på ulike typer pedagogiske oppgaver i motsetning til tidsbruk på administrative oppgaver. Høye forventninger til pedagogiske oppgaver kan også forklares gjennom *ønskene* deltakerne har i tillegg til andre forhold som tilbyders profil.

5.2.2 Forventninger til utdanningen – individuell utvikling

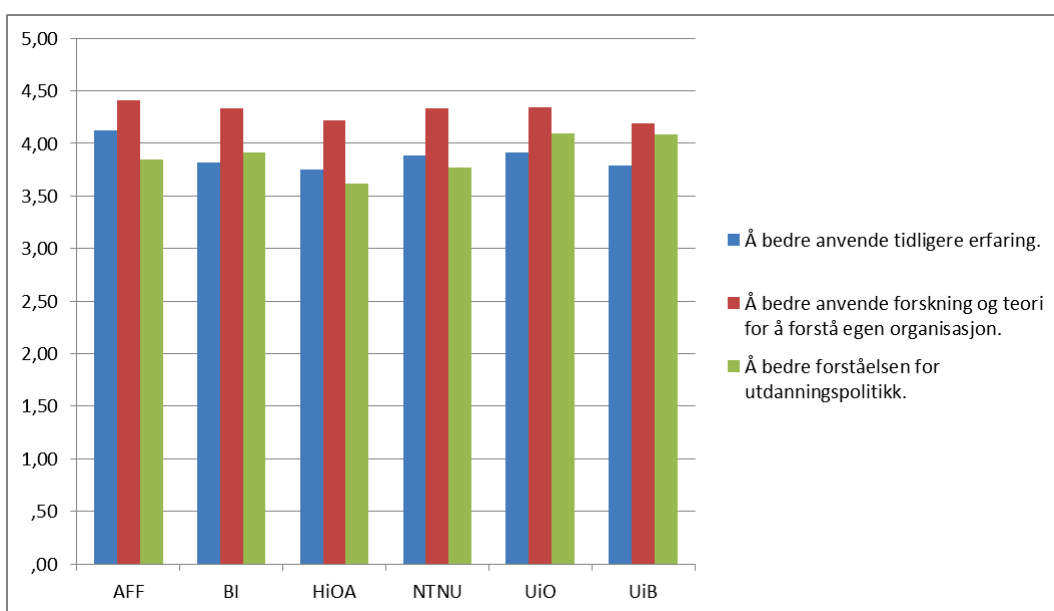
Den andre overordnede dimensjonen av deltakernes forventninger til utdanningen var mer orientert mot individuell utvikling, og utgjorde fire faktorer eller underliggende dimensjoner – formidle, ledelse, anvendelse og grenser (jmfør faktoranalysene, se Kapittel 3). Her ble respondentene bedt om gi uttrykk for grad av forventning på en skala fra 1 – 5, hvor de ulike tallene i skalaen sto for: *i svært liten grad, i liten grad, i noen grad, i stor grad, i svært stor grad*. Figur 11 viser dimensjonen kalt *formulering* som fokuserer på forventninger til hvorvidt utdanningen vil bidra til at deltakerne utvikler skriftlig formuleringsevne, lære lederspråk og blir bedre til å anvende intuisjon.



Figur 11 Deltakernes forventninger til programmet: Formulering

Figuren viser at deltakerne har størst forventninger til at utdanningen vil sette dem i bedre stand til å lære lederspråket. Skårene fordeler seg relativt likt mellom programtilbyderne, men BI på den ene siden og AFF på den andre skiller seg noe ut hva angår utvikling av skriftlig formuleringssevne. Forskjellene er likevel små mellom tilbyderne.

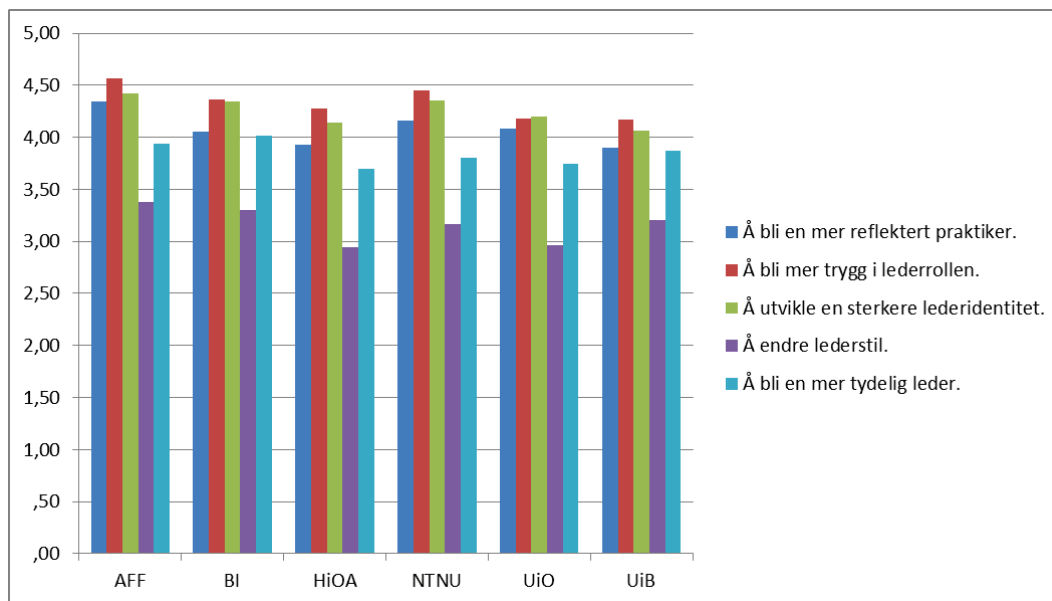
Figur 12 viser dimensjonen *anvendelse* fordelt på de seks programtilbudene. Denne fokuserer på deltakernes forventninger til at utdanningen vil bidra til at de lettere kan benytte erfaringer, forskning og politikk i deres arbeid.



Figur 12 Deltakernes forventninger til programmet: Anvendelse

Forventningene til at utdanningen vil bidra til å benytte forskning og teori på en bedre måte for å forstå egen organisasjon, skåres høyest av deltakerne. Forskjellene er for øvrig minimale mellom programtilbyderne. Generelt plasserer skårene seg rundt 4.0 (på en skala fra 1 – 5), noe lavere hos enkelte av tilbyderne. Skårene ligger samlet sett noe høyere enn for den forrige dimensjonen *formulering*.

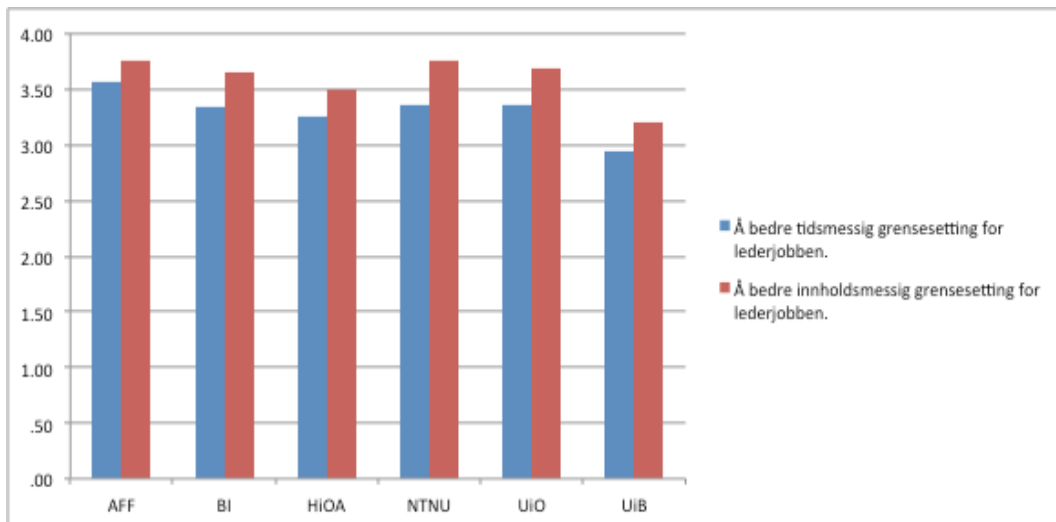
Figur 13 fokuserer på forventninger om mer individorienterte lederegenskaper.



