

Joakim Caspersen, Roger Andre Federici og Trude Røsdal

Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019

Delrapport 1

Joakim Caspersen, Roger Andre Federici, Trude Røsdal

Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019

Delrapport 1

Rapport 2017
Mangfold og inkludering



Samfunnsforskning

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim
Besøksadresse: Dragvoll Allé 38 B

Telefon: 73 59 63 00
Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no
Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS
Mangfold og inkludering
Juli 2017

ISBN 978-82-7570-499-1 (trykk)

ISBN 978-82-7570-500-4 (web)

FORORD

I denne rapporten presenteres de første resultatene fra evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i perioden 2015-2019. Formålet med rapporten er å undersøke hvordan rektorutdanningen fungerer sett opp mot de formulerte målene (programkvalitet), på hvilken måte deltakelse i rektorutdanningen bidrar til bedre utførelse av lederjobben i den praktiske hverdagen (resultatkvalitet), og gjennom evalueringen å bidra til forbedring av «beste praksis» på rektorutdanningen (forbedring og utvikling).

Evalueringen gjennomføres i samarbeid mellom NIFU og NTNU Samfunnsforskning. Rapporten er skrevet av Trude Røsdal (hovedansvar kapittel 4) og Roger Andre Federici (hovedansvar for kapittel 3 og 7) fra NIFU, og Joakim Caspersen fra NTNU Samfunnsforskning har hatt hovedansvar for de resterende kapitler og er prosjektleder.

Stor takk til Per Olaf Aamodt, Bjørn Stensaker og Nicoline Frølich ved NIFU, Terje Kato Stangeland, Jan Eivind Sodeland og Tove Margrethe Thommesen fra Utdanningsdirektoratet og Utdanningsdirektoratets eksterne kvalitetssikrer for gode og grundige kommentarer på utkast av rapporten.

En enda større takk til alle deltagere og tilbydere som har stilt velvillig opp i arbeidet med datainnsamling og forståelse av studieoppbyggingen ved den nasjonale rektorutdanningen.

Trondheim, 16/06-2017

Christian Wendelborg, forskningsleder

INNHold

	side
FORORD	iii
INNHold	v
FIGURER OG TABELLER	vii
SAMMENDRAG	xi
ENGLISH SUMMARY	xiii
1 Introduksjon	1
Hvordan skal en skolelederutdanning innrettes?	1
Hvordan har skoleledelsesprogrammer utviklet seg i Norge?	2
1.1 Den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019	3
1.2 Fremgangsmåte i evalueringen	4
1.3 Rapportens innhold og problemstillinger	7
2 Metode og og datagrunnlag	9
2.1 Gjennomgang av programplaner	9
2.2 Survey til deltagere	10
Populasjon, utvalg og datainnsamling	10
Instrumenter – innhold, faktorer og reliabilitet	12
Analyser	20
Bruk av data fra kommentarfelt	21
2.3 Oppsummering	21
3 Hva kjennetegner deltakerne?	23
3.1 Deltakerne	23
3.2 Om deltakelse	26
3.3 Oppsummering	30
4 Programtilbydernes intensjoner og planer	31
4.1 Kjennetegn ved programtilbyderne	31
Antall masterprogram fordelt på tilbyder	35
4.2 Pedagogiske forhold ved programtilbudene	36
Programmenes organisering og struktur	36
Programmenes målsettinger	37
Programmenes faglige innhold	38
Programmenes læringsformer	39
Programmenes arbeidskrav og vurdering	41
4.3 Programtilbydernes kobling til skoleeier	42
4.4 Oppsummering	44
5 Deltakernes vurdering av utbytte av studiene	47
5.1 Elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi	47
5.2 Kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid	49
5.3 Refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning	51

5.4	Oppsummering	53
6	Deltakernes vurdering av innholdet i studiene	55
6.1	Undervisningen og aktivitetene i utdanningen	55
6.2	Ferdighetstrening	57
6.3	Gruppearbeid eller gruppeaktiviteter	59
6.4	Veiledning og coaching fra eksterne konsulenter	62
6.5	Veiledning og coaching fra ansatte og undervisere på utdanningen	64
6.6	Hjemmeoppgaver eller tilsvarende mellom samlingene	66
6.7	Pensum og undervisningsmateriell	67
6.8	Nivået i studiet	69
6.9	Generell vurdering	70
6.10	Oppsummering	73
7	Endring i syn på egen organisasjon og praksis	75
7.1	Skolekultur	75
7.2	Forhold til skoleeier	77
7.3	Ambisjoner som leder	78
7.4	Autonomi og handlingsrom	81
7.5	Oppsummering	83
8	Avslutning: oppsummering og anbefalinger	85
8.1	Studienes orientering	85
8.2	Deltakernes vurdering av utdanningene	87
8.3	Individuell endring og lederutvikling	88
8.4	Avslutning og anbefalinger	90
	Litteratur	93
9	Vedlegg	97
9.1	Resultater av utdypende analyser	97
9.2	Oppgitte tema for samlingene, fordelt på programtilbud	105
9.3	Gjennomsnitt forventninger, etter tilbyder	109
9.4	Spørreskjema deltakersurvey, post-test	111

FIGURER OG TABELLER

Figur/tabell	side
Figur 1-1. Ulike elementer i evalueringen og tidspunkt for gjennomføring.	7
Tabell 2-1 Oversikt over deltakere og svarprosent pre-test og post-test, fordelt på tilbydere (Kull 1 – oppstart 2015)	11
Tabell 2-2 Oversikt over deltakere som har svart på kun pre-test, kun post-test og deltakere som har svart på begge, fordelt på tilbydere	12
Tabell 2-3. Reliabilitet og antall variabler - Forventninger og utbytte	16
Tabell 2-4 Reliabilitet og antall variabler - skolekultur	17
Tabell 2-5. Reliabilitet og antall variabler – forhold til skoleeier	17
Tabell 2-6 Reliabilitet og antall variabler – ambisjoner som leder	18
Tabell 2-7 Korrelasjonsmatrise – handlingsrom	19
Tabell 2-8 Reliabilitet og antall item – handlingsrom	20
Tabell 3-1 Deltakernes bakgrunn, stilling, kjønn, alder og erfaring	23
Tabell 3-2 Deltakerne fordelt på skoletype	24
Figur 3-1 Skoletype fordelt per tilbyder	24
Tabell 3-3 Deltakernes høyeste utdanning	25
Tabell 3-4 Deltakerne fordelt på fylke	25
Figur 3-2 Deltakernes svar: Årsaker til å starte på utdanningen	26
Tabell 3-5 Årsaker til å starte på rektorutdanningen	26
Figur 3-3 Deltakernes svar: Betydning av programprofil og geografisk nærhet	27
Figur 3-4 Deltakernes svar: Fylkesvis tilhørighet fordelt på tilbyder	28
Figur 3-5 Deltakernes svar: Betydning av programprofil fordelt på tilbyder	28
Figur 3-6 Deltakernes svar: Økonomiske rammebetingelser for deltakelse	29
Figur 3-7 Deltakernes svar: Redusert arbeidsbelastning i forbindelse med deltakelse	29
Tabell 4-1. Antall masterprogram rektorutdanningen kan innpasses i, etter studiested	35
Tabell 4-22 Programmenes varighet og omfang	36
Tabell 4-3. Ulike tema som skulle prioriteres i tilbudene, slik de er definert av Utdanningsdirektoratet (2015)	37
Tabell 4-4 Antall sider pensum fordelt på programtilbud	39
Tabell 4-5 Innhold og verktøy i ferdighetstreningen	40
Tabell 4-6 Arbeidskrav og vurdering fordelt på programtilbud	42
Figur 5-1. Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi. Gjennomsnitt.	47
Tabell 5-1 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi. Gjennomsnitt og t-test av forskjeller.	48
Figur 5-2 Gjennomsnittlig differanse etter utdanningssted, mellom deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi.	49
Figur 5-3 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid. Gjennomsnitt.	50
Tabell 5-2 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid. Gjennomsnitt og t-test.	50

Figur 5-4 Gjennomsnittlig differanse etter studiested mellom deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid. Gjennomsnitt og t-test.	51
Figur 5-5 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning. Gjennomsnitt.	52
Tabell 5-3 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning. Gjennomsnitt og t-test.	52
Figur 5-6 Gjennomsnittlig differanse etter studiested, mellom deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning..	53
Tabell 6-1. Vurdering av undervisning og aktiviteter (1-Svært dårlig til 5-Svært god). Gjennomsnitt.	55
Figur 6-1. Vurdering av undervisningen og aktiviteten i utdanningen, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». *=signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p<0,05$).	57
Tabell 6-2. Vurdering av ferdighetstrening (1-Svært dårlig til 5-Svært god)	58
Figur 6-2 Vurdering av ferdighetstrening i utdanningen, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». *=signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p<0,05$).	58
Tabell 6-3 Vurdering av gruppearbeid eller gruppeaktiviteter (1-Svært dårlig til 5-Svært god)	60
Figur 6-3 Vurdering av gruppearbeid eller gruppeaktiviteter i utdanningen, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». *=signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p<0,05$).	61
Tabell 6-4. Vurdering av veiledning og coaching fra eksterne konsulenter (1-Svært dårlig til 5-Svært god)	63
Figur 6-4 Vurdering av veiledning og coaching fra eksterne konsulenter i utdanningen, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». *=signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p<0,05$).	64
Tabell 6-5. Vurdering av veiledning og coaching fra ansatte og undervisere på utdanningen (1-Svært dårlig til 5-Svært god)	65
Figur 6-5 Vurdering av veiledning og coaching fra ansatte og undervisere på studiestedet, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». *=signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p<0,05$).	65
Tabell 6-6 Vurdering av hjemmeoppgaver eller tilsvarende mellom samlingene (1-Svært dårlig til 5-Svært god)	66
Figur 6-6 Vurdering av hjemmeoppgaver eller tilsvarende mellom samlinger, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». Ingen signifikante forskjeller mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p<0,05$).	67
Tabell 6-7 Vurdering av pensum og undervisningsmaterieell (1-Svært dårlig til 5-Svært god)	68
Figur 6-7 Vurdering av pensum og undervisningsmaterieell, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». Ingen signifikante forskjeller mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p<0,05$).	68
Tabell 6-8. Vurdering av nivået på studiet. Gjennomsnitt. (1 – stemmer ikke, til 5 – stemmer helt).	69

Figur 6-8. Gjennomsnittlig vurdering av utdanningens nivå, etter studiested. Ingen signifikante forskjeller mellom utdanningene (enveis variansanalyse, F-test, $p < 0,05$).	70
Tabell 6-9. Generell vurdering av studiet. Gjennomsnitt. (1-I svært liten grad, til 5 – i svært stor grad)	71
Figur 6-9. Gjennomsnittlig vurdering av utdanningens nivå, etter studiested. *=signifikant forskjell mellom utdanningene (enveis variansanalyse, F-test, $p < 0,05$).	71
Figur 7-1 Skolekultur – deltakernes skårer på pre- og posttest	75
Tabell 7-1 Skolekultur – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt	76
Figur 7-2 Skolekultur – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA)	76
Figur 7-3 Forhold til skoleeier – deltakernes skårer på pre- og posttest	77
Tabell 7-2 Forhold til skoleeier – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt	77
Figur 7-4 Forhold til skoleeier – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA)	78
Tabell 7-3 Ambisjoner som leder, deskriptive analyser	79
Figur 7-5 Forhold til skoleeier – deltakernes skårer på pre- og posttest	79
Tabell 7-4 Forhold til skoleeier – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt	80
Figur 7-6 Ambisjoner som leder – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA).	81
Figur 7-7 Ambisjoner som leder (fortsetter) – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA).	81
Figur 7-8 Autonomi og handlingsrom – deltakernes skårer på pre- og posttest	82
Figur 7-9 Autonomi og handlingsrom – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA).	82
Tabell 7-5 Handlingsrom, deskriptive analyser	83
Tabell 9-1. Faktoranalyse av utbyttevariabler i batteri 1, pre-test	97
Tabell 9-2. Faktoranalyse av utbyttevariabler i batteri 2, pre-test	98
Tabell 9-3. Faktoranalyse av utbyttevariabler i batteri 3, pre-test	99
Tabell 9-4 Faktoranalyse – forhold til skoleeier	99
Tabell 9-5. Faktoranalyse – ambisjoner som leder	100
Tabell 9-6 Signifikanstest endringer på Autonomi	100
Tabell 9-7 Effektmål på endringer i ulike mål, mellom pre-test og post-test.	101
Tabell 9-8 Alle begrunnelser for å ta rektorutdanningen, fra åpne felt.	101
Tabell 9-9 Tema for samlingene fordelt på programtilbud	105

x

x

SAMMENDRAG

Denne rapporten presenterer første del av resultatene fra evalueringen av rektorutdanningen i perioden 2015-2019.

Problemstillingene som undersøkes i denne rapporten er:

- 1) Hvordan gjenspeiles Utdanningsdirektoratets krav til utdanningene i tilbyderens programplaner?
- 2) Hva slags forventninger har deltagerne til rektorutdanningen?
- 3) I hvilken grad innfris forventningene gjennom studiet, og hvordan varierer dette med de ulike studiestedene?
- 4) Hvordan vurderer deltagerne utdanningen med tanke på kvalitet, innhold, organisering og relevans?
- 5) I hvilken grad kan vi spore endringer i deltakernes syn på deres egen organisasjon og deltagerens (selvrapporterte) praksis?

Problemstillingene besvares ved en gjennomgang av alle planene til tilbyderne av rektorutdanning i perioden, samt analyse av spørreskjema besvart av deltakerne før utdanningen (svarprosent 85 prosent) og etter utdanningen (68 prosent svar).

Gjennomgangen av programplanene eller prosjektbeskrivelsene fra tilbyderne viser tydelig at alle tilbyderne svarer på Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon, med utgangspunkt i eget læresteds egenart eller profil. Det er også ulikheter mellom tilbyderne i antall samlinger, antall undervisningstimer og antall pensumsider. Selv om alle tilbyderne svarer på Utdanningsdirektoratets krav, er det altså likevel store forskjeller i hvordan tilbyderne har valgt å organisere det faglige innholdet i utdanningen, gjennom samlingene. Det er ulikheter hva gjelder læringsformer og også når det gjelder arbeidskrav og hvordan studentene vurderes og evalueres. Alle tilbyderne legger stor vekt på at deltakerne kobles tett opp mot praksisfeltet og egen organisasjon, men har noe ulike tilnærminger til hvordan dette blir gjort. Vektlegging av praksis og ferdighetstrening i lederutdanningen, er i tråd med hva Utdanningsdirektoratet ønsker og også aktuell forskning på lederutdanning.

Deltagerne har svært høye forventninger til rektorutdanningen. Noe som kan sees som et uttrykk for et sterkt opplevd behov for tilbudet, og et positivt uttrykk for rektorutdanningenes renommé. På områdene som dreier seg om trekk ved egen rektorrolle (Refleksjon og kunnskap, Ledertrygghet) er også det opplevde utbyttet av rektorutdanningen på høyde med de svært høye forventningene. Noe større avstand er det på de andre områdene vi har undersøkt, og utbyttet er jevnt over lavere enn forventningene. Vi vil likevel vektlegge at deltagerne ser ut til å ha et høyt utbytte av utdanningen. Det er en variasjon mellom studiestedene i hvor stor grad de klarer å oppfylle forventningene. BI og NHH peker seg ut som de institusjonene som i størst grad oppfyller studentenes forventninger.

Deltagerne vurderer at de forskjellige elementene og aktivitetene i utdanningen er relevante for egen praksis, har høy kvalitet, og er organisert godt. Det faglige nivået i studiet ser ut til å ligge der studentene forventer, og alt dette gjenspeiler seg i en svært positiv vurdering av studiets innhold som helhet. Samtidig ser vi at deltagerne i noe mindre grad opplever at de har endret forventninger til sin egen rolle som leder på grunn av studiet, og i enda mindre grad endret praksis. Det er også her en variasjon

mellom studiesteder i vurderingen av utdanningens innhold, der deltagerne fra Universitetet i Agder skiller seg ut som noe mindre positive enn de øvrige.

Deltakerne er også stilt spørsmål om vurdering av ulike elementer ved skolen de jobber på og egen praksis. Generelt viser resultatene at deltakerne opplever endringer på flere av målene i undersøkelsen. Det har vært positive endringer når det gjelder skolekultur. Det kan se ut som at den største positive endringen på dette målet før og etter utdanningen har vært blant deltakerne ved NHH, UiA og NTNU. Videre ble deltakerne stilt spørsmål som omhandlet deres oppfatning av relasjon til skoleeier. Resultatene viste at deltakerne skårer lavere på dimensjonen «støtte» etter endt utdanning og noe høyere på dimensjonen «kontroll». Når det gjelder «ambisjoner som leder» var svarene varierte. Generelt skåret deltakerne relativt høyt på de ulike dimensjonene og det har vært en liten økning på samtlige mål.

Alt i alt er dette en evaluering som peker på mange positive sider ved rektorutdanningen, og deltagerne beskrives som svært fornøyde. Avtrykket på praksis ser ut til å være noe lavere, men dette er et tema som tas opp igjen i senere delrapporter. Det påpekes også at variasjonen mellom studiestedene når det gjelder profil og opplevd utbytte hos deltagerne bør være et tema for videre utvikling av tilbudet, og at variasjonen i faglig profil også bør vurderes sett i lys av den geografiske rekrutteringen av deltagere på de ulike studiestedene.

ENGLISH SUMMARY

This report presents the first results from the evaluation of the National school leadership education for the period 2015-2019.

The questions investigated in the present report are:

- 1) How are the Directorate of Education's requirements to the national school leadership education reflected in the providers' program plans?
- 2) What are the participants' expectations towards the national school leadership education?
- 3) To what degree are these expectations met throughout the education, and how does this vary between the educational providers?
- 4) How do the participants rate the education with regards to quality, content, organization and relevance?
- 5) To what degree can we track changes in the participants' perceptions of their organization and their practices?

We seek to answer these questions by reviewing the providers' program plans, as well as by means of questionnaires distributed to the participants before (response rate 85 percent) and after (response rate 68 percent) they attended the education.

The review of the providers' program plans clearly shows that all providers fulfill the requirements set forth by the Directorate of Education, with each plan reflecting the institutions' distinctiveness or profile. There are also differences between the providers with regards to the number of gatherings, the number of teaching hours and the number of pages in the syllabus. Even though all providers fulfill the requirements set forth by the Directorate of Education, there are still large differences in how the providers have chosen to organize the academic content of the education at the gatherings. There are differences in learning methods as well as differences in work requirements and how the students are assessed and evaluated. All providers place great emphasis on students being closely connected to their field of practice and their own organization, but have somewhat different approaches to how this is accomplished. Placing weight on practice and skill training in leader education is in line with the Directorate of Education's wishes and current research on leader education.

The participants have very high expectations towards the national school leadership education, which may be interpreted as an experienced need for the program. High expectations should be perceived as a positive expression of the reputation of the education.

The experienced outcomes are not always in line with the high expectations, but we would still like to highlight that the participants seem to perceive positive outcomes from the education. There are some variations between the providers in how they fulfill the participants' expectations.

The participants seem to perceive the elements and activities of the education to be relevant for their own practice, to have high quality and to be well organized. The academic level of the study seems to be in line with the expectations, which is reflected in the general positive assessment of the overall study content. At the same time, we see that participants to a somewhat lower degree experience that they have

changed their expectations to their role as a leader because of their education, and to an even lesser degree have changed their practices. There is some variation between the providers in how the participants consider the educational content.

The participants were also asked to rate their perceptions of different aspects related to their organization and own practice. There is a positive change with regards to how they experience their own school culture. Moreover, when rating their perception of the relationship to the municipal authority, the results reveal a decline in perceived support and an increase in the dimension of “control”. In general, participants score the different dimensions relatively highly and there has been a small increase in all measures.

The evaluation reveals and describes many positive aspects of the national school leader education and the participants are satisfied. Still, we would like to highlight that the variations between the providers in content and outcome should be taken into consideration when further developing the education.

1 Introduksjon

I denne rapporten presenteres resultater fra evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i perioden 2015-2019, og det bygges videre på resultater fra evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i perioden 2010 til 2014. Kvalifisering av rektorer i statlig eller kommunal regi har pågått siden 1960. Før dette var kursene arrangert av fagforeningene (Møller, 2016). Utdanning av rektorer er altså ikke noe nytt, og vektleggingen av skolelederes kompetanse må sies å være sterk også internasjonalt, der det er godt dokumentert at skoleledere spiller en viktig rolle. Robinson (2007) viser til effekten skoleledere har på læreres motivasjon og arbeidsforhold, som igjen er med på å påvirke studentenes læringsutbytte. Skoleledere spiller en viktig rolle i å sette mål for elevenes læring, utvikle lærerkompetanse og tilpasse organisasjonen til læringsmålene. Dette arbeidet er viktig for å ha et positivt avtrykk på elevenes læring (Pashiardis, Brauckmann, Mulford, & Silins, 2011). I dette perspektivet er god eller effektiv skoleledelse kjennetegnet av å identifisere og dra nytte av det handlingsrommet og de begrensningene som finnes (Pashiardis et al., 2011). Leithwood, Patten, og Jantzi (2010) og Robinson et al. (Robinson, 2007) hevder at dette kan gjøres ved å legge vekt på ambisiøse mål fra skoleledere, kommunikasjon av disse målene innenfor og utenfor organisasjonen, inkludering av lærere i planlegging og utforming av læreplanen, gode arbeidsforhold og overføring av autonomi til lærerne. Samtidig legges det vekt på at skoleledere bør gi direkte tilbakemelding og evaluere lærere, og det er en generell understreking av at jo nærmere de pedagogiske lederne kommer kjernevirksomhetene i undervisning og læring, jo mer sannsynlig er det at de vil (indirekte) oppnå en positiv innvirkning på elevenes utbytte (2007, s. 664).

