



Ledet til endring

Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole;
endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger

Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen

Ingunn Dahler Hybertsen, Bjørn Stensaker, Roger Andre
Federici, Marit Schei Olsen, Anniken Solem og Per Olaf Aamodt

Ledet til endring

Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole;
endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger

Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen

Ingunn Dahler Hybertsen, Bjørn Stensaker, Roger Andre
Federici, Marit Schei Olsen, Anniken Solem og Per Olaf Aamodt

Sluttrapport

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo

Trykk Link Grafisk
Forsidefoto Scanpix

ISBN 978-82-327-0054-7

www.nifu.no

Forord

Den foreliggende sluttrapporten er den siste av fire rapporteringer fra følgeevalueringen av den nasjonale rektorutdanningen – et initiativ som Utdanningsdirektoratet har realisert for å styrke lederkompetansen til rektorer og skoleledere i grunn- og videregående skole i Norge. Evalueringen har vært gjennomført som et samarbeidsprosjekt mellom NIFU og NTNU Samfunnsforskning i perioden 2010 – 2014. Rapporten er skrevet av Ingunn Dahler Hybertsen (NTNU Samfunnsforskning), Bjørn Stensaker (NIFU, prosjektleder), Roger Andre Federici, Marit Schei Olsen, Anniken Solem (alle tre NTNU Samfunnsforskning) og Per Olaf Aamodt (NIFU). Hybertsen og Stensaker har koordinert arbeidet med rapporten, og forskerne har samarbeidet om både innsamling og analyser av de ulike datakildene. Federici og Aamodt har hatt et spesielt ansvar for kvantitative data og analyser, mens Hybertsen, Olsen og Solem har hatt bidratt med innsamling av kvalitative data og analyser av disse. Forfatterne ønsker å takke Randi Røthe og Trude Røsdal (NIFU) som har bidratt med datainnsamling og analyser tidligere i prosjektperioden, og Per Morten Schiefloe fra NTNU/NTNU Samfunnsforskning og Jannecke Wiers-Jensen fra NIFU, Arne Mastekaasa ved UiO, samt Utdanningsdirektoratet, for konstruktive kommentarer til et tidligere utkast av sluttrapporten.

Oslo/Trondheim, oktober 2014

NIFU
Sveinung Skule
Direktør

NTNU Samfunnsforskning
Jan Tøssebro
Direktør

Innhold

Summary	7
Sammendrag.....	11
1 Innledning.....	15
1.1 Ledelse som virkemiddel for kvalitetsutvikling i skolen.....	15
1.2 Evalueringens fokusområder og rapportens utforming.....	17
2 Metode og datagrunnlag	19
2.1 Rammeverk og evalueringsnivå	19
2.2 Spørreundersøkelser.....	21
2.2.1 Populasjon og datainnsamling.....	21
2.2.2 Instrumenter	24
2.2.3 Analyser og signifikans.....	25
2.3 Case-studier på skoler.....	26
2.3.1 Utvalg av skoler og datainnsamling	26
2.3.2 Instrumenter og analyser	28
2.4 Oppsummering	29
3 Deltakernes vurdering av endringer	31
3.1 Deltakernes opplevelse av skolens læringskultur	31
3.2 Deltakernes kapasitet til læring og utvikling.....	33
3.3 Deltakernes vurdering av endring over tid	35
3.4 Oppsummering	36
4 Endringer på skolene	37
4.1 Endring i læringskultur	37
4.2 Endring i lederpraksis.....	45
4.3 Oppsummering	48
5 Betydning av skolelederutdanning	49
5.1 TALIS-undersøkelsen.....	49
5.1.1 Tidsbruk, oppgaver og faglig utvikling	50
5.1.2 Opplevelse av skoleledelse	51
5.2 Oppsummering	52
6 Sentrale funn, måloppnåelse og anbefalinger.....	53
6.1 Sentrale funn i evalueringen.....	53
6.2 Rektorutdanningens måloppnåelse	55
6.3 Implikasjoner og anbefalinger	57
Referanser	59
Figuroversikt	61
Tabelloversikt	62
Vedlegg.....	63

Summary

This is the final report from the evaluation of the national school leadership education that was initiated by the Directorate for Education and Training in 2009. This report adds to the three reports already published by adding complete survey data from all cohorts in the program so far, and by reporting from the case study schools that were selected as a follow-up of the program. These case studies shed more light on how participants with completed training in the school leadership education are able to instigate change and development at their home institutions. The report also summarizes the main findings of the evaluation.

The national school leadership education is organized by the Directorate of Education in Norway, and is provided by six institutions in Norway: The Administrative Research Institute (AFF), the Norwegian Business School (BI), Oslo University (UiO), the University College of Oslo and Akershus (HiOA), Bergen University (UiB) and the Norwegian University of Science and Technology (NTNU).

The evaluation has built on different data sources. The participants' assessment of the program is collected through a variety of surveys and through a smaller selection of interviews. Document analysis of the program provisions has been done, as well as a series of interviews with representatives of the program providers. In addition, 12 case studies of schools where their school leadership has attended the leadership program have also been undertaken.

Key findings in the evaluation

The view of the participants in the national school leadership education has been reported earlier in the evaluation, and key findings are that they rate the various programs offered by the providers very highly regardless of the specific program they have attended. The participants experienced high pedagogic and didactical quality in the programs, and they rated the relevance of the program as very good. When asked whether their initial expectations of the program have been met, a large majority confirm this. Another finding is that the capacity of the participants to change and develop as leaders has been strengthened as a result of the program. The participants report that they are more capable of undertaking a number of key leadership tasks after completing the program, although the increase reported is quite small. In the current report, another cohort of participants in the national school leadership education has been included in the analysis, and the new analysis conducted supports earlier findings. When asked whether the culture for learning in their own school has changed as a result of the program, the participants report a significant, although small, positive

change. This finding suggests that there might be a link between the change and development of the participants and the change and development in the culture for learning in the schools where they work. When comparing the cohort, there are few differences. The effects of the national school leadership education has not changed in the period analyzed.

In the current report, a small sample of schools have also been studied in more detail, where the key question investigated is whether the staff in these schools experience changes in the culture for learning as a result of the participation of the rector in the program. The analysis has also tried to isolate any common characteristic of the schools with respect to how changes have been implemented. Interviews and survey data from the case studies suggest that staff experience changes along a number of dimensions, although most of the informants have problems relating change directly to the national school leadership education. Common characteristics between the schools are a reduction in the number of projects and priorities undertaken (concentration), the development of a joint management/leadership team within the schools, and an increased emphasis on building competence throughout the school. A number of the schools also report changes in the collaboration between the school and the local municipality (the school owner), and that this is seen as important in changing practices within the schools.

Are the objectives of the national programme met?

In general, the national school leadership education has had three main objectives. First, to strengthen the quality of the Norwegian school system in general. Second, to strengthen the school leadership training in Norway. Third, to strengthen the competence of those participating in the program. To assess the first objective is very difficult due to a number of methodological challenges in identifying the direct causality between the national initiative and the quality of the Norwegian school system. However, data from another survey (TALIS survey) undertaken among school leaders does suggest that leadership training in general has a positive, although varied, effect on leadership practice. Meanwhile, it is a fact that the national school leadership education has been seen as a very attractive program by school leaders in Norway, and it is possible to argue that this, at least indirectly, is positively linked to improved quality. However, one should emphasise that the improvement of quality within Norwegian schools is most likely influenced by a number of factors, and that school leadership is an important, but not a sufficient factor triggering improvement. Not least, the evaluation has highlighted that the cooperation between schools and the local municipalities (the school owners) can be improved.

It can be strongly argued that the national school leadership education has contributed to strengthening school leadership training in Norway. Through this initiative, several new arenas for communication and development of school leadership have been created, and the evaluation also shows that there is an increased integration between theory and practice in school leadership training. The fact that the higher education institutions offering the program have collaborated with independent consultants in the private sector seems to have benefitted the programs.

Based on the answers of the participants it is also fair to conclude that the national school leadership education has contributed to strengthening the competence of school leaders in the program, and that they are more confident with regards to their role as leader. In general, self-efficacy measures can be said to be a central indicator for the capacity to develop as a leader. The expectations the participants report on these issues suggest that their capacity has increased. In addition, a side effect of the program is that participants have developed new social networks they find very useful in their job.

Recommendations for future programmes

As indicated, the national school leadership education can be said to be a very successful initiative. However, the current design and organization of the program can still be adjusted, and the following suggestions are put forward for consideration:

- The existence of a national program for school leadership training is important. Such a program seems to create motivation and interest among participants, and to strengthen the legitimacy of school leadership in general.
- The national school leadership education program seems to have functioned both as a recruitment channel for future leaders as well as a competence building scheme among existing school leaders. This double function works well and should be continued.
- Future initiatives should – as is also the case today – aim to integrate the national school leadership education in other school leadership programs provided by higher education institutions in Norway. Such integration may benefit both institutions and future participants wanting to deepen their competence in leadership further.
- Many participants report that the current program is challenging to attend alongside their regular job. Initiatives that ease the burden on the participants with respect to the overall workload should be considered.
- The participants in the national school leadership education report that the program has led to a valuable and dynamic social network that stimulate individual and group learning afterwards. These “learning environments” should be supported and further developed as part of the program, where theoretical and practical learning are combined.
- The links between the local municipalities (the school owners) and the individual schools should be further developed. Change and development in schools following increased leadership competence is dependent on collaboration with the local municipalities.
- School leadership is an important factor in developing quality in schools, but specific initiatives such as the national school leadership education program could benefit from being tied to other developmental projects organized by the Directorate of Education.

Sammendrag

I 2009 ble det igangsatt en nasjonal rektorutdanning for skoleledere i grunn- og videregående skole. Initiativet kan sees på som en konkret oppfølging av politiske ambisjoner om kvalitetsheving i norsk skole. Den nasjonale rektorutdanningen er styrt fra Utdanningsdirektoratet, som også besluttet å gjennomføre en evaluering av hvordan tiltaket fungerer. Etter en anbudsrunde ble NIFU og NTNU Samfunnsforskning tildelt oppdraget, og følgeevaluering ble iverksatt fra høsten 2010.

Evalueringen bygger på flere datakilder for å belyse rektorutdanningen fra ulike perspektiver. Dette inkluderer dokumentanalyser av styringsdokumenter, studieplaner fra de seks lærestedene og intervjuer med representanter fra hver programtilbyder, observasjon av studiesamlinger, samt spørreundersøkelser til flere kull med deltakere på studietilbudene ved oppstart og i etterkant av utdanningen. I tillegg bygger evalueringen på case-studier av et lite utvalg deltakere og deres skoler i etterkant av gjennomført utdanning. Disse deltakerne er fulgt «hjem» til egen skole, der både rektorene og lederteam har reflektert over egen ledelsespraksis og endringer på skolen.

Dette er den siste av fire rapporter fra evalueringen, og den inkluderer både en presentasjon av nye funn basert på siste runde datainnsamling og en samlet vurdering av rektorutdanningen. I denne rapporten slutføres evalueringen og det foretas en samlet vurdering av deltakernes opplevelse av utdanningen – hvor alle tre kullene sees under ett. Her rapporteres også resultatene fra deltakere som ble fulgt «hjem» til egen skole, og hvordan rektorutdanningen har hatt betydning for endringer i praksis på skolene. Avslutningsvis oppsummeres sentrale funn og rektorutdanningens måloppnåelse, og det diskuteres mulige praktiske implikasjoner i lys av dette.

Sentrale funn i evalueringen

Når det gjelder deltakernes syn på utdanningstilbudet og vurdering av egen læring og utvikling, er dette rapportert om mer utførlig i delrapport to og tre (se Hybertsen Lysø et al 2012; 2013). Sentrale funn i disse rapportene var at deltakernes opplevelse av studieprogrammene var svært positiv uansett hvilket utdanningstilbud de hadde vært tilknyttet, samt at de opplevde at utdanningens pedagogiske kvalitet og praksisrelevans var høy. Når deltakerne ble spurt om å vurdere egen utvikling i etterkant av gjennomført utdanning, var et sentralt funn at de forventningene deltakerne hadde på forhånd hadde blitt innfridd. Videre fant man at deltakernes egne forventninger i forhold til de ulike

oppgavene en skoleleder kan forventes å skulle mestre hadde økt betydelig langs flere dimensjoner – selv om endringen som sådan var relativt liten.

I denne rapporten er enda et kull deltakere blitt inkludert, og de endringer i deltakernes kapasitet til læring og utvikling (målt gjennom mestringsforventninger) som ble funnet i tidligere analyser, understøttes av de nye analysene som er foretatt. Deltakernes opplevelse av læringskulturen på egen skole målt gjennom sju dimensjoner for organisasjonslæring, fra oppstart til i etterkant av deltakelse i rektorutdanningen, viser også en endring i positiv retning. Dette kan tyde på at det kan være en sammenheng mellom at deltakernes opplevelse av egen læring og utvikling er endret og påfølgende endring i deltakernes opplevelse av læringskulturen på egen skole.

De samlede analysene viser at deltakernes utbytte er gjennomgående positivt og relativt stabilt etter hvert som programtilbyderne har gjennomført utdanningen for flere kull. Det er kun små forskjeller i deltakernes vurdering fra kull til kull, noe som kan indikere endringer i tilbydernes intensjoner, at deltakernes forventninger er endret (basert på funn i delrapport tre om samsvar mellom utbytte og forventninger), eller at gruppen av deltakere har endrede forutsetninger. Funnene tyder likevel på at tilbyderne opprettholder kvaliteten på det pedagogiske opplegget. På tross av variasjonene mellom de seks tilbydernes pedagogiske opplegg, som ble beskrevet i delrapport to (se Hybertsen Lysø et al 2012), er det en rekke likhetstrekk mellom deltakerne når det gjelder motivasjon for programmet og skolekontekst.

I denne rapporten har også et lite utvalg deltakere på den nasjonale rektorutdanningen blitt fulgt «hjem» til egen skole, og det er gjort en vurdering av om læringskulturen har endret seg på skolene i en toårsperiode etter rektors deltakelse i utdanningen. Resultatene viser at læringskulturen på de utvalgte skolene kun har endret seg litt i løpet av den aktuelle perioden, hvor noen skoler har en svak positiv endring og andre har en svak negativ endring. Det er i tillegg forsøkt å identifisere noen fellestrekk ved disse skolene når det gjelder endringer i praksis ved skolene. Fellestrekk mellom de utvalgte skolene er først og fremst en reduksjon i antall prosjekter og satsningsområder, utvikling av velfungerende lederteam, samt økt fokus på kunnskapsutvikling. Mange av skolene rapporterer også om at samarbeid med skoleeier og eksterne aktører har vært sentralt for å endre praksis på skolen. For mange er likevel endringene vanskelig å relatere direkte til rektors deltakelse i utdanningen.

Er rektorutdanningens målsettinger oppnådd?

Generelt har den nasjonale rektorutdanningen hatt tre målsettinger: 1) å styrke kvaliteten på norsk skole generelt; 2) å styrke skolelederutdanningen i Norge; samt 3) å styrke kompetansen til rektorer og andre skoleledere, både gjennom fire definerte kompetanseområder og «trygghet i lederrollen». I denne evalueringen har det hovedsakelig vært mulig å vurdere de to siste målsettingene.

Hvorvidt den nasjonale rektorutdanningen har bidratt til å styrke kvaliteten på norsk skole generelt kan ikke denne evalueringen gi noe svar på. Til det er sammenhengen mellom rektorutdanningen som tiltak og kvalitetsutvikling i skolen for kompleks. Rektorutdanningen har imidlertid hatt gode søkertall, og svært mange skoleledere i Norge har tilegnet seg ny kompetanse siden oppstarten. Det er imidlertid god grunn til å hevde at økt lederkompetanse indirekte har bidratt til å styrke kvaliteten på norsk skole generelt. I denne rapporten er også analyser fra TALIS-undersøkelsen inkludert, og denne viser at rektorer som har deltatt på en skolelederutdanning synes å prioritere arbeidsoppgaver som i prinsippet støtter opp under elevenes læring. Samtidig viser funn fra skolene at det ikke er en enkel sammenheng mellom rektors læring og utvikling og endring i skolen. Her bør det understrekes

at kvalitetsutvikling i skolen er betinget av et større samspill mellom flere faktorer og aktører, og der skoleledelse ikke alltid er tilstrekkelig. Ikke minst kan det argumenteres for at forholdet mellom skole og skoleeier er viktig for å styrke kvaliteten i skolen. Ambisjonene om å få koblet skoleeierne til utdanningen må imidlertid kunne sies å være delvis oppfylt.

Den nasjonale rektorutdanningen har uten tvil styrket skolelederutdanningen i Norge på ulike måter, både når det gjelder lærestedenes utvikling av de ulike programtilbudene, Utdanningsdirektoratets etablering av nye arenaer for utveksling av erfaringer med skolelederutdanning mellom tilbyderne, og det å styrke koplingen mellom teori og praksis i skolelederutdanning. Her har lærestedenes samarbeid med uavhengige konsulent-/kompetansemiljøer vært viktig. Rektorutdanningen har bidratt til både økt anerkjennelse av rollen som rektor gjennom at skoleledelse har fått mer oppmerksomhet fra flere hold, og at det har blitt initiert flere forskningsaktiviteter innen skoleledelse og skolelederutdanning.

Basert på deltakernes opplevelse er det også grunn til å konkludere med at skolelederne som har deltatt i rektorutdanningen har styrket sin kompetanse og fått økt trygghet i sin lederrolle – målt gjennom økning i egen tro på evnen til å mestre ulike dimensjoner av skolelederrollen. Generelt er høye mestringsforventninger en sentral indikator på den individuelle kapasiteten som leder, og påvirker innsats, utholdenhet, aspirasjonsnivå og mål. De høye forventningene til utbytte som deltakerne hadde på forhånd er også i stor grad innfridd. Den nasjonale rektorutdanningen har også bidratt til at deltakerne har etablert læringsfellesskap og nye nettverk som de opplever er verdifulle for dem både underveis i utdanningen og i etterkant.

Anbefalinger for fremtidig rektorutdanning

Som beskrevet over kan den nasjonale rektorutdanningen sies å være et vellykket tiltak ut fra de mål som ble definert. Den nåværende organiseringen har imidlertid både en del styrker og svakheter som bør vurderes når satsingen eventuelt skal videreføres. Under oppsummeres disse i stikkordsform:

- Det er viktig at det eksisterer et nasjonalt tilbud for skolelederutdanning. Tiltaket ser ut til å skape motivasjon og interesse hos deltakerne, og styrker både anerkjennelse og legitimiteten til skoleledelse generelt.
- En nasjonal rektorutdanning synes like mye å være et rekrutteringstiltak for fremtidige rektorer, et tilbud for nytilsatte rektorer og skoleledere, og videreutdanning for de som allerede har en lederposisjon. Mye tyder på at en variert målgruppe er hensiktsmessig.
- Det bør – som i dag – legges til rette for at den nasjonale rektorutdanningen kan integreres i mer generelle utdanningstilbud innen skoleledelse for de som ønsker ytterligere fordypning.
- Mange deltakere opplever at rektorutdanningen har vært krevende å gjennomføre ved siden av full jobb; spesielt gjelder dette det relativt store antallet samlinger og mengden arbeidskrav. Tiltak som kan balansere arbeidsmengden og frigjøre tid som kan brukes på utdanningen bør vurderes.
- Deltakerne opplever læringsfellesskapet på rektorutdanningen som verdifullt, både med tanke på egen læring og utvikling underveis, samt som et nettverk for støtte i etterkant av utdanningen. Tilrettelegging av læringsfellesskap hvor teori og praksis kobles bør videreføres.
- Samspillet med skoleeiere synes å være viktig både som en støtte til deltakerne underveis og for å skape utvikling og endring på skolene i etterkant, og i form av møtepunkter og arbeidskrav. Tiltak som kan koble skoleeiere tettere til utdanningen bør derfor vurderes.

- Skoleledelse er et viktig element i kvalitetsutvikling av skolen, men for å styrke norsk skole kan den med fordel kobles tettere til andre utviklingsprosjekter og initiativer som vektlegger kollektiv kunnskapsutvikling på skolene.

1 Innledning

1.1 Ledelse som virkemiddel for kvalitetsutvikling i skolen

Utvikling av den norske skolen står høyt på den politiske agendaen, med stadig økt oppmerksomhet rettet mot betydningen av skoleledelse, og viktigheten av at grunn- og videregående skoler har både en kompetent og kunnskapsrik ledelse (St.meld. nr. 31 2007 – 2008). Opprettelsen av den nasjonale rektorutdanningen i 2009 kan betraktes som en operativ videreføring av sentrale elementer i Kunnskapsløftet, hvor det i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) ble understreket hvor viktig mål- og resultatstyring, myndiggjøring av profesjonen og ansvarliggjøring og kunnskapsbasert yrkesutøvelse var for å utvikle kvalitet i skolen.