Figur 13 Deltakernes forventninger til programmet: Ledelse

Generelt varierer deltakernes skårer mellom de ulike spørsmålene, men det er ikke de store forskjellene mellom programtilbyderne. Deltakerne har lavest forventninger til at deltakelse i utdanningen vil sette dem i bedre stand til å endre lederstil. Det er høyest forventninger til at utdanningen vil bidra til å utvikle lederidentitet og trygghet i lederrollen. Generelt skåres forventningene innenfor *ledelse* høyt, med unntak av spørsmålet angående lederstil. Å bli mer trygg i lederrollen står sentralt i Utdanningsdirektoratets mål med programmet.

Figur 14 viser den siste dimensjonen i forhold til forventninger til utdanningen, grensesetting for lederjobben både tidsmessig og innholdsmessig.



Figur 14 Deltakernes forventninger til programmet: Grensesetting

Skårene ligger generelt noe over det teoretiske gjennomsnittet (2.50 – med utgangspunkt i at svarskalaen går fra 1 – 5), hvor tidsmessig grensesetting generelt ligger noe lavere enn innholdsmessig grensesetting. I forhold til programtilbyderne er den største forskjellen mellom AFF og UiB.

Basert på sammenligning av spennet mellom minste og høyeste gjennomsnitt av de fire dimensjonene, ser vi at forventningene til individuell utvikling og endring er høyest knyttet til «anvendelse», tett fulgt av «grensesetting», deretter «ledelse» (selv om dette har et stort spenn) og «formulering».

Gjennomgående viser svarene fra spørreskjemaene at deltakerne hadde høye forventninger til rektorutdanningen, både når det gjelder spørsmål om konkrete arbeidsoppgaver og de mer individorienterte spørsmålene. Forskjellene mellom tilbyderne er imidlertid mindre enn man kanskje skulle forvente og det er vanskelig å se noen klar systematikk.

Søylediagrammene og de deskriptive analysene gir samlet et inntrykk av at forventningene blant deltakerne, på tvers av programtilbyderne, er relativt like. For å undersøke dette nærmere ble det også utført en enveis variansanalyse (ANOVA), hvor de sammensatte målene ble benyttet. Resultatene viste at det er få forskjeller mellom forventningene til tilbyderne, og analysene finnes i vedlegg C.

Med bakgrunn i at analysene viser at det er få forskjeller mellom forventninger til de seks programtilbudene, ble det også undersøkt om eventuelle andre bakgrunnsvariabler ga utslag i deltakernes forventninger. For eksempel ble det undersøkt både om stilling, antall år med erfaring, skoletype, kjønn og alder hadde betydning (ANOVA analyser). Vi fant imidlertid ingen signifikante forskjeller mellom deltakerne basert på disse bakgrunnsvariablene.

5.2.3 Forventninger til utdanningen – generelt

I intervjuene kom det frem ulike og varierende forventninger fra de utvalgte rektorene. Selv om ikke det ble spurt om forventningene til spesifikke oppgaver (slik som i spørreskjemaet), så finner vi igjen flere av de samme temaene i svarene fra intervjuene. Blant annet var det noen som forventet at rektorprogrammet skulle gi dem mer trygghet i lederrollen, mens andre nevnte at de forventet mer kunnskap og faglig input om rektor som leder og helheten i lederrollen. Det var også et ønske om faglig påfyll med teori og forskning. En av rektorene forventet også en «verktøykasse» som kunne forbedre arbeidet som rektor i etterkant av programmet. En fellesnevner er ønsket om at rektorprogrammet skulle være relevant for arbeidet deres som rektor. Dette kan sies å være en selvfølge, men det indikerer kanskje at rektorene ikke er like interessert i et generelt lederutviklingsprogram og at det er viktig at utdanningen handler om ledelse tilknyttet skolen og rektorrollen.

Rektorene er også generelt veldig fornøyde med rektorprogrammet, noe som også henger sammen med at forventningene i stor grad ble innfridd. De fleste av rektorene som ble intervjuet sier at forventningene ble innfridd eller til dels innfridd. Det nevnes også at det er stas å få lov til å gå på kurs og utdanning og rektorene virker generelt takknemlige for denne muligheten. Til tross for at de selv ofrer mye arbeidstid og fritid for å delta på programmet.

De interne evalueringene, hvor tilbyderne spør deltakerne om forventningene de hadde til samlingen/programmet og hvorvidt disse ble innfridd, viser den samme tendensen med meget fornøyde deltakere. Datakildene viser at deltakerne både har høye forventninger og opplever at forventningene innfris, noe som vil beskrives nærmere i neste del av kapittelet.

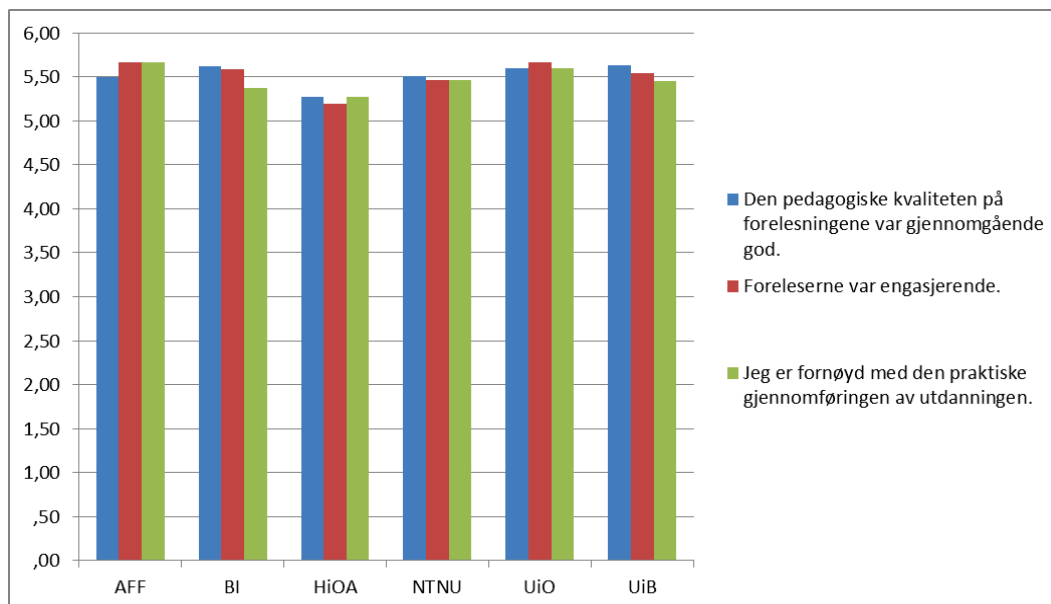
5.3 Vurderinger av rektorutdanningen

Deltakernes vurderinger av rektorutdanningen er basert på analysene av spørreskjemaet hvor deltakerne bes om å vurdere programmets pedagogiske kvalitet og praksisrelevans. Dette er tema som også kom opp i flere intervju og i flere av de interne evalueringene. I intervjuene ble deltakerne spurt om hva de synes om kvaliteten på utdanningen basert på egne erfaringer. Tilbydernes interne evalueringer sier også mye om deltakernes vurderinger av utdanningen, men her er det store variasjoner i hva evalueringen spør om og hvor mange evalueringer det gjøres på de ulike programmene. Til slutt i dette kapittelet vil vi beskrive deltakernes helhetlige inntrykk av programmene ved å se på resultatene fra intervjuene og evalueringene.