Hvordan skal en skolelederutdanning innrettes?

Over tid synes lederprogrammer generelt å ha gjennomgått en utvikling fra å være teoretisk funderte til å bli mer operasjonelle og rettet mot praksis, noe som også kjennetegner programmer for etter- og videreutdanning generelt, også i skolen (Caspersen, Havnes, & Smeby, 2017). Oppmerksomheten er rettet mot å skape utvikling og endring hos lederen i relasjon til egen organisasjon basert på erfaringsbasert læring (Reynolds & Vince, 2007). Skolelederforskningen har endret seg fra å lete etter en universell formel for ledelse ved studier av framgangsrike organisasjoner gjennom vitenskapelige eksperimenter, i retning av en forståelse av ledelse som et mangfoldig, relasjonelt, kontekstuell og komplekst fenomen (Huber, 2010; Lumby et al., 2009; Winkler, 2010). Elmore (2000, s. 13) definerer pedagogisk ledelse som «guidance and direction of instructional improvement», og understreker at utdanningsledelse er noe distinkt fra annen ledelse. I følge Robinson (2006) innebærer Elmores definisjon at hensikten med pedagogisk ledelse ikke kun handler om å utvikle en enhetlig kultur, ha god kommunikasjon med lærere og elever samt å følge med på og evaluere undervisning – pedagogisk ledelse handler om å gjøre alle disse tingene på en slik måte at undervisningen og læringen forbedres. Robinson (2007) mener videre at en slik forståelse av pedagogisk ledelse setter ambisiøse mål for skoleledere og for ledelsesutdanning.

Studier utført av Bush, Briggs, og Middlewood (2006) peker på at ansatte ved skoler som har hatt ledere som har gjennomført en mer praksisorientert lederutvikling opplevde større grad av medvirkning i beslutningsprosesser, økt fokus på læring, og også endringer i organiseringen av skolehverdagen. Samtidig ser det ut til å være et relativt nært forhold mellom utviklingen i skolelederforskningen, utdanning i

skoleledelse og praksisfeltet. Slik sett betyr ikke tilnærmingen til praksis (og erfaring) at kunnskapsmessig refleksjon rundt dette ikke vektlegges. Snarere synes det å være slik at dagens praksisorientering har skapt teoretisk nytenkning og inspirasjon, og at det heller er et gjensidighetsforhold mellom teoriutvikling, utvikling av ledelse og utøvelsen av ledelse som praksis. Siden voksne er mer problemorienterte enn temaorienterte mener f.eks. Huber (2011) at effekten av læringen blir mer varig når den kan kobles mot praksis. Videre hevder Hunzicker (2011) at voksnes læring er relevant og autentisk når den er knyttet til arbeidet, strukturert og fokusert, samarbeidende og støttende og vedvarende.

Hvordan har skoleledelsesprogrammer utviklet seg i Norge?

Møller (2016) går gjennom hvordan kvalifisering av skoleledere har foregått i Norge, særlig de statlige og kommunalt organiserte tilbudene i perioden etter 1960. Hun peker på at i perioden opp mot 2000-tallet var innholdet i utdanningene stadig justert som følge av evalueringer som ble gjort, og programmene var preget av ledelsesteori fra privat sektor (målstyring og organisasjonspsykologi er to eksempler Møller drøfter). Fokus på skolen, didaktikk og læreplanteori kom først med programmet «Ledelse i skolen» (LIS) fra 1988 og fremover, og ble videreført i LUIS (Ledelsesutvikling i skolen) utover på 90-tallet. I perioden etter 2000 opphørte de statlige etterutdanningstilbudene til skoleledere, og Universitets- og høyskolesektoren ble gitt ansvar for å utvikle tilbud i samråd med kommuner og fylkeskommuner.

På siste halvdel av 2000 tallet ble utviklingen, ifølge Møller, påvirket av Norges deltagelse i OECD-programmet *Improving School Leadership*. I undersøkelser knyttet til programmet kom det fram at det i Norge ikke var stilt klart definerte krav til utdanningen. Det ble vektlagt i anbefalinger at skoleledere skulle ha høy autonomi, og at det skulle finnes tilbud om lederopplæring, med vekt på faglig ledelse. På bakgrunn av dette ble den nasjonale rektorutdanningen etablert etter en utlysingsprosess gjennom Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet beskrives gjennom sitt engasjement for utvikling av skoleledere som en «sentral påvirkningsagent» (Møller, 2016, s. 16). Grutle og Roald (2016) peker på at skolelederrollen også er i stadig forandring, og at dette er knyttet til endringene vi stadig ser i skolen, og som er en del av internasjonale utviklingstrender. Når skolen får vektlagt stadig nye oppdrag, og når utviklingen gjør at kravet til kompetanse i samfunnet også endres, stiller dette også krav til skolelederes kompetanse og evne til å lede profesjonsfelleskapet i skolen. Grutle og Roald viser også til Uljens, Møller, Årlestig og Fredriksen (2013) sin vektlegging av utvikling av to mulige rektorroller for fremtidens skole: Den ene vektlegger mål og resultatstyring, ansvarliggjøring, kvalitetssikring og evaluering. Denne ledelsesrollen kan komme i klinsj med lærerprofesjonens vektlegging av faglig skjønnsutøvelse og innflytelse. (Det kan også legges til at det kan være knyttet særegne utfordringer til å lede en kunnskapsvirksomhet som en skole, der de ansatte har relativt stor autonomi). På den andre siden ligger en vektlegging av forskningsbasert skoleledelse med vekt på lokal og kollegial analyse og utvikling av skolens praksis. Grutle og Roald hevder (med grunnlag i Aas og Törnsén, 2016) at de norske og svenske skolelederutdanningene har en profil som er orientert mot demokratisk deltagelse balansert mot administrativ beslutningstaking, samtidig som utdanningene også vurderes å være i overkant systemorienterte og i mindre grad vektlegger selvrefleksjon og personlig utvikling. Dette er temaer som vi kommer tilbake til senere i rapporten, knyttet til analysene av deltagernes vurdering og utbytte av utdanningen, og utdanningenes organisering og profil.

1.1 Den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019

I 2009 ble nasjonal rektorutdanning for grunn- og videregående skole igangsatt. Tilbudet ble opprettet som en del av arbeidet med kvalitetsheving i norsk skole, med særlig støtte i forskning som pekte på skolelederen som en avgjørende faktor i skoleutvikling. I perioden 2010 til 2014 ble rektorutdanningen evaluert av en forskergruppe ved NTNU Samfunnsforskning og NIFU (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011; Lysø et al., 2014; Lysø, Stensaker, Federici, Solem, & Aamodt, 2013; Lysø, Stensaker, Røthe, et al., 2011). Evalueringen var overveiende positiv, og pekte på at den norske rektorutdanningen er utformet på lignende måte som i mange andre land – for eksempel med sin vektlegging av skolens oppgaver. Deltagerne er fornøyde, til dels svært fornøyde, med tilbudet de har fått. De opplever at kvaliteten er høy selv om utdanningenes utforming og opplegg varierer stort. Av mer uklare områder legges det vekt på at man ikke vet mye om hva slags innvirkning utdanningen faktisk får i den enkelte organisasjon, og at skoleeierne ikke er koblet inn mot utdanningen i den grad man kanskje hadde sett for seg.

På bakgrunn av blant annet evalueringen av utdanningen i den første perioden, har tilbudet blitt videreført i perioden 2015 til 2019. Samtidig har Utdanningsdirektoratet kommet med endrede og nye krav til tilbyderne (Utdanningsdirektoratet, 2015). På bakgrunn av dette evalueres også utdanningen som helhet på nytt.

Hva bør en lederutdanning inneholde for at den skal «virke»? Hvordan utdanner man ledere? Hvilke utfordringer eller problemstillinger skal tilbydere av en lederutdanning fokusere på? Og er det spesielle utfordringer med tanke på å utdanne *skoleledere*? Utdanningsdirektoratet adresserer disse spørsmålene i kravspesifikasjonen som ligger til grunn for andre runde av den nasjonale rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Utdanningsdirektoratet tydeliggjør også hva de selv tenker rundt disse spørsmålene og baserer mye på resultatene fra den første evalueringen i tillegg til tidligere forskning og empiri om hva som utgjør en god lederutdanning og hva som gjør at en lederutdanning har effekt. Tidligere forskning og empiri samt resultatene fra evalueringen av den første runden med rektorutdanningen, legger dermed føringer for innholdet i andre runde av rektorutdanningen.

Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon til rektorutdanningens innhold og tilbyderne av rektorutdanningen etterstreber å beskrive en utdanning som fremstår som operasjonell og med fokus på utvikling og endring hos den enkelte leder. Det er et overordnet krav til utdanningene at de skal være et (av flere) svar på utfordringene skolen står overfor, og være et tilbud til rektorer og andre skoleledere i grunnopplæring i Norge. Utdanningene skal også være styrt og målrettet, være behovsrettet og ha et praktisk siktemål. Nytilsatte rektorer skal prioriteres, før andre rektorer og andre skoleledere.

Det er et sentralt poeng i spesifikasjonen at rektorutdanningen skal være praksisorientert. Ferdighetstrening skal være en del av utdanningene, og deltakernes egen skole og organisasjon (også skoleeier) skal involveres.

Som teoretisk utgangspunkt har Utdanningsdirektoratet lagt stor vekt på Mintzberg (2009) sin tilnærming til ledelse som praksis, og denne tilnærmingen følges opp av tilbyderne i deres individuelle beskrivelser av egne tilbud. Mintzberg definerer ledelse som en *praksis*, i hovedsak lært gjennom erfaring og forankret i en spesifikk kontekst (s. 9, 2009). Videre hevder Mintzberg at ledelse hverken er et yrke eller en vitenskap,

men at ledelse er «samtidig» utøvelse eller praktisering av vitenskap, kunst og håndverk. Rektorrollen forstås som ledelse av kunnskapsorganisasjon i bred forstand, men med særpreg for utdanningssektoren. Særpregene for rektorrollen listes opp som rolleforståelse, trygghet i lederrollen, mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp og ta lederskap, identitet som leder, legitimitet og lojalitet. Særpregene fremstår som ganske generelle ledelsesutfordringer, men det argumenteres for at disse er spesielt sentrale i utdanningssektoren på grunn av en svak tradisjon for ledelse.

Videre i spesifikasjonen diskuteres krav og forventninger til en rektor. Dette summeres opp i fem hovedområder:

- Elevenes læringsprosesser (blant annet ansvar for elevenes læringsresultater og læringsmiljø, legge til rette for gode læringsprosesser)
- Styring og administrasjon (blant annet at rektor kjenner og følger lov og forskrift og læreplanverk, og ansvar for intern administrasjon, styring og kontroll)
- Samarbeid og organisasjonsbygging (bygge fellesskap, arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur, inspirere og løse konflikter)
- Utvikling og endring (møte endringer internt og eksternt)
- Lederrollen (tydelig, demokratisk, selvstendig og trygg).

Hvert område er spesifisert med tema som skal vektlegges i tilbudene som gis. Disse er presentert nærmere i kapittel 4 (tabell 4-4), der tilbydernes programplaner gjennomgås.

1.2 Fremgangsmåte i evalueringen

Denne rapporten presenterer første del av resultatene fra evalueringen av rektorutdanningen i perioden 2015-2019. For å forstå hvordan data, metode og resultater som presenteres i den foreliggende rapporten passer inn i helheten, og for å begrunne hvilke metoder som er valgt, velger vi å oppsummere fremgangsmåten for evalueringen som helhet. For evalueringen 2015-2019 har Utdanningsdirektoratet skissert to hovedformål:

1. Å vurdere rektorutdanningens kvalitet, resultat og måloppnåelse, samt gi et grunnlag for å videreutvikle utdanningen.
2. Å fremskaffe mer kunnskap om hva som er effektiv lederutdanning, dvs. hva som gir stor «påvirkning» på lederpraksis og skolenes virksomhet.

Hovedproblemstillingene for evalueringen er knyttet til de tre områdene programkvalitet (forstått som sammenheng mellom målsetting og iverksetting), resultatkvalitet (forstått som nytteverdi og endring på brukernivå/skolenivå) og forbedring og utvikling (forstått som utvikling av rektorutdanningen, samt forståelsen av hvordan utdanningen kan evalueres og følges opp).

En av utfordringene som den tidligere evalueringen pekte på var at selv om deltagerne var svært tilfredse med utdanningen, visste man lite om hvordan rektorutdanningen hadde betydning for praksis på skolene. Kirkpatrick (1998) skiller mellom ulike nivåer lederutdanninger kan gi avtrykk på lederpraksis og organisasjoner. På det nederste nivået har vi deltagerens respons, som dreier seg om deres opplevelse av tilbudet. På det neste nivået finner vi deltagerens læring, som dreier seg om hva de har

tilegnet seg av ferdigheter, kunnskap og holdninger. På nivået over der igjen finner vi atferdsendring, altså at deltagelsen fører til at deltagerne oppfører seg på en annen måte i sitt arbeid. På det fjerde og øverste nivået dreier det seg om at endringene på de tre første nivåene også gir seg avtrykk i bedre tjenester eller resultater. Selv om modellen har blitt kritisert blant annet for sitt lineære kausalitetssyn, sammenblanding av utbytte med læring og et forenklet syn på effekter fra opplæring (Holton, 1996), gir den et enkelt kart for å forstå at utdanningen kan ha betydning på ulike nivåer. Dette er noe av bakgrunnen for at vi i denne evalueringen benytter ulike fremgangsmåter for å fange opp resultatene av rektorutdanningen.

Hovedproblemstillingene i evalueringen er:

- Hvordan fungerer rektorutdanningen i forhold til de formulerte målene (programkvalitet)?
- På hvilken måte bidrar deltakelse i rektorutdanningen til bedre utførelse av lederjobben i den praktiske hverdagen (resultatkvalitet)?
- Hvordan kan evalueringen bidra til forbedring av «beste praksis» på rektorutdanningen (forbedring og utvikling)?

For å svare på dette brede oppdraget har vi i evalueringen lagt opp til å bruke en rekke ulike metoder og tilnærminger. Hovedvekten ligger på bruk av deltakerundersøkelser (surveyer), der vi følger de tre kullene som starter på studiene i 2015, 2016 og 2017 fra starten til slutten av utdanningen, og enda et år etter at utdanningen er avsluttet (altså ved tre tidspunkt). Mye av plassen i spørreskjemaene er brukt på spørsmål om deltagerens subjektive oppfatninger, altså deres forventninger til utdanningen og vurdering av utdanningen. Det er også stilt spørsmål om ledelsesstil, skolekultur og lignende tema, uten at disse er knyttet til rektorutdanningen spesielt. Formålet er å få frem nettopp endringen i praksis ved å sammenligne resultater før og etter deltakelse i rektorutdanningen, i tillegg til den generelle vurderingen av studiet. Dette er også en viktig datakilde i den foreliggende rapporten.

En utfordring med før- og etter designet er at vi ikke vet om resultatene vi finner gjelder for de som har gått på rektorutdanningen, eller for alle skoler og skoleledere. Det er vanskelig å vite om eventuelle endringer finner sted i alle skoler, eller bare skoler der skoleledere har deltatt på utdanningen. For å få tak på dette har vi for 2016-kullet også trukket et tilfeldig utvalg skoler der rektorer svarer på mange av de samme spørsmålene om ledelsesstil og skolekultur som deltagerne på utdanningen. Formålet er å skaffe et sammenligningsgrunnlag for resultatene. Vi har også utvidet undersøkelsen til lærere ved skoler der skoleledere deltar i undersøkelsen, og lærere ved skolene til et utvalg deltakere i rektorutdanningen.

Til sammen gir spørreskjemaanalysene med kontrollgruppene og utvidelsen til lærerne et godt utgangspunkt for å kunne identifisere hvilke endringer som foregår eller ikke på skolene der ledere er med på rektorutdanningen. Men spørreskjemaene gir mindre innblikk i hvorfor endringene faktisk skjer. For å fange opp dette følger vi også fire rektorer fra ulike utdanninger gjennom utdanningsløpet. Vi besøker dem på skolene, intervjuer deres lærere og kollegaer, og forsøker hele tiden å fange mer informasjon om forventninger, endringer, utbytte og motivasjon, samt eventuelle endringer i måten ting gjøres på ved skolene. Disse casebesøkene gjennomføres flere ganger i løpet av perioden 2015-2019, med formål å få fatt i eventuelle endringer over tid.

For å fortolke resultatene fra de kvalitative case-studiene og spørreskjemadataene er det også viktig med et godt grep om hvordan utdanningene er organisert og strukturert.

For å få et slikt grep har vi gått igjennom alle tilbydernes planer for studiet og beskrivelse av egen utdanning. Særlig oppmerksomhet har blitt rettet mot hvordan de ulike tilbyderne har svart på Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon til tilbyderne, og om de har fanget opp de påpekte momentene på en tydelig måte. Dette presenteres i den foreliggende rapporten (kapittel 4).

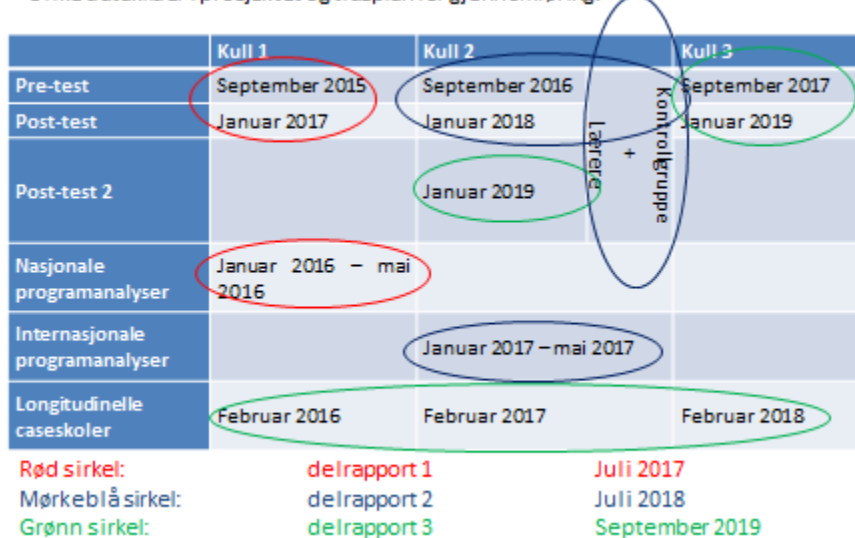
For å svare på problemstillingene knyttet til hvordan evalueringen kan bidra til å forbedre utdanningene og også forstå utdanningenes betydning på en bedre måte, skal vi i evalueringen også se nærmere på hva internasjonal litteratur sier om hvilken betydning – «impact» - rektorutdanningen kan ha, og hvordan dette undersøkes. Dette gjelder både på tilbydernivå (de forskjellige utdanningene) og på nasjonalt nivå. Vi vil i denne runden av evalueringen sammenligne evalueringsstrategier og evalueringsmål i rektorutdanningene i Norge, Sverige, Danmark og England, da likheter og forskjeller mellom disse landenes utdanningsmodeller allerede er grundig beskrevet i den forrige evalueringen (Lysø, Stensaker, Aamodt, et al., 2011). I tillegg har det siden forrige evalueringsrunde kommet til et relativt bredt litteraturtilfang knyttet til ulike modeller for rektorutdanning.

Som det fremkommer støtter evalueringen seg på et bredt datagrunnlag totalt sett. Resultatene fra evalueringen vil bli presentert i tre ulike delrapporter, som publiseres sommeren 2017 (delrapport 1), sommeren 2018 (delrapport 2) og høsten 2019 (delrapport 3). Delrapport 1 vil inneholde analyser av deltakersurveyene gjennomført før og etter gjennomført studiet for kullet som startet på rektorutdanningen høsten 2015. I tillegg vil programplanene for de enkelte utdanningene gjennomgås.

Delrapport 2 vil inneholde data fra deltakersurveyen gjennomført før og etter studiet for kullet som startet september 2016, sammen med data fra kontrollutvalget av rektorer og lærere ved skolene. I tillegg vil resultatene fra de internasjonale programanalysene presenteres her.

Delrapport 3 vil inneholde data fra deltakersurveyen for kullet som starter høsten 2017, samt en survey til deltakerne som startet høsten 2016, altså enda ett år etter avsluttet utdanning. I tillegg vil det her rapporteres fra casestudiene

Ulike datakilder i prosjektet og tidsplan for gjennomføring.



Figur 1-1. Ulike elementer i evalueringen og tidspunkt for gjennomføring.

1.3 Rapportens innhold og problemstillinger

Det er som sagt Utdanningsdirektoratets krav til tilbyderne og vektleggingen av betydning for praksis i skolen som ligger til grunn for evalueringen. Problemstillingene som undersøkes i denne rapporten er:

- 1) Hvordan gjenspeiles Utdanningsdirektoratets krav til utdanningene i tilbyderens programplaner?
- 2) Hva slags forventninger har deltagerne til rektorutdanningen?
- 3) I hvilken grad innfris forventningene gjennom studiet, og hvordan varierer dette med de ulike studiestedene?
- 4) Hvordan vurderer deltagerne utdanningen med tanke på kvalitet, innhold, organisering og relevans?
- 5) I hvilken grad kan vi spore endringer i deltakernes syn på deres egen organisasjon og deltakernes (selvrapporterte) praksis?

I kapittel 2 gjennomgås metodiske tilnærminger og datagrunnlag. En kort gjennomgang av kjennetegn ved deltakerne gis i kapittel 3. I kapittel 4 er det de ulike studiestedenes profil og organisering som blir belyst, med fokus på å få frem likheter og forskjeller i måten studiene er organisert og planlagt på, og å presentere et bilde av hvordan utdanningene se ut. I kapittel 5 ser vi nærmere på deltakernes forventninger til studiet og deres opplevde utbytte, mens vi i kapittel 6 presenterer deltakernes vurdering av studienes organisering. I det siste resultatkapittelet, kapittel 7, presenteres resultatene av endringer på målene på deltakernes syn på skolens organisering og deres selvrapporterte praksis. Resultatene oppsummeres og diskuteres i kapittel 8, og det gis anbefalinger for videre arbeid med å utvikle kvaliteten i rektorutdanningen.