Vektleggingen av skoleledelse er basert på en erkjennelse av at skoler som er velfungerende organisasjoner oppnår bedre elevresultater, og at skoleledelse har en vesentlig innvirkning på elevers læring og læringsmiljø (OECD, 2008). Ikke minst kan rektor ha stor betydning for å følge opp lærerne, styrke lærernes motivasjon, og legge til rette for gode arbeidsforhold – noe som også har betydning for elevenes læring (Robinson et al., 2009). Samtidig har rektors posisjon som leder ikke alltid vært like sterk i norsk skolehverdag. Den enkelte lærers autonomi står fortsatt sterkt. Ved mange skoler råder det en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i lærernes arbeid. At mange rektorer har fått tillagt nye administrative oppgaver som en følge av kommunal effektivisering og overgang til to-nivå styring, kan ytterligere bidra til å svekke muligheten for aktiv ledelse.

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, har vært få nasjonale krav i forbindelse med ansettelse til rektorstillinger, og selv om noen studietilbud innen skoleledelse finnes i Norge, har det vært argumentert med at mange av disse programmene har hatt en svak kopling til praksis (St.meld. nr. 31 2007-2008). Selv om det ikke er uvanlig at rektorer har etter- og videreutdanning i administrasjon og ledelsesfag, viste eksempelvis skolelederundersøkelsen fra 2005 at nesten 40 prosent ikke hadde noen formell lederutdanning. Og selv om stadig flere rektorer skaffer seg lederutdanning, er det stadig mange rektorer som ikke har en slik formell bakgrunn.

Med utgangspunkt i dette varslet Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) at det skulle opprettes en nasjonal skolelederutdanning for nytilsatte og andre rektorer som mangler formell lederutdanning. Det ble argumentert for at endring av lederrollen i skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det må 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 for en programperiode på fem år. Etter en vurdering om at man burde øke utdanningskapasiteten, ble ny anbudskonkurranse iverksatt i 2010, og ytterligere to miljøer kom til. Fra høsten 2010 har seks læresteder tilbudt utdanning som en del av den nasjonale satsingen:

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

Innholdsmessig har de ulike programtilbyderne hatt en viss autonomi i hvordan programmet kunne organiseres. Sentrale rammer har imidlertid vært at de kompetansekrav som Utdanningsdirektoratet har satt for utdanningen er knyttet til 1) elevenes læringsresultater og læringsmiljø, 2) styring og administrasjon, 3) samarbeid og organisasjonsbygging, og 4) utvikling og endring, skulle gjenspeiles i tilbudene. Økt trygghet i lederrollen var et sentralt mål for utdanningen. Det totale tilbudet skulle kunne innpasses i mer omfattende masterutdanninger innen skoleledelse. Studietilbudene skulle også være praksisorientert, og programtilbyderne ble pålagt å samarbeide med konsulentselskaper som har erfaring med dette. Rektorutdanningen åpnet slik sett også for samarbeid mellom lærestedene og andre aktører som har kompetanse på de mer praktiske sidene med lederutvikling i form av ferdighetstrening. Rektorutdanningen har et felles opptak hver høst og deltakerne gjennomfører utdanningen hos en av de seks tilbyderne.

Utdanningsdirektoratet ønsket også at det skulle iverksettes en følgeevaluering i perioden 2010-2014 av de seks utdanningstilbudene som ble utviklet, med fokus på både kvaliteten på programmet og endringer over tid på skolene. Formålet med evalueringen var å utarbeide kunnskap om hvordan de ulike utdanningstilbudene fungerte i praksis. Evalueringsoppdraget skulle derfor også frembringe mer informasjon om kvaliteten på selve opplæringstilbudet, deltakernes tilfredshet og deres vurdering av egen utvikling etter endt utdanning. Det sentrale punktet i følgeevalueringen var likevel å svare på om

utdanningen har bidratt til at den enkelte deltaker blir en bedre leder, og om det er mulig å spore eventuelle endringer på skolene til rektorenes deltakelse i rektorutdanningen.

Etter en anbudskonkurranse i 2010 fikk NIFU i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning i oppdrag å gjennomføre denne følgeevalueringen. Denne sluttrapporteringen av evalueringen tar sikte på å gi en samlet fremstilling av hvordan den nasjonale rektorutdanningen har oppnådd målsettingene som ble definert for dette initiativet, og diskutere implikasjoner for fremtidig rektorutdanning.

1.2 Evalueringens fokusområder og rapportens utforming

Designet som har ligget til grunn for denne følgeevalueringen har hatt en ambisjon om å fange kompleksiteten i den nasjonale rektorutdanningen gjennom metode triangulering og kombinasjon av kvalitative og kvantitative data. Siden det har vært en følgeevaluering har rapporteringen skjedd fortløpende. Tre tidligere rapporteringer er gjennomført (Hybertsen Lysø et al., 2011; 2012; 2013) og rapportenes fokus og perspektiver, funn og hovedkonklusjoner, oppsummeres kort i det følgende. For detaljer om metodisk tilnærming og datatyper som er anvendt henvises det til delrapportene.

I den første delrapporten (Hybertsen Lysø et al., 2011) ble den norske rektorutdanningen satt inn i et større teoretisk perspektiv og sammenlignet med tilsvarende tiltak i andre land. Hensikten var å se om den norske rektorutdanningen var i tråd med internasjonale utviklingstendenser. Rapporten inneholdt også en kort oppsummering av internasjonal teori og praksis innen både skoleledelse og lederutvikling, og la viktige føringer for det analytiske rammeverket som ligger til grunn for evalueringen. En viktig konklusjon var at skolelederutdanning, utøvelse av ledelse og vurdering av resultater er en vanskelig øvelse som krever et mangfoldig datagrunnlag og en flerdimensjonal tilnærming til hvordan data bør fortolkes.

Den andre delrapporten (Hybertsen Lysø et al., 2012) kunne formidle de første resultater fra den nasjonale rektorutdanningen, og søkelyset ble satt på hvordan de seks tilbyderne hadde organisert sine utdanninger ut fra de rammer som Utdanningsdirektoratet hadde definert. Datamaterialet var basert på intervjuer med de seks tilbyderne på ulike tidspunkt, analyser av en rekke dokumenter fra tilbyderne (anbud, generelle beskrivelser av programmene, studieplaner, pensumlistor og arbeidskrav), og besøk på studiesamlinger. I tillegg ble deltakernes synspunkter på studietilbudene innhentet i gjennom deltakersurveyen som er utviklet for å måle programkvalitet og resultater. Rapporten konkluderte med at de seks tilbudene til dels fremsto pedagogisk forskjellige, men deltakernes opplevelse av programmenes kvalitet og praksisrelevans ble funnet svært positiv – uansett hvilket tilbud de hadde vært tilknyttet. Forklaringer på dette var at det nasjonale tilbudet generelt sett er en anerkjennelse av skoleledelse, og er en læringsarena som dekker deltakernes behov for støtte og nettverk.

I den tredje delrapporten (Hybertsen Lysø et al., 2013) var søkelyset flyttet over på deltakerne selv, på deres vurdering av endring i egen læring og utvikling. De tre kullene med deltakere som er inkludert i denne evalueringen består av til sammen over 1100 rektorer og skoleledere som er blitt tatt opp på den nasjonale rektorutdanningen. Gjennom spørreundersøkelser som deltakerne på hvert kull besvarte før og etter utdanningen ble utbytte på ulike områder undersøkt og sett i forhold til deltakernes forventninger. Hensikten var å identifisere eventuelle sammenhenger mellom det programtilbudet skolelederne hadde deltatt på og opplevelse av utvikling som leder. Konklusjonene

var at deltakernes forventninger i hovedsak var innfridd, og at deres kapasitet til læring og utvikling – målt gjennom trygghet i å utføre ulike oppgaver for skoleledere – hadde økt langs mange dimensjoner etter gjennomført utdanning.

I denne siste rapporten er endringsdimensjonen enda mer i fokus enn i de foregående rapportene. For det første er post-test for tredje kull med deltakere inkludert i analysene av hvorvidt man er fornøyd med studietilbudet, og om tilbudets kvalitet opprettholdes. For det andre har man fulgt noen utvalgte deltakere «hjem» til deres skoler, og har gjennom intervjuer med rektorene og deres lederteam gjort en vurdering av endringer i praksis på egen skole og hvorvidt dette kan tilskrives rektors deltakelse i utdanningen. Siden en slik datainnsamling er relativt krevende tids- og ressursmessig har imidlertid kun et lite antall deltakere og skoler blitt fulgt opp på denne måten.

Analysene i den foreliggende rapporten tar utgangspunkt i fire forskningsspørsmål, hvor de to første spørsmålene belyses i kapittel 3 og de to siste i kapittel 4:

1. Basert på deltakernes vurdering av utbytte og egen utvikling, kan det identifiseres noen endringer i programtilbudenes kvalitet fra kull til kull?
2. Opplever deltakerne at læringskulturen på egen skole har endret seg fra oppstart til i etterkant av deltakelse i utdanningen?
3. Opplever personalet på et utvalg skoler at læringskulturen har endret seg på skolene etter rektors deltakelse i utdanningen?
4. Kan det identifiseres noen fellestrekk på et utvalg skoler når det gjelder endringer i praksis fra rektors deltakelse i utdanningen?

Kapittel 5 belyser betydningen av skolelederutdanning mer generelt ved hjelp av analyser fra TALIS-undersøkelsen. I det avsluttende kapittelet diskuteres den nasjonale rektorutdanningen samlet, og de mest sentrale funnene trekkes ut gjennom å sammenstille de ulike delene av evalueringen. Diskusjonen besvarer om det nasjonale tiltaket har oppnådd de målsettinger som ble formulert, og hvilke praktiske implikasjoner de sentrale funnene kan ha i form av anbefalinger for en fremtidig utdanning innen skoleledelse.

2 Metode og datagrunnlag

NIFU og NTNU Samfunnsforskning har siden høsten 2010 samlet inn flere typer kvantitative og kvalitative data om den nasjonale rektorutdanningen, både fra de seks programtilbyderne, tre kull med til sammen over 1100 deltakere og et utvalg av 12 skole-case. Dette metodekapittelet beskriver i hovedsak datagrunnlaget for de nye analysene som presenteres basert på deltakernes opplevelse av egen utvikling og av skolens læringskultur, beskrivelse av endringer i praksis på skolene fra rektor og deres lederteam, og personalet på skolens vurdering av endringer i læringskultur. For metode og datagrunnlag for analysene fra TALIS som presenteres i rapporten, gis det en kort introduksjon til dette før resultatene presenteres og det henvises for øvrig til Caspersen, Aamodt, Vibe og Carlsten (2014). Innledningsvis vil de ulike rapporteringene kort presenteres gjennom å plassere dem på ulike evalueringsnivå.

2.1 Rammeverk og evalueringsnivå

Det finnes ingen måte for entydig å kunne måle direkte effekt fra investering i tiltak for utvikling av ledere og virksomhetens resultater (Hybertsen Lysø et al., 2011). Utvikling av ledere og endring av organisasjoner er et komplisert samspill, og det er metodisk sett vanskelig å isolere variabler for å måle effekter av enkelte tiltak. Eksempelvis er det ikke mulig å peke på en enkel kausal sammenheng mellom skoleledelse og en bedre skole. Selv om forskning på skoleledelse viser hva som virker, er studiene svake konseptuelt sett (Hybertsen Lysø et al., 2011). De fleste studier av programmer for ledere har konsentrert seg om å måle læring og utvikling på individnivå, og de fleste studier viser at deltakerne stort sett opplever deltakelsen som positiv. Resultatene fra deltakersurveyen i denne evalueringen, som presentert i delrapport tre (Hybertsen Lysø et al., 2013), viser at deltakerne opplever økt kapasitet til læring og utvikling i etterkant av programmet, og derigjennom økt trygghet i lederrollen. Disse resultatene er i tråd med de fleste studier av lederutvikling/-utdanning på individnivå (Hybertsen Lysø, 2014).

Systematiske studier av hvordan deltakelse i lederprogrammer bidrar til konkrete endringer på organisasjonsnivå er mer sjelden, og studiene viser ingen entydige resultater (Hybertsen Lysø et al., 2011). Et interessant spørsmål er om forskningens forsøk på å finne kausale sammenhenger kan ha bidratt til å skape eller forsterke forventninger om endringer i organisasjoner som følge av

enkeltlederens deltakelse i lederutvikling (Hybertsen Lysø, 2014). For det første argumenteres det for at forholdet mellom individuell læring og organisatorisk endring ikke kan ses som en lineær prosess da både den organisatoriske konteksten og læringskonteksten er kompleks. For det andre argumenteres det for at en slik antatt sammenheng basert på et instrumentelt syn på hva læring av ledelse er og hvor erkjennelse av lederes praksisbaserte kunnskap og forståelse av *hvordan* ledelse læres i liten grad er inkludert i studiene. Derfor vil overføring av individuell læring og utvikling til konkrete endringer i organisasjonen både være en utfordring å oppnå, og ikke minst vanskelig å måle. Selv om stadig økte investeringer i tiltak for læring og utvikling av ledelse ikke har entydig støtte i forskningen, betyr ikke dette at slike programmer ikke har noen effekt (Hybertsen Lysø, 2014).

Første delrapport hadde som mål å skape en teoretisk og metodisk ramme for evalueringen og for de empiriske undersøkelsene som utgjør datagrunnlaget for de øvrige rapportene. Gjennom en erkjennelse av kompleksiteten i å evaluere effekter fra lederutvikling har evalueringen forsøkt å vurdere den nasjonale rektorutdanningen fra ulike perspektiver – fra representanter for de seks tilbyderne, deltakerne selv og personalet på skolene - og på ulike analysenivå. For å kategorisere ulike evalueringsformer av læringstiltak anvendes Kirkpatrick's (1998) evalueringsnivå. Selv om disse nivåene ikke direkte kan oversettes til verken læring av ledelse eller til skolekontekst, anvendes modellen for å identifisere de ulike delene av evalueringen og sammenhengen mellom de ulike analysenivå. Modellen er illustrert i figur 1.



Figur 1 Evalueringsnivå (gjengitt etter Kirkpatrick, 1998)

I andre delrapport var analysene i hovedsak basert på deltakernes **tilfredshet** (evalueringnivå 1) med tilbudet når det gjelder opplevelse av utdanningens kvalitet og praksisrelevans, men også deres forventninger – både gjennom data fra deltakersurveyen og fra intervjuer med rektorer. Deltakernes tilfredshet ble sett i forhold til de intensjoner som de seks tilbyderne hadde med rektorutdanningen – basert på analyser av både dokumenter og intervjuer med programtilbyderne. Tredje delrapport konsentrerte seg om deltakernes vurdering av egen utvikling fra utdanningen ved å måle endringer i deres kapasitet til **læring** (evalueringnivå 2) – både data fra deltakersurveyen (pre- og post-test) om

endringer i deres forventninger om å mestre ulike dimensjoner ved skoleledelse og intervjuer med rektorene. I denne rapporteringen er fokuset flyttet oppover i modellen til rektors **anvendelse** (evalueringsnivå 3) av læringen med tanke på endringer i praksis på skolene og **implementering** (evalueringsnivå 4) med tanke på endring på organisasjonsnivå. Dette danner et grunnlag for å vurdere om eventuelle endringer i praksis på skolene kan spores tilbake til rektors deltakelse i utdanningen. Datagrunnlaget for analysene i den foreliggende rapporten av deltakernes læring, endring i praksis og læringskultur på skolene, beskrives i det følgende.

2.2 Spørreundersøkelser

Den kvantitative tilnærmingen ble hovedsakelig implementert for å kunne undersøke utvikling hos deltakerne over tid i de tre kullene som har fullført rektorutdanningen i evalueringsperioden. Denne typen evalueringsdesign kjennetegnes av gjentatte målinger over en lengre tidsperiode og har gjerne som formål å beskrive stabilitet og endring (Ringdal, 2007). Med utgangspunkt i en longitudinell 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 omtales gjerne som et pre-post-test design (Gall, Gall & Borg, 2007). I den foreliggende rapporten vil data fra deltakersurveyen for de tre kullene sammenlignes for å identifisere eventuelle endringer i tilbudenes kvalitet over tid, samt om resultatene for kull 3 gir samme positive resultat med tanke på deltakernes økte kapasitet til læring og utvikling som funnet i delrapport tre (Hybertsen Lysø et al., 2013).

2.2.1 Populasjon 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. Respondentene i den foreliggende rapporten består av deltakere som startet høsten 2010 (omtalt som Kull 1²), høsten 2011 (omtalt som Kull 2) og høsten 2012 (omtalt som Kull 3). Tabell 1 viser en oversikt over antall deltakere, tidspunkt for utsendelse, antall purringer, antall svar og svarprosent fordelt på pre- og post-test.

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.

Tabell 1 Oversikt over utvalg fordelt på pre- og post-test fordelt på tre kull

Kull	Antall deltakere	Tidspunkt	Purringer	Antall svar	Prosent
Pre-test					
Kull 1	334	21.02.11	3	320	95.8
Kull 2	380	01.12.11	3	313	82.3.
Kull 3	413	01.10.12	3	287	69.5
Post-test					
Kull 1	334	29.05.12	3	183	54.8
Kull 2	380	18.04.13	3	160	42.1
Kull 3	413	01.02.14	2	226	54.7

Merk. Tabellen 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 1 gir en samlet oversikt over alle deltakerne og viser at svarprosenten på pre-testene for alle kull er tilfredsstillende. En mulig forklaring på forskjellen fra kull 1 til 2 er at evalueringsgruppen deltok på samling 2 for kull 1 hos alle tilbyderne og informerte muntlig om evalueringen. Synkende svarprosent på pre-testen fra kull 2 til 3 har vi ingen naturlig forklaring på, men vi kan ikke se bort fra at måten det har blitt informert om evalueringen på har betydning. Antall respondenter på post-testene er noe lavere, men likevel over 50 prosent hos Kull 1 og 3. Post-testen for Kull 2 er besvart av 42.1 prosent. Generelt kan svarprosenten anses som tilfredsstillende (Babbie, 2004; Gall et al., 2007) for pre-testene, men for post-testen bør det utvises spesiell forsiktighet i forhold til tolkning av funn og resultater. Dette betyr også at eventuelle endringer i etterkant av utdanningen, målt gjennom endringer fra pre-test til post-test, må fortolkes med særlig forsiktighet fordi usikkerhet i endring inkluderer den statistiske usikkerheten i to trinn.

Det kan være flere ulike grunner til at deltakere unnlater å svare. En kjent årsak som har påvirket svarprosenten er at flere deltakere av ulike grunner har avsluttet programmet underveis, eller har skiftet jobb. Dette har vi ikke eksakte tall på. Respondentene fikk også mulighet til å reservere seg mot å få tilsendt post-testen (Kull 1: 15 personer, Kull 2: 17 personer og Kull 3: 6 personer). Andre årsaker kan være størrelsen på spørreskjemaene som er relativt omfattende med tanke på antall spørsmål som deltakerne skal ta stilling til. Dette er en kjent årsak til noe frafall underveis mellom de to besvarelsene.

Respondentenes svar fra pre- og post-testen ble matchet på individnivå. Med dette menes at svarene på den første undersøkelsen knyttes til deltakernes svar på den andre undersøkelsen. Tabell 2 viser antall respondenter som lot seg matche.

Tabell 2 Oversikt over utvalg som har besvart både pre- og post-testen

Kull	Antall deltakere	Antall svar	Prosent	Antall matchet	Prosent
Pre- og post					
Kull 1	334	183	54.8	170	50.8
Kull 2	380	159	41.8	130	34.2
Kull 3	413	226	54.7	175	42.4

Som tabellen viser varierer den generelle svarprosenten mellom rundt 42 og 55 prosent. Dette er noe lavere enn ønskelig, men en svarprosent som i dag er relativt normal i ulike spørreundersøkelser. Som forventet er antallet svar som kan matches i pre- og post-test enda lavere. Lave svarprosent øker generelt sannsynligheten for tilfeldige avvik. Det at man har tre kull gjør imidlertid at man kan bruke svarmønstrene fra ulike kull som en test på om slike avvik forekommer. I denne rapporten er derfor ulike kull sammenlignet for å kontrollere for dette. Det er ikke gjort funn som tyder på slike avvik, og den relativt lave svarprosenten burde derfor ikke utgjøre et problem for robustheten til resultatene.