5.3.1 Pedagogisk kvalitet og praksisrelevans

I spørreskjemaet ble deltakerne spurt om utdanningens pedagogiske kvalitet (pedagogisk kvalitet på forelesningene, om foreleserne var engasjerende, og om de var fornøyde med den praktiske gjennomføringen av utdanningen) og praksisrelevans (om utdanningen var relevant for deres arbeid, praksisrelatert, og om den ga inspirasjon for videre arbeid på rektors skole). Disse spørsmålene er kun besvart av deltakerne på Kull 1 (post-test). De neste to figurene viser disse vurderingene med utgangspunkt i dimensjonene som fremkom i faktoranalysen (se Kapittel 3). Deltakerne ble bedt om å vurdere utdanningen som helhet og ta stilling til en rekke påstander på

en skala fra 1 – 6, hvor de ulike tallene i skalaen sto for: *helt uenig, noe uenig, litt uenig, litt enig, noe enig, helt enig* (se Vedlegg B). Figur 15 viser deltakernes vurderinger av pedagogisk kvalitet fordelt på programtilbud.

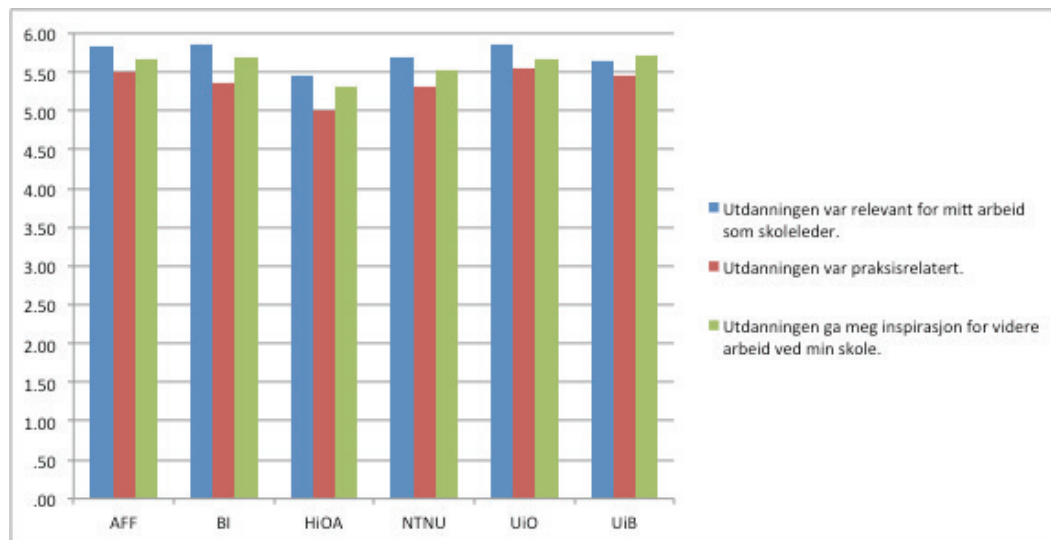


Figur 15 Deltakernes vurderinger: Pedagogisk kvalitet

Generelt skårer deltakerne den pedagogiske kvaliteten på utdanningen svært høyt (alle svarene ligger mellom 5 og 6). Den pedagogiske kvaliteten på forelesningene oppleves som svært god, og foreleserne oppleves gjennomgående som engasjerende. Opplevelse av den praktiske gjennomføringen skårer også svært høyt. Figuren gir inntrykk av at det er små forskjeller mellom tilbyderne, selv om HiOA skårer litt lavere enn de andre. På bakgrunn av det tross alt er ganske store forskjeller mellom oppleggene i de ulike programmene, er det påfallende at kvaliteten bedømmes så vidt likt.

At den pedagogiske kvaliteten er høy støttes også av rektorenes synspunkter fra intervjuene og de interne evalueringene. Flere rektorer nevner at det var gode forelesninger, relevant teori og forskning, god progresjon og gjennomføring av samlingene. Imidlertid er det også noen som mener at enkelte forelesere var litt varierende og at undervisningen av og til ble litt fragmentert. Flere nevner at utdanningen har riktig innhold med gode eksempler fra forskning og teori. De interne evalueringene viser også at rektorene er godt fornøyd med innholdet og at det er faglig relevant. Samtidig er det flere som ønsker at man kunne brukt flere eksempler for å konkretisere teori.

Den andre dimensjonen fokuserte på praksisrelevans. Deltakernes vurderinger er vist i Figur 16 fordelt på programtilbydere.



Figur 16 Deltakernes vurderinger: Praksisrelevans

I likhet med vurderinger av den pedagogiske kvaliteten, skåres også praksisrelevansen i utdanningen svært høyt. Skårene i forhold til relevans for eget arbeid er høy hos alle tilbyderne (5.50, med utgangspunkt i at svarskaalen går fra 1 – 6). Utdanningen oppleves også i stor grad som praksisrelatert og inspirerende for videre arbeid.

Resultatene fra intervjuene støtter også at rektorprogrammet har høy praksisrelevans. Det er stor enighet i at utdanningen er relevant for jobben som skoleleder. I spørreskjemaet svarer deltakerne på om utdanningen ga de inspirasjon for videre arbeid ved sin skole. Dette er et viktig kriterium for hvor vellykket rektorutdanningen er. I intervjuene var det imidlertid ikke så mange som mente at de hadde gjort endringer eller implementert så mye fra rektorutdanningen enda. Flere rektorer nevnte likevel at de hadde lyst til å gjøre noe på sin egen skole etter hvert, men at de foreløpig ikke hadde foretatt noen endringer. Her kan tidsfaktoren være viktig, da ikke alle som ble intervjuet var ferdig med utdanningen på dette tidspunktet. En fellesnevner for flere rektorer var likevel at deltakelse i programmet hadde vært inspirerende, og det oppleves som en praksisnær utdanning. Dette har gitt både trygghet i rektorrollen, bevisstgjøring og refleksjon over egen praksis og skole.

I de interne evalueringene varierer det om deltakerne er spurt spesifikt om undervisningen ga inspirasjon for videre arbeid og om utdanningen var praksisnær og relevant for arbeidet som skoleleder. De som har spurt om praksisrelevans har fått positive svar fra de fleste, noe som indikerer at studiet oppleves som nyttig for eget arbeid. I enkelte programtilbyderes interne evalueringer har flere deltakere svart at de har prøvd ut flere av de teoretiske og praktiske lederverktøyene på egen skole. Det nevnes også at deltakelse på studiesamlingene gir energi, motivasjon og inspirasjon til å jobbe videre med temaene.