2 Metode og datagrunnlag

I dette kapittelet gjør vi rede for aspekter ved de forskningsmetodiske tilnærmingene som benyttes i evalueringen. I denne rapporteringen inkluderer dette en gjennomgang av tilbydernes programplaner og en deltakersurvey. Deltakersurveyen ble gjennomført rett før deltakerne startet på rektorutdanningen samt etter fullført utdanning. Målet er å kunne se på endringer over tid, å sammenligne forventninger med opplevd utbytte, og å spore endringer i rektorenes syn på skolekultur og andre kjennetegn ved skolen før og etter deltagelse i utdanningen.

2.1 Gjennomgang av programplaner

Gjennomgangen av programplanene utgjør en del av den kvalitative tilnærmingen til evalueringen av rektorutdanningen. I utlysningsteksten/kravspesifikasjonen for den nasjonale rektorutdanningen, fremhevet Utdanningsdirektoratet betydningen av enkelte deler av den, slik som for eksempel ferdighetstrening og involvering av skoleeier. Dette ble presentert i kapittel 1. Utdanningsdirektoratet ønsket at potensielle tilbydere av rektorutdanningen, i sine prosjektbeskrivelser/tilbud skulle ha ekstra oppmerksomhet rettet mot disse delene. Dette ønsket var også mer eller mindre en direkte konsekvens av den tidligere runden med evaluering rektorutdanningen.

I denne sammenheng defineres programplaner i hovedsak som de ulike tilbydernes prosjektbeskrivelser/beskrivelse av hvordan de ønsker å tilby rektorutdanningen, altså besvarelsen av Utdanningsdirektoratets utlysning, i tillegg til å gå gjennom tilbudenes studieplaner.

Etter forespørsel, fikk prosjektet tilgang til beskrivelsene av utdanningstilbudene fra alle tilbyderne. Prosjektbeskrivelsene ble så gjennomgått og oppsummert etter mal fra forrige rundes evaluering, som var utformet på følgende måte:

- Kjennetegn ved programtilbyderne
- Pedagogiske forhold ved programtilbudene
- Programmenes organisering og struktur
- Programmenes målsettinger
- Programmenes faglige innhold
- Programmenes læringsformer
- Programmenes arbeidskrav og vurdering
- Programtilbydernes kobling til skoleeier

Programplanene gjennomgås først og fremst i den hensikt å kartlegge fakta om de ulike tilbyderne og de enkelte utdanningene. Dette dreier seg i hovedsak om hvor mange studenter utdanningen har, hvor mange samlinger det er, hvor omfattende pensum det er på den enkelte utdanning, hva slags form for ferdighetstrening som brukes på studiet og hvordan studentene evalueres. De enkelte tilbyderne har så fått anledning til å sjekke disse faktaopplysningene for feil og korrigere disse. Tilbydernes eventuelle korrigeringer er så tatt inn i det endelige dokumentet.

Gjennomgangen av programplaner/tilbudsdokumentene er også gjort for (om mulig) å kunne belyse i hvilken grad tilbyderne svarer på ønsket fra Utdanningsdirektoratet om å ha en spesiell oppmerksomhet rettet mot enkelte deler av studiet. Vektlegger de

ferdighetstrening? I tilfelle hvordan? Hvordan operasjonaliserer de utdanningens krav om relevans for praksis?

2.2 Survey til deltagere

Den kvantitative tilnærmingen i evalueringen er hovedsakelig gjort for å kunne kartlegge deltakernes opplevelser, forventninger og innfrielse av disse, samt deltakernes vurdering av kvalitet og relevans, over tid. I tillegg undersøkes eventuelle individuelle endringer rektorenes syn på egen organisasjon. Enkelte av disse ble også benyttet i den forrige evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen.

Undersøkelsen har et longitudinelt design, altså et design som kjennetegnes av at det gjennomføres gjentatte målinger over en lengre tidsperiode. Formålet med slike design er gjerne å beskrive stabilitet og endring over tid (Gall, Gall, & Borg, 2007). Med utgangspunkt i dette ble deltakerne på rektorprogrammet oppfordret til å fylle ut to spørreskjema i forbindelse med utdanningen; ett i oppstarten og ett etter fullført utdanning. Dette kan også omtales som et «pre- og posttest design» (Gall et al., 2007), en terminologi vi benytter videre i rapporten.

Populasjon, utvalg og datainnsamling

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

Respondentene i den foreliggende rapporten består av deltakere som startet høsten 2015 (heretter omtalt som Kull 1). En oversikt over antall deltakere, tidspunkt for utsendelse, antall puringer, antall svar og svarprosent fordelt på pre-test og post-test er vist i tabell 2 (neste side).

Tabell 2-1 Oversikt over deltakere og svarprosent pre-test og post-test, fordelt på tilbydere (Kull 1 – oppstart 2015)

Tilbyder	Antall deltakere	Svarprosent pre-test	Svarprosent post-test
HiOA	64	84	72
BI – Stavanger	35	71	71
BI – Oslo	75	51	44
HiSF/Høgskulen på Vestlandet	44	77	61
NHH	57	88	68
UiA	29	79	69
UiO	72	81	61
NTNU Trondheim	43	81	65
NTNU Bodø	38	92	63
NTNU Tromsø	39	100	64
Totalt	457	85	68

Det er totalt syv tilbydere i rektorprogrammet og disse tilbyr et ulikt antall studieplasser, fordelt på 11 studiesteder. 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.

Tabellene viser at svarprosenten på pre-testene for alle tilbydere er tilfredsstillende eller svært god. Antall respondenter på post-testene er noe lavere, men likevel totalt rett under 70 prosent. Teoretisk sett kan svarprosenten anses som tilfredsstillende (Babbie, 2004; Gall, et al., 2007) for pre-testene, men det bør likevel vises noe forsiktighet i tolkning og generalisering av resultatene med tanke på utvalgets representativitet ved post-testen. Det kan være flere ulike grunner til at deltakere unnlater å svare. En kjent årsak som har påvirket svarprosenten er at flere deltakere av ulike grunner har avsluttet rektorprogrammet underveis, eller har skiftet jobb. Dette har vi ikke eksakte tall på, kun tall for de som har sluttet og likevel besvart skjemaet (fire stykker, pluss ni som fortsatt studerer). Andre årsaker kan være størrelsen på spørreskjemaene som er relativt omfattende med tanke på antall spørsmål som deltakerne skal ta stilling til. Dette fører også til noe frafall underveis i de to besvarelsene.

Analysene av endringer på individnivå ble gjort ved å «matche» respondentenes svar og deretter sammenligne svarene fra pre- og posttesten. Med dette menes at svarene på den første undersøkelsen knyttes til svarene på den andre undersøkelsen. Tabell 2-2 på neste side viser antall respondenter som lot seg matche, samt antall respondenter som kun har svart på pre- eller posttesten.

Tabellen viser at 67,6 prosent av respondentene som har svart på undersøkelsene har besvart både pre- og posttesten. Høyest antall samsvar mellom de to måletidspunktene (altså at en enkelt deltaker har svart begge ganger) finner vi blant deltakerne som har tatt kurset ved NTNU, Trondheim. Vi ber leseren allerede nå legge merke til at antall respondenter per tilbyder og studiested, enkelte steder er svært lavt. Vi må derfor være forsiktig i våre tolkninger og spesielt i generaliseringer av resultatene når vi gjør dette på tilbydernivå. Funnene vil likevel være gjeldende for dem som har besvart undersøkelsene. Vi har valgt å presentere resultatene for tilbyderne på de ulike analysene for å gjøre evalueringen mer nyttig for den enkelte tilbyder. Vi har i tillegg

laget sammensetninger av alle svarene gitt i åpne felt i spørreskjemaet til hver enkelt tilbyder, slik at grunnene som blir oppgitt for de enkelte spørsmål også kan benyttes av tilbyderne i det videre arbeidet. Vi understreker likevel at evalueringen har rektorutdanningen som samlet tilbud som mål, og at det ikke er en evaluering av det enkelte studiested eller den enkelte tilbyder.

Tabell 2-2 Oversikt over deltakere som har svart på kun pre-test, kun post-test og deltakere som har svart på begge, fordelt på tilbydere

Tilbyder	Kun pre-test	Kun post-test	Pre- +post-test	Prosent match
HiOA	10	7	44	72
BI – Stavanger	5	5	21	68
BI – Oslo	17	3	48	71
HiSF	10	3	24	65
NHH	14	3	36	68
UiA	6	3	17	65
UiO	18	4	39	64
NTNU Trondheim	8	1	27	75
NTNU Bodø	12	1	23	64
NTNU Tromsø	14	1	24	62
Totalt	114	31	303	68

Instrumenter – innhold, faktorer og reliabilitet

Surveyen omhandler spørsmål som både kartlegger forventninger til utdanningen (pretest) og opplevd utbytte av utdanningen (posttest). I tillegg stilles spørsmål om kvalitet og relevans. Disse spørsmålene ble utviklet spesielt for formålet. Videre la vi inn både nyutviklede og etablerte instrumenter med det formål å undersøke endring blant deltakerne i løpet av utdanningen. For å undersøke hvordan deltakernes kapasitet til læring og utvikling som leder har endret seg valgte vi indikatorene *skolekultur, forhold til skoleeier, ambisjoner som leder og autonomi/handlingsrom*. Til sammen har disse indikatorene til hensikt å undersøke om utdanningen har bidratt til økt «trygghet i lederrollen», til mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp, og å ta lederskap gjennom utvikling av en identitet som leder. Det må bemerkes at endringer ikke direkte kan tilskrives rektorutdanningen da en rekke av disse forholdene kan knyttes til ervervet erfaring som leder og arbeidssituasjonen generelt.

For å øke reliabilitet og validitet ble de nye instrumentene i stor grad utviklet med tanke på å lage sammensatte mål. Sammensatte mål består av flere spørsmål som måler «latente begrep» som det er vanskelig å fange opp gjennom enkeltspørsmål. Et sammensatt mål kalles gjerne en skala og består av spørsmål/påstander (kalt indikatorer) hvor respondentens svar på spørsmålene antas å være skapt eller forårsaket av en latent egenskap, som for eksempel motivasjon (Ringdal, 2007). Alle spørsmålene fra deltakersurveyen som er anvendt i analysene finnes i vedlegg 9-3. I det følgende beskrives de ulike sammensatte målene. Etter dette gjennomgår vi kort om faktoranalyse og reliabilitet, analyser og mål som brukes for å kvalitetssikre de sammensatte målene.

For å undersøke hvorvidt de forskjellige spørsmålene og påstandene kunne utgjøre sammensatte mål benyttet vi eksplorerende faktoranalyser (Ringdal, 2007; Tabachnick & Fidell, 2007). Faktoranalyse benyttes når man ønsker å undersøke relasjoner mellom flere variabler og redusere dem til færre faktorer eller dimensjoner. Det er korrelasjonen mellom variablene, altså spørsmålene eller påstandene, som er basis for analysen. Det er et mål at faktorene skal være minst mulig overlappende og at den enkelte variabel lader høyt på en faktor. Verdier mindre enn 0,40 på øvrige faktorer regnes som akseptabelt (Pallant, 2010). Det ble benyttet Maximum Likelihood med Varimax rotasjon i alle analysene. De sammensatte målene er laget som den uvektede summen av de inkluderte variablene dividert på antall variabler i målet.

For å undersøke de sammensatte målenes indre konsistens ble det gjennomført en reliabilitetsanalyse. Den indre konsistensen blir undersøkt ved å regne ut Cronbachs Alpha. Denne koeffisienten blir regnet ut på bakgrunn av gjennomsnittet av alle såkalte split-half korrelasjoner som er mulig å gjøre på de utvalgte variablene (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Alphaverdien uttrykker gjennomsnittsverdien av alle disse interkorrelasjonene. Skalaen bør som regel ha en verdi på over 0,70. Merk at alle faktor- og reliabilitetsanalysene tar utgangspunkt i variablene fra pretesten. Dette gjøres hovedsakelig fordi antallet respondenter er større, noe som bidrar til å gi et mer pålitelig resultat.

Forventninger til og utbytte av utdanningen

Spørsmålene som omhandler forventninger til utdanningen ble utviklet spesielt for undersøkelsen, med utgangspunkt i gjennomgangen av programplanene, og med utgangspunkt i tidligere undersøkelser.

Ved oppstart av studiene ble deltakerne gitt følgende instruksjon:

«Tenk over dine forventninger til utdanningen du nå har startet på. I hvilken grad er det viktig for deg at utdanningen skal gi deg kunnskaper og ferdigheter innenfor følgende områder? Det er viktig for meg at utdanningen setter meg i bedre stand til å...».

Deretter skulle respondentene ta stilling til 59 påstander på en skala fra 1, «ikke viktig», til 7, «svært viktig». Eksempler på påstander er «...iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsprosesser», «...inkludere ulike grupper (f.eks. fagforening) i beslutninger i henhold til lover og regler», «...fremme en kultur hvor kollegiet deler utfordringer tilknyttet arbeidet og diskuterer disse åpent for å lære av dem», «...sikre nødvendig kompetanse som er nødvendig for å møte endrede arbeidskrav», «...bli en tydelig leder». Vi kommer tilbake til hva slags dimensjoner påstandene måler.

Etter avsluttet utdanning (post-test) ble deltakerne gitt følgende instruksjon:

«I hvilken grad føler du at utdanningen har gitt deg kunnskaper og ferdigheter innenfor følgende områder? Utdanningen har satt meg bedre i stand til å...».

De samme 59 påstandene ble da presentert.

At de samme påstandene er stilt både som forventninger og utbytte gjør det mulig å vurdere deltakernes relative opplevde utbytte, også sett opp mot hvor viktig det er for dem. Dette uttrykkes gjennom differansen mellom de to tidspunktene. Dersom forventningene er innfridd positivt (altså høyere utbytte enn forventninger) vil dette synes som en positiv differanse, mens det vil bli en negativ differanse dersom utbyttet er lavere enn forventningene. Det kan diskuteres om fremgangsmåten måler høyt utbytte, eller høye forventninger. For å komme mer i dybden på dette er det i tillegg til disse differansene derfor interessant å se på hvilke områder studentene har høye og lave forventninger til deltakelsen i seg selv. Tilsvarende er det interessant å se på hvilke områder de har høyt utbytte, uavhengig av forventningene. På alle dimensjonene presenteres derfor gjennomsnittene for forventninger, gjennomsnitt for utbytte, i tillegg til differansescorene mellom utbytte og forventninger.

I tillegg til disse spørsmålene som kombineres i en analyse av endring over tid, har vi stilt deltagerne en rekke spørsmål om deres vurdering av innholdet i studiene, og de ulike elementene. Deltakerne er bedt om å vurdere organisering, innhold, kvalitet som helhet og relevans for egen praksis på en skala fra 1 («svært dårlig») til 5 («svært god») på følgende områder: Undervisning (felles med medstudenter), Ferdighetstrening, Gruppearbeid eller gruppeaktiviteter, Veiledning og coaching fra eksterne konsulenter, Veiledning og coaching fra ansatte/undervisere på utdanningen, «Hjemmeoppgaver» eller tilsvarende på utdanningen og Pensum og undervisningsmateriell. Spørsmålene ble naturligvis stilt etter avsluttet studium. På alle områdene fikk deltagerne anledning til å svare «ikke relevant», i tilfelle dette ikke var et element de mente var tilstede på deres studium. Deltakerne fikk også anledning til å utdype i kommentarfelt på hvert område.

Faktorer og reliabilitet - forventninger til og utbytte av utdanningen

I og med at påstandene om forventninger og utbytte i hovedsak ble utviklet med tanke på denne undersøkelsen, og ikke var testet tidligere, gjennomførte vi en eksplorerende faktoranalyse for hvert av de tre batteriene. Faktorladningene er presentert i tabell 9-1 i vedlegg. Det er fire faktorer som peker seg ut i batteriet, i tillegg til at det er to variabler som ikke lader på noen av disse faktorene.

Faktor 1 har vi kalt «Elevers læringsprosesser», og påstandene dreier seg for eksempel om å benytte forskning og teori i arbeidet med å bedre elevenes læringsresultater, og å vurdere kvaliteten på lærernes pedagogiske praksis. Faktor 2 har vi kalt «Lovverk og personal», og påstandene dreier seg for eksempel om å kontrollere at skolen forholder seg til forskrifter og lovverk (for eksempel læreplan, tilpasset opplæring), få oversikt over, samt nærmere kjennskap til lovverk og forskrifter og hvordan man skal fortolke lover og forskrifter

Faktor 3 har vi kalt «Økonomi» og eksempler på påstander er å ha god oversikt og kontroll over skolens økonomi og regnskap, og å utarbeide realistiske budsjett for skolen.

Faktor 4 består av to påstander, som ikke er enkelt å se at hører sammen: Effektivt omorganisere lærerressursene for å bedre elevenes læringsprosesser, og benytte og følge opp elevresultater (f.eks. Nasjonale prøver, elevundersøkelsen) for å bedre elevenes læringsmuligheter. Begge handler om læringsprosesser, men med ganske forskjellige handlinger, og i og med at læringsprosesser må anses som godt dekket gjennom faktor 1, har vi valgt å utelate disse to påstandene fra analysene. Det samme argumentet gjelder for påstandene «Få oversikt over, samt innhente ekstern

kompetanse for å bedre elevenes læringsmiljø (f.eks. Kompetansesentra)», og «Iverksette og lede utviklingsarbeid spesielt rettet mot å bedre skolens læringsmiljø».

I det neste batteriet (tabell 9-2 i vedlegg), som består av 21 spørsmål, er det også fire faktorer som kommer til syne gjennom en faktoranalyse.

Faktor 1 har vi kalt «kulturutvikling og endring», og påstandene handler om å utvikle skolens kultur, vi-følelse og et inspirerende arbeidsmiljø for lærerne (og ledelsen).

Faktor 2 dreier seg også om endringer, men da om å møte endringer som er eksterne for skolen. Dette kan være endringer i elevgrunnlaget, politiske endringer eller endringer i lovverk.

Faktor 3 dreier seg om kompetanseutvikling av lærerne, og handler om å legge til rette for videreutdanning og støtte opp om ønske om faglig utvikling.

Faktor 4 består av to påstander som dreier seg om eksternt samarbeid, med andre skoler og skoleeier.

Også i dette batteriet er det to påstander som lader lavt på de fire faktorene, samtidig som innholdet i påstandene må anses å være godt dekket i de eksisterende dimensjonene. Dette er «Legge til rette for frihet i valg av samarbeidsformer blant undervisningspersonalet» og «Utvikle en kultur hvor ledelse og lærere støtter hverandre sosialt». Disse er dermed utelatt.

I det tredje batteriet (tabell 9-3 i vedlegg) er det 16 påstander, og disse fordeler seg også på fire faktorer. Den første faktoren har vi kalt «refleksjon og kunnskap», og påstandene her dreier seg om å bedre anvende tidligere erfaringer i arbeidet, å bedre anvende forskning og teori for å forstå egen organisasjon, og å bli en mer reflektert praktiker.

Den andre faktoren har vi kalt «ledertrygghet» og påstandene her dreier seg om å bli en tryggere leder, bli en mer demokratisk leder, bli en tydelig leder, og å utøve et lederskap som er i overensstemmelse med min egen personlighet.

Den tredje faktoren har vi kalt «medvirkning», og påstandene her handler blant annet om å involvere lærerne i endringsprosesser ved skolen, og å legge til rette for gode muligheter for medvirkning, for eksempel i utviklingsarbeid.

Den fjerde faktoren har vi kalt «lærerveiledning». Her inngår to påstander om å veilede lærerne i faglige spørsmål, og å følge opp lærernes undervisning og metodevalg. I tillegg er det en tredje påstand som er gruppert sammen, og det dreier seg om å initiere, planlegge og lede skolens utviklingsarbeid med pedagogisk bruk av IKT. På en måte kan man si at dette dreier seg om noe litt annet enn lærerveiledning, men samtidig har spørsmålet et element av å lede lærerne, og det kan ut fra faktoranalysen se ut til at det er dette deltakerne har lagt vekt på når de har besvart skjemaet.

Til sammen har de 59 påstandene dermed blitt summert opp til 11 sammensatte mål. I tabellen under er alle målene presentert, med antall påstander i hvert mål, og Cronbachs alpha. Som det fremgår varierer antall item mellom 2 og 7, men på alle mål ser reliabiliteten ut til å være god.

Tabell 2-3. Reliabilitet og antall variabler - Forventninger og utbytte

Dimensjoner	Alpha	Antall
Elevers læringsprosesser	0,85	7
Lovverk og personal	0,90	6
Økonomi	0,90	5
Kulturutvikling og endring	0,87	7
Møte endringer	0,87	5
Kompetanseutvikling lærere	0,84	3
Eksternt samarbeid	0,72	2
Refleksjon og kunnskap	0,76	3
Ledertrygghet	0,84	6
Medvirkning	0,85	4
Lærerveiledning	0,81	3

Skolekultur

Spørsmålene som måler det vi har valgt å benevne for «skolekultur», er hentet fra instrumentet «Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)». Dette instrumentet er utviklet av Watkins og Marsick (1997) med utgangspunkt i forskning gjort av Argyris og Schön (1996). Disse forskerne viser til at gode læringskulturer i organisasjoner bidrar til å skape betingelser for å anvende individuell læring fra deltakelse i lederprogrammer. Instrumentet er validert og anvendt i en rekke studier i ulike sektorer og land (Watkins & Dirani, 2013). Det ble oversatt og tilpasset til skolekontekst i den forrige evalueringen av rektorutdanningen (Hybertsen et al., 2014).