Sammenligning av deltakernes opplevelse på tvers programtilbyderne var fokus for delrapport to og tre, og resultatene viste at det ikke var noen signifikante forskjeller mellom de seks tilbudene basert på de data som ble samlet inn fra deltakerne (se Hybertsen Lysø et al., 2012; 2013). Sammenligning av programtilbyderne er ikke fokus for denne rapporten, men fordeling av antall deltakere og antall svar for hver tilbyder inkluderes kun for å vise at kullstørrelsen er relativt uendret i perioden for hver av de seks tilbyderne. Fordeling mellom tilbyderne er vist i tabell 2.

Tabell 3 Oversikt populasjon og svar fordelt på programtilbyder

	Pre-test						Post-test		
	Kull 1		Kull 2		Kull 3		Kull 1	Kull 2	Kull 3
	Ant	Svar	Ant	Svar	Ant	Svar	Svar	Svar	Svar
AFF	12	11	24	21	24	12	7	12	10
BI	140	118	119	101	119	81	65	43	51
HiOA	49	42	62	56	62	50	23	19	24
NTNU	61	57	69	52	69	54	35	20	36
UiO	60	60	70	41	70	47	26	21	25
UiB	27	21	30	30	30	22	11	12	13

Tabellen viser også at antall deltakere varierer i stor grad mellom hver tilbyder, fra AFF med en liten klasse til BI med flere klasser som er spredt i ulike landsdeler. For detaljer om programtilbydernes intensjoner og praksiser, samt forskjeller mellom pedagogiske forhold ved tilbudene, henvises det til delrapport to (Hybertsen Lysø et al., 2012).

2.2.2 Instrumenter

Deltakersurveyen er basert på en kombinasjon av etablerte instrumenter og nye instrument som er utformet med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets modell for skoleledelse og den teoretiske tilnærmingen for evalueringen (se Hybertsen Lysø et al., 2012; 2013). Dataene som ligger til grunn for denne rapporten er hovedsakelig hentet fra de etablerte instrumentene NPSES, DLOQ og UWES som beskrives i det følgende.

Deltakernes opplevelse av endring i egen kapasitet til læring og utvikling er målt gjennom et validert instrument for mestringsforventninger, The Norwegian School leadership Self-Efficacy Scale (NPSES) (Federici & Skaalvik, 2011; 2012) og består av 36 ulike spørsmål som er kategorisert i følgende dimensjoner av skoleledelse; (1) pedagogisk ledelse, (2) økonomi, (3) administrativ ledelse, (4) trivsel, (5) støtte, (6) veiledning lærere, (7) undervisning, (8) resultatoppfølging, (9) relasjon foreldre, (10) relasjon skoleeier og (11) relasjon lokalsamfunn / næringsliv. Et eksempel på spørsmål om resultatoppfølging er: «Hvor sikker er du på en skala fra 1 til 7 at du kan iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater?» For detaljer om dimensjonene og oversikt over spørsmålene henvises det til delrapport tre (Hybertsen Lysø et al., 2013). Spørsmålene var formulert likt i pre- og post-testen for å undersøke endring i ledernes forventning om mestring. Mestringsforventning er generelt et mål på kapasitet til læring og utvikling, og tolkes som en indikasjon på økt trygghet i lederrollen. Analysene i den foreliggende rapporten av endringer i mestringsforventninger er hentet fra deltakersurveyen.

Instrumentet som måler organisasjonslæring tar utgangspunkt i instrumentet Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) utviklet av Watkins og Marsick (1997; 1999). Dette er utviklet med utgangspunkt i forskningen til Argyris og Schön (1996) der det over tid er dokumentert at en god læringskultur i organisasjonen bidrar til å skape betingelser for å anvende individuell læring fra deltakelse i lederprogrammer. De dimensjoner som søkes kartlagt stemmer imidlertid i stor grad overens med de holdninger, handlinger og strukturer som skolelederforskningen også har påvist har betydning for å skape gode læringsresultater for elevene (Hybertsen Lysø et al., 2011). Instrumentet er validert og anvendt i en rekke studier i ulike sektorer og land (Marsick, 2013; Watkins & Dirani, 2013), og er for den foreliggende evalueringen oversatt til norsk og tilpasset skolekontekst.

Spørreundersøkelsen består av 43 spørsmål som er kategorisert i sju dimensjoner ved organisasjonslæring; (1) kontinuerlig læring, (2) dialog, (3) samarbeid og team, (4) kunnskapsdeling, (5) inkludering og felles visjon, (6) systemtenkning og (7) ledelse, rollemodeller og støtte. Deltakerne ble bedt om å ta stilling til hvor ofte følgende forekommer på egen skole langs en skala fra 1 til 7 hvor 1 = nesten aldri og 7 er nesten alltid. Et eksempel på spørsmål er «Ved denne skolen... diskuterer de ansatte utfordringer knyttet til arbeidet åpent for å lære av dem». I tillegg ble det formulert ni spørsmål skreddersydd til evalueringen; fire spørsmål var basert på kompetanseområdene for skoleledelse som ligger til grunn for rektorutdanningen, tre spørsmål for å kartlegge hvilke kunnskapstyper endring og utvikling var basert på, og to spørsmål om handlingsrom. Et eksempel på spørsmål er: «Skolen har som helhet blitt styrt og administrert bedre dette året sammenlignet med året før». Spørsmålene var formulert likt i pre- og post-testen for å undersøke eventuelle endring i læringskultur, kompetanse og anvendelse av kunnskapstyper³. Instrumentet er både inkludert i

³ Spørsmålene i undersøkelsen som er anvendt i analysen finnes i vedlegg.

deltakersurveyen og i surveyen som ble brukt for å samle inn kvantitative data fra personalet på de utvalgte skole-casene, og resultatene fra begge disse datainnsamlingene er inkluderte i den foreliggende rapporten.

Instrumentet som omhandler opplevelse av engasjement eller jobbtrivsel er hentet fra The Utrecht Work-Engagement Scale (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2004). Undersøkelsen består av ni påstander og fokuserer på respondentenes overordnede opplevelse av å ha en positiv tilknytning til arbeidet. På en skala fra 1 til 7 ble respondentene bedt om å ta stilling til hvor ofte de føler seg slik, og eksempel på påstand er: «*Jeg er entusiastisk i jobben min*». Tallene i skalaen sto for: *aldri, noen ganger i året, månedlig, noen ganger i månedlig, ukentlig, noen ganger ukentlig, daglig*. Identiske spørsmål ble stilt på pre- og post-testen, og data som anvendes i denne rapporten er hentet fra undersøkelsen på de utvalgte skolene.

2.2.3 Analyser og signifikans

Det ble gjennomført deskriptive og parametriske analyser av datamaterialet fra deltakersurveyen. Innledningsvis ble dataene undersøkt ved å benytte deskriptive analyser. Slike analyser benyttes for å studere egenskaper ved en variabel og hvordan respondentene fordeler seg på denne. Dette kan være mål som gjennomsnitt og standardavvik. For eksempel benytter vi gjennomsnittsverdier for å presentere respondentenes svar innenfor de ulike tematiske områdene. Det er viktig å merke seg at gjennomsnittsverdiene må relateres til de skalaene som er brukt. For eksempel kan spørsmål som omhandler mestringsforventninger tolkes slik at jo høyere verdien er, desto høyere er ledernes forventninger om å mestre.

Videre gjøres det parametriske analyser i form av t-tester og variansanalyser (ANOVA). Slike analyser sammenligner gjennomsnitt mellom ulike tidspunkt og/eller ulike grupper. I denne rapporten benyttes det t-tester for å undersøke hvorvidt respondentenes svar har endret seg signifikant mellom pre- og post-testen og om det er forskjell mellom kullene.

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

I forhold til t-tester benyttes ofte effektstørrelsen Cohens d . Denne beregnes som forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom to grupper delt på samlet standardavvik i de to gruppene (Cohen, 1988). Standardavvik er et mål på spredning. Det vil si i hvilken grad svarfordelingen klumper seg rundt gjennomsnittet eller er mer spredt over hele skalaen. Cohens d er derfor et mål som viser om forskjellen mellom gruppene er betydningsfull, triviell eller om den har noen praktisk betydning. Cohens d forteller om effekten er liten (0-0.9), moderat (0.3-0.49) eller stor (> 0.5). I ANOVA

analysene kalkuleres effektstørrelsen ETA. Denne koeffisienten forteller hvorvidt forskjellene mellom gruppene er små (0.01), moderate (0.06), eller store (0.14). I analysene av endringer mellom pre- og post-test for både mestringsforventninger (NPSES) og organisasjonslæring (DLOQ) angis det størrelse på endringen i form av effektmål. Selv om endringene beskrives som moderate må det utvises stor forsiktighet i forhold til tolkning av resultatene.

2.3 Casestudier på skoler

Data er samlet inn ved hjelp av kvalitative og kvantitative metoder, på et lite antall skoler på flere tidspunkt over en lengre periode. Innsamlingen av data er gjennomført parallelt og uavhengig av hverandre, men er sett i sammenheng i analyseprosessen. Eksempelvis er ikke fokus i intervjuene utformet på bakgrunn av de kvantitative resultatene og vise versa. Hensikten med casestudiene er å beskrive eventuelle endringer i læringskultur (kvantitative data) og om det kan identifiseres noen fellestrekk når det gjelder endringer i praksis på de utvalgte skolene over tid (kvalitative data), og derigjennom om dette kan spores tilbake til rektors deltakelse i utdanningen.

2.3.1 Utvalg av skoler og datainnsamling

Utvalget er gjort fra første kull som startet på rektorutdanningen i 2010, og 12 caseskoler ble valgt ut; to rektorer fra hver av de seks programtilbyderne. Rektorene er forskjellige med tanke på alder, kjønn og antall års erfaring som leder. Utvalget er strategisk ut fra forskjellighet når det gjelder forhold som type skole, størrelse og geografi. Skolene varierer fra store videregående skoler med et relativt bredt tilbud av utdanning, via ungdomsskoler, til små og store barneskoler. Fordi hensikten er å identifisere eventuelle fellestrekk mellom skolene når det gjelder endringer basert på rektors deltakelse i utdanningen, vil ikke den enkelte skole beskrives og analyseres i rapporten. Utvalget av skoler representerer imidlertid den variasjonen som finnes i gruppen av deltakere som rektorutdanningen har som målgruppe. Selv om forskjellige skolers utfordringer og muligheter kan variere svært mye, vil nettopp denne variasjonen gi en mulighet til å identifisere fellestrekk og relatere dette til rektors deltakelse i programmet. Skolene er derfor å betrakte som instrumentelle case i evalueringen.

Tre runder med datainnsamling er gjennomført i perioden mars 2011 til september 2014, og av ulike årsaker falt to av skolene (skole 7 og 12) helt fra mellom disse rundene.⁴ Det kvalitative materialet som er anvendt for å identifisere fellestrekk, er hentet fra de ti skolene i det opprinnelige utvalget og som fullførte andre runde datainnsamling. Fire av disse ti skolene har fått tilsatt ny rektor i løpet av perioden, og rektorene som deltok i utdanningen er nå enten tilsatt som rektor på en annen skole eller er tilsatt hos skoleeier. Det har også vært utskiftninger i alle lederteamene som er intervjuet i perioden. Avhengig av tidspunktene rektorene skiftet stilling på, har vi likevel intervjuet noen av disse for å få tilbakeblikk på utdanningen og praksis på skolen, og på skolene med ny rektor deltar han/hun med sitt lederteam. Datainnsamlingen på skolene har vært krevende og i stor grad blitt tilpasset den enkelte skole. Tidspunktene for de tre rundene har derfor variert ut fra ulike forhold på skolene, men også ut fra at de seks tilbydernes programmer har startet på ulike tidspunkt og hatt

⁴ Skole 7 trakk seg før andre runde kvalitativ og kvantitativ datainnsamling pga tidspress. Skole 12 trakk seg i forbindelse med første runde datainnsamling pga endringer i ledelsen.

ulike varighet. Dette viser at empiriske studier av endringer i praksis på skoler som følge av tiltak for lederutvikling er en utfordring når det gjelder kontinuitet i informanter og andre forhold som oppstår. Samtidig er utskifting av ledere et eksempel på endring på skolene som kan spores tilbake til rektors deltakelse i lederprogrammet, gjennom at de søker nye utfordringer etter fullført utdanning.

Første runde med datainnsamling ble gjennomført i form av skolebesøk og intervjuer med rektorene, og med lederteam på de skolene som hadde dette, våren 2011, samt i form av innsamling av første runde data basert på spørreskjema (DLOQ, UWES) fra ledere og personalet på skolen. For noen av de mindre skolene ble det gjennomført intervjuer med rektor per telefon og tilsendt spørreskjema per post. Det ble også gjennomført oppfølgingsintervju via telefon med noen av rektorene etter fullført utdanning da de på det tidspunktet skolebesøkene ble gjennomført ikke hadde fullført programmet. Intervjuene med rektor hadde fokus på forventninger til og opplevelse av kvaliteten på programmet de hadde deltatt på. Deltakerne ble også bedt om å reflektere over egen læringsprosess, hva de hadde anvendt fra utdanningen på egen skole rett etter programmet var gjennomført, samt utfordringer med å anvende læring fra programmet i egen skole.

Andre runde med datainnsamling ble gjort per telefon i september 2013 i tilknytning til delrapport tre. Hovedfokus var på at rektorene først skulle beskrive egen endring og utvikling som leder de siste årene, deretter ble de spurt om og på hvilken måte deltakelsen i rektorutdanningen eventuelt hadde bidratt til egen utvikling, og til slutt eventuelle andre forhold eller faktorer som hadde bidratt til utviklingen. I denne runden reflekterte også rektorene over endringer i praksis ved skolene på det gitte tidspunktet, samt om og hvordan de tenkte å arbeide videre med endring og utvikling på skolen. Tredje runde med datainnsamling ble gjennomført på tilsvarende måte som den første runden, og ble gjennomført i perioden april til september 2014. Denne besto av skolebesøk på de fleste skoler (noen per telefon) og intervjuer med rektorer og lederteam, på de skoler som hadde det, samt en identisk survey om organisasjonslæring som i runde én.

Det kvantitative datamaterialet som er analysert for å undersøke endringer på skolene, er basert på spørreskjemaet besvart av personalet på to gitte tidspunkt; pre-test i 2011/2012 og post-test i 2014. To av de 12 skolene falt helt fra i undersøkelsen rundt tidspunktet for pre-testen på skolene, mens to skoler (skole 10 og 11) falt fra i forbindelse med post-testen⁵. Det kvantitative materialet som anvendes i den foreliggende rapporten er derfor kun basert på de skolene hvor personalet har besvart både pre- og post-testen (Skole 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 og 9). Surveyen ble delt ut i papirformat til personalet som var til stede på undersøkelsestidspunktet, og det er ikke tatt høyde for at enkelte skoler har hatt en del utskiftninger i personalet mellom de to tidspunktene. Antall respondenter som har svart på pre- og post-testen for den enkelte skole ble matchet på skolenivå og er vist i tabellen under.

⁵ Skole 10 og 11 har deltatt i begge runder datainnsamling, men runde to består kun av kvalitativ datainnsamling da de ikke returnerte utfylte skjema som avtalt.

Tabell 4 Oversikt over antall respondenter pre- og post-test fordelt på skoler

Skole (deltakere)	Pre-test		Post-test	
	Antall svar	Svarprosent	Antall svar	Svarprosent
Skole 1 (35)	32	91	32	91
Skole 2 (130)	61	47	93	72
Skole 3 (150)	78	52	85	57
Skole 4 (31)	22	71	23	74
Skole 5 (30)	26	87	29	97
Skole 6 (60)	43	72	11	18
Skole 8 (19)	15	79	7	37
Skole 9 (22)	14	64	17	77
Samlet	291	70	297	65

Merk. Totalt antall deltakere er i parentes. Svarprosenten er kun omtrentlig da den er regnet ut fra antallet av personalet som var i pedagogiske stillinger og lederstillinger på tidspunktet for siste runde datainnsamling. Det er ikke tatt høyde for at antallet som har mottatt skjema på utfyllingsdagen kan være noe lavere, slik at reell svarprosent kan derfor være noe høyere enn angitt i tabellen.

Tabellen gjenspeiler skolenes variasjon i størrelse, og viser at de to største skolene (2 og 3) utgjør nesten halvparten av respondentene dersom vi ser utvalget under ett. Svarprosenten for skolene er generelt relativt høy, men varierer noe mellom skolene. Noen har tilnærmet hundre prosent respons, mens andre har en noe lavere respons, og tabellen viser at det også er noe variasjon for hver skole i antall svar på pre- og post-testen. Gjennomsnittlig svarprosent for skolene er 70 på pre-test og for post-testen er svarprosenten 65.

2.3.2 Instrumenter og analyser

Instrumentene som ble anvendt i første og tredje runde kvalitativ datainnsamling, er basert på det teoretiske rammeverket for evalueringen og målsettinger med rektorutdanningen. Intervjuene med lederteam besto av tre intervjuinstrumenter; fire kompetanseområder i Utdanningsdirektoratets modell for skoleledelse som beskrevet i innledningen, Mintzberg's modell om ledelse som praksis⁶ og sju dimensjoner for organisasjonslæring. Informantene ble først bedt om hver for seg å ringe rundt de områdene i kompetansemodellen som de opplevde kjennetegner praksis på egen skole, for deretter å reflektere rundt dette i fellesskap, samt komme med innspill til områder som modellen eventuelt ikke dekker.

Deretter ble lederteamene, med utgangspunkt i Mintzberg's modell, bedt om å beskrive hvilke typer kunnskap lederteamet anvender i sitt ledelsesarbeid, og til sist bedt om å reflektere over forhold på egen skole ut fra dimensjonene for organisasjonslæring. Disse sju dimensjonene er de samme som i spørreundersøkelsen til personalet på skolene, og tilsvarer spørsmålsbatteriet DLOQ som er anvendt i deltakersurveyen (beskrevet tidligere i kapittelet). I tillegg inkluderte surveyen spørsmål om de fire

⁶ For detaljert beskrivelse av Utdanningsdirektoratets kompetansemodell for skoleledelse og Mintzberg's teorier om ledelse som praksis, se delrapport en og delrapport to (Hybertsen Lysø et al., 2011; 2012)

områdene i kompetansemodellen og anvendelse av kunnskapstyper i endring- og utviklingsarbeid. I intervjuene med rektorene som hadde deltatt i utdanningen (der de fortsatt var tilsatt på skolen) i siste runde med datainnsamling, var fokuset en mer direkte beskrivelse av endringer på skolen ut fra de fire kompetanseområdene i Utdanningsdirektoratets modell. Forskerne har også hatt innsikt i ulike dokumenter (strategier, planer og undersøkelser) fra de skolene som har ønsket å dele dette, men disse vil ikke gjengis i rapporten av hensyn til anonymitet.

For å identifisere fellestrekk på tvers av skolene ble intervjuene med rektorer og lederteam først transkribert og deretter analysert gjennom datareduksjon, koding og kategorisering. Datareduksjon ble gjort gjennom å sammenstille relevant informasjon i en skolematrise, både for å trekke ut kategorier for endring i praksis som hadde likhetstrekk, samt noen unike eksempler. De kvantitative resultatene fra surveyen om endringer i læringskultur etter rektors deltakelse i utdanningen, ble først analysert for å si noe om samlet endringer på skolene, deretter hver for seg. Basert på resultatene fra analysene ble disse et utgangspunkt for videre utforskning av interessante tendenser i det kvalitative materialet.

Utvalget av skoler er strategisk ut fra variasjon og består av skoler på alle nivå. Hensikten med undersøkelsen er å identifisere mønster på tvers av forskjellige skoler når det gjelder endring i læringskultur, men også eventuelle unike forhold. Både likheter og unikheter ved enkelte skoler vil utdypes med det kvalitative materialet.

2.4 Oppsummering

Metodene og datagrunnlaget som er beskrevet i dette kapittelet, omhandler i hovedsak data som ligger til grunn for analysene som presenteres i kapittel 3 og i kapittel 4. Data fra deltakerne er basert på deltakersurvey med til sammen over 1100 deltakere fordelt på tre kull og seks programtilbydere. Data fra skolecase er basert på intervjuer med rektorer og lederteam, samt spørreundersøkelser om organisasjonslæring. For metode og datagrunnlag for analysene fra TALIS som presenteres i kapittel 5, henvises det til Caspersen, Aamodt, Vibe og Carlsten (2014). I de tre neste kapitlene presenteres resultatene fra analysene, før dette sammenfattes i kapittel 6.