5.3.2 Deltakernes helhetlige vurdering av programmet

I intervjuene med utvalget av rektorer kommer det frem at alle i stor grad er fornøyde med rektorprogrammet i sin helhet, uavhengig av hvilket program de har fulgt. Det som oftest påpekes som positivt og «det beste ved hele studiet» er møtet med andre skoleledere på samlingene. Rektorene trekker fra muligheten til å dele erfaringer fra egen skole, diskutere felles utfordringer og problemstillinger, samt reflektere over egen og andres praksis. Dette ser ut til å gjelde både det som er innenfor programmets faglige ramme (gruppediskusjoner, plenumsdiskusjoner og oppgaver) samt det mer uformelle (sosiale aktiviteter på kveldene, bli-kjent-øvelser og det nettverket/bekjentskapet man får). De som går på programtilbud med faste basisgrupper snakker varmt om samarbeidet i gruppene, og mener det er nyttig å ha faste grupper fordi man da blir enda bedre kjent. Veiledernes rolle i gruppene trekkes også fram. De interne evalueringene peker også på at flere ønsket mer tid til refleksjon og diskusjoner av felles problemstillinger (generelt eller knyttet til oppgaveskrivingen) i grupper og i plenum. Det er tydelig at diskusjon og erfaringsdeling er noe rektorene har satt pris på.

Rektorene peker også på ulike ting de er mindre fornøyde med, men dette varierer gjerne fra rektor til rektor og fra program til program. Eksempelvis er det noen som mener det er for mange samlingsdager, mens andre gjerne vil ha en samlingsdag til (for eksempel øke fra 2 til 3 dagers samling) for å kunne ha en hel dag med refleksjon og gruppediskusjon knyttet til oppgavene. Andre ting som nevnes er blant annet at de savner mer tid til diskusjon, et mer helhetlig program (med referanse til litt fragmentert med mange ulike forelesere som av og til tok opp motstridende tema), mer tydelige verktøy/verktøykasse (eller en visning av hvordan man kan lage verktøyene) og mer konkret veiledning.

Det som oftest nevnes som utfordrende og til dels vanskelig er oppgavene og skriveingen, og dette er uavhengig av hvilket programtilbud rektorene følger. Nesten alle mener det er både tidkrevende og arbeidsomt å gjøre alle arbeidskravene. Spesielt er det skriveoppgavene (og at man ønsker å lese gjennom nok teori i forbindelse med dette) som trekkes frem som det mest utfordrende. Rektorene sier det tar mye tid og energi, og det er ikke alltid oppgavene oppleves like givende eller relevante. Samtidig viser de stor forståelse for at skriveingen er et virkemiddel for læring og refleksjon, og flere rektorer skulle ønske de hadde mer tid til å gjennomføre oppgavene slik de ønsket å gjøre det. Rektorene gir uttrykk for varierende grad av mestring knyttet til den akademiske skriveingen. I tillegg til at oppgavene tar tid bruker rektorene allerede mye tid på å være på samlingene. Programmet oppleves generelt sett som tidkrevende i forhold til å skulle gjennomføre arbeidsoppgavene i lederjobben.

Ingen av rektorene som ble intervjuet blir «kjøpt fri» av skolene sine, så når de kommer tilbake fra samling er det gjerne forefallende arbeid som ligger og venter på dem. Selv om noen sier de har muligheten til å ta seg fri fra jobb for å arbeide med oppgavene og eksamen er det også slik at de heller ikke da får ekstra ressurser på skolen til å dekke opp deres fravær. Rektorene ender derfor opp med å bruke mye av fritiden sin på å gjennomføre utdanningen, noe som gjenspeiles i de interne evalueringene hvor flere rektorer også sier de ikke er helt fornøyd med egen arbeidsinnsats og forberedelse til samlingene. Noen nevner imidlertid at det er stas å få lov til å gå på kurs/utdanning og hvor snilt det er av staten å gi dem dette. De virker veldig takknemlige, selv om de selv ofrer mye arbeidstid og fritid for programmet.

Selv om alle deltakerne generelt er veldig fornøyd med rektorprogrammet uavhengig av hvilket tilbud de har deltatt på, nevnes det flere forbedringsmuligheter både i intervjuene og i de interne evalueringene. Ett av ønskene henger sammen med hva deltakerne er mest fornøyd med: erfaringsutvekslingen med andre rektorer. Flere ønsker også at foreleserne på programmet kunne brukt deres erfaringer mer i undervisningen, da de som tar utdanningen allerede er erfarne ledere. Generelt ser det ut til å være et ønske om en mer erfaringsbasert tilnærming. Rektorene har i liten grad involvert andre på skolene i særlig grad.

På bakgrunn av at deltakerne var mest misfornøyd med skrivingen og oppgavene gjennom programmet, ønsker en del mer tid til å jobbe med oppgavene under samlingene, gjerne mer tid i gruppe og med veileder. Det påpekes også at det er viktig med tett og god oppfølging fra veileder i skrivingen. Andre forbedringsforslag var tydeligere arbeidskrav og kursledelse, skolebesøk på gode skoler, flere deltakere fra videregående skole, og flere deltakere fra samme skole. I den interne evalueringen til en av tilbyderne ble det også ytret ønske om alumnisamlinger for å videreføre nettverket.

5.4 Oppsummering

Summerer vi opp deltakerne forventninger og synspunkter på studieprogrammene er det flere tydelige tendenser som kan identifiseres. Deltakerne synes i hovedsak å ha startet på rektorprogrammet på eget initiativ, og det synes også som om geografisk nærhet til tilbudet har vært viktigere for valg av tilbyder enn profilen. Rundt halvparten av deltakerne på studieprogrammene er rektorer, men av de resterende innehar de fleste en lederposisjon (inspektør eller lignende). Rektorutdanningen synes derfor å ha truffet godt i forhold til målgruppen.

Selv om geografisk nærhet til tilbudene synes å være den viktigste faktoren i valg av program, er det flere indikasjoner på at lærestedenes profil og identitet også spiller inn på deltakernes forventninger. Sammenlignet med deltakere på andre program synes det som om deltakere ved UiB og UiO har mindre forventninger til at disse tilbyderne skal gi dem kunnskap om økonomi, regnskap og budsjettarbeid. På samme måte har deltakere ved AFF og BI relativt sett mindre forventninger til at disse tilbyderne vil gi dem kunnskaper om pedagogisk utviklingsarbeid på skolenivå. Vi kan også se at deltakere ved HiOA, NTNU og UiB har relativt sett større forventninger til at disse tilbyderne vil gi dem kunnskaper om elevrelaterte saker. Her bør det likevel understrekes at forskjellene i forventninger til tilbyderne generelt er små.

Ser vi på forventningene til programmet er mange forventninger knyttet opp til håndtering av personalspørsmål og regelverk, og mange deltakere ønsker å anvende forskning og teori for å forstå egen organisasjon. Relativt få forventer å endre egen lederstil, men mange har høye forventninger til å utvikle økt trygghet i lederrollen og å bli mer reflekterte praktikere. Deltakernes synspunkter på programmene er generelt sett meget positive – uansett hvilket programtilbud de går på. Deltakerne opplever at den pedagogiske kvaliteten er god og at praksisrelevansen er høy, og trekker fram arbeid i grupper som viktig for å dele erfaringer og å koble teori og praksis. Her viser også interne evalueringer at en del deltakere ønsker seg mer tid til refleksjon og drøfting av felles problemstillinger i grupper, og mer tid til oppgaver og veiledning på skriving.