Det opprinnelige instrumentet består av påstander som er kategorisert langs sju dimensjoner: (1) kontinuerlig læring, (2) dialog, (3) samarbeid og team, (4) kunnskapsdeling, (5) inkludering og felles visjon, (6) systemtenkning og (7) ledelse, rollemodeller og støtte. Både på grunn av omfang på spørreskjema og på bakgrunn av en gjennomgang av de ulike dimensjonene, falt valget på å inkludere «teamlæring og samarbeid», «ledelsen som rollemodeller og støtte», samt «inkludering og kollektiv visjon». Deltakerne ble bedt om å ta utgangspunkt i egen arbeidshverdag og ta stilling til i hvilken grad påstandene stemmer. Registreringen ble gjort på en skala fra 1 til 7, hvor 1 = stemmer ikke og 7 = stemmer helt.

Dimensjonen om teamlæring og samarbeid handler om i hvilken grad teamene på skolen lærer av egne erfaringer i det daglige, om teamene evner å ha et metaperspektiv på eget samhandlingsmønster og grad av endringsvillighet. Eksempel på påstand knyttet til «teamlæring og samarbeid» er «Generelt ved denne skolen har lærerteamene frihet til å sette sine egne mål». Dimensjonen som omhandler ledelsen som rollemodeller handler om i hvilken grad ledelsen støtter opp om faglig oppdatering, deler informasjon og gir veiledning. Eksempel på påstand knyttet til ledelsen som rollemodeller er: «Ledelsen ved denne skolen støtter generelt opp om lærernes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning». Den siste dimensjonen, «inkludering og kollektiv visjon», handler om hvorvidt lærerne blir gitt autonomi i lærergjerningen, om de har kontroll over egne ressurser og om de opplever anerkjennelse fra ledelsen og kolleger. Eksempel på påstand er «Generelt ved denne skolen anerkjennes lærere som tar ekstra initiativ».

Det er viktig å merke seg at dette instrumentet måler deltakerne på rektorutdanningen sin subjektive opplevelse av skolekultur og ikke hva lærerne ved de respektive skolene mener. Lærernes syn vil tas opp i delrapport 2, som kommer i 2018.

Faktorer og reliabilitet - skolekultur

Fordi målene fra DLOQ er etablert og tidligere validert, ble de ikke gjenstand for eksplorerende faktoranalyser. Vi lagde sammensatte mål av variablene basert på tidligere valideringer av instrumentet. Reliabilitet og antall spørsmål som inngår i hver dimensjon er vist i tabell 2-4.

Tabell 2-4 Reliabilitet og antall variabler - skolekultur

Dimensjoner	Alpha	Antall
Teamlæring og samarbeid	0,717	6
Ledelsen som rollemodeller og støtte	0,832	6
Inkludering og kollektiv visjon	0,734	6

Tabellen viser at dimensjonene har tilfredsstillende reliabilitet målt ved Cronbachs Alpha. For en oversikt over alle spørsmålene som inngår, henvises leseren til spørreskjemaet i vedlegg 9-4.

Forhold til skoleeier

Deltakerne ble stilt syv spørsmål som omhandlet deres oppfatning av relasjon til skoleeier. Formålet med å stille disse spørsmålene var å undersøke om opplevelsen av relasjonen endrer seg, her spesielt ved å ta en lederutdanning. Eksempel på spørsmål er «I hvilken grad opplever du at det er vanskelig å kommunisere med skoleeier?» og «I hvilken grad opplever du at skoleeier stiller klare resultatkrav med tanke på økonomi?». Respondentene ble bedt om å gi uttrykk for grad av enighet på en skala fra 1 – 5, hvor de ulike tallene i skalaen stod for: i svært liten grad, i liten grad, i noen grad, i stor grad, i svært stor grad. Spørsmålene ble gjenstand for faktoranalyser og på grunnlag av disse ble det utviklet tre dimensjoner. Disse presenteres senere i kapittelet.

Faktorer og reliabilitet - forhold til skoleeier

Resultatet fra en eksplorerende faktoranalyse av spørsmålene er vist i tabell 9-4 i vedlegg. En innholdsmessig sanalyse av spørsmålene indikerer at påstanden «skoleeier har vist interesse for din deltakelse på rektorprogrammet» skiller seg noe fra de øvrige spørsmålene. Dette får man også en indikasjon på ved å se på faktorladningen som er på 0,44, som er den laveste «ladningen» på denne faktoren (faktor 1). I dette tilfellet valgte vi derfor å gjøre om dette spørsmålet til en egen dimensjon av relasjon til skoleeier og kalte de to andre faktorene for «støtte» og «kontroll». Faktorenes reliabilitet og antall variabler vises i tabell 2-9. Merk at det ikke er mulig å estimere reliabilitet for kun en enkelt variabel.

Tabell 2-5. Reliabilitet og antall variabler – forhold til skoleeier

Variabel	Alpha	Antall
Støtte	0,758	4
Kontroll	0,694	3
Interesse for deltakelse	-	1

Reliabiliteten til dimensjonen «kontroll» er på grensen (som gjerne anses som 0,7). Et kjent statistisk fenomen er at reliabilitet henger sammen med antall spørsmål som inngår i selve dimensjonen. Vi velger derfor å behandle 0,694 som tilfredsstillende.

Ambisjoner som leder

Deltakerne ble stilt 18 spørsmål om det vi overordnet har kalt «ambisjoner som leder». Formålet med spørsmålene var å undersøke hvilke aspekter av skolelederrollen som oppleves som viktige og gir følelse av å lykkes.

Spørsmålene generelt ble innledet med «I hvilken grad er følgende påstander viktige for deg og din opplevelse av å lykkes som leder?». Eksempler på påstander er: «Når du har løst en personalsak» og «Når elevenes læringsresultater blir forbedret». Deltakerne ble bedt om å gi uttrykk for grad av enighet på en skala fra 1 – 5, hvor de ulike tallene i skalaen stod for: i svært liten grad, i liten grad, i noen grad, i stor grad, i svært stor grad.

Faktorer og reliabilitet - ambisjoner som leder

Spørsmålene er til dels varierte i utformingen og spør om tidvis veldig ulike aspekter av det å være skoleleder og hva som skal til for å føle at man lykkes. Spørsmålene ble gjenstand for gjentatte eksplorerende faktoranalyser. Fem faktorer utkrystalliserte seg og ga også innholdsmessig mening. De øvrige spørsmålene ble tatt ut og behandlet som egne dimensjoner. Resultatet fra analysen er vist i tabell 9-5 til 9-10.

Faktoranalysen støtter altså en inndeling i fem faktorer. Disse ble så gitt passende navn ved å ta utgangspunkt i *hva* påstandene omhandler. Tabell 2-6 viser alphaverdier og antall påstander som inngår i hvert sammensatt mål, i tillegg til de spørsmålene som ble tatt ut gjennom selve faktoranalysen.

Tabell 2-6 Reliabilitet og antall variabler – ambisjoner som leder

	Alpha	Antall
Positive tilbakemeldinger	0,819	3
Personalsaker	-	1
Læring og undervisning	0,777	2
Test og vurdering	0,771	2
Elevenes læringsresultater	-	1
Elevenes trivsel	-	1
Strategiplan	-	1
HMS	0,697	2
Budsjett	-	1
Administrasjon	-	1
Lokalsamfunn	-	1
Samarbeid og utvikling	0,721	2

Reliabiliteten til dimensjonene er tilfredsstillende. Se spørreskjemaet i vedlegg 9-4 for en oversikt over alle spørsmålene som inngår.

Autonomi og handlingsrom

Autonomi handler om hvorvidt deltakerne opplever at de har frihet i utforming og gjennomføring av eget arbeid. Autonomi blir beskrevet som svært sentralt i teorier om

indre motivasjon, hvor det anses som et grunnleggende psykologisk behov som må bli tilfredsstilt for å skape engasjement og interesse (Deci & Ryan, 2000). Tre spørsmål ble stilt for å undersøke dette. Disse var: «I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere de arbeidsoppgavene jeg selv synes er viktig.» «I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg.» og «I mitt arbeid har jeg stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden til.» Identiske spørsmål ble stilt på pre- og posttesten. Respondentene ble bedt om å gi uttrykk for grad av enighet på en skala fra 1 – 7, hvor 1 stod for «stemmer ikke» og 7 stod for «stemmer helt».

Spørsmål om handlingsrom ble utviklet spesielt for evalueringen. Målet var å kartlegge i hvilken grad deltakerne opplever at skolen står fritt til å utforme innhold og praksis på ulike områder, samtidig som de tok høyde for at eksterne aktører ønsker innflytelse. Den generelle innledningen til spørsmålet lød som følger: «Det kan være ulike aktører utenfor skolen som ønsker å påvirke måten skolen arbeider på (f.eks. skoleeier, FAU, driftsstyre). I hvilken grad står skolen fritt til å utforme innhold og praksis innenfor følgende områder?». Eksempler på påstander er «Organiseringen av undervisningen» og «Konkretisering av læreplanen». Påstandene ble gjenstand for faktoranalyse og fordelt i ulike dimensjoner. Disse presenteres i det følgende.

Faktorer og reliabilitet - autonomi og handlingsrom

Spørsmålene om autonomi ble benyttet i den forrige evalueringen og har tidligere vært gjenstand for eksplorerende faktoranalyse. Analysen gjentas derfor ikke her. Spørsmålene om deltakernes opplevelse av «handlingsrom» ble utviklet for denne evalueringen. En faktoranalyse viste at de utgjorde én dimensjon. Dette ble også støttet av en korrelasjonsanalyse (tabell 2-7).

Tabell 2-7 Korrelasjonsmatrise – handlingsrom

	1	2	3	4	5	6
1. Organisering av undervisningen	-					
2. Konkretisering av læreplanen	,669	-				
3. Skolens vurderingspraksis	,534	,596	-			
4. Bruk av kartleggingsverktøy (f.eks. prøver og tester)	,409	,413	,536	-		
5. Implementering av pedagogiske tiltak	,523	,487	,539	,607	-	
6. Tilbakemeldingsrutiner til foresatte	,426	,417	,469	,495	,595	-
Antall (N)	363	362	359	362	360	363

Merk. Alle korrelasjoner er signifikante på 0,01 nivå (to-halet)

Tabellen viser at korrelasjonene mellom deltakernes svar på spørsmål om handlingsrom varierer fra moderate til sterke. Dette kan indikere at dersom en deltaker opplever stort handlingsrom på et område, rapporteres det også om stort handlingsrom på et annet område. På bakgrunn av dette behandler vi spørsmålene samlet i de videre analysene, selv om det innholdsmessig stilles spørsmål om relativt ulike aspekter. Denne vurderingen kan også forsvares ved å se på Cronbachs Alpha, som viser en verdi på 0,863. Oppsummert viser tabell 2-8 at både «autonomi» og «handlingsrom» har en tilfredsstillende reliabilitet.

Tabell 2-8 Reliabilitet og antall item – handlingsrom

Variabel	Alpha	Antall
Autonomi	0,872	3
Handlingsrom	0,863	6

Analysar

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

Deskriptive og univariate analyser

Dataene ble innledningsvis undersøkt ved å benytte deskriptive og univariate 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 dimensjonene (forventninger, skolekultur). Det er viktig å merke seg at gjennomsnittsverdiene må relateres til de skalaene som er brukt. I denne rapporten indikerer høyere gjennomsnitt bedre tilfredshet. For eksempel kan spørsmål som omhandler forventninger til utdanning tolkes slik at jo høyere verdien er, desto høyere er forventningene til utdanningen.

Parametriske analyser

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 posttesten. ANOVA benyttes for å undersøke om det er forskjeller mellom tilbyderne.

Signifikans og effektstørrelse

I parametrisk statistikk benyttes ofte begrepet statistisk signifikant. Når dette begrepet brukes mener man, enkelt sagt, at resultatet ikke skyldes tilfeldigheter. Det vil si at det ikke er tilfeldigheter eller målefeil som gjør at vi finner endringer eller forskjeller, men at det kan være egenskaper i gruppene eller det vi måler som gjør at vi finner dette resultatet. Et statistisk signifikant resultat er altså et mål på hvor sikker vi kan være på at resultatene vi finner i et utvalg kan generaliseres og hvor sikkert vi kan si at resultatene gjelder populasjonen. Det er viktig å merke seg at det finnes svakheter ved bare å vise til om resultatene er signifikante eller ikke. Signifikante resultat kan være trivielle og lite viktige. Størrelsen på utvalget spiller 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 tillegg 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 (0-0,29), 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).

Endring over tid og kausalitet

Senere i rapporten illustrerer vi samsvar mellom pre- og posttest ved å regne ut en tallverdi for hver respondent som illustrerer graden av endring. Tallene blir illustrert som gjennomsnitt per programtilbyder og kan tolkes som spredningen mellom tilbyderne når vi ser på endringen fra første til andre undersøkelse. Positive tall illustrerer positiv endring (økning sammenlignet med pretest) og negative tall illustrerer negativ endring (reduksjon sammenlignet med pretest). Forskjellene mellom studiestedene er sjelden signifikante, men gjennomsnittlig endring per studiested er likevel vist i figurene for å tydeliggjøre variasjonen

Videre gjøres det tidvis kausale slutninger i tilknytning til funnene i den foreliggende rapporten. At evalueringen har et longitudinelt design er ikke ensbetydende med at dette er legitimt. Det er viktig å merke seg at kausalitet ikke er observerbart og at endringer over tid må derfor tolkes med forsiktighet. For eksempel, dersom man finner en økning i ambisjoner som leder over tid er det ikke sikkert at dette kan tilskrives deltakelse på rektorutdanningen, men andre forhold som ervervet erfaring. For i større grad å sikre slutningene våre kombineres de kvantitative funnene med funn fra kvalitative data.

Bruk av data fra kommentarfelt

Som tidligere nevnt inneholder spørreskjemaene mange åpne kommentarfelt der deltagerne kan komme med utdypende kommentarer til spørsmålene som stilles, og forklare sine svar. Vi har tatt med eksempler på svar fra disse åpne feltene for å gi mer utdyping i presentasjonen av funnene, og gi litt «krydder» til de kvantitative analysene som rapporten består av. Samtidig er det viktig å merke seg at slike svar ikke er samlet inn gjennom stringente, kvalitative rekrutteringsteknikker, men er et resultat av en selvseleksjon blant de som har besvart spørreskjemaet og som også har valgt å utdype. De kan derfor (neppe) sees som kvalitative data som er analysert og dermed gitt et meningsinnhold. Samtidig ser vi at det er et svært stort antall som faktisk har benyttet seg av muligheten til å utdype, særlig til å peke på ulike styrker og svakheter ved utdanningsprogrammene de har gått på. Vi har derfor valgt å presentere enkelte eksempler for å gjøre lesingen mer interessant og forståelsen enklere for leserne av rapporten.

2.3 Oppsummering

Denne rapporten er den første delrapporten i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i perioden 2015-2019. Rapporten baserer seg på gjennomgang av programplaner for de forskjellige tilbyderne, og spørreundersøkelser til deltagerne før påbegynt utdanning og etter avsluttet utdanning. De kvantitative analysene baserer seg i stor grad på sammensatte mål, og reliabiliteten i disse er undersøkt og understøttet i dette kapitlet.

3 Hva kjennetegner deltakerne?

I dette kapittelet gjennomgår vi kjennetegn på deltakerne. Dette inkluderer en oversikt over hvor mange som deltar, hvilke stillinger de har og alder.

3.1 Deltakerne

Tabell 3-1 viser bakgrunnsinformasjon fordelt på stilling, kjønn, alder og erfaring blant deltakerne. Merk at tallene på stillingskategori er basert på deltakernes svar på post-testen. Øvrige svar er basert på deltakerne som besvarte pretesten. Kategorien «annet» er primært voksenopplæring og spesialskoler samt det vi har valgt å betegne som «skolesentre» (1-13)..

Tabell 3-1 Deltakernes bakgrunn, stilling, kjønn, alder og erfaring

	Grunn- skole	Videregående skole	Annet	Samlet
Rektor	34,0 %	8,3 %	23,8 %	27,5 %
Assisterende rektor	10,1 %	21,7 %	14,3 %	13,0 %
Inspektør	30,3 %	6,7 %	28,6 %	24,9 %
Avdelingsleder	19,1 %	56,7 %	23,8 %	27,9 %
Annen stilling (inkludert lærer)	6,4 %	6,7 %	9,5 %	6,7 %
Kvinne	64,0 %	52,5 %	80,0 %	62,6 %
Mann	36,0 %	47,5 %	20,0 %	37,4 %
Alder (år)	43	47	45	44
Min	29	30	35	29
Maks	60	59	59	60
Erfaring (år)	3,96	4,81	4,16	4,18
Min	0	0	0	0
Maks	33	24	16	33

Tabell 3-1 viser at det er stillingskategoriene «rektor» og «avdelingsleder» som er hyppigst representert blant deltakerne. Deretter følger «inspektør». Videre er det en overvekt av kvinner som deltar i rektorutdanningen (62,6 prosent). Dette fant man også i den forrige evalueringen av rektorutdanningen. Da viste man til Utdanningsspeilet 2010 som viste at 55 prosent av lederne i grunnskolen og 45 prosent i videregående er kvinner. I TALIS-undersøkelsen fra 2013 er 60 prosent av rektorene på barnetrinnet kvinner, på ungdomstrinnet er 58 prosent kvinner, og på videregående trinn er 49 prosent av rektorene kvinner (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsen, 2014).

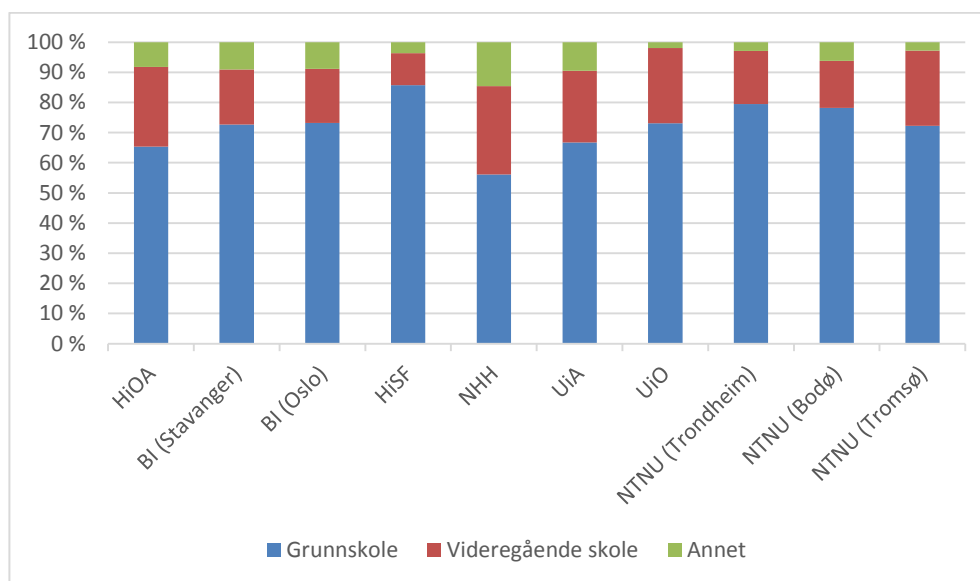
For deltakerne fra grunnskolen er snittalderen noe lavere enn de øvrige deltakerne. Variasjonen i alder er relativt lik når man ser på laveste og høyeste oppgitte alder.

I tabell 3-2 (neste side) vises antall deltakere fordelt på skoletype. I kategorien «annet» inngår her kun spesialskoler.

Tabell 3-2 Deltakerne fordelt på skoletype

Skoletype	Prosent	N
Barneskole (1-4)	0,8	3
Barneskole (1-7)	35,8	133
Ungdomsskole (8-10)	17,5	65
Kombinert barne- og ungdomsskole (1-10)	17,5	65
Videregående skole (allmennfag)	3,0	11
Videregående (fag- og yrkesopplæring)	3,5	13
Videregående skole (kombinert)	15,1	56
Voksenopplæring	2,2	8
Skolesenter (1-13)	1,3	5
Annet	3,2	12
Totalt	100	371

Blant deltakerne på rektorutdanningen representerer drøyt 35 prosent barneskoler (1-7). Videre står ungdomsskolene og de kombinerte skolene for 35 prosent. Svært få deltakere representerer barneskoler med bare trinn 1-4, noe som ikke er overraskende da antallet slike skoler er lavt. I figur 3-1 vises skoletype fordelt på programtilbyder. «Annet» viser her til alle andre skoler enn grunnskole og videregående.



Figur 3-1 Skoletype fordelt per tilbyder

Tabellen viser at det er noe variasjon når det gjelder deltakernes bakgrunn, her hvilken skoletype de representerer. Det kan se ut som at NHH er tilbyderne med færrest deltakere fra grunnskolen og dermed høyest andel deltakere fra videregående skole.

I tabell 3-3 (neste side) vises høyeste utdanning blant deltakerne. Kategorien «annet» representerer her utdanninger som ikke lot seg kategorisere, som for eksempel fagbrev og teknisk fagskole.

Tabell 3-3 Deltakernes høyeste utdanning

Utdanning	Prosent	N
Allmennlærerutdanning	8,8	33
Allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning	39,8	149
Universitet / Høgskole 3-4 år + PPU (cand.mag / bachelor)	20,1	75
Universitet / Høgskole 5 år eller mer + PPU (master)	25,1	94
Førskolelærerutdanning	2,4	9
Annet	3,7	14
Totalt	100	374

Tabellen viser at den største andelen av deltakerne har allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning, mens tilsvarende antall er fordelt på henholdsvis Universitet/Høgskole 3-4 år og 5 år eller mer. Et lignende mønster fant man også i den forrige evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen.

Tabell 3-4 viser deltakernes fylkesvise tilhørighet.