3 Deltakernes vurdering av endringer

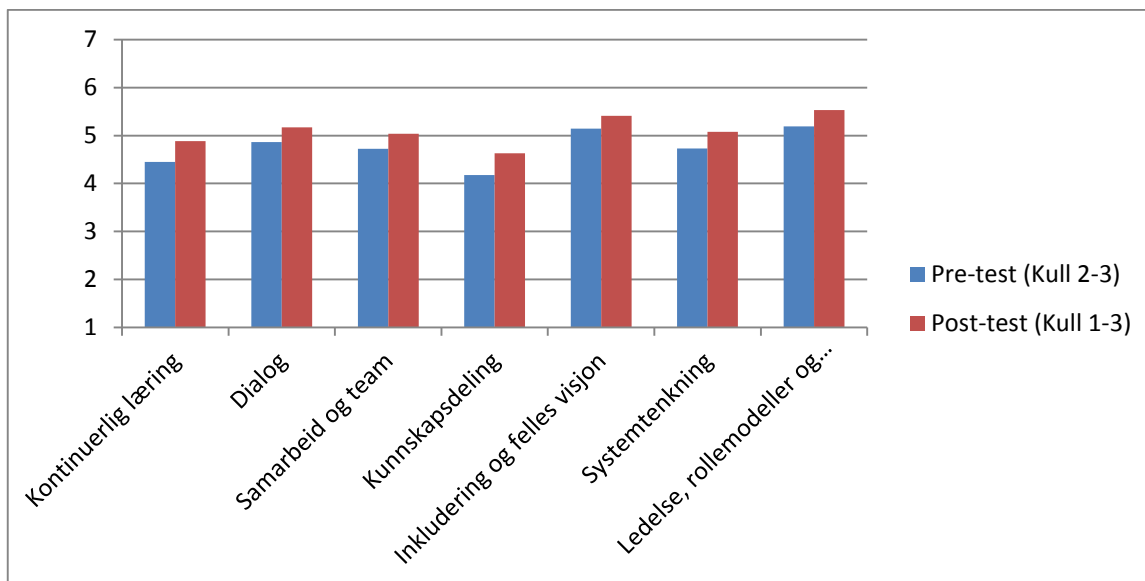
I evalueringsperioden har tilbyderne gjennomført utdanningen for tre kull, og har selv rapportert at de kontinuerlig har videreutviklet tilbudet basert på ulike innspill. Forrige delrapport inkluderte data til og med post-test for kull 2, og i den foreliggende rapporten er også post-test for kull 3 inkludert i analysene. Noen av analysene tilsvarer delrapport tre men med et større utvalg, mens analysene av deltakerne opplevelse av læringskultur ikke er gjennomført tidligere i evalueringen. Følgende to forskningsspørsmål undersøkes basert på data fra deltakersurveyen:

- Opplever deltakerne at læringskulturen på egen skole har endret seg fra oppstart til i etterkant av deltakelse i utdanningen?
- Basert på deltakernes vurdering av utbytte og egen utvikling, kan det identifiseres noen endringer i programtilbudenes kvalitet fra kull til kull?

Det første spørsmålet belyses gjennom resultater fra spørsmålene om mestringsforventninger og organisasjonslæring fra kull til kull, samt videre analyse av sentrale funn fra delrapport tre. Det andre spørsmålet undersøkes gjennom en analyse av dimensjoner for organisasjonslæring mer generelt. Formålet med disse undersøkelsene er todelt. For det første vil vi forsøke å kartlegge endringer i deltakernes vurdering av egen utvikling og av læringskultur på skolen som rektorutdanningen kan tenkes å ha bidratt til. For det andre ønsker vi å belyse eventuelle endringer i programtilbudenes kvalitet basert på endringer i deltakernes vurdering av utbytte og utvikling fra kull til kull i løpet av undersøkelsesperioden. I mangel av «objektive» mål på utbytte av rektorutdanningen, er analysene basert på endringer i deltakernes opplevelse av læringskultur på skolen og forventning om å mestre ulike sider ved skoleledelse.

3.1 Deltakernes opplevelse av skolens læringskultur

For å vurdere deltakernes opplevelse av læringskultur ble de spurt om hvor ofte følgende forhold forekommer ved egen skole gradert på en skala fra 1 til 7. Endringer etter utdanningen er målt langs sju dimensjoner for organisasjonslæring ved å sammenligne svarene fra pre- og post-test. Pre-testen er basert på kull 2-3 da organisasjonslæring ikke ble inkludert i pre-testen før kull 2, mens post-testen er basert på kull 1-3. Respondentens gjennomsnittlige skårer fra pre- til post-testen er vist i Figur 2.



Figur 2 Dimensjoner av organisasjonslæring – endring generelt

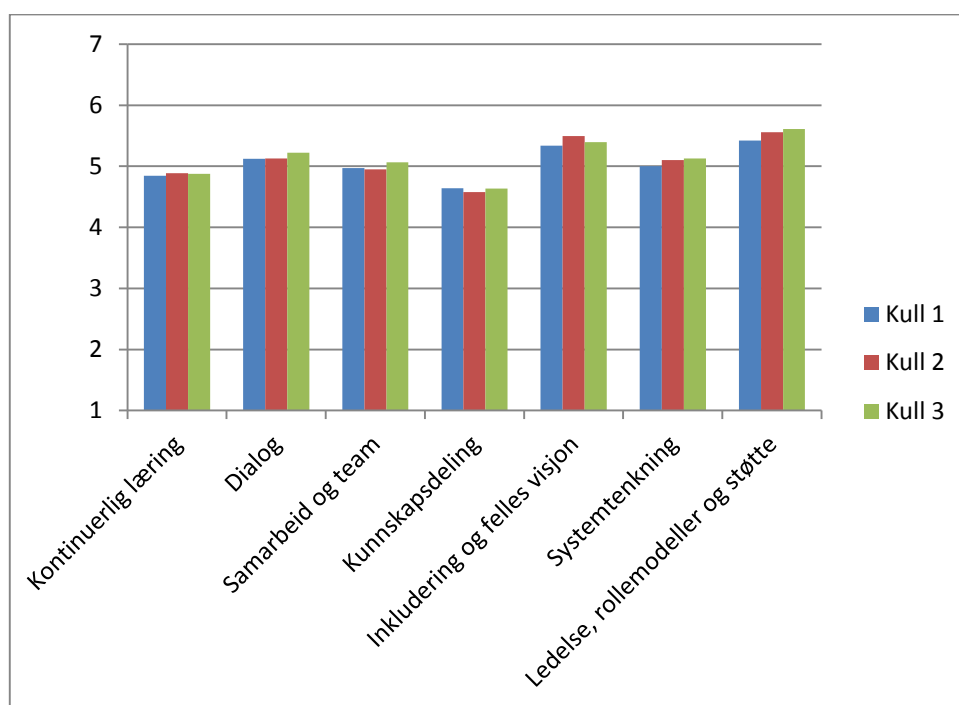
Figuren viser at respondentene skårer høyere på post-testen enn pre-testen. Dette indikerer at deltakerne i utdanningen generelt sett har en endret opplevelse av læringskulturen på egen skole i etterkant av programmet målt langs alle sju dimensjoner av organisasjonslæring. Dette er imidlertid kun deltakernes opplevelse av egen skoles læringskultur, og analysen sier ingenting om endringer i læringskultur på skolene fra personalets perspektiv. Dette vil vi komme tilbake til i neste kapittel hvor tilsvarende analyse er gjennomført for utvalget av skoler som er inkludert i evalueringen. Analysene av organisasjonslæring er også anvendt for å undersøke om det kan identifiseres noen endringer i programtilbudenes kvalitet fra kull til kull.

For å undersøke hvorvidt forskjellene var signifikante, ble det utført en t-test (se vedlegg). Det ble gjennomført ANOVA analyser av alle dimensjonene av organisasjonslæring for å undersøke hvorvidt skårene på post-testen var signifikant forskjellige mellom kullene (kun skårene på post-test). Det ble ikke funnet noen forskjeller i analysene. Tabell 5 viser gjennomsnittlige skårer for alle dimensjonene.

Tabell 5 Gjennomsnitt organisasjonslæring for kull 1-3

Variabel	Kull 1	Kull 2	Kull 3
Kontinuerlig læring	4.84	4.89	4.88
Dialog	5.12	5.13	5.22
Samarbeid og team	4.97	4.95	5.07
Kunnskapsdeling	4.64	4.58	4.64
Inkludering og felles visjon	5.34	5.50	5.40
Systemtenkning	5.00	5.10	5.13
Ledelse, rollemodeller og støtte	5.42	5.56	5.61

Tabellen viser at gjennomsnittlige verdier for alle dimensjonene av organisasjonslæring er relativt stabile mellom de tre kullene. Figur 4 illustrerer videre at forskjellene mellom kullene er små.



Figur 3 Dimensjoner av organisasjonslæring per kull (post-test)

Funnene viser at deltakerne opplever at læringskulturen på egen skole er endret fra oppstart til i etterkant av utdanningen, og at det ikke kan identifiseres noen signifikante forskjeller mellom kull. Dette betyr at de endringene som eventuelt er foretatt i løpet av programperioden ikke har hatt noen innvirkning på deltakernes opplevelse av skolens læringskultur målt gjennom sju dimensjoner for organisasjonslæring.

3.2 Deltakernes kapasitet til læring og utvikling

Delrapport tre undersøkte om det var samsvar mellom deltakernes forventninger og opplevelse av utbytte av utdanningen, samt endringer i deltakernes kapasitet til læring og utvikling. Et sentralt funn var at deltakernes kapasitet til læring og utvikling – målt gjennom mestringsforventninger – hadde økt langs flere dimensjoner fra oppstart til etterkant av programmet. De ulike dimensjonene for å måle mestringsforventninger er hentet fra the Norwegian School leadership Self-Efficiency Scale (NPSES) (Federici & Skålvik 2011), og består av ulike spørsmål om skolelederens sikkerhet i å utføre ulike arbeidsoppgaver som er tillagt dem. Analysene viste at endringene hadde effektstørrelse liten til moderat for de to første kullene av rektorutdanningen. Endringene er ikke nødvendigvis et direkte resultat av deltakelse i rektorutdanningen, og kan også skyldes andre forhold som at de har lengre erfaring som skoleleder. Resultatene gir likevel holdepunkter for at det har skjedd en positiv utvikling blant deltakerne, og ble tolket som at utdanningen hadde bidratt til økt trygghet i lederrollen.

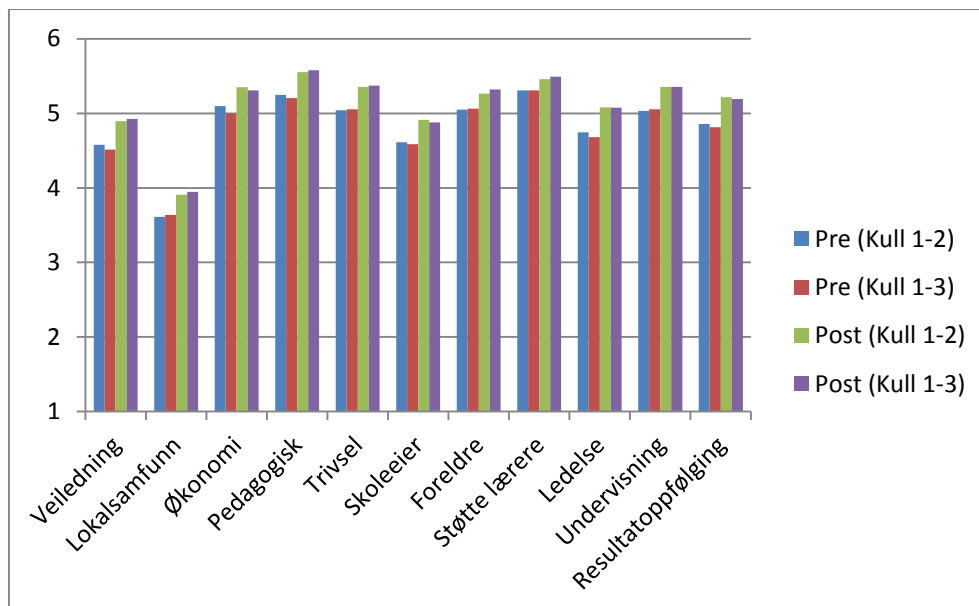
For å undersøke hvorvidt disse positive resultatene er opprettholdt over tid, har vi i den foreliggende analysen inkludert kull 3 (post-test), og det ble det gjennomført tilsvarende analyser som i delrapport

tre (Hybertsen Lysø et al., 2013). Analysene er gjort på individnivå, og analysene viser at deltakernes opplevelse av mestringsforventninger er stabile over tid da vi ikke fant noen signifikante forskjeller mellom kullene. For å eksemplifisere dette vises gjennomsnittlige skårer for mestringsforventning med og uten kull 3 i tabell 6.

Tabell 6 Gjennomsnitt mestringsforventning for kull 1-2 og kull 1-3

Variabel	Pre (Kull1-2)	Pre (Kull 1-3)	Post (Kull 1-2)	Post (Kull 1-3)
Veiledning	4.58	4.51	4.89	4.93
Lokalsamfunn	3.61	3.64	3.91	3.95
Økonomi	5.10	5.00	5.35	5.31
Pedagogisk	5.25	5.21	5.55	5.58
Trivsel	5.04	5.05	5.35	5.37
Skoleeier	4.61	4.59	4.91	4.88
Foreldre	5.05	5.06	5.26	5.32
Støtte lærere	5.31	5.31	5.46	5.49
Ledelse	4.74	4.68	5.08	5.07
Undervisning	5.03	5.05	5.35	5.35
Resultatoppfølging	4.86	4.81	5.22	5.19

Tabellen viser at tallene endrer seg lite, noe som indikerer at deltakernes positive opplevelse av egen kapasitet til læring og utvikling opprettholdes over tid. Figur 4 illustrerer dette ytterligere.



Figur 4 Deltakernes mestringsforventning – inkludering av kull 3

Oppsummert viser de foreliggende analysene som inkluderer kull 3 at deltakernes opplevelse av egen utvikling er både positive og stabile over tid. Resultatene viser at deltakernes mestringsforventning har en signifikant økning (effektstørrelse liten til moderat) langs alle dimensjoner fra oppstart til i

etterkant av utdanningen for alle tre. Det faktum at vi finner de samme resultatene fra analyser av tre påfølgende kull, styrker utsagnskraften av tidligere resultater i delrapport tre (Hybertsen Lysø et al., 2013).

3.3 Deltakernes vurdering av endring over tid

For å få en indikasjon på hvorvidt programtilbyderne videreutviklet sine programmer underveis, ble det med utgangspunkt i resultater fra analysene i delrapport to og tre undersøkt forskjeller mellom de tre kullene. Analysene viser at det er kun signifikante forskjeller mellom kullene på variablene «anvendelse» av ulike kunnskapstyper og forståelse for utdanningspolitikk, samt opplevd «tidsbruk på administrasjon» (Hybertsen Lysø et al., 2013). Kull 3 er inkludert i de foreliggende analysene, og basert på post-testen ble kjørt en enveis variansanalyse (ANOVA). Analysen undersøker om det er signifikante forskjeller mellom de tre kullene på disse variablene, og resultatet fra analysen er vist i tabell 7.

Tabell 7 «Anvendelse» og «Tidsbruk administrasjon» (ANOVA)

Variabel	Df	F	P	ETA
Anvendelse	2 (558)	6.300	.002	0.02
Tidsbruk administrasjon	2 (433)	4.350	.013	0.02

Tabellen viser effektstørrelsen ETA. Denne koeffisienten forteller hvorvidt forskjellene mellom gruppene er små (0.01), moderate (0.06), eller store (0.14). Det er med andre ord små forskjeller mellom kullene. Tabell 8 viser gjennomsnittlige skårer for de aktuelle variablene, fordelt på kull.

Tabell 8 Gjennomsnitt «Anvendelse» og «Tidsbruk administrasjon» for kull 1-3

Variabel	Kull 1	Kull 2	Kull 3
Anvendelse	3.90	4.13	4.06
Tidsbruk administrasjon	3.05	3.03	2.88

Av tabellen ser man at gjennomsnittet for «anvendelse» er noe høyere hos kull 2 og 3. Videre er det interessant at opplevd tidsbruk på administrative oppgaver ser ut til å synke, noe som kan indikere en endring i programtilbudenes fokusområder. Det er likevel viktig å merke seg at dette kan skyldes tilfeldigheter og at forskjellene mellom kullene ikke er av stor betydning.

3.4 Oppsummering

Analysene viser at deltakerne opplever at læringskulturen på egen skole har endret seg fra oppstart til i etterkant av rektorutdanningen. De påviste signifikante endringer i deltakernes kapasitet til læring og utvikling målt gjennom mestringsforventninger (presentert i delrapport tre) understøttes av analysene i dette kapitlet hvor alle tre kull er inkludert. Resultatene viser relativt like mønstre når det gjelder deltakernes vurdering av endring på individ- og organisasjonsnivå. Dette gir ingen indikasjon på at rektorutdanningen bidrar til konkrete endringer på skolen, men kan tyde på en sammenheng mellom deltakernes opplevelse av egen læring og utvikling, og deres opplevelse av læringskulturen på egen skole. Det er derfor interessant å undersøke om personalet på de utvalgte skole-casene opplever tilsvarende endringer i læringskulturen på skolen omtrent to år etter rektorene har gjennomført rektorutdanningen.

For å identifisere noen endringer i programtilbudenes kvalitet fra kull til kull, basert på deltakernes vurdering av utbytte og egen utvikling, har vi analysert om det er noen forskjeller mellom de tre kullene som har gjennomført rektorutdanningen i evalueringsperioden. Analysene viser at det ikke kan identifiseres noen signifikante endringer i deltakernes utbytte etter hvert som programtilbyderne har gjennomført utdanningen over tid. De små forskjellene kan være en indikasjon på endringer i tilbydernes intensjoner, men de kan også skyldes at deltakernes forventninger er endret (basert på tidligere funn om samsvar mellom utbytte og forventninger) eller at den totale gruppen av deltakere har endrede forutsetninger. Resultatene kan tolkes som at programkvaliteten er stabil over tid etter at flere kull har fullført rektorutdanningen. På tross av at alle tilbyderne har gitt uttrykk for at de alle har videreutviklet sine programmer underveis i perioden, kommer dette i liten grad til uttrykk i de foreliggende analysene. De små forskjellene mellom kullene kan forklares på tilsvarende måte som tidligere funn, med at alle deltakerne er svært fornøyde uansett hvilket tilbud de har deltatt på.

4 Endringer på skolene

En sentral problemstilling i evalueringen er hvordan rektorutdanningen bidrar til bedre utøvelse av lederjobben i den praktiske hverdagen. Følgende to forskningsspørsmål belyses i dette kapitlet basert på datamaterialet fra case-studiene av skolene:

- Opplever personalet på et utvalg skoler at læringskulturen har endret seg på skolene etter rektors deltakelse i utdanningen?
- Kan det identifiseres noen fellestrekk på et utvalg skoler når det gjelder endringer i praksis fra rektors deltakelse i utdanningen?

Det første spørsmålet undersøker eventuelle endringer i læringskultur på utvalget av skoler basert på spørreundersøkelsen om organisasjonslæring til personalet. Disse resultatene vil sammenstilles med kvalitative beskrivelser av dimensjoner for organisasjonslæring. Det andre spørsmålet belyser om det har skjedd endringer i praksis på skolene, og er basert på det kvalitative materialet fra intervjuer med rektorer og/eller lederteam. Hensikten er å se etter både likhetstrekk mellom skolene når det gjelder endring, og å presentere noen unike eksempler. Analysene søker å belyse hvordan læring og utvikling fra utdanningen er omsatt til endring i praksis på skolene.

4.1 Endring i læringskultur

Analysen av organisasjonslæring basert på deltakersurveyen, som ble presentert i forrige kapittel, viser at deltakerne på alle tre kull opplever at læringskulturen er endret fra oppstart til i etterkant av deltakelse i rektorutdanningen. Det er derfor interessant å undersøke om tilsvarende endringer er å finne hos personalet i utvalget av skoler som har deltatt i evalueringen. Samme spørreundersøkelse ble altså anvendt for både deltakerne på de tre kullene (presentert i forrige kapittel) og som en del av casestudiene, men det er gjennomført som to separate datainnsamlinger. Spørsmålet som stilles i dette kapitlet, er om personalet opplever at læringskulturen har endret seg på skolene fra rektors deltakelse i utdanningen til omtrent to år etter gjennomføring. I tillegg til surveydata fra pre- og post-testen på skolene er analysen basert på kvalitative intervjudata.

Det er viktig å merke seg at de kvantitative analysene er gjort på skolenivå. Dette gjør at utvalget er svært lite ($N = 8$) og at det ikke er mulig å gjennomføre parametriske analyser og angi signifikans.