6 Konklusjon

Gitt de problemstillinger som ble trukket opp innledningsvis i rapporten, har både de seks tilbydernes beskrivelser av programmet og deltakernes vurderinger av utdanningstilbudet bidratt til å kaste lys over rektorutdanningens programkvalitet. For å diskutere hvordan rektorutdanningen fungerer i forhold til de formulerte målene fra nasjonalt hold var to sett forskningsspørsmål utgangspunktet for analysene:

1. Hva kjennetegner de seks programtilbydernes intensjoner med egen rektorutdanning? Hvilke ideer presenteres i anbudene, og hvilke praksiser og perspektiver antydes i deres beskrivelser av programmene?
2. Hva kjennetegner deltakernes synspunkter på rektorutdanningen? Hvilke forventninger har deltakerne til programmet, og hvordan vurderer de utdanningens kvalitet og praksisrelevans?

Hovedkonklusjonen som kan trekkes på bakgrunn av analysene er at de seks programmene til dels er svært forskjellige med hensyn til pedagogiske forhold, der ulike intensjoner fra programtilbydernes side har kommet til uttrykk i hvordan programmene har blitt utformet. Deltakernes opplevelse av studieprogrammene er likevel svært positiv – uansett hvilket av tilbudene de har deltatt på. Utdanningens kvalitet og praksisrelevans oppleves som høy.

Avslutningsvis ønsker vi å knytte noen refleksjoner til disse funnene, der vi diskuterer fire spørsmål som vi mener kan bidra til å forklare resultatene: Samsvar mellom programtilbud og deltakernes forventninger til programmene, statlig styring versus programtilbydernes autonomi i utformingen av rektorutdanningen, skolelederes behov for støtte og nettverk, og anerkjennelse av rollen som rektor og skoleleder. Kapittelet avsluttes med å si noe om den videre evalueringen.

6.1 Samsvar mellom programtilbudene og deltakerforventninger

Basert på analysen av programtilbudene ser vi at de utdanningsinstitusjoner som tilbyr den nasjonale rektorutdanningen har ulike kunnskapsmessige identiteter, profiler og tradisjoner både når det gjelder (skole)lederutdanning og forskning på skoleledelse. Som det fremgår i kapittel fire,

så er forskjellene mellom programtilbudene pedagogisk sett relativt store. De ulike tilbudene er imidlertid like på enkelte områder og ulike på andre, så vi finner ingen klare grupperinger av tilbyderne. Eksempelvis fremstår kanskje AFF, BI og UiB som de som har minst fokus på tradisjonell kunnskapstilegnelse hvis vi ser dette i forhold til omfanget på pensum. Når det gjelder kunnskapstilegnelse, er det HiOA og UiO som fremstår som de mest tradisjonelle vurdert ut fra pensumomfang. Dersom vi ser på programmenes varighet og omfang, så har AFF og HiOA flest samlinger og høyest antall samlingsdøgn, der eksempelvis antallet samlingsdøgn for begge de nevnte tilbyderne er over dobbelt så mange som for UiB. Dette er et mulig eksempel på en orientering mot mer kunnskapsutøvelse, noe som gjenspeiles i programmenes opplegg for ferdighetstrening. Graden av integrering av ulike læringsformer for å få et helhetlig tilbud varierer. Det er relativt store forskjeller mellom programtilbudene når det gjelder arbeidskrav, og vi kan finne elementer av kunnskapsutviklingsperspektivet gjennom aktiviteter som skygging av kollegaer (UiO), notat fra egne prosjekt (HiOA) beskrivelse av egen skolekultur (NTNU) og gruppebasert avhandling (AFF). Vurderingsformen varierer også, hvor NTNU, UiB og UiO har ulike varianter av mappevurdering, mens AFF, BI og HiOA har mer tradisjonell vurdering.

Hvis man skal plassere studietilbudene i forhold til de tre dimensjoner som Mintzberg mener kjennetegner ledelsespraksis – og som bør inngå i en lederutdanning – er det flere indikatorer som peker i retning av at hovedvekten av programtilbudene befinner seg i skjæringspunktet mellom kunnskapstilegnelse (vitenskap) og kunnskapsutøvelse (håndverk) (se tabell 2). Felles for fem av tilbyderne er at rektorutdanningen innebærer en dreining fra kunnskapstilegnelse mot kunnskapsutøvelse i forhold til tidligere pedagogisk praksis på lederutdanning, mens for AFF er dette til en viss grad motsatt. Det finnes også innslag av aktiviteter med fokus på kunnskapsutvikling (kunst) i enkelte av tilbydernes programmer, men dette utgjør mer beskjedne innslag i studietilbudene.

Når deltakerne synes veldig fornøyde med studietilbudene, kan dette handle om at de kunnskapsmessige profiler som kjennetegner tilbudene i stor grad er i overensstemmelse med deltakernes egne forventninger til programmene. Deltakerne ønsker i stor grad «å bedre anvende forskning og teori for å forstå egen organisasjon» (kunnskapstilegnelse), og vektlegger behov for kunnskap innen personalspørsmål og regelverk (kunnskapsutøvelse). Imidlertid skårer ikke forventningene til å utvikle skriftlig formuleringssevne tilsvarende høyt, noe som til en viss grad er i motsetning til tilbyderne vektlegging av akademisk skriving. Når det gjelder deltakernes forventninger til hvorvidt utdanningen vil sette dem i stand til å utføre ulike oppgaver, skårer pedagogiske oppgaver høyere enn både administrative og relasjonelle oppgaver. Dette kan imidlertid henge sammen med hva de *ønsker* å bruke mer tid på. Mens færre forventer å endre lederstil, er det svært viktig for deltakerne å bli mer «trygge i lederrollen», utvikle en sterkere lederidentitet og å bli mer reflekterte praktikere – noe som handler om kunnskapsutøvelse. Mer fokus på kunnskapsutøvelse går også i retning av et kunnskapsutviklingsperspektiv der endring forutsetter en kollektiv konstruksjon og løsning av praktiske problemer. Ut fra dette kan utformingen av programtilbudene også sies å være i tråd med praksisvendingen i (skole)lederutdanning mer generelt, med fokus på å skape utvikling hos lederen i relasjon til egen organisasjon.

På bakgrunn av dette kan man slå fast at alle programtilbudene har truffet deltakernes forventninger godt, og at dette sannsynlig er en viktig årsak til at deltakerne – uansett hvilket program de er tilknyttet – gir programmet en svært positiv vurdering så langt.

6.2 Tilbydernes autonomi i utforming av programmene

I den første delrapporten ble det dokumentert at den nasjonale rektorutdanningen kjennetegnes av en relativt sterk statlig styring gjennom etablering av målformuleringer og standarder, og en sentral organisering med desentraliserte programtilbydere. Ut fra dette kunne man forvente at dette ville influere både på utforming og gjennomføring av de ulike tilbudene, og at graden av variasjon ville være mer begrenset. Utdanningsdirektoratet har eksempelvis lagt opp til felles møter hvor tilbyderne forventer å delta for å informere om eget tilbud og å dele erfaringer fra gjennomføringen av rektorutdanningen.