Tabell 3-4 Deltakerne fordelt på fylke

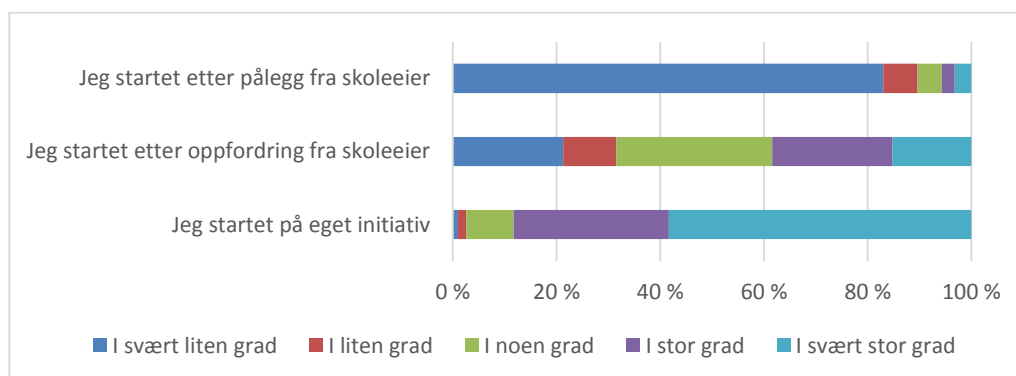
Fylke	Prosent	N
Finnmark	3,5	13
Troms	6,2	23
Nordland	9,9	37
Nord-Trøndelag	0,8	3
Sør-Trøndelag	6,5	24
Hedmark	4,6	17
Oppland	3,5	13
Akershus	10,5	39
Østfold	6,5	24
Møre og Romsdal	9,7	36
Sogn og Fjordane	1,1	4
Hordaland	9,9	37
Rogaland	6,5	24
Vest-Agder	2,4	9
Aust-Agder	2,2	8
Telemark	3,0	11
Buskerud	5,1	19
Vestfold	4,3	16
Oslo	4,0	15
Totalt	100	372

Tabellen viser at det er prosentvis flest deltakere fra Akershus, Hordaland, Nordland og Møre og Romsdal. Nord-Trøndelag er svakest representert med kun 0,8 prosent av det totale antallet som har besvart pretesten. Et interessant poeng er at fordelingen avviker mye fra innbyggertallet i fylkene. Oslo og Finnmark utgjør for eksempel

omtrent like stor andel, og tydeliggjør at utdanningen sett under ett rekrutterer fra hele landet.

3.2 Om deltakelse

Deltakerne ble også stilt spørsmål om hvorfor de startet på den nasjonale rektorutdanningen. Respondentenes svar er vist i figur 3-2.



Figur 3-2 Deltakernes svar: Årsaker til å starte på utdanningen

Figur 3-2 illustrerer at rundt 60 prosent av deltakerne oppgir at de startet på eget initiativ «i svært stor grad». Nesten 95 prosent oppgir dette når man ser svarkategoriene «i noen grad» til «i svært stor grad» under ett. Figuren viser også at skoleeier har oppfordret til deltakelse samt at pålegg fra skoleeier sin side forekommer. Respondentene fikk også muligheten til å oppgi andre grunner til deltakelse. Et utdrag av svarene vises i tabell 3-5 (svar i åpne kommentarfelt for enkelte tilbydere gis direkte til den enkelte tilbyder av utdanningen i egne notater).

Tabell 3-5 Årsaker til å starte på rektorutdanningen

Ønsket å ta utdanning i ledelse, da jeg følte det var nødvendig for å gjøre en best mulig jobb som leder.

Ønsker å få faglig påfyll og lære nye verktøy for å være en god rektor.

Ønske om å utvikle meg som leder.

Veldig gode betingelser blant annet frikjøp.

To andre ledere fra samme by som skulle starte. Lettere om en er flere.

Som nytilsatt rektor fra høsten av, og etter å ha jobbet 1,5 år som rektor i vikariat, så jeg det som nødvendig å ta utdanningen og få påfyll i forhold til kompetanse.

Som "ny" i grunnskolen så trenger jeg mer faglig kompetanse for å utvikle meg og gjøre en bedre jobb.

Rykte om ei god utdanning.

Rektorambisjoner.

Oppfordret av kolleger som har tatt det, og tidligere sjefer.

Oppfordring fra lederkollegaer.

Omstilling og sammenslåing - strategi for å ha formell kompetanse på plass.

Nyansatt i stillingen som rektor

Lurt med ny innputt for å fungere godt i jobben og få fornyet giv ved vitenskapsbasert teorigrunnlag og samtaler med andre i samme situasjon som meg selv.

litteraturen vil gi god hjelp til å ta enda bedre beslutninger i vanskelige saker, det vil

også gjøre meg mer attraktiv hvis jeg ønsker å bytte jobb

Jeg ser tydelig behovet for mer skolering i skolelederrollen. Lang erfaring som lærer er ikke nok til å bli en god skoleleder.

Hørt mye godt om den.

Hørt gode omtaler om utdanninga.

Få bedre kompetanse om skole som organisasjon og hvordan utvikle den.

Det var et vilkår for at jeg kunne tiltre i stillingen jeg har i dag.

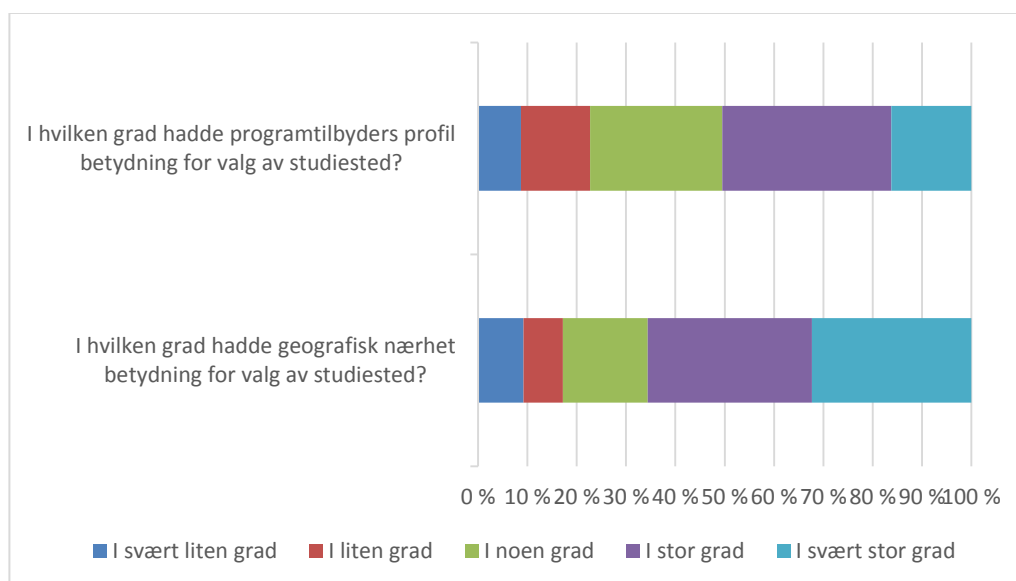
Det er et krav i kommunen jeg jobber i at avdelingsledere har lederutdanning.

Behov for nye utfordringer, har gjort same jobben i 25 år.

Anbefaling fra øvrige lederteam.

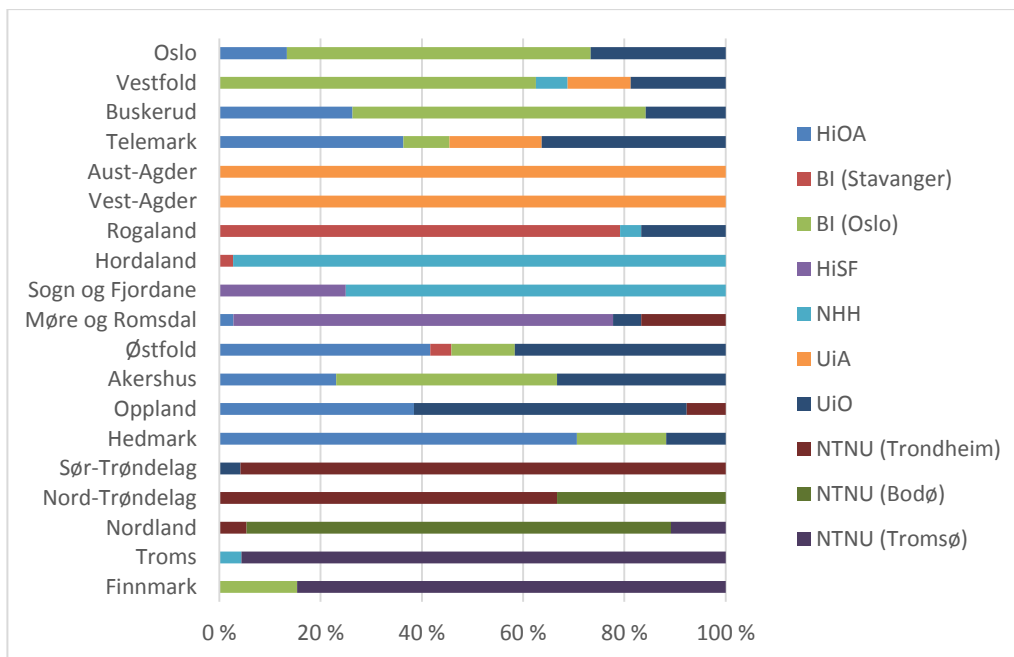
Det er flere gjengangere i svarene fra deltakerne. Ønske og behov for faglig fornyelse og påfyll blir oppgitt av majoriteten. Enkelte oppgir også at relativt kort fartstid i lederstilling fordrer kompetanseheving. Videre nevnes at deltakerne har fått direkte oppfordringer fra både ledere og kolleger. Positiv omtale av utdanningene er også et argument som oppgis som grunn til å starte på utdanningen.

Deltakerne ble også bedt om å oppgi hvorvidt programtilbyders profil hadde betydning for valg av studiested og om geografisk nærhet påvirket hvor de søkte. Svarene er vist i figur 3-3.



Figur 3-3 Deltakernes svar: Betydning av programprofil og geografisk nærhet

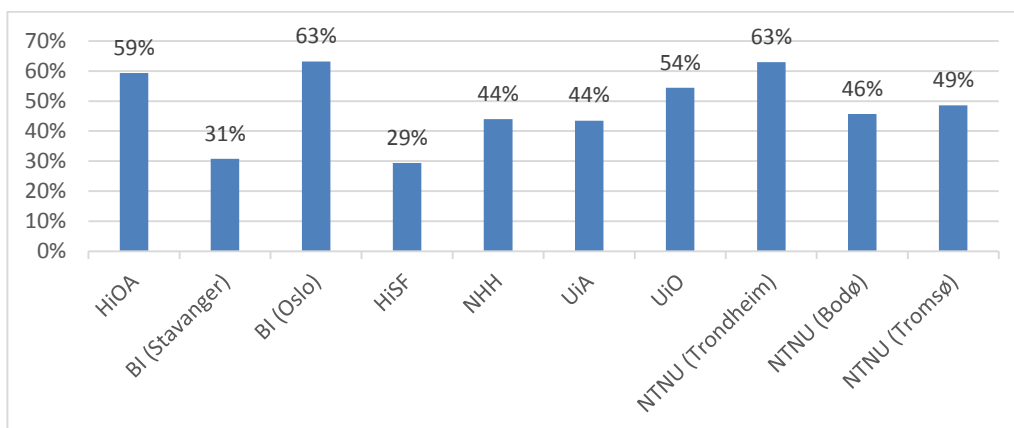
Det ser ut som at profil har hatt betydning «i noen grad» til «svært stor grad» for omtrent 75 prosent av deltakerne. Det samme gjelder geografisk nærhet (omtrent 82 prosent). For å undersøke betydningen av geografisk nærhet, kjørte vi en analyse som viser fylkesvis fordeling per tilbyder. Resultatet er vist i figur 3-4 (neste side).



Figur 3-4 Deltakernes svar: Fylkesvis tilhørighet fordelt på tilbyder

Analysen støtter opp om det deltakerne selv sier, at geografisk nærhet har betydning for studiested, i tillegg til at enkelte skoleeiere har avtaler med bestemte tilbydere også før etableringen rektorutdanningen (for eksempel Oslo kommune med BI). For eksempel deltok samtlige deltakere fra Agderfylkene på utdanningen gitt av Universitetet i Agder. Lignende mønster finner man i Nord-Norge, hvor svært mange fra Finnmark og Troms deltar på utdanningen i regi av NTNU, i Tromsø.

Vi undersøkte også hvorvidt deltakernes opplevelse av at programtilbyders profil hadde betydning for valg av studiested. Figur 3-5. viser respondentene som svarer «i stor grad» eller «i svært stor grad», fordelt på tilbyder.

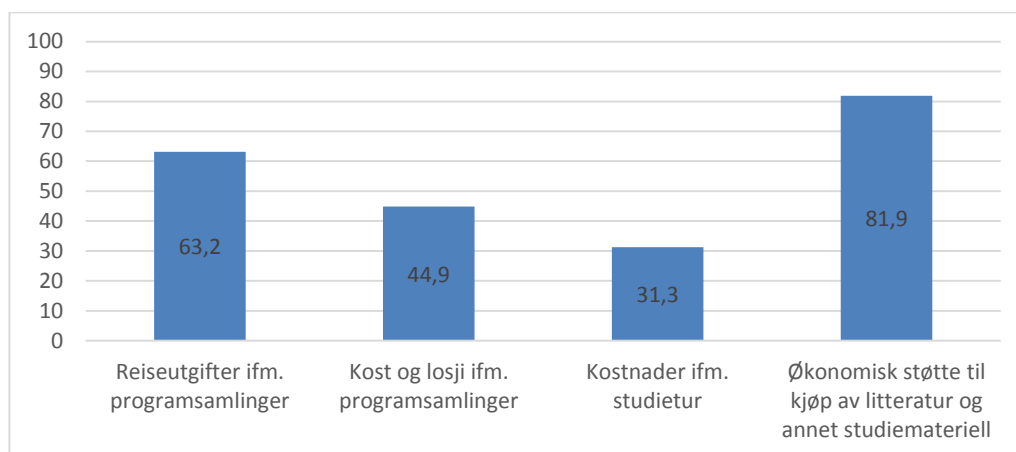


Figur 3-5 Deltakernes svar: Betydning av programprofil fordelt på tilbyder

Andelen som svarer «i stor grad» eller «i svært stor grad» varierer noe mellom tilbyderne. Både BI Oslo og NTNU Trondheim har de høyeste andelene, mens BI Stavanger og Høgskulen på Vestlandet har de laveste andelene. Vi tenker at man ikke

bør gjøre noen slutninger basert på denne fordelingen, men at geografisk nærhet også spiller en viktig rolle og dermed har betydning for svarene¹.

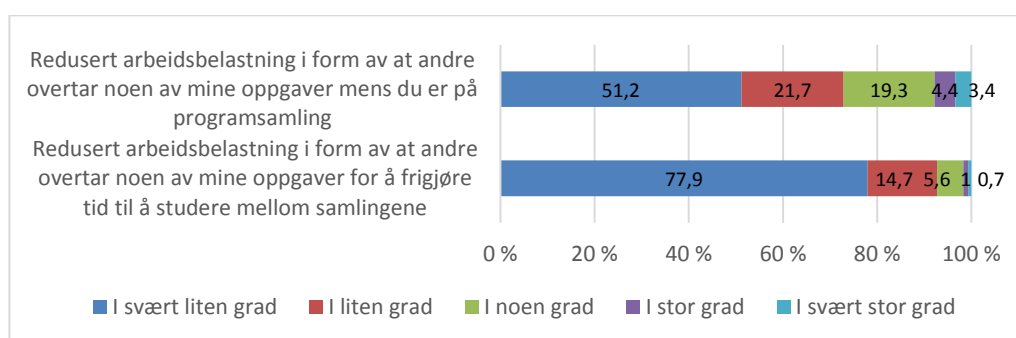
Deltakerne fikk også spørsmål om de økonomiske rammebetingelsene knyttet til deltakelse på den nasjonale rektorutdanningen. Disse spørsmålene gikk på hvorvidt de fikk dekket reiseutgifter, kost og losji, kostnader i forbindelse med studietur samt økonomisk støtte til kjøp av litteratur og materiell. Tallene vises i figur 3-6 på neste side.



Figur 3-6 Deltakernes svar: Økonomiske rammebetingelser for deltakelse

Det ser ut som at majoriteten av deltakerne får støtte til kjøp av litteratur og studiemateriell. I tillegg får over 60 prosent dekket reiseutgifter i forbindelse med programsamlingene. Rundt en tredjedel oppgir at de har fått dekket kostnader i forbindelse med studietur, men her må det nevnes at spørreskjemaet ikke inneholdt kategorien «ikke relevant» og at resultatet derfor kan gi et noe feilaktig bilde.

I figur 3-7 vises deltakernes svar på hvorvidt de fikk redusert arbeidsbelastning i forbindelse med deltakelse på den nasjonale rektorutdanningen.



Figur 3-7 Deltakernes svar: Redusert arbeidsbelastning i forbindelse med deltakelse

Omtrent 27 prosent oppgir at de «i noen grad» til «svært stor grad» får redusert arbeidsbelastning i form av at andre overtar noen av oppgavene mens de er på

¹ Vi har også undersøkt hvorvidt kombinasjonen geografi og profil har betydning, men finner heller ikke der signifikante forskjeller.

samlingene. Videre oppgir kun seks prosent at de får redusert arbeidsbelastning i form av at andre overtar oppgavene for å frigjøre tid til å studere mellom samlingene.

Det var totalt 4 deltagere som ikke fullførte studiet av de som svarte på undersøkelsen. I tillegg er det 9 personer som oppgir fortsatt å studere. Av disse er det 1 som oppgir at årsaken til at de ikke har fullført er at studiet ikke er tilrettelagt godt nok for arbeid ved siden av, mens 5 sier at arbeidet ikke er godt nok tilrettelagt for å studere ved siden av. To har oppgitt manglende frikjøp av tid som en grunn, og tre sier at familieforpliktelser gjorde at det var vanskelig å fortsette. En oppga at det var bytte av jobb som gjorde studiet mindre relevant.

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet har vi beskrevet deltakerne på rektorutdanningen, med utgangspunkt i kullet som startet i 2015. Rektorer utgjør 27,5 prosent av deltagerne, 27,9 prosent er avdelingsledere, 13,9 prosent er assisterende rektorer, og 24,9 prosent er inspektører. Drøyt seks av ti deltagere er kvinner. Nesten fire av ti av deltakerne kommer fra 1-7 skoler, mens ungdomsskolene og de kombinerte skolene utgjør tre av ti deltagere. Drøyt to av ti deltakere kommer fra videregående skoler.

Tabellen viser at den største andelen (fire av ti) av deltakerne har allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning, mens to av ti oppgir at de har universitets- eller høyskoleutdanning på tre til fire år, med PPU i tillegg.

Det er prosentvis flest deltakere fra Akershus, Hordaland, Nordland og Møre og Romsdal. Nord-Trøndelag er svakest representert med kun 0,8 prosent av det totale antallet som har besvart pretesten. Et interessant poeng er at fordelingen avviker mye fra innbyggertallet i fylkene. Oslo og Finnmark utgjør for eksempel omtrent like stor andel, og tydeliggjør at utdanningen sett under ett rekrutterer fra hele landet.

De aller fleste har startet utdanningen på eget initiativ, men mange oppfordres av skoleeier, og noen pålegges også av skoleeier å delta på rektorutdanningen. Deltagerne oppgir å velge studiested på grunn av utdanningenes faglige profil, samtidig som dette balanseres av å ha geografisk nærhet til studiestedet.

På spørsmål om tilrettelegging oppgir åtte av ti at de får støtte til kjøp av litteratur og studiemateriell. Seks av ti får dekket reiseutgifter i forbindelse med programsamlingene. Rundt tre av ti oppgir at de har fått dekket kostnader i forbindelse med studietur. Litt under tre av ti oppgir at de «i noen grad» til «svært stor grad» får redusert arbeidsbelastning i form av at andre overtar noen av oppgavene mens de er på samlingene. Videre oppgir færre enn én av ti at de får redusert arbeidsbelastning i form av at andre overtar oppgavene for å frigjøre tid til å studere mellom samlingene.

4 Programtilbydernes intensjoner og planer

Tilbydernes programplaner og beskrivelser av egne utdanningstilbud er med på å belyse det ene spørsmålet vi trakk opp som sentralt for denne rapporten i kapittel 1: Hvordan gjenspeiles Utdanningsdirektoratets krav til utdanningene i tilbydernes programplaner?

Spesielt er det av interesse å se nærmere på hvorvidt og hvordan tilbyderne av rektorutdanningen i sine programplaner har tatt opp i seg det som ble påpekt i den første evalueringsrunden som områder med forbedringspotensial. Disse tre områdene er listet under, sammen med relevante spørsmål som vi belyser i gjennomgangen i kapittel 4:

1. Økt involvering av skoleeier og deltakernes organisasjon
 - a. Hvordan rektorutdanningen er koblet til skoleeier og deltakernes organisasjon
2. Bedre integrering av ferdighetstrening
 - a. Hvordan rektorutdanningen er koblet til deltakernes praksis
 - b. Hvordan rektorutdanningen bidrar til å utvikle praksis
 - c. Hvordan rektorutdanningen bidrar til at deltakerne lærer ledelse på egen arbeidsplass
 - d. Hvordan ferdighetstreningen gjennomføres og hvordan denne er integrert i rektorutdanningen
3. Bedre tilrettelegging for erfaringsdeling og læring mellom deltakerne

Vi vil imidlertid i det følgende *først* gi en kort beskrivelse av de ulike tilbyderne av rektorutdanningen. Beskrivelsene er basert på direkte innspill fra den enkelte tilbyder, samt informasjon hentet fra tilbydernes nettsider. Deretter følger en deskriptiv gjennomgang av enkelte forhold ved de ulike programmene. Avslutningsvis vil vi, med utgangspunkt i tilbydernes programbeskrivelser, ta for oss spørsmålene/områdene den første evalueringen og Utdanningsdirektoratet fremhevet som spesielle utfordringer i forbindelse med utdanningen.