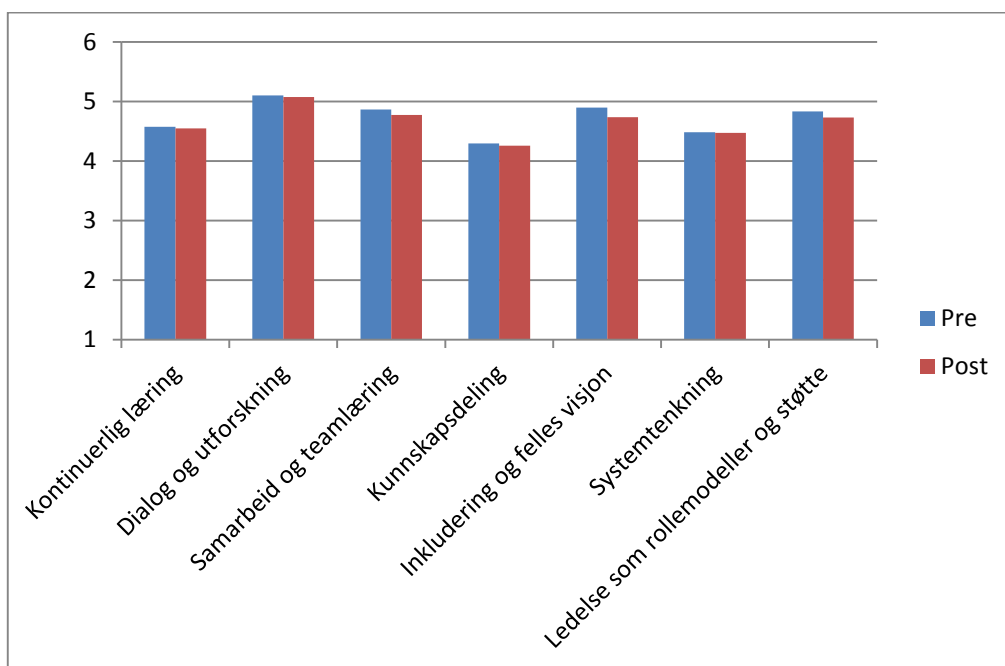
Resultatene blir belyst gjennom deskriptive fremstillinger og må derfor tolkes med forbehold. Analyse av skolenes samlede skårer for læringskultur på pre- og post-test basert på sju dimensjoner av organisasjonslæring er presentert i tabell 9.

Tabell 9 Samlede skårer på dimensjoner av organisasjonslæring pre- og post-test

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	Endring
Kontinuerlig læring	4.58	0.465	-0.03
<i>Post-test</i>	4.55	0.379	
Dialog og utforskning	5.10	0.279	-0.02
<i>Post-test</i>	5.08	0.318	
Samarbeid og teamlæring	4.87	0.457	-0.10
<i>Post-test</i>	4.77	0.302	
Kunnskapsdeling	4.30	0.439	-0.04
<i>Post-test</i>	4.26	0.488	
Inkludering og felles visjon	4.90	0.449	-0.17
<i>Post-test</i>	4.73	0.380	
Systemtenkning	4.48	0.444	-0.01
<i>Post-test</i>	4.47	0.456	
Ledelse som rollemodeller og støtte	4.84	0.402	-0.11
<i>Post-test</i>	4.73	0.360	

Tabellen viser at det ikke kan identifiseres et tilsvarende mønster for endring i organisasjonslæring målt langs de sju dimensjonene fra pre- til post-testen som for deltakerne. Dette betyr at analyse av deltakeres opplevelser av endring i læringskultur på egen skole mer generelt ikke er tilstrekkelig for å si noe om endring på skolene.

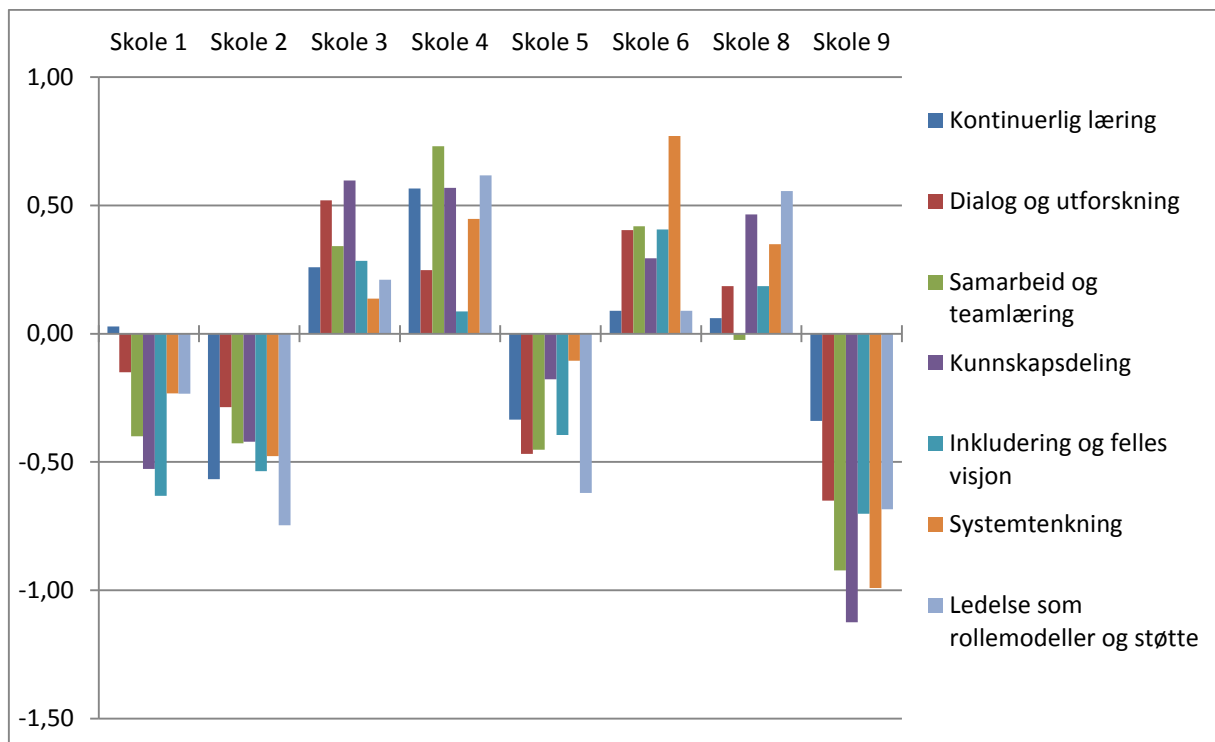
I det følgende presenteres først analyser av de sju dimensjonene for organisasjonslæring samlet for de åtte skolene, hvor personalet har svart på hvor ofte følgende forekommer ved egen skole på en skala fra 1 til 7. Deretter sammenlignes analyser for hver av de åtte skolene for å finne eventuelle endringer i personalets opplevelse av læringskultur. Skårene på pre- og post-testen, sortert på dimensjonene for organisasjonslæring, er illustrert i figur 5.



Figur 5 Samlet – endring i dimensjoner av organisasjonslæring pre- og post-test

Figuren viser ingen særlig endring i noen av dimensjonene i organisasjonslæring på skolene fra rektorenes deltakelse i utdanningen. For å finne eventuelle likhetstrekk på tvers av skolene, men også eventuelle unike forhold ved enkeltskoler som kan spores til rektors deltakelse i rektorutdanningen, er endring fra pre- til post-test for hver av skolene analysert. Hensikten med denne sammenligningen er ikke å generalisere eventuelle endringer fra pre- til post-test, men de kvantitative analysene skal danne et utgangspunkt for videre kvalitative undersøkelser.

Endring fra pre- til post-test er analysert basert på skalaen fra 1 til 7 (se vedlegg "analyser skolene"). I de tilfeller hvor post-testen viser en høyere skåre omtales dette som en positiv endring. Graden av endring fra pre- til post-test for skolene illustreres i figur 6.



Figur 6 Skolene – endring i dimensjoner for organisasjonslæring

Figuren illustrerer at alle skolene har en svak endring fra pre- til post-testen; fire av skolene (3, 4, 6 og 8) har en positiv retning på endring, mens fire av skolene (1, 2, 5 og 9) har en negativ retning på endring. De bemerkes at endringene for den enkelte skole er svake og må tolkes meget varsomt, og kan ikke ses som et «objektivt» mål på organisatoriske endringer på den enkelte skole da det kun sier noe om personalets opplevelse av læringskultur. Det må også utvises forsiktighet med tanke på om endringene kan tilskrives rektors deltakelse i utdanningen.

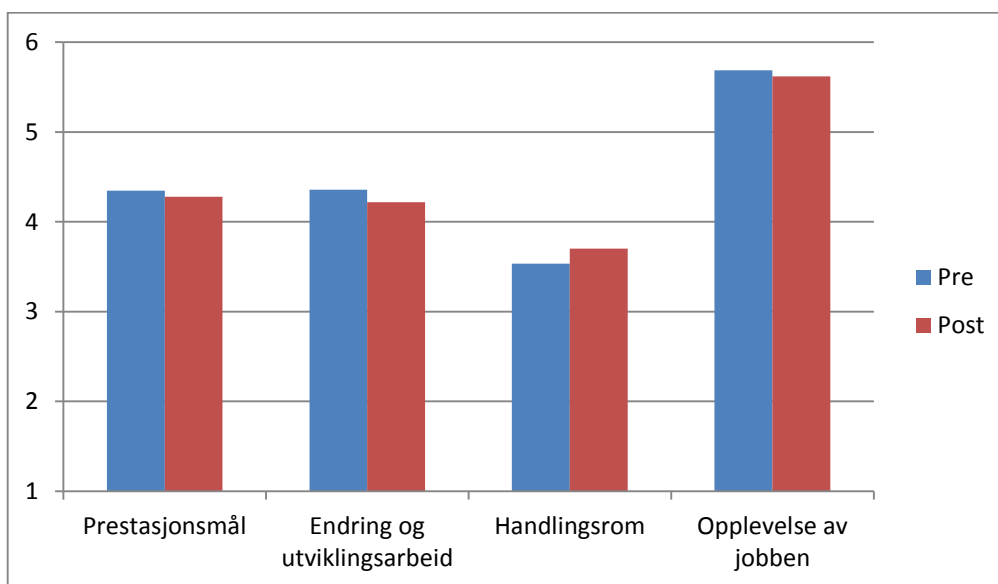
I perioden mellom tidspunktene for pre- og post-testen, kan en rekke forhold forklare endringene. Kontinuitet eller endring i ledelse kan være en mulig forklaring. For eksempel har skole 1, 2 og 5 fått ny rektor i denne perioden, mens de fire skolene som har en positiv retning har hatt samme rektor, men ellers noen endringer i lederteam på to av disse skolene. Analysene vil anvendes for å finne likhetstrekk mellom skolene når det gjelder endring, og vil undersøkes videre ved hjelp av kvalitative data. Samtidig vil det identifiseres unntak fra mønsteret gjennom å presentere unike eksempler. Det vil her trekkes fram at skole 4 er interessant i den forstand at rektor og de to i ledergruppen sammen deltok på rektorutdanningen, og at det ikke har vært noen utskiftninger i ledergruppen i perioden casestudien er foretatt. Skole 9 avviker noe fra dette mønsteret ved at analysene viser en negativ endring i opplevelse av læringskultur blant personalet selv om skolen har hatt samme rektor i undersøkelsesperioden. Selv om skolen har hatt samme rektor i hele perioden, har det vært iverksatt en god del strukturelle endringer i både lederteam og organisering. Dette indikerer at endringer i praksis, som rektor initierer, ikke nødvendig gir positive utslag på personalets opplevelse av læringskultur. At ledelsen iverksetter endringer kan derimot gi negative utslag. En annen tolkning er at kontinuitet i ledelse og lederteam er viktig for utvikling av læringskulturen.

Surveyen inneholdt også spørsmål om *prestasjonsmål* basert på de fire kompetanseområdene hentet fra modell for skoleledelse, noen spørsmål om hvilken typer kunnskap *endring og utvikling* på skolen er basert på (fra Mintzberg), og spørsmål om opplevd *handlingsrom* og *opplevelse av jobben* (UWES). Tabell 10 viser samlede skårer for hver av disse målene.

Tabell 10 Samlet – prestasjonsmål, endring/utvikling, handlingsrom, opplevelse av jobben

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	Endring
Prestasjonsmål	4.35	0.463	-0.07
<i>Post-test</i>	4.28	0.362	
Endring og utvikling	4.36	0.214	-0.14
<i>Post-test</i>	4.22	0.152	
Handlingsrom	3.53	0.492	0.17
<i>Post-test</i>	3.70	0.525	
Opplevelse av jobben	5.69	0.309	-0.07
<i>Post-test</i>	5.62	0.280	

Tabellen viser kun svake endringer, og de samlede skårene for hver av de fire kategoriene spørsmål er illustrert i figur 7.



Figur 7 Samlet – prestasjonsmål, endring/utvikling, handlingsrom, opplevelse av jobben

Figuren viser at de samlede skårene for skolene viser en endring i negativ retning for prestasjonsmål (kompetanseområder for skoleledelse), anvendelse av kunnskapstyper i endring og utviklingsarbeid

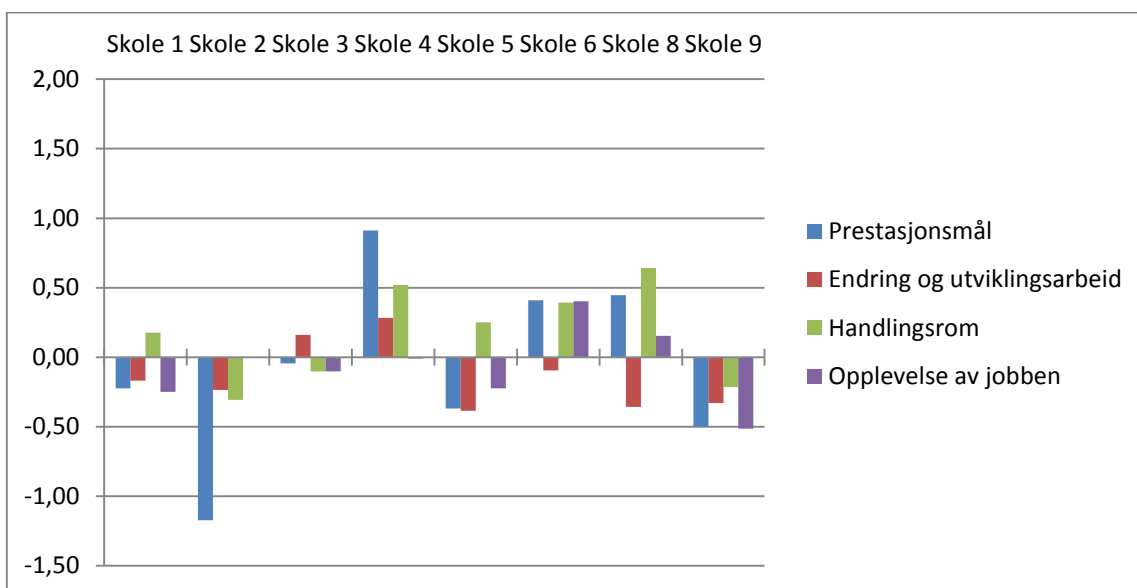
og opplevelse av jobben (engasjement). Skårene for handlingsrom viser en svak endring i positiv retning.

Som for organisasjonslæring, undersøkes eventuelle likheter på tvers av forskjellige skoler, men også eventuelle unike forhold. Skårene på endring fra pre- til post-test for skolene for de ulike forholdene er analysert og presentert i tabell 11.

Tabell 11 Skolene – prestasjonsmål, endring/utvikling, handlingsrom, opplevelse av jobben

Skole								
Variabel	1	2	3	4	5	6	8	9
Prestasjonsmål	4.37	4.91	4.15	3.39	4.41	4.34	4.38	4.83
<i>Post-test</i>	4.15	3.74	4.10	4.30	4.04	4.75	4.82	4.33
Endring	-0.22	-1.17	-0.05	0.91	-0.37	0.41	0.45	-0.50
Endring og utviklingsarbeid	4.29	4.31	4.13	4.08	4.35	4.43	4.74	4.54
<i>Post-test</i>	4.12	4.07	4.29	4.36	3.96	4.33	4.38	4.21
Endring	-0.17	-0.24	0.16	0.28	-0.39	-0.10	-0.36	-0.33
Handlingsrom	3.61	3.93	3.77	2.52	3.25	3.56	4.14	3.46
<i>Post-test</i>	3.79	3.63	3.67	3.04	3.50	3.95	4.79	3.25
Endring	0.18	-0.31	-0.10	0.52	0.25	0.39	0.64	-0.21
Opplevelse av jobben	5.83	5.62	5.67	5.11	5.79	5.43	5.94	6.10
<i>Post-test</i>	5.58	5.62	5.57	5.10	5.57	5.83	6.10	5.58
Endring	-0.25	0.00	-0.10	-0.01	-0.22	0.40	0.15	-0.51

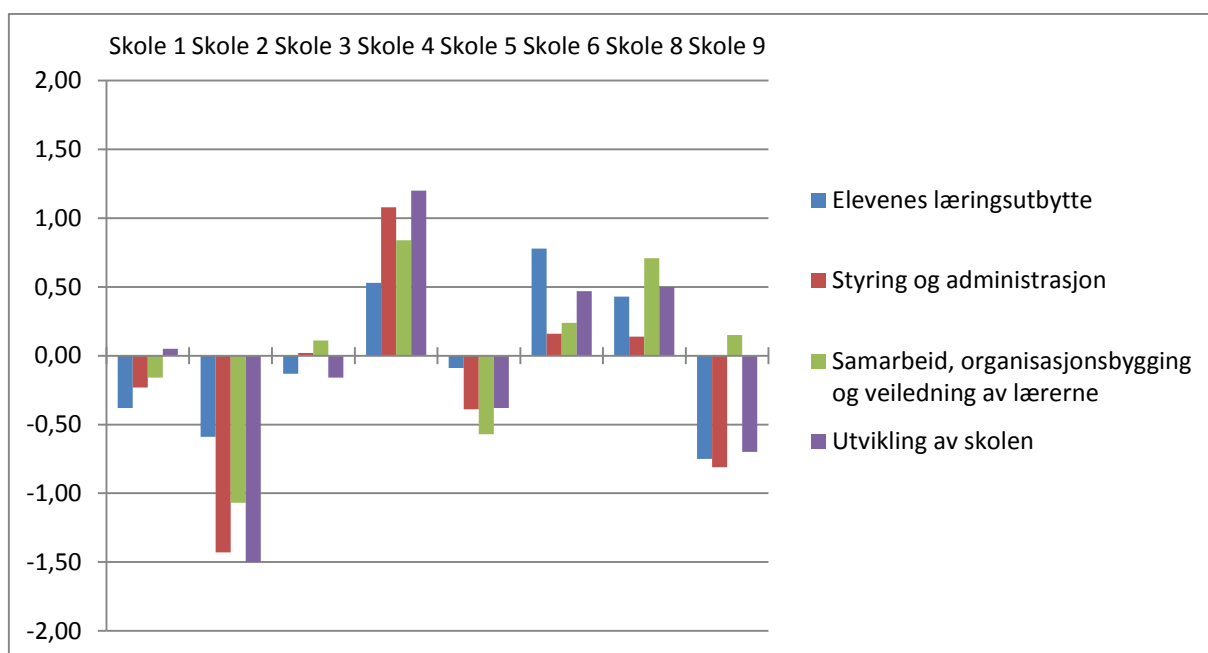
Tabellen viser at endringene er svake to år etter rektors deltakelse i utdanningen. Endringene for de åtte skolene er illustrert i figur 8.



Figur 8 Skolene – prestasjonsmål, endring/utvikling, handlingsrom, opplevelse av jobben

Figuren viser at mønsteret har visse likhetstrekk med skårene for organisasjonslæring, noe som kan forklares med endringer i ledelse for skole 1, 2 og 5, som har fått ny rektor. Tabellen viser imidlertid et noe annerledes mønster for endring for de ulike skolene enn analysene av organisasjonslæring, prestasjonsmål og kunnskapstyper viser. Alle skolene har en svak positiv endring unntatt skole 2, 3 og 9. Resultatene må tolkes svært varsomt med tanke på om rektors deltakelse i utdanningen bidrar til at personalet opplever større frihet til å prioritere med tanke på tidsbruk og arbeidsoppgaver. Endringer i opplevd handlingsrom kan ha mange ulike forklaringer, alt fra fravær av ledelse til ekstra ressurser og god organisering av arbeidet.