Analysene av studietilbudene viser imidlertid at det eksisterer et relativt stort mangfold av programmer der Utdanningsdirektoratets tydelige målformuleringer har blitt pedagogisk omfortolket og tilpasset tilbyderens intensjoner og profil. Ut fra dette kan det argumenteres for at de institusjonelle kjennetegn har slått gjennom i implementeringen av den nasjonale rektorutdanningen – materialisert i form av variasjon mellom tilbyderne. Den sterke statlige styringen når det gjelder anbudsutlysningene dokumentert i delrapport én synes derfor først og fremst å ha slått igjennom på målformuleringer og hvilke elementer et studietilbud skulle inneholde, og i mindre grad når det gjelder konkret utforming og gjennomføring av tilbudene. Det at tenkningen i Utdanningsdirektoratet kan karakteriseres som eklektisk i forhold til hva en rektorutdanning burde inneholde, har gitt den enkelte tilbyder relativt mye spillerom i forhold til den konkrete utformingen av studietilbudene. Årsakene til dette kan være flere. At noen av lærestedene hadde egne studietilbud på (skole)ledelse tidligere er en mulig forklaring. Gjennom eksisterende programmer vil programtilbydere ha opparbeidet seg erfaringer om hva som fungerer og ikke fungerer, både når det gjelder skoleledelse og pedagogisk opplegg for utdanning av ledere, som de har tatt med seg inn i utformingen av de nye programmene.

Den eklektiske tilnærmingen fra nasjonalt hold har altså skapt et faglig rom for tilbyderne til å utforme programtilbudene i forhold til egne faglige perspektiver og læringsintensjoner. Når deltakerne rapporterer at den pedagogiske kvaliteten er høy og at praksisrelevansen også er stor, kan en viktig forklaring være at de seks programtilbudene er bygget på ulike institusjonelle erfaringer som har skapt en «trygghet i lederutviklingen» som deltakerne opplever som svært positiv.

6.3 Anerkjennelse av rollen som rektor og skoleleder

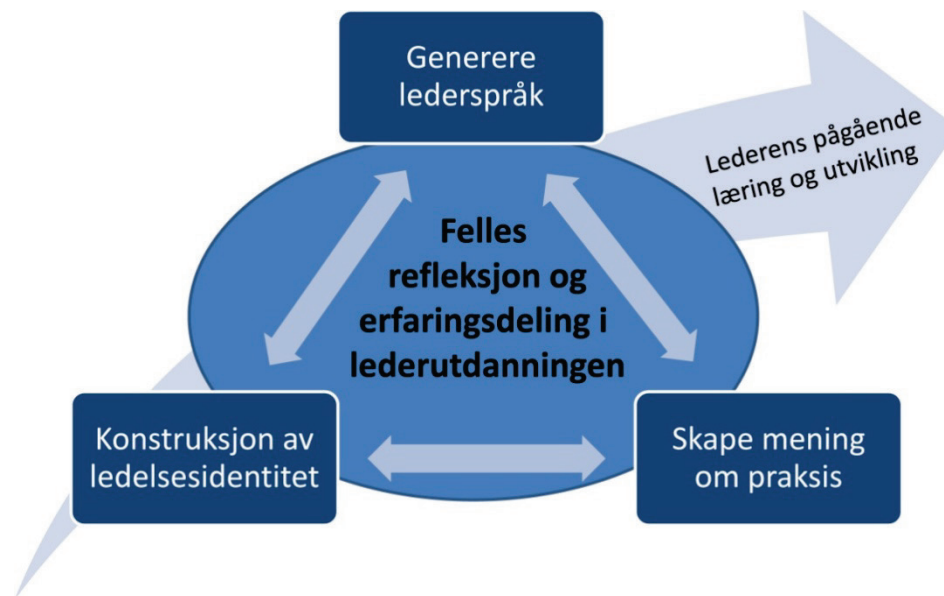
Den første delrapporten viser til at dagens praksisorientering innen ledelsesforskning og (skole)lederutdanning er tuftet på et gjensidighetsforhold mellom teoriutvikling og utøvelse av ledelse i praksis. Arenaer for utvikling og utdanning av skoleledere kan være sentrale for kobling mellom teori og praksis. I Norge har skoleledelse vært et akademisk forskningsfelt lenge før den nasjonale rektorutdanningen ble igangsatt i 2009. Samtidig har den nasjonale oppmerksomheten rundt skoleledelse, før det i Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) ble foreslått å opprette et nasjonalt tilbud, vært relativt beskjeden når det gjelder konkrete tiltak. Den nasjonale rektorutdanningen kan sies å ha endret på dette gjennom at man også har opprettet et eget kompetanseutviklingstilbud for rektorer og andre skoleledere.

I intervjuer med deltakere på ulike studieprogram fremkommer det at skoleledere ser på det nasjonale tilbudet som en anerkjennelse av skolelederrollen, der man i større grad blir «sett og anerkjent» også på nasjonalt hold. Slik sett kan en mulig forklaring på den høye graden av deltakernes tilfredshet med programtilbudene også handle om at deltakerne opplever at deres rolle som rektor og skoleleder gis større vekt og betydning. Samtidig som dette er en anerkjennelse av utøvelse av ledelsespraksis, innebærer den nasjonale satsningen også en økt oppmerksomhet rundt skoleledelse som akademisk forskningsfelt. Blant tilbyderne kan man identifisere en rekke eksempler på nye forskningsaktiviteter på skoleledelse i tilknytning til rektorutdanningen. Dette er aktiviteter som på sikt kan bidra til ytterligere å styrke legitimiteten til skoleledelse mer generelt.

6.4 Skolelederes behov for støtte og nettverk

I tillegg til de mer symbolske effektene av den nasjonale rektorutdanningen, viser data tydelig at deltakerne i stor grad også har stor nytte av den sosiale støtten og det nettverket som utdanningen kan bidra med. At programmene har mange forskjeller når det gjelder pedagogiske forhold spiller i denne sammenheng en mindre rolle for deltakernes forventninger og vurdering, da det er eksistensen av et lederutviklingstilbud, hvor man opplever støtte og deltar i et nettverk, som fremstår som det sentrale. Alle tilbyderne bruker læringsformer som individuell veiledning, gruppeveiledning med veileder og grupper der deltakerne deler erfaringer og reflekterer sammen over praktiske utfordringer. Flere av tilbyderne understreker viktigheten av at de bidrar til å peke på sammenhengen mellom forskning og den praksisverdigen skolelederne lever i, samt å vise til generelle strukturer og systemer i stedet for å se på utfordringene som personavhengige. At deltakerne treffer andre skoleledere og dermed har anledning til å reflektere rundt egen rolleutøvelse og utfordringer sammen, blir understreket som viktig av alle rektorene som ble intervjuet. Betydningen av å treffe andre i samme situasjon som en selv, og å oppleve både støtte og gjenkjenning i forhold til de valg og beslutninger man må ta som skoleleder, er noe man kjenner godt til fra studier av lederutviklingsprogram mer generelt (Lysø, 2010). Det er understreket av deltakerne at de får et nettverk av personer som de kan dele erfaringer og diskutere med.

Gjennom felles refleksjon og erfaringsdeling mellom deltakerne i lederutdanningen trener de på å koble teori og praksis, noe som er sentralt når det gjelder å forstå seg selv som leder i forhold til omgivelsene. En teoretisk forståelse av disse prosessene er illustrert gjennom figur 17 (fra delrapport én).