Det er viktig å presisere at vi i dette kapittelet tar for oss tilbydernes *planer* for rektorutdanningen – vi ser ikke på hvordan tilbyderne har *praktisert* planene. Formålet med gjennomgangen er å tegne opp et «innledende kart» som leserne kan bruke til å forstå organiseringen av rektorutdanningen bedre.

4.1 Kjennetegn ved programtilbyderne

Universitetet i Oslo

Fagmiljøet

Ved Universitetet i Oslo er rektorutdanningen en del av utdanningstilbudet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Instituttet har lang erfaring med lederopplæring i skolen og har også tilbudt skolelederutdanning på masternivå siden 2003. Rektorutdanningen er også tett knyttet til både internasjonale og nasjonale forskningsprosjekter ved instituttet, og er forankret i den øvrige aktiviteten ved ILS. UiO var også tilbyder av rektorutdanningen i rektorutdanningens første periode. Rektorutdanningen ved ILS trekker også på ekstern kompetanse, og da spesielt innenfor coaching-faget.

Utdanningen

Utdanningen er designet for utvikling av kompetanse som anses som nødvendig for utøvelse av profesjonell skoleledelse. Studentene oppgis å møte nyskapende og innovative læringsformer som knyttes opp mot deres egen praksis og erfaringer. Et gjennomgående tema i utdanningen er økt forståelse av skolelederrollen, og hvordan den enkelte deltaker kan utvikle seg selv som leder. Rektorutdanningen kan innpasses i masterutdanningen i utdanningsledelse og vil tilsvare masterprogrammets første år, og studentene kan søke innpass på masterprogrammets 2. studieår.

Høgskolen i Oslo og Akershus

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) er ansvarlig tilbyder av rektorutdanningen på vegne av konsortiet Ledelse Øst (LØST). I tillegg til HiOA består LØST av Høgskolen i Innlandet, Karlstads universitet og Stiftelsen IMTEC. LØST var også tilbyder av rektorutdanningen i forrige (første) periode. Konsortiets styre består av en leder (fra HiOA) og for øvrig representanter fra de andre institusjonene. Rektorutdanningen har sin egen administrasjon – programleder og programkoordinator, ved HiOA.

Fagmiljøet

Rektorutdanningen er tilknyttet Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFO) ved HiOA. Instituttet har omfattende aktivitet når det gjelder kompetanseutvikling av lærere og skoleledere på alle nivå i grunnopplæringen. Hovedansvarlig for rektorutdanningen er involvert i to ulike internasjonale forskningsprosjekter som er relevante for rektorutdanningen. De andre involverte parter i rektorutdanningen ved HiOA er Senter for Profesjonsstudier og fakultet for Samfunnsfag. For Høgskolen i Innlandet er det Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) som er partner i rektorutdanningen, og på vegne av Karlstads universitet er det Institutionen för pedagogiske studier som er partner. Stiftelsen IMTEC er representert ved minst én internasjonal ressursperson for hvert kull på rektorutdanningen.

Utdanningen

Rektorutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus legger vekt på å gi en forskningsbasert innføring i skoleledelse og på praksiser som er positivt relatert til elevenes læringsmiljø, elevenes læring og lærerkollegiets profesjonsutvikling. Samspillet mellom skoleeier og rektor får mye oppmerksomhet. Studiet vektlegger faglig dybdeinnsikt og praktisk trening i å mestre rektorrollen i dagens og fremtidens skole. Ferdighetstrening står sentralt i studiet, hvor studentene får trening i å anvende konkrete verktøy til å mestre skolelederrollen i forskjellige skoletyper. Høgskolen i Innlandet, Karlstad universitet og Høgskolen i Oslo og Akershus har avtalt at rektorutdanningen kan inngå i en masterutdanning som omfatter skoleledelse ved de nevnte institusjoner.

Handelshøyskolen BI

Handelshøyskolen BI er et av de ledende fagmiljøene i Norge innenfor feltet organisasjon og ledelse, og har betydelig erfaring som tilbyder av lederutdanning og lederutvikling innenfor både privat og offentlig sektor. BI har en omfattende aktivitet innenfor videreutdanning for utdanningssektoren, og tilbyr programmer for lærere, skoleledere, pedagogiske ledere og barnehagestyrere. Handelshøyskolen BI var også tilbyder av rektorutdanningen i rektorutdanningsens første periode.

Fagmiljøet

Fagansvarlig for utdanningen er tilknyttet Institutt for kommunikasjon og kultur. Rektorutdanningen ved BI er forankret i flere av BIs aktuelle fagmiljøer, innenfor organisasjon og ledelse, rettsvitenskap, kommunikasjon og strategi. BI er også opptatt av å styrke både faglig kompetanse og sin posisjon på feltet, gjennom ulike forskningsprosjekter, samarbeidskonstellasjoner og søknader. Rektorutdanningen har også knyttet til seg flere eksterne ressurspersoner, fra Århus universitet, Birkbeck University of London, Partner Lead AS og fra Høgskolen i Sør-Øst Norge.

Utdanningen

Utdanningen har et sterkt fokus på lederens ansvar for resultater, og spesielt er man opptatt av elevenes læringsutbytte og derfor på ”læringstrykket” i skolen. Videre fremheves det at undervisningen innenfor emnene ledelse, organisasjon, styring, økonomi og jus (i tillegg til den pedagogiske ledelsen) er forskningsbasert samtidig som den er rettet mot de utfordringene norsk skole står overfor i dag. Lederutvikling skjer gjennom ferdighetstrening, noe som er gjennomgående for hele utdanningen. BI har i en lengre periode tilbudt en egen Master of Management med spesialisering i skoleledelse. Rektorutdanningen kan inngå som en del av denne.

Høgskulen på Vestlandet

Høgskulen på Vestlandet² er ansvarlig tilbyder i samarbeid med NLA Høgskolen og KS-konsulent. Høgskulen på Vestlandet (HiSF) var gjennom UH-nett Vest også tilbyder i første periode av den nasjonale rektorutdanningen, men da med Universitetet i Bergen som ansvarlig institusjon.

Fagmiljøet

Fagmiljøet har deltatt i flere større forskningsprosjekter, blant annet prosjektet Lærende regioner (NFR) ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF).

Utdanningen

Pedagogisk kompetanse innen lederskap, både teoretisk og praktisk, er vesentlig i studiet. Studiet er også nært knyttet til utviklingsoppgaver som fylkeskommune, kommune eller skole prioriterer. Både Høgskulen på Vestlandet (HVL) og NLA Høgskolen tilbyr masterutdanninger der rektorutdanningen kan inngå. Ved HVL gjelder det masterstudiet i organisasjon og ledelse – utdanningsledelse, og ved NLA Høgskolen er det studiet master i pedagogisk ledelse.

NTNU

NTNU er ansvarlig tilbyder, men samarbeider om rektorutdanningen med Nord Universitet og med Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. NTNU samarbeider også med WSP Norge (tidligere Faveo Prosjektledelse as) og Bedriftskompetanse. Samarbeidet er en videreføring fra første periode av rektorutdanningen.

Fagmiljøet

² Deltakerne på rektorutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet ble tatt opp på Høgskulen i Sogn og Fjordane(HiSF), og vi har derfor beholdt benevnelsen HiSF i tabeller og figurer i denne rapporten.

Ved NTNU er rektorutdanningen organisert inn under Institutt for lærerutdanning (Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap). Rektorutdanningen er forankret i Faggruppe for skoleutvikling og utdanningsledelse, som representerer fagmiljø som er integrert i lærerutdanningen og hvor undervisning i og forskning på skoleledelse og -utvikling er viktige faglige aktiviteter. Fagmiljøet er involvert i flere større nasjonale og internasjonale prosjekter. Rektorutdanningen oppgis også å hente ressurser fra andre enheter ved NTNU. Også ved UiT er rektorutdanningen organisert i en egen gruppe ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Denne gruppa har bl.a. ansvar for masterprogrammet i utdanningsledelse og Nasjonal utdanning for styrere i barnehager. Ved Nord Universitet ivaretas fagområdet skoleledelse av en egen faggruppe/forskningsgruppe organisert innenfor pedagogikkseksjonen. Her er også rektorutdanningen organisert.

Utdanningen

Rektorutdanningen oppgis også å kombinere akademisk innsikt med praktisk ferdighetstrening. Samlingene, med teori, erfaringslæring og ferdighetsutvikling, utgjør grunnelementene i studiet. Det personlige utviklingsarbeidet som deltakerne utfører lokalt mellom samlingene, viderefører og utfyller den samlingsbaserte aktiviteten. Veiledningen skal binde det hele sammen. Rektorutdanningen kan inngå som del av Masterprogram i skoleledelse ved NTNU, og masterprogram i utdanningsledelse ved UiT.

Universitetet i Agder

Det administrative og koordinerende ansvaret for rektorutdanningen ligger ved EVU-enheten ved fakultetet for samfunnsvitenskap og ved Handelshøyskolen ved UiA. Universitetet i Agder er ny som tilbyder av rektorutdanningen.

Fagmiljøet

Fakultet for samfunnsvitenskap, ved Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag er faglig ansvarlig for rektorutdanningen. Universitetet i Agder har, i forbindelse med sin kunnskapsbaserte plattform Læring, evaluering og endring i utdanningssektoren, etablert et samarbeid med profesjonshøyskolene UCC og Metropol i København. Det er også samarbeid med UC Berkeley. Disse samarbeidene trekkes det veksler på i forbindelse med rektorutdanningen. I tillegg til bruk av kompetanse fra ulike enheter ved UiA, samt fra disse internasjonale institusjonene har rektorutdanningen ved UiA også et samarbeid med konsultentselskapet Coach Team – house of leadership.

Utdanningen

Rektorutdanningen ved UiA oppgis å bygge på to hovedpilarer: På den ene siden bygges kunnskap om politikkområdet og ledelse- og organisasjonsteori, mens det på den andre siden utvikles ferdigheter gjennom bruk av ulike lederverktøy for å sikre et proaktivt lederskap innenfor strategi, organisasjonsutvikling, konflikthåndtering, teambygging, endringsprosesser osv. Lederverktøy skal bidra til en større forståelse av egen lederrolle og studenten skal også få kunnskap om verktøy som bidrar til å ivareta og tilrettelegge for elevers læring. Den nasjonale rektorutdanningen kan i sin helhet inngå i studiet Master i ledelse ved UiA.

Norges Handelshøyskole

Norges Handelshøyskole og AFF (Administrativt forskingsfond) samarbeider om rektorutdanningen, hvor NHH er hovedleverandør. Dette er en videreføring av samarbeidet fra første periode med rektorutdanningen, hvor disse to aktørene også var tilbydere.

Fagmiljøet

Rektorutdanningen er forankret ved NHH Executive organisert under Avdeling for etter- og videreutdanning ved NHH. Programmet ledes i samarbeid av to programledere (en fra NHH en fra AFF), som deltar på samtlige samlinger. Formålet er å skape en helhetlig rød tråd gjennom programmet, og å integrere faglige deler med ferdighetstrening og anvendelse av modeller på praksis. Hovedansvaret for utvikling av lederferdigheter vil ligge hos AFF.

Utdanningen

Programmet har tre hovedmålsettinger. For det første skal programmet bidra til at deltakerne får økt teoretisk kunnskap om ledelse. Det legges opp til forelesninger over et bredt spekter av ledelsesfaglig temaer, og deltakerne vil bli presentert for aktuell ledelsesteori og forskning. Programmet har som målsetting å gi deltakerne bedre ledelsesmessige ferdigheter. Det betyr at programmet skal være en treningsarena hvor deltakerne skal utprøve de teoriene og verktøyene som blir presentert. For det tredje skal programmet bidra til å gi deltakerne et mer avklart forhold til ledelse. Det betyr at programmet ikke bare skal gi deltakerne økt kunnskap og økte ferdigheter, men også økt selvinnsikt hva ledelse angår. Programmet kan integreres i en helhetlig master i ledelse ved NHH.

Antall masterprogram fordelt på tilbyder

Det er et krav fra Utdanningsdirektoratet at rektorutdanningen på 30 studiepoeng skal kunne inngå i en relevant utdanning på mastergradsnivå.

Tilbyder	BI	HiOA	HVL/ NLA	NHH/AFF	NTNU	UiA	UiO
Antall program	2	4	2	1	1	1	1

Tabell 4-1. Antall masterprogram rektorutdanningen kan innpasses i, etter studiested

Tabell 4-1 viser hvor mange masterprogram ved det enkelte lærested (hvor rektorutdanningen er hjemmehørende) en gjennomført rektorutdanning kan innpasses i. Tabellen viser at det er de studentene som er tilknyttet rektorutdanningen ved HiOA (LØST) som, naturlig nok, har flest slike masterprogrammer å velge i, i og med at alle de deltagende institusjonene i dette konsortiet har aktuelle masterprogram. Dersom vi sammenligner med hva som fremkom gjennom den forrige evalueringen, så er det kanskje interessant å peke på at HiOA da oppga 7 aktuelle masterprogram, mens NTNU oppga 4 (Lysø et al, 2012).

4.2 Pedagogiske forhold ved programtilbudene

Programmenes organisering og struktur

Universitetet i Oslo, NTNU og BI er de lærestedene som har flest studieplasser tilgjengelig på rektorutdanningen – mellom 100 og 150, men det er tatt opp langt færre (UiO har tatt opp om lag 80 studenter – se for øvrig tabell 2-1 for antall deltakere i 2015-kullet). De øvrige lærestedene (HiOA, HVL/NLA, NHH og UiA) har omtrent halvparten eller færre antall studieplasser. Både UiA og NTNU har valgt å dele studentene inn i flere klasser, mens BI fordeler studentene på to relativt store klasser. Som nevnt er rektorutdanningen i regi av NTNU et samarbeid mellom NTNU, Nord Universitet og UiT – noe som også innebærer at det gis tilbud om rektorutdanning i Trondheim, Bodø og Tromsø. En klasse i hver by (dersom antallet søkere tilsier at det er et behov), eventuelt to klasser i Trondheim. BI gir også tilbud om rektorutdanning ved en annen lokasjon enn der hvor lærestedet har hovedsete, nemlig i Stavanger (i tillegg til i Oslo). I 2015 hadde BI også tilbud om rektorutdanning i Drammen. Høgskulen på Vestlandet har plassert sitt tilbud om rektorutdanning i Ålesund. De andre lærestedene har tilbud om rektorutdanning ved samme lokasjon som lærestedet.

I tabell 4-2 ser vi litt nærmere på likheter og ulikheter i programmenes varighet og omfang i form av antall semester, antall samlinger og antall dager. Alle utdanningstilbudene går over tre semester og hva gjelder antall samlinger så varierer antallet fra 7 til 9 i løpet av tre semester. Størst variasjon finner vi for antall dager totalt brukt på undervisning. Forskjellen i antall undervisningsdager mellom HVL/NLA med færrest og NHH med flest er hele 9 dager. Uten at vi har gått inn i hvorfor det er slike variasjoner i antallet undervisningsdager, kan man anta at dette kan skyldes ulikt antall undervisningstimer, tid brukt på reise for studentene for å komme seg til undervisningslokasjonen osv. Dersom vi sammenligner antall samlinger og antall dager med den forrige perioden av rektorutdanningen, så er det ikke store endringer hos tilbyderne, bortsett fra hos BI som har økt antallet samlinger med én (fra 6 til 7), og da også antall dager (fra 16 til 20).

Tabell 4-22 Programmenes varighet og omfang

Tilbyder	Antall samlinger	Antall dager
UiO	8 samlinger	21 dager
HiOA	9 samlinger	25 dager
HVL/NLA	7 samlinger	18 dager
BI	7 samlinger	20 dager
NHH	9 samlinger	27 dager
NTNU	7 samlinger	21 dager
UiA	9 samlinger	18 dager

Programmenes målsettinger

I Utdanningsdirektoratets beskrivelse av innhold og kompetanseområder den nasjonale rektorutdanningen skal dekke, heter det følgende: *rektorutdanningen skal bidra til kompetanseutvikling innen fem hovedområder. Innenfor hvert hovedområde er det spesifisert temaer som skal vektlegges spesielt. Tilbyderne av rektorutdanningen skal legge til rette for at deltakerne i løpet av rektorutdanningen utvikler kompetanse innenfor disse områdene. Dette innebærer utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.*

Innenfor hvert av hovedområdene for rektorutdanningen (som ble gjennomgått i kapittel 1) ble det angitt ulike tema som skulle prioriteres i tilbudene. Disse er gjengitt i tabell 4-3. I konkurransegrunnlaget la Utdanningsdirektoratet imidlertid inn setning om at tilbyderne også kunne legge inn andre temaer dersom de mente det var relevant.

Tabell 4-3. Ulike tema som skulle prioriteres i tilbudene, slik de er definert av Utdanningsdirektoratet (2015)

1) Elevenes læringsprosesser: a) Visjon og mål b) Kvalitetsvurdering c) Ledelse av læringsarbeid d) Utvikling av læringsprosesser e) Utvikling av læringsmiljø f) Tilrettelegge veiledning og støtte til ansatte	2) Styring og administrasjon a) Skolens samfunnsoppdrag b) Lov og forskrift, herunder læreplanverket c) Avtaleverket d) Styringsrett og rektors handlingsrom e) Mål- og resultatstyring	3) Samarbeid og organisasjonsbygging a) Skolen som organisasjon og fellesskap, herunder som lærende organisasjon og profesjonsfellesskap b) Organisasjonsanalyse og organisasjonsutvikling c) Ledelse av menneskelige ressurser (HRM) d) Utvikling av samarbeid e) Alliansebygging f) Motivasjon g) Konflikthåndtering h) Kommunikasjon
4) Utvikling og endring a) Strategisk ledelse b) Endringsledelse c) Skolebasert kompetanseutvikling d) Innovasjon i læringsmetoder og aktiviteter e) Pedagogisk bruk av informasjonsteknologi f) Analyse og endring av organisasjonskultur g) Makt og påvirkning	5) Lederrollen a) Ledelsesoppgaver b) Rolleanalyse c) Eget handlingsrom d) Autoritet og legitimitet e) Egne ledelsesutfordringer f) Håndtering av etiske dilemmaer g) Håndtering av usikkerhet og stress h) Egen læring og utvikling som leder	

I kapittel 5 gjennomgås deltageres forventninger til utdanningen samt deres vurdering av utbyttet av utdanningen etter at den var avsluttet. Forventninger og utbyttet måles opp mot 11 dimensjoner: Elevers læringsprosesser, lovverk og personal, økonomi, kulturutvikling og endring internt i organisasjonen, å møte eksterne endringer, kompetanseutvikling hos lærere, eksternt samarbeid, refleksjon og

kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning (dimensjonene er nærmere beskrevet i kapittel 2). Disse dimensjonene gjenfinnes i temaene som skulle prioriteres. Som det fremkommer av kapittel 5, så har deltagerne på rektorutdanningen jevnt over hatt høye forventninger til utdanningen – langs alle dimensjonene og på tvers av tilbyder. Forventningene blir som hovedregel ikke innfridd, dog med unntak av trekk som dreier seg om egen rektorrolle (refleksjon og kunnskap samt ledertrygghet). Funnene som blir diskutert i kapittel 5 gir en indikasjon på i hvilken grad tilbyderne faktisk har klart å prioritere de ulike temaene i tilstrekkelig grad og i like stor grad. Som vi også vil se i avsnittet under kan det også se ut som om enkelte tema får større oppmerksomhet hos tilbydere enn andre av de prioriterte områdene. Tilbyderne har valgt å dekke disse ulikt, men hovedområdene virker likevel å være tydelig dekket i programplanene fra alle tilbyderne (temaene er presentert i tabell 9-9 i vedlegg).

Programmenes faglige innhold

Enkelte av tilbyderne har valgt å la ett eller to av hovedtemaene være gjennomgående for hele studiet, og dette kan kanskje tolkes som om disse tilbyderne vurderer disse temaene som viktigere enn de andre. Imidlertid er det mer naturlig å tolke en slik innretning (og dette blir også påpekt av tilbyderne) dithen at enkelte av temaene griper inn i de andre temaene og at det dermed blir vanskelig å undervise om ett tema isolert fra de man anser som mer overordnede. Temaene dette gjelder er «elevenes læringsprosesser», «utvikling og endring» samt «lederrollen». Andre av tilbyderne har likevel valgt å fokusere på ett og ett av hovedtemaene, mer eller mindre isolert fra de andre temaene. Etter gjennomgangen av programplanene er likevel det overordnede inntrykket at «lederrollen» - kanskje naturlig nok, er det hovedområdet som gjennomgående får størst oppmerksomhet. Som allerede nevnt ser vi i kapittel 5 nærmere på hvilket utbytte deltagerne mener de har hatt av utdanningen, langs flere dimensjoner. Deltagerne vurderer at utbyttet av utdanningen har vært størst for trekk som dreier seg om egen rektorrolle. En grunn til dette resultatet kan selvfølgelig være at «lederrollen» vektlegges i utdanningen. Selvfølgelig vil det også være andre grunner til denne vurderingen enn at tilbyderne tilsynelatende har størst oppmerksomhet rettet mot bl.a. lederrollen i utdanningen – slik som hvilke forventninger man har til noe og til i hvilken grad forventningene blir til selvpoppfyllende profetier. Dette er imidlertid grunner vi ikke har forutsetning for å gå nærmere inn på her.