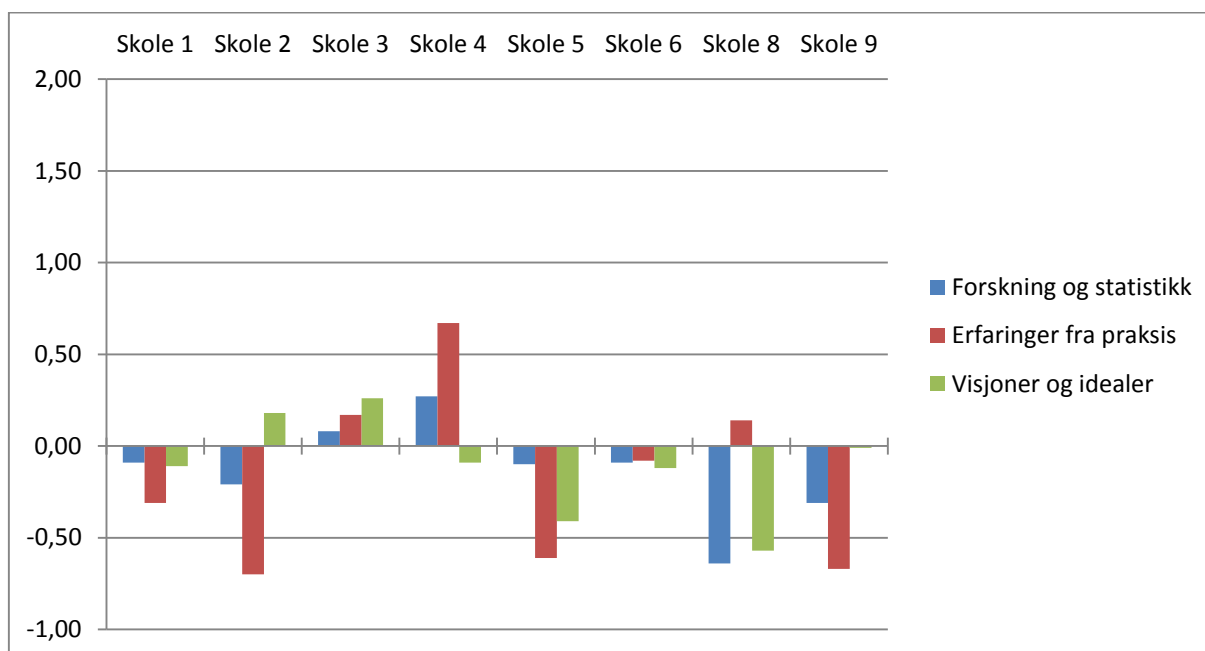
Prestasjonsmål varierer noe mer mellom skolene og disse vil derfor undersøkes mer i detalj for å se om endringene kan tilskrives noen av kompetanseområdene i Utdanningsdirektoratets modell mer enn andre områder. Spørsmålene ber deltakerne ta stilling til om de opplever bedring på områdene sammenlignet med året før; (1) elevenes læringsutbytte, (2) styring og administrasjon, (3) samarbeid, organisasjonsbygging og veiledning av lærerne, og (4) utvikling av skolen. Skårene fordelt på skolene er presentert i figur 9.



Figur 9 Skolene – prestasjonsmål (fire kompetanseområder skoleledelse)

Figuren viser at på skolene (3, 4, 6, 8 og 9) som har hatt samme rektor i perioden, er det skole 4 som har en noe mer positive endring i prestasjonsmål basert på de fire kompetanseområdene enn de fire øvrige skolene. Som nevnt har skole 4 hatt kontinuitet i lederteamet i hele undersøkelsesperioden. Av de tre skolene (1, 2 og 5) som har fått ny rektor viser skole 2 størst endring i negativ retning. Her er det verdt å merke seg at skole 2 er den største i utvalget og har en relativt stor ledergruppe.

Analyse av hvilke typer kunnskap skolenes endring og utviklingsarbeid er basert på ble inkludert for å undersøke både om skolene arbeider systematisk med kunnskapsutvikling på skolene, og hvilke typer kunnskap som anvendes. Endringer fra pre- til post-testen er undersøkt for hver skole. Personalet ble bedt om å ta stilling til om de anvender (1) forskning og statistikk, (2) erfaringer fra praksis, og (3) visjoner og idealer i skolens utviklingsarbeid. Skårene for skolene er presentert i figur 10.



Figur 10 Skolene – anvendelse av kunnskapstyper i endring- og utviklingsarbeid

Figuren viser svake endringer i skolenes anvendelse av ulike typer kunnskap i utviklingsarbeid, men forskjellene mellom skolene har likhetstrekk med forskjeller i endringer for organisasjonslæring og prestasjonsmål. Samtidig viser resultatene kun svake endringer i anvendelse av forskning og statistikk i endrings- og utviklingsarbeid etter rektor har deltatt i utdanningen. Med utgangspunkt i de mønstre som er presentert basert på de kvantitative analysene, vil siste del av kapittelet gi en sammenfatning av de kvalitative analysene for å beskrive endringer i praksis på skolene.

4.2 Endring i lederpraksis

Et generelt trekk fra intervjuene er opplevelsen av at det har skjedd endringer på skolene i perioden. Dette kan enten gjelde rollen som rektor, og forhold internt på skolen og/eller relasjon til skoleeier eller eksternt. Likevel kan endringene som beskrives framstå som lite konkrete og vanskelig å relatere direkte til rektors deltakelse i utdanningen. Eksempler på dette er endringer der organisasjonen har flyttet seg i riktig retning, samarbeidet har blitt bedre, eller personalet har mer fokus på læring. For å belyse hvordan rektorene har omsatt læring og utvikling fra utdanningen til endring i praksis, identifiseres derfor noen likhetstrekk, men også noen unike eksempler. Først beskrives likhetstrekk mellom skolene når det gjelder endringer innad i skolen; reduksjon av antallet satsningsområder, utvikling av et velfungerende lederteam og økt fokus på kunnskapsutvikling. Deretter beskrives endringer i ledelsens relasjon til både skoleeier og eksterne aktører.

Det mest tydelige likhetstrekket mellom skolene i undersøkelsen er at de fleste har redusert antallet satsningsområder. Flere av skolene gir uttrykk for at de nå har kun ett område eller større prosjekt de konsentrerer seg om, at de arbeider for å redusere antall områder, eller at de ønsker å få til dette. Et fellestrekk ved flere av skolene er satsningsområder på tvers av fag og/eller trinn som involverer hele personalet. Eksempel på dette er prosjekt som omhandler basisferdigheter hos elevene, som lesing

eller skriving, og prosjekter som dreier seg om ferdigheter hos personalet, som klasseledelse eller vurderingsarbeid. Imidlertid er det relativt store forskjeller mellom skolene når det gjelder praksis for hvordan satsingsområdet blir besluttet, hvordan arbeidsprosessene foregår, og hvordan arbeidet med prosjektet er organisert når det gjelder tid og sted. Innspill fra rektorutdanningen ser ut til å ha betydning for rektorene når det gjelder ledelse av skolens satsingsområder, og flere gir uttrykk for at de opplever større trygghet i å ta beslutninger i prosessene, samt en mer tydelig styring av disse. Imidlertid kan det identifiseres relativt store variasjoner mellom skolene i opplevd ambisjonsnivå hos ledelse og personalet, og hvordan ambisjonsnivået kobles til de valgte satsingsområder og/eller elevenes læringsresultater. Flere gir uttrykk for at et spisset fokus på et prosjekt skaper en arena for endring, og det oppleves at det gir lite endring om man sprer fokuset for mye.

Et annet sentralt trekk er at gruppen av ledere ikke fremstår som et samkjørt lederteam, noe som både kommer til uttrykk i intervjuer med rektorer og med lederteam. Dette gjenspeiles eksempelvis i organisering av ledelsesarbeidet når det gjelder tidsbruk og oppgaver, men også om gruppen av ledere framstår samstemt om ulike praksiser. Her er det verdt å merke seg at ved fire av skolene er ny rektor tilsatt i undersøkelsesperioden, og det har også vært utskiftninger i lederteamet ved sju av de ti skolene. Deltakelse i utdanningen har gjort flere av rektorene mer oppmerksomme på viktigheten av velfungerende lederteam for å skape endring og utvikling. Eksempler på dette er utarbeidelse av tydelige mål og forventninger til skolens utviklingsarbeid, viktigheten av å fremstå som rollemodeller for personalet og elevene, og å dreie fokuset mer mot læringsprosesser.

Å dele erfaringer og felles refleksjon er noe som rektorene selv har erfart viktigheten av gjennom å delta på rektorutdanningen (se delrapport tre), og flere ønsker å skape eller videreutvikle strukturer og prosesser for kollektiv kunnskapsutvikling på egen skole. Flere av skolene er opptatt av å forbedre systemer for kunnskapsdeling for å oppnå utvikling, men det er ulike praksiser når det gjelder hva som deles og hvordan dette foregår. Noen skoler gir uttrykk for at de har en «delingskultur», men en utfordring som nevnes av flere er å få personalet til å stå fram og dele eksempler på god praksis. Flere arbeider med å forbedre dette, for eksempel deling på Fronter, krav om å dele egen læring etter kurs, kollegabesøk, skolevandring og hospitering på andre skoler. I tillegg beskriver flere av skolene at de nå arbeider mer med å systematisere egne erfaringer, og at de oftere anvender forskning som grunnlag for utviklingsarbeid. En god del av lederne – både rektorer og øvrige – gir også uttrykk for at de bruker forskning for å legitimere argumenter ovenfor personalet om nye tiltak, retning i arbeidet, samt områder for felles refleksjon. Evnen til å anvende forskning på ulike måter ser ut til å skape økt trygghet i rollen som leder, og flere har brukt tid i ledergruppen til å diskutere forskning.

Her henvises det for øvrig til funn fra skolenes endring i organisasjonslæring som viser at fire av de fem skolene som har hatt samme rektor i hele perioden har hatt en svak endring i positiv retning. Disse skolene er imidlertid alle forskjellige når det gjelder type skole og størrelse. To eksempler kan trekkes fram på bakgrunn av de mest sprikende resultatene fra de kvantitative analysene, og endringer på disse skolene beskrives mer i detalj basert på likhetstrekkene. Ved skole 4, som har hatt den mest positive endringen i læringskultur, har hele lederteamet gått på rektorutdanningen samtidig. Teamet trekker flere ganger fram at felles deltakelse i utdanningen er ett av flere suksesskriterier for skolens utviklingsarbeid og endring. De understreker at rektorutdanningen har bidratt til å styrke samarbeidet i lederteamet, eksemplifisert gjennom sterkere fokus på læring og organisasjonsbygging, med den konsekvensen at det blir mindre fokus på administrasjon og styring. Styrket samarbeid i teamet begrunnes i utvikling av en felles referanseramme fra utdannelsen og

begrepsapparat for refleksjon over skolens praksis allerede underveis i utdanningen. Lederteamet forteller om et relativt høyt ambisjonsnivå for skolen og personalet, noe som strekker seg utover det å markere seg på skolerangering. Fokus er på kollektiv kunnskapsutvikling gjennom organisering og strukturer, eksempelvis har omlegging av skolens timeplan gitt personalet mer felles tid til samarbeid på tvers av trinn og fag. Skolen har ett større prosjekt relatert til basisferdigheter som har pågått over en lengre tidsperiode, noe som lederteamet gir uttrykk for at har bidratt til at personalet også er tryggere og mer motiverte til kunnskapsdeling.

Resultatene for skole 9 viser den sterkeste endringen i læringskultur i negativ retning. Skolen har hatt samme rektor i undersøkelsesperioden, men har en historie med svært hyppige lederbytter og vært preget av manglende kontinuerlig og tydelig ledelse over relativt lang tid. I undersøkelsesperioden har det blitt etablert et nytt lederteam og iverksatt en del reorganiseringer for å bryte gamle mønstre som har vært til hinder for å utvikle skolen. En av endringene er en nyetablering av et nytt og større lederteam som arbeider med å finne sin arbeidsform. Samtidig har det ifølge rektor bidratt til at en del av personalet opplever endring i egen posisjon og redusert innflytelse på skolen. Lederteamet forteller om et noe splittet personale hva gjelder både samarbeid og arbeidsmetoder, men innser at skolen er i en tidlig fase av omfattende endring av strukturer og prosesser. Denne situasjonen ser igjen ut til å ha betydning både for antall parallelle prosjekter og for kollektiv kunnskapsutvikling, men lederteamet viser bevissthet rundt hva som kan bidra positivt. De har et ønske om blant annet å tydeliggjøre skolens visjoner og mål, og å prioritere satsingsområder i forhold til dette. Som flere av de andre skolene, ser de det som en utfordring å sette av nok tid til endringsarbeid, samt å prioritere mellom konkurrerende aktiviteter. Både rektor og teamet gir uttrykk for at slike endringsprosesser krever tid, men de opplever tillit og støtte i personalet. Rektor opplever at skolen først nå begynner med lokal kunnskapsutvikling, og at de har fått laget strukturer for å dele kunnskap og står på utskyttingsrampen. Rektorutdanningen har hatt betydning for økt trygghet hos rektor til å iverksette endringer, og rektor trekker fram læringsfellesskapet i utdanningen i kombinasjon med forelesninger og litteraturen. Utdanningen har hatt størst betydning for arbeidet innad i skolen, men også hatt betydning i forhold til skoleeier.

Flere av rektorene og/eller lederteamene beskriver at relasjonen til både skoleeier og eksterne aktører for øvrig har vært sentralt for å endre praksis på skolen. Dette handler blant annet om at kommunen har lagt føringer for skolens fokus, satsningsområde og visjon, samt bidrar med støtte til både strukturer, prosesser og analyser. Rektorutdanningen ser imidlertid ut til å ha hatt betydning for at noen av rektorene er tydeligere i sine forventninger til skoleeier, og deltakelsen har i noen tilfeller skapt en arena for tettere samarbeid. Samtidig virker flere skoler mer mottakelige for innspill og føringer fra skoleeier, noe som kan tyde på forbedret endringskapasitet. Eksempler er at rektorer som følge av deltakelse i rektorutdanningen er blitt mer bevisst på bruk av eksterne aktører i skolens utviklingsarbeid, for eksempel bruk av ledercoach og veiledere i prosesser i personalet over en tidsperiode, eller faglige innspill på enkeltsamlinger med personalet.

4.3 Oppsummering

Resultatene viser at læringskulturen på de utvalgte skolene har endret seg svakt, enten i positiv eller negativ retning, fra rektors deltakelse i utdanningen til omtrent to år etter gjennomføring. Dette kan skyldes flere forhold, men vi trekker fram kontinuitet i ledelsen som en hovedforklaring. Likhetsstrekk som kan identifiseres når det gjelder endringer i praksis innad på skolen er reduksjon i antall prosjekt og satsningsområder, utvikling av velfungerende lederteam og økt fokus på kunnskapsutvikling. Når det gjelder endringer eksternt, trekkes innspill og føringer fra skoleeier fram, samt bruk av ulike eksterne aktører.

Hensikten med casestudiene har vært å finne likhetstrekk på tvers av skolene, og undersøke hvilken betydning rektors deltakelse i rektorutdanningen har hatt for endringer i praksis. Utvalget av skoler er begrenset, så det bør utvises forsiktighet i å tolke resultatene på hver enkelt skole. I det følgende vil fokuset være på betydningen av skolelederutdanning mer generelt.

5 Betydning av skolelederutdanning

For å sette resultatene fra analysene i de to foregående kapitlene inn i en større sammenheng for å si noe om betydningen av skolelederutdanning generelt. Rektorutdanningen er et tiltak for å styrke kompetansen blant rektorer og skoleledere, og deltakerne synes generelt å ha et positivt utbytte når det gjelder egen utvikling. Selv om vi har antydnet at rektorutdanningen har bidratt til endringer i rektorenes praksis på skolene i forrige kapittel, har vi fortsatt begrenset empiri om betydningen av rektorutdanningen med tanke på endring i lederpraksis. For å kunne gi noen indikasjoner på dette, har vi trukket inn noen data fra den såkalte TALIS-undersøkelsen som ble gjennomført våren 2013 blant et større utvalg norske skoler på barnetrinn, ungdomstrinn og videregående opplæring (Caspersen, Aamodt, Vibe & Carlsten, 2014).

5.1 TALIS-undersøkelsen

I TALIS-undersøkelsen blir bare data for skoler der minst 50 prosent av lærerne har besvart regnet med. I utgangspunktet ble det trukket ut 200 barneskoler, 200 ungdomsskoler og 150 videregående skoler. Antall skoler med mer høyere svarprosent enn 50 var henholdsvis 144, 145 og 106. Kjernen i TALIS er spørreskjema til lærerne, men også rektorene er spurt, både om skolen og om en del forhold om skoleledelse.

Bakgrunnen for å bruke dataene inn i denne sammenhengen, er et spørsmål til rektorene om de har gjennomgått et rektorutdanningsprogram eller kurs. I TALIS-undersøkelsen kan vi ikke spesifikt skille ut de som har gått på den nasjonale rektorutdanningen, men vi kan gi noen indikasjoner på om skolelederutdanning synes å ha betydning i forhold til hvordan rektorene mener de utfører sine arbeidsoppgaver. I alt var det 72 prosent av rektorene som har bekreftet at de har deltatt på rektorutdanning eller kurs. Andelen er 56 prosent i skoler som har færre enn 10 elever, ellers er det ingen klar sammenheng med skolestørrelse. Det er heller ingen forskjell etter skoletrinn.

5.1.1 Tidsbruk, oppgaver og faglig utvikling

Det første vi skal se på er hvordan rektorene fordeler sin arbeidstid for de som har gjennomgått skolelederutdanning og de som ikke har det. Tidsbruk på ulike oppgaver er vist i tabell 12.

Tabell 12 TALIS: Rektors tidsbruk på ulike oppgaver, timer i gjennomsnitt.

	Deltatt skolelederutdanning	
	Ja	Nei
Intern administrasjon	13,5	13,1
Undervisningsrelaterte oppgaver	9,6	13,5
Kontakt med elevene	6,0	4,7
Kontakt med foreldrene	4,8	3,6
Kontakt med myndighetene	8,4	6,1
Annet	8,2	6,1

Andelen tid brukt til intern administrasjon er den samme for begge grupper, mens tabellen viser noen forskjeller mellom tidsbruk på ulike oppgaver. Mens de som har deltatt i skolelederutdanning bruker mindre tid på undervisningsrelaterte oppgaver, har de noe mer kontakt med både elever, foreldre og myndigheter. Forskjellene er imidlertid små, og kan samvariere med andre faktorer.

Videre vil det presenteres noen utsagn om arbeidsoppgaver, og rektor ble her bedt om å svare på hvor ofte de deltok i disse aktivitetene. En sammenligning mellom de som har skolelederutdanning og de som ikke har det basert på de som har svart «ofte» eller «svært ofte» er vist i tabell 13.

Tabell 13 TALIS: Rektors arbeidsoppgaver

	Andel som har svart «ofte» eller «svært ofte»	
	Deltatt skolelederutdanning	
	Ja	Nei
Jeg samarbeider med lærerne for å løse atferdsproblemer i klasserommet	55	53
Jeg observerer undervisning	19	14
Jeg støtter opp lærerne for å utvikle ny undervisningspraksis	54	50
Jeg forsikrer meg om at lærerne holdes ansvarlig for elevenes læringsresultater	45	40
Jeg løser problemer relatert til timeplaner	45	49

Tabellen viser at det ikke er store forskjeller mellom dem som har gjennomgått skolelederutdanning og de som ikke har det når det gjelder arbeidsoppgaver. Imidlertid viser alle utsagnene som omhandler ulike former for faglig ledelse at det er en noe større andel som ofte eller svært ofte har utført disse oppgavene blant de som har gjennomgått lederutdanning. Det er kun på utsagnet om

problemløsning i forhold til timeplan at forskjellen går i motsatt retning; de som ikke har lederutdanning har noe høyere skåre enn de som har det. Dette kan indikere en noe sterkere undervisningsorientert ledelsesform blant dem som har tatt en skolelederutdanning.

Dette kan også gjenspeiles i oppfølging av lærere, noe som er et viktig tema i TALIS. Tabell 14 viser hvor ofte rektor gjennomfører vurdering av lærerne og gir tilbakemelding på deres arbeid.

Tabell 14 TALIS: Rektors vurdering av lærerne

Har gitt en vurdering av lærerne ved skolen	Deltatt skolelederutdanning	
	Ja	Nei
Aldri	8	18
Ikke hvert år	12	19
Årlig	62	41
To eller flere ganger årlig	18	22

Tabellen viser klare forskjeller. Andelen som gjennomfører vurdering minst en gang per år er 80 prosent blant dem som har tatt lederutdanning og 63 prosent blant dem som ikke har det.