Figur 17 Felles refleksjon og erfaringsdeling i lederutdanningen (Lysø et al. 2011)

Den sosiale arenaen som lederutdanningen representerer kan være viktig for å utvikle økt «trygghet i lederrollen», men også for deltakernes utvikling av en identitet som skoleleder. Felles refleksjon og erfaringsdeling henger sammen med at ledere trener i grupper på å forstå og fortolke praksis ved hjelp av teoretisk kunnskap (her kalt lederspråk). Akademisk skriving som kobler teori og praksis er også sentralt for å utvikle analytisk tenkemåte og refleksjonsnivå. Begge deler krever imidlertid en del veiledning, som er ressurskrevende. Mulighet for felles refleksjon i grupper, men også refleksjon gjennom akademisk skriving, er kanskje den største likheten mellom programmene. Den nasjonale rektorutdanningen skaper rett og slett en sosial arena som mange skoleledere mangler i sin hverdag.

6.5 Om evalueringen videre

Oppsummert kan den nasjonale rektorutdanningens programkvalitet uttrykkes gjennom tilbydernes «trygghet i lederutviklingen», og dette gir både en forventning fra deltakerne om å bli mer «trygg i lederrollen» og svært positive vurderinger av programmets relevans. Selv om konklusjonen i denne rapporten er at programkvaliteten er høy basert på deltakerne ståsted, sier dette imidlertid lite om hvorvidt skolelederne evner å anvende den innsikt og kompetanse de tilegner seg for å bedre utøve ledelse i den praktiske hverdagen.

Evalueringen fortsetter innsamlingen av empiri fra både deltakerne og et utvalg skolecase for å kunne si mer om effektene fra den nasjonale rektorutdanningen i form av endringer både på individ- og organisasjonsnivå. Dette vil være fokus for den tredje delrapporten (2013) og sluttrapporten (2014). Et overordnet mål for evalueringen vil være å undersøke om eventuelle effekter fra deltakelse i rektorutdanningen kan spores tilbake til hvordan de ulike tilbyderne har innrettet sine studieprogrammer som beskrevet i denne delrapporten. Samtidig er evalueringen åpen for andre og mer uintenderte effekter fra den nasjonale rektorutdanningen.

Referanser

- Antonacopoulou, E.P. (1999). Why Training does not imply Learning: The individual's Perspective. *International Journal of Training and Development*, 4(1), 14-33.
- Antonacopoulou, E. P. (2001). The paradoxical nature of the relationship between training and learning. *Journal of Management Studies*, 38(3), 327-350.
- Babbie, E. R. (2004). *The practice of social research*. Belmont, California: Thomson/ Wadsworth.
- Belling, R., James, K. & Ladkin, D. (2004). Back to the workplace: How organizations can improve support for management learning and development. *Journal of Management Development*, 21(3), 234-255.
- 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.
- Bloom, B. S., (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Burgoyne, J., & Reynolds, M. (1997). *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. London: Sage.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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: 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*. doi: 10.1007/s11218-012-9183-5
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gosling, J. & Mintzberg, H. (2006). Management Education as if Both Matter. *Management Learning*, 37(4), 419-428.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hill, L. A. (2003). *Becoming a manager: how new managers master the challenges of leadership*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Huber, S.G. (2010). Preparing school leaders – international approaches in leadership development. In Huber, S.G. (ed.) *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer. 225-251.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: the Four Levels* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler
- Leithwood, K., Patton, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706.

- Lumby, J. Walker, A. Bryant, M. Bush, T. & Björk, L. (2009). Research on Leadership Preparation in a Global Context, In In Young, M. D., Crow, G., Murphy, J. and Ogawa, R. (Eds.). *The Handbook of Research on the Education of School Leaders*. London: Routledge.
- 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., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse: Nasjonal rektorutdanning i et internasjonalt perspektiv*. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo, NIFU Rapport 2012.
- Mabey, C. (2012). Leadership Development in Organizations: Multiple Discourses and Diverse Practices. *International Journal of Management Reviews*.
- 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. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Møller, J. & Schratz, M. (2008). Leadership Development in Europe. In Crow, G., Lumby, J. & Pashiardis, P. (Eds) *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. Erlbaum Publishing Company.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. & Aas, M. (2005). Skolelederundersøkelsen: Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. Oslo: UiO/ILS
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. NY: The Guilford Press.
- Reynolds, M. & Vince, R. (eds.) (2007). *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009) *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Best Evidence Synthesis Iteration). Auckland: University of Auckland.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. (2004). UWES Utrecht work engagement scale. Preliminary Manual.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring. Oslo: Statens Trykksaktjeneste
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Statens Trykksaktjeneste.
- 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.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Utdanningsspeilet: Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*.
- Vibe, N. & Sandberg, N. (2010). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* Oslo, NIFU STEP Rapport 14/2010.

Watkins, K. E. & Marsick, V. (1997). *Dimensions of the learning organization*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.

Watson, T. J., & Harris, P. (1999). *The Emergent Manager*. London; Thousand Oaks, CA: Sage.

Winkler, I. (2010). *Contemporary leadership theories. Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*. Heidelberg: Physica-Verlag (Springer).

Figuroversikt

Figur 1 Ledelse som praksis (Mintzberg 2009).....	16
Figur 2 Kvantitativ tilnærming: fokusområde programkvalitet	27
Figur 3 Kvalitativ tilnærming: fokusområde programkvalitet	33
Figur 4 Deltakerforutsetninger fordelt utdanning	51
Figur 5 Hvorfor deltakerne startet på utdanningen.....	52
Figur 6 Valg av tilbyder fordelt på geografisk nærhet og programtilbyders profil	52
Figur 7 Deltakernes mulighet til reduksjon i arbeid i forbindelse med programmet	53
Figur 8 Deltakernes forventninger til programmet: Administrative oppgaver	54
Figur 9 Deltakernes forventninger til programmet: Pedagogiske oppgaver	55
Figur 10 Deltakernes forventninger til programmet: Relasjonelle oppgaver	56
Figur 11 Deltakernes forventninger til programmet: Formulering	57
Figur 12 Deltakernes forventninger til programmet: Anvendelse	57
Figur 13 Deltakernes forventninger til programmet: Ledelse.....	58
Figur 14 Deltakernes forventninger til programmet: Grensesetting	59
Figur 15 Deltakernes vurderinger: Pedagogisk kvalitet	61
Figur 16 Deltakernes vurderinger: Praksisrelevans.....	62
Figur 17 Felles refleksjon og erfaringsdeling i lederutdanningen (Lysø et al. 2011).....	69

Tabelloversikt

Tabell 1 Typologi av lederutviklingsprogrammer (gjengitt i Lysø 2010)	18
Tabell 2 Tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling (basert på Lysø et al. 2011)	20
Tabell 3 Oversikt over utvalg fordelt på pre- og post-test fordelt på kull.....	28
Tabell 4 Oversikt populasjon og utvalg fordelt på programtilbyder	28
Tabell 5 Faktoranalyse av første dimensjon: forventninger til utdanningen	30
Tabell 6 Faktoranalyse av andre dimensjon: forventninger til utdanningen	31
Tabell 7 Faktoranalyse av vurdering av utdanningen	32
Tabell 8 Antall masterprogram fordelt på programtilbyder	37
Tabell 9 Antall studieplasser og klasser fordelt på programtilbyder	38
Tabell 10 Programmenes varighet og omfang fordelt på tilbyder	39
Tabell 11 Antall sider pensum fordelt på programtilbud	40
Tabell 12 Tema for samlinger fordelt på programtilbud	41
Tabell 13 Innhold og verktøy i ferdighetstrening fordelt på programtilbud	42
Tabell 14 Arbeidskrav og vurdering fordelt på programtilbud	43
Tabell 15 Bakgrunnsvariabler	50
Tabell 16 Gjennomsnitt og standardavvik – forventninger til utdanningen	79
Tabell 17 ANOVA – forventninger til utdanningen.....	79
Tabell 18 ANOVA – Post-hoc analyser.....	80