Tabell 9-9 (i vedlegg) gir en oversikt over tema for samlingene slik de ulike tilbyderne i sine prosjektbeskrivelser har valgt å organisere dette. Tabellen viser at det er ulikheter mellom tilbyderne, både hva gjelder rekkefølgen på de ulike temaene som tas opp, og hva gjelder innholdet. Som allerede påpekt har enkelte av tilbyderne valgt å ha gjennomgående temaer for hele studiet. HiOA, BI og NTNU har valgt å ha ett gjennomgående tema – for HiOA er dette «elevenes læringsprosesser», som igjen knyttes til to hoved emner. UiO har valgt å ha «utvikling og endring» og «lederrollen» som gjennomgående temaer, mens BI og NTNU har valgt å ha lederrollen eller rektorrollen som det gjennomgående emnet for alle samlingene. UiA har valgt å fremheve ulike områder de mener er av betydning for å imøtekomme de fem hovedtemaene gitt av Utdanningsdirektoratet, men også her er ledelselementet gjennomgående, om enn ikke like tydelig fremhevet som for de tre foregående tilbyderne. NHH har et stort fokus på ledelse og mer spesifikt på ledelse i skolen, mens HVL/NLA tar for seg ett av de fem hovedtemaene på den enkelte samling. De fem hovedtemaene er i ulik grad synlige i den oversikten som er gitt i tabell 4-4.

Tabell 9-9 dekker imidlertid kun den overordnede tematikken for tilbydernes ulike samlinger, og tilknytningen til de fem hovedtemaene kommer sterkere til syne i tilbydernes mer utfyllende beskrivelser tilgjengelig f.eks. på lærestedets nettsider. For øvrig viser tabell 4-4 at det er ikke store forskjeller i omfanget av pensum mellom de ulike tilbyderne, alle tilbyderne har et pensum på i overkant av 2000 sider.

Tabell 4-4 Antall sider pensum fordelt på programtilbud

Tilbyder	UiO	HiOA	BI	NTNU	UiA	HVL/NLA	NHH
Antall sider pensum	2 000 sider	2 250 sider	Ca. 2 000 sider	Ca. 2 000 sider	Ca. 2 000 sider	Ca. 2 000 sider	Ca. 2 250 sider

Gjennomgangen av organiseringen av utdanningsløpet viser at det kan spores en del ulikheter i tilbydernes organisering av utdanningsløpet. Samtidig viser resultatene i kapittel 6 at deltagerne jevnt over er meget fornøyd både med organiseringen av undervisningen og med innholdet i undervisningen. Dette gjelder for deltagerne hos alle tilbyderne.

Programmenes læringsformer

Det er ønskelig at Rektorutdanningen skal ha et praksisorientert programdesign og ha ferdighetstrening integrert i utdanningen. Utdanningsdirektoratet fremhever at de har erfaring med at personlig nærgående aktiviteter, som for eksempel 360 graders tilbakemelding, coaching, mentoring, rollespill, ferdighetstrening, aksjonslæring og mester-svenn-læring, har god effekt på læring og utvikling for ledere. Utdanningsdirektoratet fremhever også at læring har begrenset praktisk effekt dersom den ikke er tett koblet til handling.

Tabell 4-5 gir en oversikt over innhold og verktøy som de ulike tilbyderne ønsker å bruke i ferdighetstreningen. Alle tilbyderne legger vekt på at den enkelte deltagers skole skal inkluderes i ferdighetstreningen – særlig i forbindelse med caseøvelser eller -oppgaver. Inndeling i, i hovedsak, faste grupper og arbeidet i disse gruppene er også viktige elementer i hvordan ferdighetstreningen er tenkt gjennomført hos alle tilbyderne. Gruppene skal brukes til rollespill og til 360 graders evaluering internt i gruppene. Gruppeveiledning, i tillegg til individuell veiledning er også viktig i ferdighetstreningen. Utover generell veiledning og 360 graders evaluering, bruker tilbyderne flere andre verktøy i ferdighetstreningen – dette er f.eks. benchmarkingstrategier (UiA), SWOT (NTNU) og dialogverktøyet Lederskap og Medarbeiderskap (HVL/NLA) og nettbasert personlig lederprofil (UiO).

Tabell 4-5 Innhold og verktøy i ferdighetstreningen

Tilbyder	Innhold og verktøy i ferdighetstreningen
UiO	Arbeidskrav og bruk av 360 graders intervju (lederspeil) og personlig lederprofil som coachingtema. Ledertrening basert på case og rollespill.
HiOA (LØST)	Skoleutviklingsprosjekt (egen skole), casearbeid og ferdighetstrening, personlig veiledning og gruppeveiledning utenom samlingene, prosessveiledning
HVL/NLA	Flere utviklingsverktøy, mellom anna dialogverktøyet Lederskap og Medarbeiderskap, skal gjennomføres på egen arbeidsplass. Også bruk av «glansbildemetoden» m.fl. Kunnskapsutviklende møter. Veiledning i forbindelse med samlinger.
BI	Personlighetstest, arbeidsmiljøundersøkelse, 360 grader lederevaluering, strategisk utviklingsplan.
NHH	Caseøvelser, gjennomgående gruppeprosesser med konsulent, rolleanalyse, 360 graders evaluering, kulturanalyse (konkurrerende verdier), verktøy for effektiv kommunikasjon, verktøy for lærende møter og SVIMA analyse.
NTNU	Skoletilpasset utgave av SWOT, prosjektstyring som verktøy og metode, leder som veileder – «den gode samtalen», personlighetstester (JTI), pedagogisk veiledning, ledertrening basert på case og rollespill, reflekterende team, læring i virtuelle lærende fellesskap, aksjonslæring (Kolbs modell for aksjonslæring)
UiA	Competing Values Framework (datainnsamling i egen skole – kulturanalyse), Benchmarkingstrategier (strategiske analyser av egen organisasjon), Comprehensive Assessment of Leadership, skal bygge et fundament for ledelse og læring. Bruk av prosessorienterte planverktøy – innebærer bruk av 360 graders evaluering.

Et av de områdene som Utdanningsdirektoratet spesielt har ønsket å få belyst er hvordan utdanningsopplegget klarer å integrere ferdighetstrening i utdanningen. Gjennomgangen av programplanene viser at ferdighetstreningen er viet stor oppmerksomhet hos alle tilbyderne. Intensjonene om å imøtekomme Utdanningsdirektoratet sitt ønske om at rektorutdanningen skal ha et praksisorientert programdesign er dermed de aller beste. Det er imidlertid interessant å vurdere dette opp mot resultatene av hvordan deltagerne selv vurderer ferdighetstreningen i utdanningen, gjengitt i kapittel 6. I gjennomsnitt er deltagerne relativt fornøyde med ferdighetstreningen de har fått i utdanningen, selv om det er noen tydelige forskjeller mellom enkelte av tilbyderne. Det er også knyttet flere negative kommentarer fra deltagerne til hvordan ferdighetstreningen ble gjennomført – flere av kommentarene dreier seg om at det ikke ble satt av nok tid til gjennomføring og ferdighetstrening ble nedprioritert som undervisningsform. Som også tabell 4-5 gir inntrykk av, består ferdighetstreningen av flere komponenter, bl.a. gruppearbeid (gruppeprosesser, gruppeveiledning o.l.) og bruk av veiledere/coacher. Som det fremgår av kapittel 6, anser deltagerne gruppearbeid/gruppeaktiviteter for å være svært viktig og de er meget

fornøyd med denne arbeidsformen. Resultatene gjengitt i kapittel 6 viser også at deltagerne er fornøyd med bruk av veiledere og eksterne veiledere, men at det ikke er like stor enighet mellom deltagerne om at dette er en nyttig undervisningsform. Det er også relevant for tilbyderne å se at flere av deltagerne svarer på en måte som kan tyde på at hverken eksterne eller interne veiledere har vært involvert i undervisningsopplegget, eller at deltagerne ikke har fått tilstrekkelig med informasjon om veiledernes rolle i undervisningsopplegget.

Integrering av ferdighetstrening er selvfølgelig tett knyttet opp mot koblingen mellom rektorutdanningen og deltagerens egen organisasjon. Gjennomgangen av tilbydernes programplaner viser at ferdighetstreningen også gjennom enkelte oppgaver og øvelser skal bidra til å involvere *skoleeier*, f.eks. når deltagerne på rektorutdanningen får i oppgave å iverksette 360 graders tilbakemelding på seg selv.

Programmenes arbeidskrav og vurdering

I Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon til rektorutdanningen er det ikke lagt føringer for hvilke arbeidskrav programmet skal inneholde, ei heller hvordan tilbyder av utdanningen skal vurdere den enkelte students innsats.

Tabell 4-6 gjengir i hovedsak hva slags vurderingsformer de enkelte tilbyderne bruker for å vurdere den enkelte students innsats. Tabellen viser at det er noen ulikheter mellom tilbyderne, spesielt med tanke på omfanget av hva som legges til grunn for evalueringen. Felles for alle tilbyderne er imidlertid at de alle vektlegger studentenes skrevne tekster i den endelige vurderingen. Skriftlige arbeider/innleveringer er også viktige arbeidskrav underveis i studiet. To av tilbyderne (UiO og HiOA) oppgir å ha med et element av muntlig presentasjon i sluttvurderingen. NTNU og HVL/NLA bruker begrepet mappevurdering om sluttevalueringen for den enkelte student. De andre tilbyderne bruker en eller flere eksamener (også hjemmeeksamen) som utgangspunkt for endelig vurdering av studentens innsats. Gjennomføring av en prosjektoppgave underveis i studiet virker å være ett av arbeidskravene det har vært mest vanlig å bruke – prosjektoppgaven er stort sett resultat av gruppearbeid. Andre skriftlige arbeider og vurdering av aktuelle ferdigheter brukes også som arbeidskrav av tilbyderne. Imidlertid er det også en del variasjoner i hva tilbyderne velger å definere som arbeidskrav.

Tabell 4-6 Arbeidskrav og vurdering fordelt på programtilbud

Tilbyder	Arbeidskrav og vurdering
UiO	Seks konkrete arbeidskrav, en vurdering av ferdigheter underveis og sluttvurdering i form av eksamen (med muntlig prøveforelesning)
HiOA (LØST)	Oppgaveskriving (mellom samlingene), muntlig eksamen (bestått/ikke bestått), samt to individuelle skriftlige hjemmeeksamener (andre og tredje semester), med gradert karakter.
HVL/NLA	Studentene skal forfatte tre større tekster ila studiet (Utdanningssystemet, Utviklingsarbeidet og Skuleleiaeren) – to av disse utgjør en mappe som danner grunnlag for endelig sensur. Den tredje leveres som en presentasjon i mappa Arbeidskrav er forberedende tekster, etterarbeid og øvelser.
BI	Prosjektoppgave i grupper og individuell hjemmeeksamen. Prosessarbeid i basisgrupper mellom samlingene.
NHH	To individuelle skriftlige eksamener med karakter samt en prosjektoppgave som vurderes til bestått/ikke bestått.
NTNU	Sluttvurdering foregår som mappevurdering. Hver student leverer en mappe bestående av refleksjonsnotat, blogg/artikkel/kronikk, akademisk tekst/fagtekst og «manifest om egen rektorrolle og rektorutdanningens betydning for utviklingen av denne»
UiA	<u>1.semester:</u> Vilkår for å gå opp til eksamen: individuell arbeidsoppgave. En ukes hjemmeeksamen med gradert karakter. <u>2.semester:</u> Vilkår for å gå til eksamen: studentene skal delta aktivt i samlingene, prøve ut verktøy og metoder som blir presentert i egen virksomhet og dele erfaringer fra utprøvingene på samlingene. Eksamen: semesteroppgave med gradert karakter. <u>3.semester:</u> vilkår for å gå opp til eksamen: utviklingsarbeid i gruppe. Eksamen: en ukes hjemmeeksamen med gradert karakter.

Også her kan det være av interesse å se på oversikten i tabell 4-6 i lys av resultatene gjengitt i kapittel 6. Jevnt over er deltagerne godt fornøyd med hvordan hjemmeoppgaver eller tilsvarende fungerer mellom samlingene – det deltagerne eventuelt er minst fornøyd med er hvordan arbeidet de skal utføre mellom samlingene er organisert av tilbyder. Videre ser vi av tabellen over at det inngår en del gruppearbeid i arbeidskravene – av deltagerne så kan gruppearbeid oppleves som både krevende og også lite hensiktsmessig.

4.3 Programtilbydernes kobling til skoleeier

Rektorutdanningen er underlagt nasjonal styring med desentralisert gjennomføring. I den første evalueringen av rektorutdanningen (Lysø et al, 2011 – første delrapport) er det formelle forholdet mellom stat og kommune og organiseringen av rektorutdanningen nærmere beskrevet. Et av de viktigste funnene fra den første evalueringen var også at det var et opplevd behov blant deltakere og tilbydere at skoleeierne burde kobles tettere på rektorutdanningen. I kravspesifikasjonen til

innholdet i rektorutdanningen, runde nr. 2, er det også et krav fra Utdanningsdirektoratet at tilbyder tydeliggjør hvordan dette er tenkt gjennomført.

De ulike tilbyderne har til en viss grad ganske like tanker om hvordan de best kan koble til skoleeier – dog er enkelte av tilbyderne mer detaljerte enn andre i sin beskrivelse av hvordan denne koblingen skal foregå.

Høgskulen på Vestlandet har bidratt i arbeidet med å utvikle det nasjonale opplæringsprogram «Den gode skoleeier» (KS & Kunnskapsdepartementet, 2013). Intensjonen er å trekke inn hovedperspektivet fra dette programmet i gjennomføringen av rektorutdanningen, noe som legger opp til et aktivt samspill mellom skole og skoleeier. Deltagerne på rektorutdanningen skal bl.a. gjennomføre en forventningsavklaring med skoleeier i forkant av studiestart vedrørende ett eller flere utviklingsområder det skal jobbes med spesielt, og det skal i forlengelsen av dette også gjennomføres oppfølgingssamtaler underveis i studiet. Skoleeier er så ment å delta på siste samling hvor utviklingsprosjektene blir lagt frem.

NTNU inviterer alle aktuelle skoleeiere til å delta én dag på to av sju samlinger. På disse dagene er programmet lagt opp slik at skoleeierrepresentantene skal kunne ha et faglig utbytte av å være tilstede. Det legges også opp til et informasjon/diskusjonsmøte mellom tilbyder og skoleeier, hvor f.eks. relevante tema for rektorutdanningen diskuteres. Skoleeiere inviteres også til den siste samlingen, hvor deltakerne presenterer seg selv som ledere, og hvilke utfordringer de står ovenfor i sin arbeidshverdag samt utbyttet de selv mener de har hatt av rektorutdanningen. I forbindelse med studiestart skal også deltakerne utarbeide en utviklingsplan som så skal drøftes med skoleeier i forkant av studiet og minst en gang i løpet av studiet.

UiO/ILS legger opp til et forpliktende samarbeid mellom den enkelte student, skoleeier og ILS, og dette gjøres bl.a. ved å invitere skoleeier til oppstartsamlingen med eget møte for skoleeier. Videre skal prosjektskissen (den enkelte students hovedprosjekt) forankres i kommunale/fylkeskommunale satsingsområder. Skoleeier skal intervjues som en del av 360graders intervjuer og skoleeier inviteres til dialogmøte midtveis i studieløpet. Skoleeier inviteres også til sluttsamling og til eksamen for studentene.

HiOA/LØST kobler skoleeier inn i utdanningsprogrammet ved at skoleeiers rolle behandles i de respektive ledelses temaer som gjennomgås i løpet av studiet. Videre skal det gjennomføres en forventningsavklaring, som følges opp gjennom studiet. Studentene skal gjennomføre et skoleutviklingsprosjekt, og dette skal også diskuteres med skoleeier. Tilbyder avholder også et seminar for skoleeiere per semester, samt at skoleeiere også inviteres til andre aktuelle samlinger.

En av arbeidsmåtene NHH legger opp til innebærer en kontrakt mellom deltakeren/studenten og dennes leder (skoleeier), både før, under og etter programmet. Videre vil skoleeier involveres/inviteres til en av samlingene hvor temaet er Organisasjon og organisasjonslæring. På denne samlingen skal skoleeier presentere sentrale utfordringer og målsettinger de måtte ha, samt avklare hvilke forventninger skoleeier selv har til rektorutdanningen i denne sammenheng.

UiA inviterer utvalgte skoleeiere til å holde innledning til enkelte av samlingene. Innledningen fra skoleeier skal da være knyttet til tema som skal belyses i den aktuelle samlingen. Videre vil også skoleeier bli invitert til å delta på seminar der resultatene fra studentenes egne prosjekter legges frem og diskuteres.

Også BI involverer skoleeier fra starten av studiet, ved at studenten involverer skoleeier i klargjøring av rammebetingelser for ledelse og utvikling av egen skole. Tilbyder inviterer også skoleeier til enkelte samlinger, som antas å ha spesiell interesse for skoleeierne. BI har også hatt planer om å arrangere felles workshops hvor aktuelle problemstillinger diskuteres.

På samling for tilbyderne høsten 2016 fikk alle tilbyderne i oppgave å fortelle kort om/presentere hvilket opplegg de hadde for å knytte skoleeier tettere til rektorutdanningen, og hvordan de til nå har erfart i hvilken grad de har klart å koble på skoleeierne. Alle tilbyderne inviterer de aktuelle skoleeierne til å delta på enkelte samlinger. De fleste tilbyderne forsøker også å skape en tettere kobling mellom skoleeier og den enkelte student gjennom ulike arbeidsoppgaver og prosjekter studentene skal gjennomføre. Tilbyderne rapporterer likevel at det er veldig ulikt fra kommune til kommune hvor mye skoleeier engasjerer seg i rektorutdanningen. I kapittel 7 ser vi nærmere på resultatene av hvilken oppfatning deltagerne på utdanningen har av relasjonen til skoleeier – før og etter endt utdanning. Resultatene her vises langs tre dimensjoner: støtte i forbindelse med deltagelse på utdanningen, hvilken kontroll eller krav skoleeier stiller til deltagerne og skoleeiers interesse for deltagelsen. Deltagerne opplever jevnt over at i sin relasjon til skoleeier, så er det skoleeiers *interesse* for deltagelsen på rektorutdanningen som her utgjør det «svake punkt». Hvorfor det er vanskelig å koble på skoleeier og skape interesse for utdanningen i enkelte kommuner er vanskelig for oss å si noe om innenfor rammene av dette prosjektet. I sine prosjektbeskrivelser har alle tilbyderne tydelige planer for hvordan man skal knytte skoleeier tettere opp mot rektorutdanningen. Hvordan tilbyderne har fulgt opp dette i praksis vet vi mindre om.

4.4 Oppsummering

Gjennomgangen av programplanene eller prosjektbeskrivelsene fra tilbyderne viser at tilbyderne svarer på punktene i Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon.

Prosjektbeskrivelsene viser at det likevel er relativt store forskjeller i hvordan organiseringen av det faglige innholdet (gjennom samlingene), er tenkt. Det er også ulikheter hva gjelder læringsformer og når det gjelder arbeidskrav og hvordan studenten vurderes og evalueres. Alle tilbyderne legger stor vekt på at studenten kobles tett opp mot praksisfeltet/egen organisasjon, men har noe ulike tilnærminger til hvordan dette blir gjort. Det er også en del ulikheter mellom tilbyderne hva gjelder mer kvantitative mål, bl.a. antall samlinger, antall undervisningstimer og antall pensumsider.

Etter å ha gjennomgått prosjektbeskrivelsene fra tilbyderne, er det kanskje mest interessant å registrere at det er relativt store forskjeller i hvordan tilbyderne av den samme utdanningen har valgt å organisere «sin» utdanning, i hvordan de ønsker at studenten skal gjennomføre ferdighetstreningen og hvilke verktøy som brukes i denne sammenheng og i hvordan studentene vurderes og evalueres. Ulikhetene mellom tilbyderne ble også pekt på i den første evalueringen av rektorutdanningen (Lysø et.al., 2012).

I dette kapittelet har vi ikke gått inn på hvorvidt den ene tilnærmingen fungerer bedre enn den andre, eller i dybden på den faglige profilen på den enkelte utdanningen for eksempel gjennom en analyse av pensumlitteraturen. Rammene for denne evalueringen gir ikke rom for det. Sammenfatningen er at alle tilbyderne svarer på

kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet, men en utdyping av hva som eventuelt gjør et utdanningsopplegg mer vellykket enn et annet vil være svært utfordrende å peke på ut fra de empiriske tilnærmingene som ligger inne i dette prosjektet.

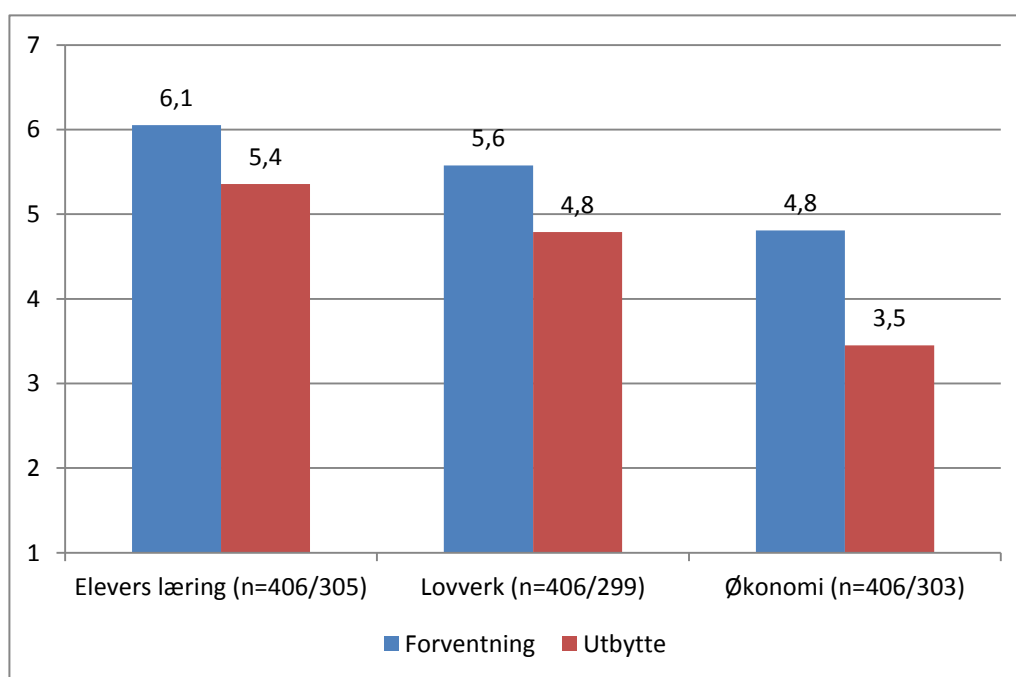
Gjennom resultatene som presenteres i de påfølgende kapitlene i denne rapporten vil man likevel få en indikasjon på hvilke tilbydere som har hatt de mest fornøyde studentene til nå, samt hva de har vært mest og minst fornøyde med i det undervisningsopplegget de har deltatt i. Noe av dette har også vært pekt på i dette kapitlet, hvor vi har prøvd å trekke tråder mellom hva tilbyderne har sagt at de skal gjøre og hva deltagerne/studentene faktisk opplever blir gjort. Som det fremkommer av de senere kapitlene så er studentene jevnt over godt fornøyde med rektorutdanningen, på tvers av tilbydere. Hvorvidt Utdanningsdirektoratet skal utforme en enda strammere kravspesifikasjon – hvor mulighetene for store variasjoner i utdanningsopplegget mellom de ulike tilbyderne strammes inn, har sikkert vært diskutert og kan sikkert diskuteres videre. At tilbydere av ulike utdanninger (alle former for utdanninger) har en viss autonomi i utformingen av en utdanning, oppleves generelt som viktig av lærekreftene i Universitets- og høyskolesektoren. Det at man kan være med på å «sette sitt preg» på en utdanning vil sannsynligvis bidra til å gjøre arbeidet med utformingen av utdanningen mer interessant for de involverte, noe som indirekte kan påvirke kvaliteten på utdanningen.