Rektorene ble også spurt om de har etablert en faglig utviklingsplan for skolen. Her er det en svært tydelig forskjell mellom de som har og de som ikke har gjennomgått skolelederutdanning. Mens 82 prosent av dem som har gjennomgått rektorutdanning har etablert en slik plan, er andelen blant de øvrige bare 63 prosent.

5.1.2 Opplevelse av skoleledelse

Rektorene fikk også spørsmål om en rekke problematiske forhold som kan hindre dem i å utføre lederjobben på en effektiv måte. Sammenligning mellom de som har deltatt i skolelederutdanning og de som ikke har slik utdanning er vist i tabell 15.

Tabell 15 TALIS: Rektors opplevelse av hindringer for effektiv ledelse

	Andel som svarer «svært lite» eller «ikke i det hele tatt»	
	Deltatt skolelederutdanning	
	Ja	Nei
Utilstrekkelige budsjetter og ressurser	27	17
Offentlige reguleringer	52	46
Lærerne har fravær eller kommer for sent	73	61
Manglende støtte og involvering fra foreldrene	72	83
Manglende støtte og muligheter for egen profesjonell utvikling	80	68
Manglende støtte og muligheter for lærernes profesjonelle utvikling	69	62
Høyt arbeidspress og ansvar i jobben	17	21
Manglende mulighet til å dele lederansvar med andre ansatte	62	52

De hindringene som er nevnt er dels av utenforliggende årsaker, dels av forhold innad ved skolen eller i rektors egne arbeidsbetingelser. Gjennomgående er det en høyere andel av dem som har gjennomgått en skolelederutdanning som svarer at de ulike forholdene bare har en moderat negativ effekt. Unntakene her er at de som ikke har utdanning opplever at manglende involvering fra foreldre eller høyt arbeidspress i jobben kan være til hinder for effektiv ledelse. Disse resultatene kan tolkes på litt ulike måter, og årsaksretningen er ikke gitt. For eksempel kan de økonomiske vilkårene reelt sett være bedre i skoler der rektor har gjennomgått rektorutdanning, men svarene kan like gjerne være et utslag av ulike evner til å håndtere problemet. Det samme kan godt være tilfelle for i hvilken grad offentlige reguleringer er en hindring. At manglende støtte til profesjonell utvikling både for rektor og for lærerne er et mindre problem der rektor har deltatt i lederutdanning, kan også reflektere at forholdene reelt sett er bedre tilrettelagt. At mulighetene for å dele lederansvaret er et mindre problem, kan henge sammen med at rektor er bedre til å iverksette distribuert ledelse, men kan også være et resultat av at det har vært enklere for rektor å delta i lederutvikling ved slike skoler.

Endelig finner vi at de som har tatt skoleutdanning i mindre grad angrer på at de er rektorer, og at de er mer tilfreds med jobben. Dette er det nærliggende å forklare med en seleksjonseffekt, og at man investerer kanskje ikke i en rektorutdanning dersom man ikke er tilfreds med jobben

5.2 Oppsummering

Data fra TALIS-undersøkelsen tyder på at skolelederutdanning har betydning for både utførelse og opplevelse av lederjobben. De skolelederne som deltar på slike kurs og programmer synes å ha mer oppmerksomhet på og større prioritering av undervisningsorientert ledelse og tettere oppfølging av egne lærere. Selv om deltakerne fra den nasjonale rektorutdanningen ikke kan identifiseres spesielt i dette materialet, gir disse resultatene indikasjoner på at skolelederutdanning mer generelt kan skape endringer i hvordan rektorer og andre skoleledere utfører arbeidet sitt.

6 Sentrale funn, måloppnåelse og anbefalinger

I dette avsluttende kapittelet skal vi oppsummere de sentrale funn fra hele evalueringsperioden. For å skape oversikt er sammenfatningen gjort kortfattet. For mer utførlige analyser knyttet til de ulike fokusområdene som evalueringen har sett nærmere på henvises det til de tre tidligere delrapportene (Hybertsen Lysø et al., 2011; 2012; 2013). Kapittelet starter med en oppsummering av de sentrale funn i evalueringen. Deretter diskuteres måloppnåelsen for rektorutdanningen som et nasjonalt tiltak. På bakgrunn av dette avsluttes kapittelet med en diskusjon av anbefalinger om endringer og justeringer i fremtidens rektorutdanning.

6.1 Sentrale funn i evalueringen

Generelt sett har den nasjonale rektorutdanningen en del kjennetegn som er relativt typiske i forhold til utviklingstendensene for moderne skolelederutdanning: dette dreier seg om sterkere nasjonal styring gjennom etablering av standarder og målformuleringer, et faglig innhold som vektlegger nærhet til skolens kjerneoppgaver, og arbeidsformer som gir rom for individuell utvikling og praksisnær lederutøvelse.

I Norge synes rammene for den nasjonale rektorutdanningen i liten grad å være bundet opp til en bestemt ledelsesretning eller et spesielt syn på ledelse. Utdanningsdirektoratet har heller trukket sterke vekslers på forskning om hva som fremmer god skoleledelse, men som generelt fremstår som svært eklektisk. Fokuset på praksis er i tråd med at den internasjonale forskningsfronten ikke synes å enes om hvilke teorier som er mest relevante å bruke for å utvikle god skoleledelse.

Den korte gjennomgangen av den internasjonale forskningen som ble gjennomgått i den første delrapporten (Hybertsen Lysø et al., 2011), gir et bilde av et forskningsfelt hvor det er mye aktivitet, men hvor det er vanskelig å utarbeide et mer helhetlig bilde av status for forskningen. Dette henger sammen med at mange av teoriene som eksisterer på feltet er relativt svakt konseptuelt utviklet. Resultatet er at falsifisering av hypoteser er vanskelig, og at en del av de funn som er gjort kan fortolkes ut fra ulike teoretiske perspektiver.

Samtidig indikerer mer empirisk anlagt forskning at det å sette opp mål for elevenes læring, utvikle lærernes kompetanse og tilpasse organisasjonen til læringsmålene, er sentrale faktorer som har

betydning for elevenes læring (Jacobson, 2011). Forskningen påpeker at slike faktorer i høy grad er avhengig av forhold som rektorer og skoleledere i liten grad rår over – herunder demografiske og personlige kjennetegn ved elevene, styringsstrukturen som skolen er underlagt, samt ulike sosioøkonomiske og familiære forhold (Jacobson 2011: 41). Slik sett handler god skoleledelse om å finne og utnytte det handlingsrommet som begrenses av disse faktorene (Mulford & Silins, 2011). Her synes forskningen å påpeke at det faktisk finnes muligheter (Leithwood et al., 2010: 27-28, Robinson, 2009: 39), ikke minst gjennom å sette høye faglige mål og kommunisere disse internt og eksternt; at deltakelse i planlegging og utforming av undervisning og læring virker positivt også på lærernes motivasjon og sikrer dem bedre arbeidsbetingelser; og at skoleledelsen gir lærerne handlingsrom og autonomi, men er samtidig tydelige når det gjelder vurdering og tilbakemelding. Generelt synes mantraet å være at "the closer educational leaders get to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on students' outcomes" (Robinson et al., 2009: 664). Dette perspektivet synes å gjennomgyre den norske rektorutdanningen. Vektleggingen på praksis er et gjennomgående tema – fra Utdanningsdirektoratets kravbeskrivelser til programtilbydernes utforming av de konkrete studietilbudene.

Denne vektleggingen av praksis har likevel ikke gjort programtilbudene like. Tvert om fremstår programmene til de seks lærestedene som tilbyr rektorutdanning som svært forskjellige, og der ulike intensjoner fra tilbydernes har kommet til uttrykk i hvordan det pedagogiske opplegget har blitt utformet. Som vist i delrapport to (Hybertsen Lysø et al., 2012), er programmene til dels svært forskjellige både når det gjelder organisering, antall samlinger, pensumomfang og hvordan man tenker at praksis skal endres. Deltakernes opplevelse av rektorutdanningen er likevel svært positiv – uansett hvilket studietilbud de har vært tilknyttet – både når det gjelder pedagogisk opplegg og egen utvikling. Utdanningens pedagogiske kvalitet og praksisrelevans oppleves som høy hos alle deltakerne som har gjennomgått utdanningen – uansett hvilken tilbyder og hvilket kull de tilhører.

Det kan trekkes frem fire komplementære forklaringer på disse resultatene. For det første viser data at studieprogrammernes intensjoner i stor grad samsvarer med deltakerne egne forventninger til rektorutdanningen. For det andre synes tilbyderne av rektorutdanningen å ha tatt egne pedagogiske grep i forhold til organiseringen av selve utdanningstilbudet basert på institusjonelle kjennetegn, der man har kunnet trekke veksler på egen erfaring og opparbeidet kompetanse innen skoleledelse og lederutdanning. Programtilbyderne oppleves som kompetente og autonome leverandører på feltet. For det tredje kan variasjonen mellom tilbudene være underordnet det faktum at utdanningstilbudet eksisterer – der dette oppleves som en viktig anerkjennelse av rollen som rektor og skoleleder. For det fjerde kan tilfredsheten med tilbudene også forklares gjennom at rektorutdanningen er en viktig sosial arena som dekker skolelederes behov for støtte og nettverk. Selve konteksten ser ut til å være av større betydning enn forskjeller i andre pedagogiske forhold i studietilbudene.

At deltakerne er fornøyd med studietilbudet de har deltatt på trenger likevel ikke bety at de har hatt et stort utbytte av utdanningen med tanke på egen utvikling. For å kunne si noe om dette har deltakerne blitt bedt om å besvare en spørreundersøkelse både i forkant og i etterkant av utdanningen. Selv om det er metodisk utfordrende å måle utbytte fra lederutdanning, synes de forventningene til utbytte som deltakerne hadde på forhånd i hovedsak å ha blitt innfridd (Hybertsen Lysø et al., 2013). Å innfri høye forventninger over tid kan være en stor utfordring, men programtilbyderne synes å ha oppnådd dette for alle kullene som har gjennomgått utdanningen.

Videre synes deltakernes kapasitet til læring og utvikling – målt gjennom egne forventninger om å mestre ulike oppgaver for skoleledere – å ha økt langs mange dimensjoner. Mestringsforventninger er en sentral indikator på den individuelle kapasiteten til å utvikle seg som leder, og påvirker både innsats, utholdenhet, aspirasjonsnivå og mål. Gjennom rektorutdanningen ser deltakerne ut til å ha oppnådd økt forventning om å mestre ulike oppgaver i etterkant av utdanningen. Det må understrekes at den positive endringen i mestringsforventninger er relativt liten, men den er samtidig signifikant langs en rekke dimensjoner. Dette er en indikasjon på at rektorutdanningens mål om å utvikle økt trygghet i lederrollen er innfridd.

Deltakernes opplevelse av utbytte og endringer synes ikke å være avhengig av hvilket program de har vært tilknyttet. Deltakelse i et læringsfellesskap som alle tilbudene sterkt vektlegger ser ut til å ha stor betydning for skoleledernes kapasitet for læring og utvikling. Programtilbudene – på tross av forskjeller i flere pedagogisk forhold – synes å skape en relativ lik endringsorientert arena for læring. Denne læringsarenaen er kjennetegnet av et sterkt innslag av forskningsbasert kunnskap og en tett kopling mellom teori og praksis gjennom både akademisk skriving og praktisk ferdighetstrening. Disse overordnede kjennetegnene synes å ha større betydning for deltakernes læring enn mer detaljerte pedagogiske grep. Individuelle kjennetegn ved deltakerne (stilling, alder, kjønn og erfaring) ser heller ikke å ha noen spesielt stor betydning for det utbyttet som rapporteres i etterkant. Programmene vektlegger alle en balanse mellom individuelle og gruppebaserte aktiviteter, og veiledning knyttet til prosesser i grupper og skriving. Den endringsorienterte læringsarenaen legger et grunnlag for å skape økt trygghet i rollen som skoleleder.

Har så denne tryggheten hatt konsekvenser for hvordan deltakerne i utdanningen opptrer som skoleledere i etterkant? For å finne ut mer om dette har et lite utvalg deltakere på den nasjonale rektorutdanningen blitt fulgt «hjem» til egen skole, og evalueringen har undersøkt om personalet på skolene opplever at læringskulturen har endret seg på skolene fra rektors deltakelse i utdanningen. Evalueringen har også vært interessert i å avdekke om det er mulig å identifiseres noen fellestrekk ved disse skolene når det gjelder endringer i praksis ved skolene. Resultatene viser at læringskulturen på de utvalgte skolene kun har endret seg svakt – men både i positiv og negativ retning. Intervjuene tyder også på at rektor og lederteamene opplever at skolene endres i perioden, inkludert hvordan rektor utfører sin rolle, både interne organisatoriske og pedagogiske endringer og/eller relasjon til skoleeier og eksterne aktører. For mange er likevel endringene vanskelig å relatere direkte til rektors deltakelse i utdanningen - det er flere forhold som kan bidra til endringer. Fellestrekk som er identifisert på skolene når det gjelder endringer i praksis ved skolene, er først og fremst en reduksjon i antall prosjekt og satsingsområder, utvikling av velfungerende lederteam, samt økt fokus på kunnskapsutvikling. Her kan det virke som om rektorutdanningen har bidratt til en økt bevisstgjøring rundt skolen som organisasjon. Mange av skolene rapporterer også om at samarbeidet med skoleeier og eksterne aktører har vært viktig for å endre praksis.

6.2 Rektorutdanningens måloppnåelse

Det var Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» som tok til orde for en nasjonal rektorutdanning. Bakgrunnen for tiltaket var å styrke kvaliteten på norsk skole, hvor skoleledelse ble ansett å være en viktig faktor. Utdanningsdirektoratet har understreket at utdanningstilbudet burde

koples tett til skoleeier ut fra at det er sistnevnte aktør som har ansvaret for den enkelte skole (Hybertsen Lysø et al., 2011: 47).

Når det gjaldt organisering av utdanningen var sentrale betingelser at rektorutdanningen skulle være tett koblet til praksis – og ikke bare være et teoretisk studium. Videre skulle programmet kunne inngå i en mer omfattende masterutdanning hvis deltakerne ønsket ytterligere påbygging.

Etter gjennomført rektorutdanning, skulle deltakerne kunne anvende forskningsbasert kunnskap, informasjon om egen skole og egne erfaringer som grunnlag for organisasjonsutvikling og forbedring av elevers læringsresultater. Særlig økt kompetanse om sammenhengen mellom elevenes læringsmiljø og læringsresultater ble ansett som relevant for å kunne forbedre læringsutbyttet til elevene. Videre ble trygghet i lederrollen understreket og en rekke kompetansekrav identifisert der kunnskap om læringsresultater, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, samt utvikling og endring, spesielt ble vektlagt. Oppsummert kan man si at rektorutdanningen hadde tre generelle målsettinger:

- Bidra til å styrke kvaliteten på norsk skole generelt, ikke minst gjennom å kople skoleeiere til utdanningen
- Bidra til å styrke skolelederutdanningen i Norge, ikke minst gjennom å kople teoretisk og praktisk lederopplæring
- Styrke lederkompetansen til deltakerne, ikke minst ved å gi dem økt trygghet i lederrollen.

Hvorvidt den nasjonale rektorutdanningen har bidratt til å styrke kvaliteten på norsk skole generelt, kan ikke denne evalueringen gi et godt svar på. Årsaken er rett og slett at det er vanskelig å utvikle et empirisk fundament for å svare på dette spørsmålet. Eksempelvis er det vanskelig å identifisere en kausal sammenheng mellom skolelederutdanningen og elevenes læringsresultater – hvis man ser dette som et mål på kvalitet. Samtidig har rektorutdanningen hatt gode søkertall, og svært mange skoleledere i Norge har styrket sin kompetanse siden oppstarten. Det er god grunn til å hevde at dette er et grunnlag for å styrke kvaliteten på norsk skole – i alle fall indirekte. De data fra TALIS-undersøkelsen som er inkludert i denne rapporten indikerer imidlertid at de rektorer som deltar på kurs og programmer i skoleledelse har en noe forskjellig prioritering av tidsbruk og arbeidsoppgaver sett i forhold til rektorer som ikke har deltatt på slike tilbud. Ikke minst synes skolelederutdanning å gi et sterkere fokus på undervisningsorientert ledelse og bedre oppfølging av lærerne – prioriteringer som forskningen har vist har positiv betydning for elevenes læring.

Samtidig viser de funn vi har gjort når vi har fulgt rektorene «hjem» til egen skole at det ikke er en enkel sammenheng mellom rektorenes kompetanse og endring og utvikling i skolen. Her bør det understrekes at kvalitetsutvikling i skolen er betinget av et større samspill mellom flere faktorer, og der skoleledelse alene ikke alltid er tilstrekkelig. Ikke minst kan man argumentere med at relasjonen mellom skoleledelse og skoleeier er viktig for å styrke kvaliteten i skolen. Ambisjonene om å få kople skoleeierne tett til utdanningen er kun delvis oppfylt. Selv om skoleeierne i dag har en sentral rolle når det gjelder utvelgelse av kandidater til utdanningen, rapporterer lærestedene som organiserer utdanningstilbudet at det til tider er vanskelig å få engasjert skoleeierne underveis i løpet. At mange deltakere må ta utdanningen ved siden av full jobb uten at de har fått satt av tid til dette, er også en indikasjon på at engasjementet til skoleeierne i dette utdanningstilbudet kunne ha vært sterkere.

Den nasjonale rektorutdanningen har imidlertid uten tvil styrket skolelederutdanningen i Norge på ulike måter. Intervjuer med representanter for programtilbyderne har tydelig indikert at mange

læresteder har drevet et aktivt utviklingsarbeid i forbindelse med den nasjonale rektorutdanningen – et utviklingsarbeid som også har hatt betydning for de øvrige skoleledertilbudene som finnes ved lærestedene. At Utdanningsdirektoratet har lagt til rette for jevnlig samlinger for representanter fra tilbyderne, synes også å være positivt mottatt. Her har direktoratet skapt en arena hvor lærestedene kan utveksle erfaringer og synspunkter på utdanningstilbudene og de erfaringer som er gjort etter hvert som flere kull har blitt gjennomført. Intervjuer med representanter for lærestedene viser også at erfaringene med å knytte til seg samarbeidspartnere fra uavhengige konsulent/kompetansemiljø har vært positive. Gjennom det formelle kravet om å ha slike samarbeidspartnere har det blitt skapt nye koplinger mellom teoretisk og praktisk skolelederutdanning. Et interessant aspekt ved den nasjonale rektorutdanningen er imidlertid at etableringen av et nasjonalt tilbud ikke synes å ha bidratt til å ensrette skolelederutdanningen. Tilbudene som gis ved de ulike lærestedene er som nevnt forskjellige uten at dette synes å ha stor betydning for det utbytte deltakerne har. Ut fra dette er konklusjonen at rektorutdanningen uten tvil har bidratt til å styrke deltakernes kompetanse innen skoleledelse.

6.3 Implikasjoner og anbefalinger

Det er allerede bestemt at dagens rektorutdanning skal videreføres i årene som kommer. Basert på resultatene fra denne evalueringen er det mulig å peke på noen implikasjoner og anbefalinger som Utdanningsdirektoratet og fremtidens tilbydere av denne utdanningen bør reflektere over.

Det forhold at det faktisk finnes en nasjonal rektorutdanning er tidligere blitt påpekt å være en faktor som ikke skal undervurderes (Hybertsen Lysø et al., 2012). Tilbudet er en anerkjennelse av skolelederrollen både nasjonalt og lokalt, noe deltakerne på utdanningen har understreket. Når deltakerne er meget fornøyd med utdanningen de har deltatt på, kan dette henge sammen med at eksistensen av et tilbud med god kvalitet kanskje har en sterkere effekt enn den pedagogiske utformingen av de konkrete tilbudene. At utdanningen er en nasjonal satsing, kan ha betydning for både tilbydere og deltakere, og en ekstra anerkjennelse som igjen kan skape både motivasjon og økt interesse for skoleledelse – ikke minst blant de som i dag ikke har en rektorstilling i skolen, men som vurderer dette som et alternativ. Mange av deltakerne på rektorutdanningen har ikke vært i rektorstilling (men andre lederroller) mens de gjennomførte utdanningen, noe som kan være en indikasjon på at dagens rektorutdanning også fungerer som en rekrutteringskanal. At fremtidens rektorutdanning fremdeles er åpen for de som ikke har en lederstilling i skolen, men som vurderer dette, synes på denne bakgrunn å være fornuftig.