Vedlegg

VEDLEGG A: Spørsmål fra deltakersurveyen om forventninger

VEDLEGG B: Spørsmål fra deltakersurveyen om vurdering

VEDLEGG C: Analyser om forventninger til utdanningen – generelt

VEDLEGG A: Spørsmål fra deltakersurveyen om forventninger

FORVENTNINGER TIL UTDANNINGEN

12. I hvilken grad forventer du at den påbegynte utdanningen vil sette deg i bedre stand til å utføre arbeidsoppgaver som:

Ett kryss per påstand.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Økonomi, regnskap og budsjettarbeid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Administrative oppgaver (for eksempel rapportering, timeplanlegging).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personalsaker (ikke pedagogisk veiledning).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisk utviklingsarbeid på skolenivå (for eksempel lokalt læreplanarbeid).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogisk veiledning og oppfølging av lærerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elevrelaterte saker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreldrekontakt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kontakt med skoleeier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppfølging av skolens resultater.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ansvar og vedlikehold av fysiske rammer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærernes kompetanseutvikling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ekstern kontakt og bruk av ressurser i lokalsamfunnet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kontroll av at skolen forholder seg til forskrifter og lovverk (for eksempel læreplan, tilpasset opplæring).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FORVENTNINGER TIL UTDANNINGEN FORTS.

14. I hvilken grad forventer du at den påbegynte utdanningen vil sette deg i stand til:

Ett kryss per påstand.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Å bedre anvende tidligere erfaring.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bedre anvende forskning og teori for å forstå egen organisasjon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bedre anvende "magefølelse" eller intuisjon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bedre forståelsen for utdanningspolitikk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bedre tidsmessig grensesetting for lederjobben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bedre innholdsmessig grensesetting for lederjobben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bli en mer reflektert praktiker.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bli mer trygg i lederrollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å utvikle en sterkere lederidentitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å endre lederstil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å bli en mer tydelig leder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å utvikle min skriftlige formuleringsevne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Å lære "lederspråket".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VEDLEGG B: Spørsmål fra deltakersurveyen om vurdering

VURDERING AV UTDANNINGEN

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

Ett kryss per påstand.

	Helt uenig	Noe uenig	Litt uenig	Litt enig	Noe enig	Helt enig
Utdanningen var relevant for mitt arbeid som skoleleder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den pedagogiske kvaliteten på forelesningene var gjennomgående god.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningen var praksisrelatert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningen ga meg inspirasjon for videre arbeid ved min skole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stemningen blant deltakerene var god.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foreleserne var engasjerende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er fornøyd med den praktiske gjennomføringen av utdanningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VEDLEGG C: Analyser om forventninger til utdanningen – generelt

Søylediagrammene og de deskriptive analysene som ble presentert i kapittel 5 gir samlet et inntrykk av at forventningene blant deltakerne, på tvers av programtilbyderne, er relativt like. For å undersøke dette nærmere ble det utført en enveis variansanalyse (ANOVA), hvor de sammensatte målene ble benyttet. De ulike spørsmålene som utgjorde hver faktor ble summert til en sumskåre. Tabell 16 viser gjennomsnitt og standardavvik for disse, fordelt på programtilbyder.

Tabell 16 Gjennomsnitt og standardavvik – forventninger til utdanningen

	Administrativ		Pedagogiske		Relasjonelle		Ledelse		Anvendelse		Formulere		Grense	
	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S
AFF	15.78	2.70	14.64	2.44	11.90	2.74	20.64	2.79	12.37	1.31	10.34	2.43	7.31	1.40
BI	14.11	3.09	16.00	2.21	11.85	2.71	20.05	2.73	12.06	1.55	8.96	2.35	7.00	1.64
HIOA	16.16	3.03	15.90	2.08	12.32	2.50	18.95	3.06	11.58	1.53	9.00	2.47	6.75	1.65
NTNU	14.41	3.16	16.38	2.09	12.75	2.47	19.91	2.73	11.99	1.67	9.86	2.23	7.11	1.50
UiO	13.90	3.07	15.91	2.51	12.16	2.68	19.18	2.84	12.35	1.59	9.56	2.24	7.04	1.58
UiB	13.75	3.33	16.39	2.40	12.10	2.89	19.20	2.68	12.06	1.46	9.19	1.95	6.14	1.36
Min	5		4		4		5		3		3		2	
Maks	25		20		20		25		15		15		10	

En enveis variansanalyse sammenligner gjennomsnittene i de ulike gruppene og viser om det er signifikante forskjeller mellom dem (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Dersom forskjellene skulle vise seg å være signifikante, er imidlertid ikke dette ensbetydende med at forskjellene er av stor betydning. Man kan derfor regne ut effektstørrelse (eta squared – ETA). Denne koeffisienten forteller hvorvidt forskjellene mellom gruppene er små (.01), medium (.06), eller store (.138) (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Resultatene fra analysene er vist i Tabell 17.

Tabell 17 ANOVA – forventninger til utdanningen

Variabel	Df	F	P	ETA
Administrative	5 (579)	8.548	.000	0.07
Pedagogiske	5 (578)	3.193	.007	0.03
Relasjonelle	5 (575)	1.724	.127	0.02
Ledelse	5 (572)	3.713	.003	0.03
Anvendelse	5 (587)	2.796	.017	0.03
Grensesetting	5 (580)	4.036	.001	0.03
Formulering	5 (584)	3.450	.004	0.03

Resultatene fra denne analysen viser at det er signifikante forskjeller i deltakernes forventninger til de ulike programtilbyderne. Dette gjelder alle de sammensatte målene utenom forventningene som angår det relasjonelle ($p = .127$). Effektstørrelsen (ETA) viser at forskjellene generelt sett er

små, foruten medium i forhold til administrative oppgaver. Fordi analysen ikke viser hvor forskjellene befinner seg, utføres en såkalt post-hoc analyse. Tabell 18 viser resultatene fra denne.

Tabell 18 ANOVA – Post-hoc analyser

Variabel	Tilbyder	Tilbyder	Mean diff	S	P
Administrative	AFF	UiO	1.87	.63	.046
		HiOA	2.05	.38	.000
	HiOA	NTNU	1.74	.43	.001
		UiO	2.26	.44	.000
		UiB	2.42	.54	.000
Pedagogiske	AFF	BI	-1.36	.44	.027
		NTNU	-1.74	.46	.003
		UiB	-1.75	.52	.012
Ledelse	HiOA	BI	1.10	.35	.030
Anvendelse	HiOA	UiO	-0.77	.22	.008
Formulering	BI	AFF	-1.38	.44	.026
		NTNU	-0.90	.28	.018
Grensesetting	UiB	AFF	-1.17	.36	.019
		BI	-0.86	.25	.010
		UiO	-0.89	.28	.020
		NTNU	-0.97	.28	.007

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

Resultatene fra post-hoc analysen viser at det er signifikante forskjeller mellom flere av programtilbyderne. Til tross for dette var effektene generelt små og de er derfor ikke nødvendigvis av stor interesse. Det mest interessante er forventningene til administrative oppgaver, hvor det tydelig ser ut til at HiOA skiller seg mest ut. Her var også effekten medium.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no