Rammebetingelsene for å delta på rektorutdanningen synes imidlertid å variere sterkt, og det er særlig to forhold som spiller inn. For det første er det store variasjoner mellom deltakerne i når det gjelder frigjøring av tid til rektorutdanningen. Evalueringen har synliggjort at mange av deltakerne synes at rektorutdanningen er krevende å gjennomføre ved siden av full jobb, og det er ikke utenkelig at flere ville ha fullført utdanningen hvis hverdagen var bedre tilrettelagt for deltakelse på utdanningen. For det andre handler slike rammebetingelser om hvilken interesse skoleeierne har for rektorutdanningen. Her synes variasjonene igjen å være betydelige. Tiltak som kan bidra til en sterkere forpliktelse fra skoleeiere i forhold til deltakerne og til utdanningen kan her vurderes som hensiktsmessige. Utdanningsdirektoratet har på ulike måter forsøkt å kople skoleeiere til utdanningen, men her kan uten tvil mer gjøres. En slik forpliktelse fra skoleeiere kan ha flere fordeler

– både å styrke kunnskap og interessen for skole og skoleledelse hos skoleeiere og en mer koordinert innsats knyttet til endringer i skolene i etterkant.

At skoleeiere bør koples tettere til den nasjonale rektorutdanningen antyder også at utdanningen bør ses mer i sammenheng med andre utviklingstiltak som Utdanningsdirektoratet og skoleeierne iverksetter. Som diskutert i forrige kapittel synes kompetanse innen skoleledelse å være en viktig, men neppe tilstrekkelig betingelse for å skape endring i skolen. Det er mange andre forhold som også spiller inn og som betinger endringskapasiteten. Ikke minst kan det stilles spørsmål ved om deltakelse i rektorutdanningen kan bli et «engangstiltak» som ikke gir deltakerne den langsiktige støtten de trenger i sin ledergjerning. Når flere av deltakerne på rektorutdanningen fremhever viktigheten av det sosiale nettverket de har skaffet seg gjennom programmet, kan det utledes flere implikasjoner av dette. Kan det være at rektorer har et mer varig behov for støtte og en arena der de kan snakke om, reflektere over og få og gi råd om retningsvalg i skolen? Er det behov for etablering av mer solide og systematiske nettverk for å ivareta deltakerne behov også i etterkant av endt utdanning? Kan man tenke seg at fremtidens rektorutdanning legger opp til mer jevnlig oppfølgingssamlinger blant deltakerne?

Uten at det er mulig å trekke bastante konklusjoner ut fra de få skolene som er fulgt opp i denne evalueringen, er det interessant at der hvor hele lederteamet på en skole har deltatt på rektorutdanningen synes å skape mer endringskraft enn der hvor skoler kun har hatt enkelt deltakere. Her kunne man i tiden som kommer styrke kunnskapsgrunnlaget ved å øke antallet personer fra gitte skoler for å teste dette ut mer systematisk. At man eventuelt er flere fra samme skole som deltar på den samme rektorutdanningen, er imidlertid ikke uproblematisk. Disse personene også må gis fri til å ta rektorutdanningen, og at det samlet sett kan skape store utfordringer for den enkelte skole. En fordel ville imidlertid være at de ville skape et sterkt og tett nettverk lokalt. På bakgrunn av dette kan man kanskje eksperimentere med omfanget og organiseringen av dagens rektorutdanning i tiden fremover. Norske skoler er mangfoldige langs flere dimensjoner og det å være skoleleder reflekterer uten tvil dette mangfoldet. At dagens utdanning kan kombineres i et mer langsiktig utdanningsløp er utvilsomt en fordel for de som ytterligere ønsker å styrke sin kompetanse innen dette feltet. Samtidig kan man også tenke seg at dagens rektorutdanning kanskje kan bygge inn mer fleksibilitet i forhold til hvordan den gjennomføres. Hvis det er slik at mange skoleledere må ta rektorutdanningen ved siden av full jobb, kan et alternativ være å tilby en mer fleksibel utdanning i årene som kommer.

Referanser

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Babbie, E. R. (2004). *The practice of social research*. Belmont, California: Thomson/Wadsworth.
- Caspersen, J., Aamodt, P.O., Vibe, N. & Carlsten, T.C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. Oslo: NIFU-rapport 41
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education, 14*(4), 575-600. doi: DOI 10.1007/s11218-011-9160-4
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 15*(3), 295-320. doi: DOI 10.1007/s11218-012-9183-5
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hybertsen Lysø, I. (2014). Tett på lederutvikling. I Klev, R. & Vie, O.E. (Red.). *Et praksisperspektiv på ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effect on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management, 25*, 33-44.
- 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.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O. & Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo: NIFU rapport 2011.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R., Olsen, M. S. & Solem. (2012). *Ledet til lederutvikling: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene*. Delrapport 2 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo: NIFU rapport 2012.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, R., Solem, A. & Aamodt, P. O. (2013). *Ledet til læring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; deltakernes vurdering av egen utvikling*. Delrapport 3 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo: NIFU rapport 2013.
- Marsick, V.J. (2013). The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Introduction to the Special Issue Examining DLOQ Use Over a Decade. *Advances in Developing Human Resources, 15*(2), 127-132.

- Marsick, V. & Watkins, K.E. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. London: Gower Press.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mulford, B. & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualization of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25, 61-82.
- OECD (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V., Hoepa, 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*.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. & Aas, M. (2006) Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring. Oslo: Statens Trykksaktjeneste.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Statens Trykksaktjeneste.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. (1997). *Dimensions of the learning organization*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, K.E. & Dirani, K.M. (2013). A Meta-Analysis of the Dimensions of a Learning Organization. Questionnaire: Looking Across Cultures, Ranks, and Industries. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 148-162.
- Western, S. (2008). Leadership – A critical text.

Figuroversikt

Figur 1	Evalueringsnivå (gjengitt etter Kirkpatrick, 1998)	20
Figur 2	Dimensjoner av organisasjonslæring – endring generelt	32
Figur 3	Dimensjoner av organisasjonslæring per kull (post-test)	33
Figur 4	Deltakernes mestringsforventning – inkludering av kull 3	34
Figur 5	Samlet – endring i dimensjoner av organisasjonslæring pre- og post-test	39
Figur 6	Skolene – endring i dimensjoner for organisasjonslæring	40
Figur 7	Samlet – prestasjonsmål, endring/utvikling, handlingsrom, opplevelse av jobben	41
Figur 8	Skolene – prestasjonsmål, endring/utvikling, handlingsrom, opplevelse av jobben	43
Figur 9	Skolene – prestasjonsmål (fire kompetanseområder skoleledelse)	44
Figur 10	Skolene – anvendelse av kunnskapstyper i endring- og utviklingsarbeid	45

Tabelloversikt

Tabell 1 Oversikt over utvalg fordelt på pre- og post-test fordelt på tre kull	22
Tabell 2 Oversikt over utvalg som har besvart både pre- og post-testen	23
Tabell 3 Oversikt populasjon og svar fordelt på programtilbyder	23
Tabell 4 Oversikt over antall respondenter pre- og post-test fordelt på skoler	28
Tabell 5 Gjennomsnitt organisasjonslæring for kull 1-3.....	32
Tabell 6 Gjennomsnitt mestringsforventning for kull 1-2 og kull 1-3	34
Tabell 7 «Anvendelse» og «Tidsbruk administrasjon» (ANOVA)	35
Tabell 8 Gjennomsnitt «Anvendelse» og «Tidsbruk administrasjon» for kull 1-3	35
Tabell 9 Samlede skårer på dimensjoner av organisasjonslæring pre- og post-test.....	38
Tabell 10 Samlet – prestasjonsmål, endring/utvikling, handlingsrom, opplevelse av jobben	41
Tabell 11 Skolene – prestasjonsmål, endring/utvikling, handlingsrom, opplevelse av jobben	42
Tabell 12 TALIS: Rektors tidsbruk på ulike oppgaver, timer i gjennomsnitt.	50
Tabell 13 TALIS: Rektors arbeidsoppgaver	50
Tabell 14 TALIS: Rektors vurdering av lærerne	51
Tabell 15 TALIS: Rektors opplevelse av hindringer for effektiv ledelse	52
Tabell 16 T-test dimensjoner av organisasjonslæring kull 2 og 3	66
Tabell 17 Skolenes skårer på dimensjoner av organisasjonslæring pre- og post-test	67
Tabell 18 Skolenes skårer på prestasjonsmål (kompetanseområder skoleledelse).....	68
Tabell 19 Skolenes skårer på kunnskapstyper som bidrar til endring og utvikling	68
Tabell 20 Skolenes skårer på handlingsrom	69

Vedlegg

Instrument organisasjonslæring

På en skala fra 1 til 7, hvor ofte forekommer følgende ved din skole? Ta utgangspunkt i din egen arbeidshverdag, og sett bare ett kryss for hver påstand.

Ved denne skolen ...

1. ... diskuterer de ansatte utfordringer knyttet til arbeidet åpent for å lære av dem
2. ... identifiserer de ansatte de evnene og egenskapene de trenger for å løse fremtidige arbeidsoppgaver
3. ... hjelper de ansatte hverandre å lære
4. ... kan de ansatte få økonomiske og andre ressurser til støtte for egen læring
5. ... får de ansatte avsatt tid til egen læring
6. ... blir utfordringer betraktet som en mulighet til å lære mer
7. ... blir de ansatte belønnet for å lære
8. ... gir de ansatte åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre
9. ... lytter de ansatte til andres synspunkter før de kommer med egne forslag
10. ... blir de ansatte oppmuntret til å stille spørsmål uavhengig av stilling
11. ... spør de ansatte om andres mening når de fremmer egne meninger
12. ... behandler de ansatte hverandre med respekt
13. ... bruker de ansatte tid på å bygge opp tillit til hverandre
14. ... har teamene frihet til å sette sine egne mål
15. ... behandler teamene sine medlemmer likt, uavhengig av utdanning, stilling og kulturell bakgrunn
16. ... fokuserer teamene både på oppgavene og på hvordan selve gruppen samarbeider
17. ... forandrer teamene hvordan de tenker dersom en gruppediskusjon eller innsamlet informasjon tilsier dette
18. ... belønnes teamet samlet for god innsats
19. ... har teamene tillit til at skolen vil handle i tråd med de anbefalinger de gir
20. ... benyttes toveiskommunikasjon på daglig basis

21. ... har vi rutiner som gjør at det er enkelt for de ansatte å få tak i informasjon
22. ... har vi tilgjengelig, oppdatert og åpen informasjon om de ansattes kompetanse og egenskaper
23. ... har vi rutiner for å undersøke forskjellene mellom faktiske og forventede prestasjoner hos de ansatte
24. ... gjøres enkeltansattes erfaringer tilgjengelige for alle
25. ... har vi rutiner for å undersøke gevinsten av de ansattes faglige utvikling og oppdatering
26. ... får ansatte som tar ekstra initiativ anerkjennelse
27. ... har de ansatte valgmuligheter når det gjelder hvordan arbeidet skal utføres
28. ... inviteres de ansatte til å være med på å utvikle skolens visjon og plattform
29. ... har de ansatte kontroll over ressursene som skal til for å utføre et godt arbeid
30. ... støttes ansatte som tør å ta en sjanse
31. ... synkroniseres visjonene fra de ulike teamene og gruppene
32. ... legges det til rette for en god balanse mellom jobb og fritid
33. ... oppmuntres de ansatte til å tenke ut ifra et globalt perspektiv
34. ... oppmuntres de ansatte til å ta elevenes perspektiv med i beslutningsprosessene
35. ... tas det hensyn til at beslutninger kan påvirke de ansattes arbeidsmoral
36. ... samarbeides det med miljøer utenfor skolen for å fremme felles mål
37. ... oppmuntres de ansatte til å søke løsninger fra alle kollegene når de møter problemer eller utfordringer
38. ... støtter generelt opp om de ansattes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning
39. ... deler informasjon om endringer i omgivelsene eller organisatoriske endringer
40. ... oppmuntrer og støtter de ansatte i å sette skolens visjon ut i livet
41. ... veileder de ansatte i faglige spørsmål
42. ... har kontinuerlig fokus på mulighetene til å lære
43. ... fatter kun avgjørelser som er i samsvar med skolens verdier

Tenk over og ta stilling til følgende påstander:

44. Elevene har samlet sett hatt større læringsutbytte dette året sammenlignet med året før
45. Skolen har som helhet blitt styrt og administrert bedre dette året sammenlignet med året før
46. Samarbeidet, organisasjonsbyggingen og veiledning av lærerne har samlet sett blitt bedre dette året sammenlignet med året før
47. Skolen har hatt en mer positiv utvikling dette året sammenlignet med året før
48. På vår skole er endring og utvikling hovedsakelig basert på forskning og statistikk
49. På vår skole er endring og utvikling hovedsakelig basert på erfaringer fra praksis
50. På vår skole er endring og utvikling hovedsakelig basert på visjoner og idealer
51. Jeg har hatt større frihet til selv å prioritere hva jeg skal bruke tiden til dette året sammenlignet med året før
52. Jeg har hatt større frihet til selv å prioritere de arbeidsoppgavene jeg syntes er viktige dette året sammenlignet med året før

Analysér deltakersurvey

Tabellen viser t-test med gjennomsnittlige skårer for kull 2 og 3, samt resultat av testen.

Tabell 16 T-test dimensjoner av organisasjonslæring kull 2 og 3

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens <i>d</i>
Kontinuerlig læring	4.58	0.89	-5.509	.000	0.39
Post-test	4.94	0.96			
Dialog	4.94	0.86	-5.345	.000	0.39
Post-test	5.29	0.92			
Samarbeid og team	4.81	0.87	-3.903	.000	0.28
Post-test	5.07	0.98			
Kunnskapsdeling	4.18	0.97	-6.041	.000	0.44
Post-test	4.60	0.95			
Inkludering og felles visjon	5.13	0.78	-5.365	.000	0.38
Post-test	5.42	0.78			
Systemtenkning	4.78	0.82	-4.995	.000	0.38
Post-test	5.10	0.89			
Ledelse, roller, støtte	5.22	0.84	-5.909	.000	0.43
Post-test	5.59	0.87			

Tabellen viser at respondentene skårer signifikant høyere på alle de sju dimensjonene av organisasjonslæring på post-testen, sammenlignet med pre-testen. Effektstørrelsen Cohens *d* forteller om effekten er liten (0-0.9), moderat (0.3-0.49) eller stor (> 0.5). Ut fra tabellen kan man lese at effekten er moderat, men likevel signifikant.

Analysér skole-case

Skårene på dimensjoner for organisasjonslæring for de åtte skolene som besvarte både pre- og post-test er presentert i tabell 17.

Tabell 17 Skolenes skårer på dimensjoner av organisasjonslæring pre- og post-test

Skole								
Variabel	1	2	3	4	5	6	8	9
Kontinuerlig læring	4.43	4.76	4.35	3.69	4.91	4.64	5.29	4.55
<i>Post-test</i>	4.46	4.20	4.61	4.25	4.57	4.73	5.35	4.21
Endring	0.03	-0.57	0.26	0.57	-0.34	0.09	0.06	-0.34
Dialog og utforskning	5.28	5.09	4.78	4.64	5.30	4.99	5.39	5.36
<i>Post-test</i>	5.13	4.80	5.30	4.88	4.83	5.39	5.57	4.71
Endring	-0.15	-0.29	0.52	0.25	-0.47	0.40	0.18	-0.65
Samarbeid og teamlæring	5.22	4.87	4.52	3.92	5.11	4.94	4.98	5.36
<i>Post-test</i>	4.82	4.44	4.86	4.65	4.66	5.36	4.95	4.44
Endring	-0.40	-0.43	0.34	0.73	-0.45	0.42	-0.02	-0.92
Kunnskapsdeling	4.53	4.46	3.89	3.43	4.42	4.24	4.73	4.68
<i>Post-test</i>	4.00	4.04	4.49	4.00	4.25	4.53	5.19	3.56
Endring	-0.53	-0.42	0.60	0.57	-0.18	0.29	0.46	-1.12
Inkludering og felles visjon	5.28	4.79	4.39	4.18	5.13	4.81	5.10	5.52
<i>Post-test</i>	4.64	4.25	4.68	4.26	4.73	5.21	5.29	4.81
Endring	-0.63	-0.54	0.28	0.09	-0.40	0.41	0.19	-0.70
Systemtenkning	4.49	4.80	4.47	3.58	4.41	4.26	4.89	4.97
<i>Post-test</i>	4.26	4.32	4.61	4.02	4.30	5.03	5.24	3.98
Endring	-0.23	-0.48	0.14	0.45	-0.11	0.77	0.35	-0.99
Ledelse, rollemodeller og støtte	4.90	5.16	4.64	3.97	5.26	4.77	4.94	5.03
<i>Post-test</i>	4.67	4.41	4.85	4.59	4.64	4.86	5.50	4.34
Endring	-0.23	-0.75	0.21	0.62	-0.62	0.09	0.56	-0.68

Tabellen viser at det kun er små forskjeller mellom skolene, men skårene samler seg stort sett for alle dimensjonene for hver skole. Tabell 18 viser skolens skårer på prestasjonsmål og tabell 19 viser skolens skårer hvilke kunnskapstyper som bidrar til endring- og utvikling.

Tabell 18 Skolenes skårer på prestasjonsmål (kompetanseområder skoleledelse)

Skole								
Variabel	1	2	3	4	5	6	8	9
Elevenes læringsutbytte	4.55	4.50	4.12	3.95	4.09	4.31	4.43	4.31
<i>Post-test</i>	4.17	3.91	3.99	4.48	4.00	5.09	4.86	3.56
Endring	-0.38	-0.59	-0.13	0.53	-0.09	0.78	0.43	-0.75
Styring og administrasjon	4.42	5.22	4.08	3.05	4.50	4.39	4.43	5.50
<i>Post-test</i>	4.19	3.79	4.10	4.13	4.11	4.55	4.57	4.69
Endring	-0.23	-1.43	0.02	1.08	-0.39	0.16	0.14	-0.81
Samarbeid, organisasjonsbygging og veiledning av lærerne	4.10	4.67	4.09	3.38	4.57	4.21	4.14	4.54
<i>Post-test</i>	3.93	3.60	4.20	4.22	4.00	4.45	4.86	4.69
Endring	-0.16	-1.07	0.11	0.84	-0.57	0.24	0.71	0.15
Utvikling av skolen	4.42	5.17	4.27	3.19	4.45	4.44	4.50	5.07
<i>Post-test</i>	4.47	3.67	4.11	4.39	4.08	4.91	5.00	4.38
Endring	0.05	-1.50	-0.16	1.20	-0.38	0.47	0.50	-0.70

Tabell 19 Skolenes skårer på kunnskapstyper som bidrar til endring og utvikling

Skole								
Variabel	1	2	3	4	5	6	8	9
Forskning og statistikk	3.59	3.81	3.94	3.90	3.83	4.55	3.79	4.00
<i>Post-test</i>	3.50	3.61	4.01	4.17	3.73	4.45	3.14	3.69
Endring	-0.09	-0.21	0.08	0.27	-0.10	-0.09	-0.64	-0.31
Erfaringer fra praksis	4.91	4.88	4.36	3.76	4.76	4.17	5.14	5.23
<i>Post-test</i>	4.60	4.18	4.53	4.43	4.15	4.09	5.29	4.56
Endring	-0.31	-0.70	0.17	0.67	-0.61	-0.08	0.14	-0.67
Visjoner og idealer	4.38	4.28	4.09	4.57	4.41	4.57	5.29	4.38
<i>Post-test</i>	4.27	4.46	4.35	4.48	4.00	4.45	4.71	4.38
Endring	-0.11	0.18	0.26	-0.09	-0.41	-0.12	-0.57	-0.01

De samlede skårene for skolene av ulike forholdene viser at handlingsrom som har en svak positiv endring. Personalets opplevelse av handlingsrom på skolene er presentert i tabell 20.

Tabell 20 Skolenes skårer på handlingsrom

Skole								
Variabel	1	2	3	4	5	6	8	9
Handlingsrom1	3.58	3.95	3.72	2.52	3.29	3.63	4.07	3.57
<i>Post-test</i>	3.65	3.57	3.58	3.13	3.50	3.91	4.86	3.19
Endring	0.06	-0.38	-0.14	0.61	0.21	0.28	0.79	-0.38
Handlingsrom 2	3.65	3.91	3.82	2.52	3.21	3.50	4.21	3.36
<i>Post-test</i>	3.94	3.68	3.75	2.96	3.52	4.00	4.71	3.31
Endring	0.29	-0.23	-0.06	0.43	0.31	0.50	0.50	-0.04

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no