5 Deltakernes vurdering av utbytte av studiene

Som gjennomgått i kapittel 2 er deltakernes forventninger og utbytte av rektorutdanningen vurdert på 11 forskjellige dimensjoner. I dette kapittelet skal vi se nærmere på disse dimensjonene, og hvordan forventninger og opplevd utbytte sammenfaller, og om det er forskjeller mellom studiestedene i dette. Vi har i alle analysene sammenlignet gjennomsnittet for deltakernes forventninger, med gjennomsnittet på deltakernes opplevde utbytte på samme område. For alle resultatene presenterer vi også en signifikanstest, og hvordan differansen mellom forventninger og utbytte fordeler seg per studiested.

De første områdene vi ser nærmere på er forventningene til områdene elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi, og opplevd utbytte på de samme områdene.

5.1 Elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi



Figur 5-1. Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi. Gjennomsnitt.

På alle de tre områdene er trenden at deltagerne har høye forventninger, og i aller størst grad på området som handler om elevers læring (påstandene dreier seg for eksempel om å være i stand til å iverksette tiltak for å bedre elevenes læringsprosesser, benytte forskning og teori i arbeidet med å bedre elevenes læringsresultater og vurdere betydningen av lærernes pedagogiske praksis for elevenes læring). Ser vi alle resultatene under ett er det på dette området, sammen med det å skape kulturutvikling og endring i skolen, at deltakerne har høyest forventninger. Området vi har kalt økonomi (som handler om å ha god oversikt og kontroll over skolens økonomi og regnskap, og å utarbeide realistiske budsjett for skolen) er der deltagerne har lavest

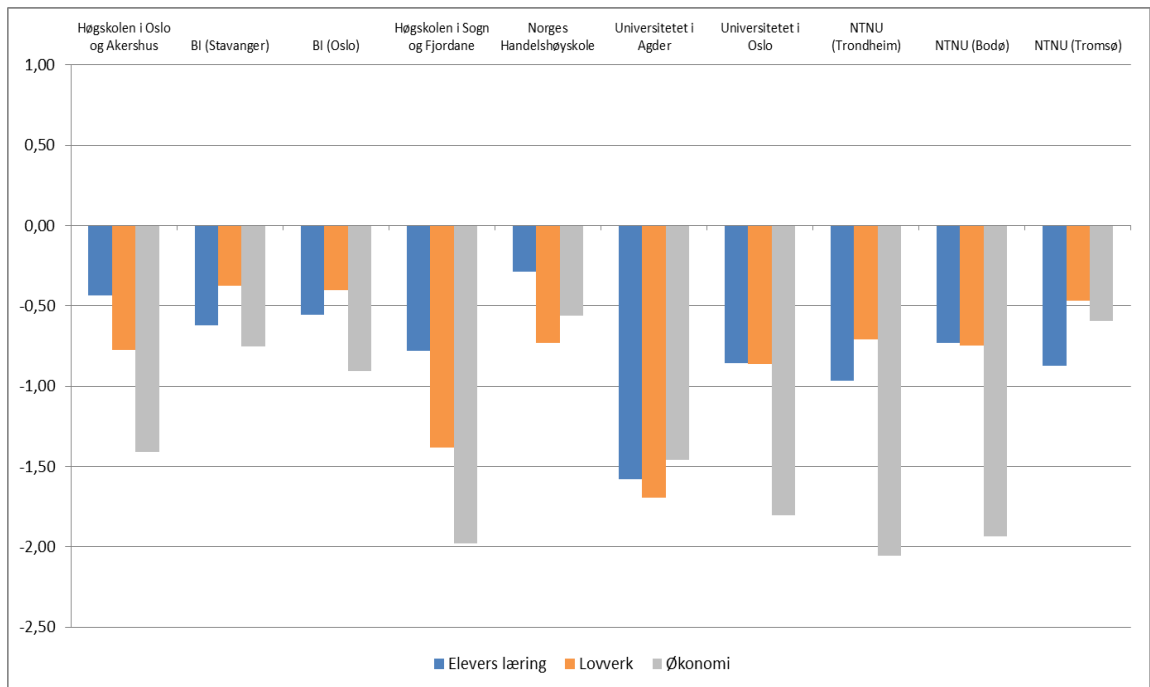
forventninger alle resultatene sett under ett. Forventningene til kunnskap om lovverk må sies å være høye, men sammenlignet med alle områdene som undersøkes er de omtrent på nivå med resten.

I figuren kommer det også frem at det opplevde utbyttet på de samme områdene er lavere enn gjennomsnittet for forventningene. Tabell 5-1 viser at disse to gjennomsnittene er signifikant forskjellige ($p < 0,05$).

Tabell 5-1 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi. Gjennomsnitt og t-test av forskjeller.

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
Elevers læring	6,07	0,74			
Utbytte	5,35	0,99	10,50	0,00	0,82
Lovverk	5,58	1,07			
Utbytte	4,79	1,19	8,99	0,00	0,70
Økonomi	4,80	1,40			
Utbytte	3,46	1,39	12,66	0,00	0,96

I figur 5-2 (neste side) presenteres differansen mellom forventninger og opplevd utbytte på de tre samlemålene elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi. Denne analysen tar altså ikke hensyn til det absolutte nivået (gjennomsnittet) av forventningene, men ser på det relative forholdet, fordelt på de ulike tilbyderne og studiestedene (det faktiske gjennomsnittet for de enkelte utdanningene er presentert i vedlegg 8.2). Figuren viser at på alle utdanningene er utbyttet lavere enn forventningene, men også at det varierer mellom utdanningene hvor stor avstanden er. På alle tre områdene er differansen minst for deltakerne ved Norges Handelshøyskole. På områdene Elevers læring og Lovverk er differansen størst ved Universitetet i Agder, mens den på området Økonomi er størst ved NTNU i Trondheim.

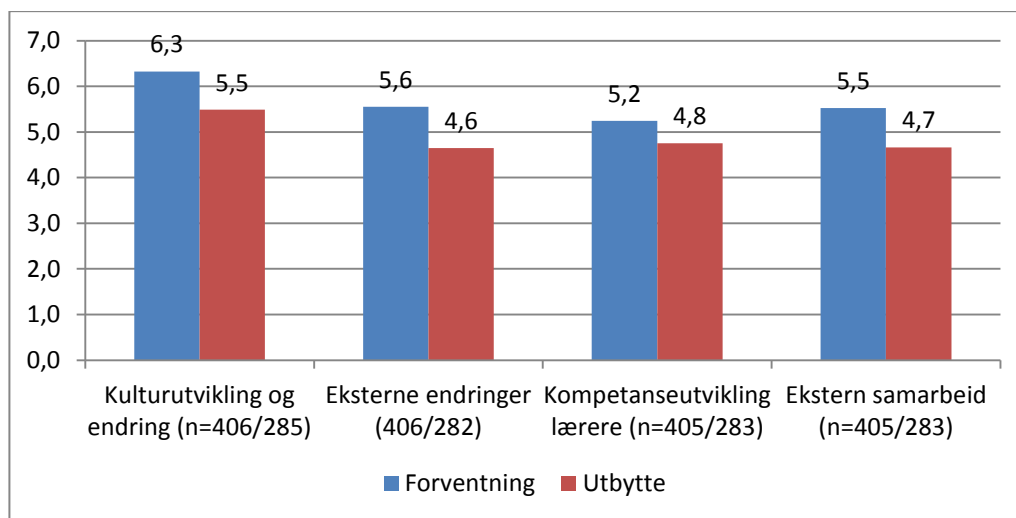


Figur 5-2 Gjennomsnittlig differanse etter utdanningssted, mellom deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene elevers læringsprosesser, lovverk og personal, og økonomi.

5.2 Kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid

De neste områdene som undersøkes er Kulturutvikling og endring, Møte endringer, Kompetanseutvikling hos lærere og Eksternt samarbeid. Mønsteret for disse fire områdene er likt som på de tre første: forventningene er høye, og det gjennomsnittlige opplevde utbyttet er noe lavere (figur 5-3).

Tabell 5-2 viser at alle forskjellene i gjennomsnitt mellom forventninger og utbytte er signifikante.

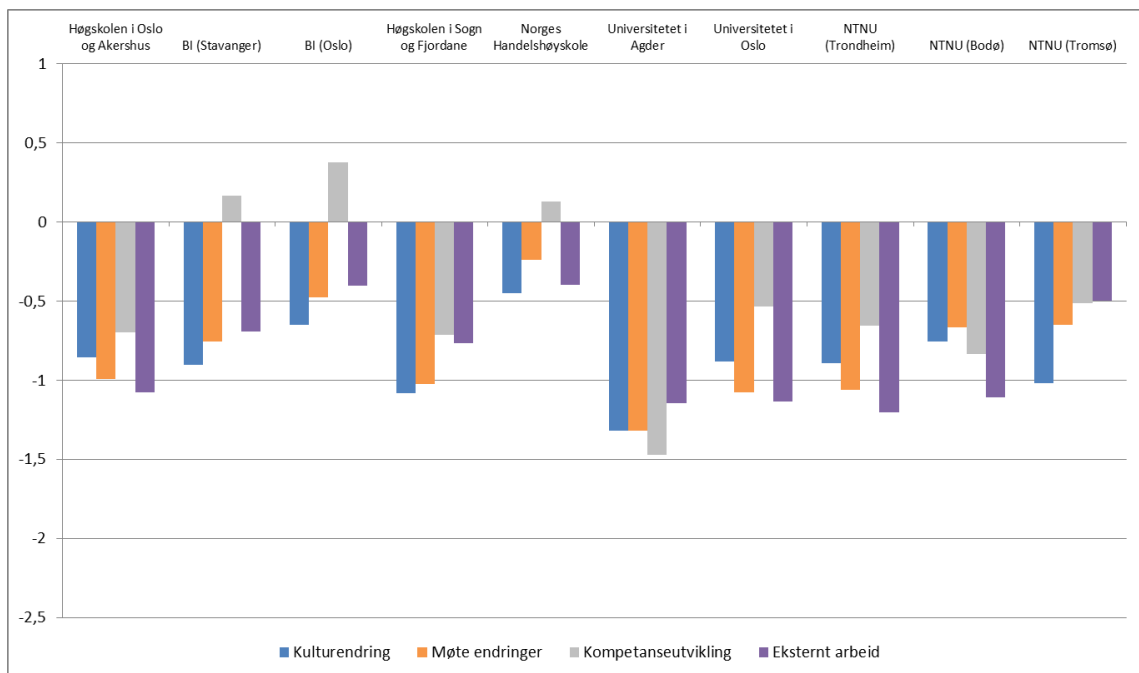


Figur 5-3 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid. Gjennomsnitt.

Tabell 5-2 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid. Gjennomsnitt og t-test.

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
Kulturutvikling og endring	6,34	0,65			
Utbytte	5,49	0,92	13,62	0,00	1,07
Møte endring	5,49	1,06			
Utbytte	4,67	1,21	9,77	0,00	0,72
Kompetanseutvikling lærere	5,21	1,14			
Utbytte	4,75	1,20	5,1	0,00	0,39
Eksternt samarbeid	5,47	1,11			
Utbytte	4,65	1,30	8,73	0,00	0,68

I figur 5-4 vises differansen mellom forventninger og utbytte per studiested på de fire områdene. Det er verdt å legge merke til at på BI (Stavanger og Oslo) og på Norges Handelshøyskole er utbyttet høyere enn forventningene på området Kompetanseutvikling (som handler om å legge til rette for videreutdanning og støtte opp om ønske om faglig utvikling). Det er Universitetet i Agder som har størst differanse i andre retningen på dette området, og også på områdene Kulturendring (innad i egen organisasjon) og det å være i stand til å møte endringer som er eksterne for skolen (være endringer i elevgrunnlaget, politiske endringer eller endringer i lovverk). På området Eksternt arbeid (å samarbeide med andre skoler) er det NTNU sitt tilbud i Trondheim som har størst differanse, men forskjellene er små fra andre tilbydere.

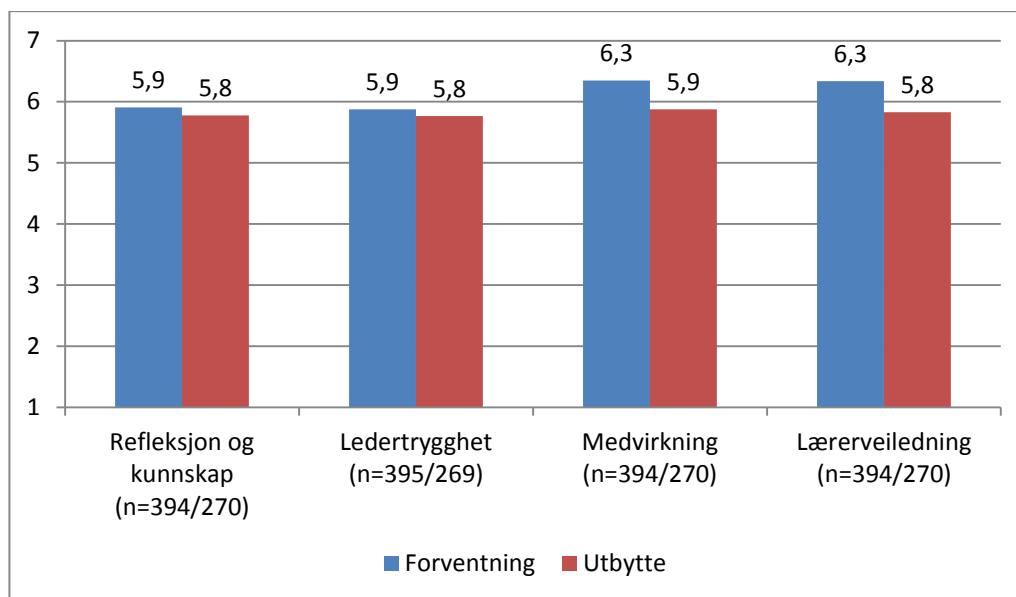


Figur 5-4 Gjennomsnittlig differanse etter studiested mellom deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid. Gjennomsnitt og t-test.

5.3 Refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning

De fire siste områdene der vi har sammenlignet forventninger og utbytte er Refleksjon og kunnskap (som dreier seg om å bedre anvende tidligere erfaringer i arbeidet, å bedre anvende forskning og teori for å forstå egen organisasjon, og å bli en mer reflektert praktiker), Ledertrygghet (som blant annet dreier seg om å bli en bedre og tryggere leder), Medvirkning (som blant annet handler om å involvere lærerne i endringsprosesser ved skolen) og Lærerveiledning (som blant annet handler om å veilede lærerne i faglige spørsmål, og å følge opp lærernes undervisning og metodevalg).

Gjennomsnittene i figur 5-5 viser igjen at forventningene var svært høye i starten av studiet, men også at utbyttet er omtrent like høyt på to av områdene (Refleksjon og kunnskap og Ledertrygghet). Tabell 5-3 viser også at det ikke er signifikante forskjeller mellom forventninger og utbytte på disse to områdene. Dette er interessant, da disse to områdene er de to som kanskje mest peker på det man kanskje kan kalle personlige egenskaper ved deltakerne i deres arbeid.



Figur 5-5 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning. Gjennomsnitt.

Tabell 5-3 Deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning. Gjennomsnitt og t-test.

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
Refleksjon og utvikling	5,87	0,91			
Utbytte	5,77	0,91	1,25	0,21	0,11
Ledertrygghet	5,84	0,93			
Utbytte	5,78	0,97	0,87	0,38	0,06
Medvirkning	6,38	0,67			
Utbytte	5,87	0,94	7,92	0,00	0,62
Lærerveiledning	6,37	0,68			
Utbytte	5,83	0,98	8,17	0,00	0,64

Dersom vi ser på differansene mellom forventninger og utbytte hos tilbyderne ser vi at utbyttet på områdene Refleksjon og kunnskap og Ledertrygghet er svært nærme hverandre for så å si alle tilbyderne, og for BI Oslo og Norges Handelshøyskole er også utbyttet større enn forventningene. På områdene Medvirkning og Lærerveiledning er det igjen en større avstand mellom utbytte og forventninger. Størst avstand finner vi på Høgskulen på Vestlandet og NTNU sitt tilbud i Tromsø.



Figur 5-6 Gjennomsnittlig differanse etter studiested, mellom deltakernes forventning og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning..

5.4 Oppsummering

Analysene i dette kapittelet har fått frem at deltagerne har svært høye forventninger til rektorutdanningen. Høye forventninger kan kanskje leses som et uttrykk for et sterkt opplevd behov for tilbudet, og må sees som et positivt uttrykk for rektorutdanningenes renommé.

På områdene som dreier seg om trekk ved egen rektorrolle (Refleksjon og kunnskap, Ledertrygghet) er også det opplevde utbyttet av rektorutdanningen på høyde med de svært høye forventningene. Noe større avstand er det på de andre områdene vi har undersøkt, og utbyttet er jevnt over lavere enn forventningene.

Vi har også undersøkt forskjellene mellom studiestedene når det gjelder å oppfylle forventningene. Her kommer det frem at det er en variasjon mellom studiestedene i hvor stor grad de klarer å oppfylle forventningene. BI og NHH peker seg ut som de institusjonene som i størst grad oppfyller studentenes forventninger. Man kunne tenkt at det var slik at studentenes hadde høyest utbytte der de hadde lavest forventninger, men det ser ikke ut til å være en slik sammenheng. Heller ser det ut til at studentene som har høyest forventninger i forkant også oppgir høyest utbytte i etterkant. At høye forventninger samsvarer med utbytte i etterkant er en kjent innsikt fra mye av læringsforskningen. Mye forskning på studenters læring viser at forventninger har signifikant effekt på læringsresultater, herunder forventninger som spesifiseres fra de som skal undervise studentene (se for eksempel Pascarella & Terenzini, 2005). Et interessant spørsmål å bringe med inn i diskusjonen om rektorutdanningen er i hvilken grad de ulike tilbyderne er med på å skape slike forventninger? Gjennomsnittene på forventninger (vist i vedlegg, avsnitt 9.3) viser en viss variasjon mellom studiestedene også på dette området.

6 Deltakernes vurdering av innholdet i studiene

I dette kapittelet er formålet å gå videre med vurderingen av studiet, men ikke med tanke på å sammenligne utbytte med forventninger. Spørsmålene i kapittelet går i stedet direkte på ulike innholdskomponenter i studiet, det vil si undervisningen og aktivitetene i utdanningen, ferdighetstrening, gruppearbeid eller gruppeaktiviteter, veiledning og coaching fra eksterne konsulenter (hvis relevant), veiledning og coaching fra ansatte og undervisere ved utdanningsinstitusjonen de er tatt opp på, hjemmeoppgaver eller tilsvarende mellom samlingene, og til sist pensum og undervisningsmateriell. Som det ble sagt i kapittel 2 om metode og datagrunnlaget, så er alle områdene bedømt etter organisering, innhold, kvalitet som helhet og relevans for egen praksis. I tillegg har deltakerne fått anledning til å komme med utdypende kommentarer på alle disse områdene i spørreskjemaet.

6.1 Undervisningen og aktivitetene i utdanningen

Tabell 6-1. Vurdering av undervisning og aktiviteter (1-Svært dårlig til 5-Svært god). Gjennomsnitt.

Variabel	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av undervisningen	241	4,5	0,71
Innholdet i undervisningen (fag)	242	4,4	0,83
Kvaliteten som helhet	248	4,6	0,66
Relevans for egen praksis	246	4,6	0,70

Ser vi på vurderingen av undervisningen på tvers av alle utdanningene (altså et samlet gjennomsnitt) ser vi at studentene må sies å være svært fornøyde med undervisningens organisering, innhold, kvalitet og relevans.

Gjennom kommentarfeltene kan vi lese at studenter setter pris på læringsgrupper og arbeidsgrupper, refleksjon og deling av erfaring. Flere peker på at den praktiske relevansen av studiet først og fremst kommer gjennom å dele erfaringer og diskutere med andre studenter. Enkelte av studentene legger også i sine kommentarer vekt på at studiet burde vært mer praktisk innrettet også i plenumsundervisningen, og det ble også påpekt at studiet opplevdes mest relevant for ungdomstrinnet. Følgende kommentarer illustrerer dette³:

«Generelt god kvalitet, men varierte mellom de ulike forelesere. Relevansen til eget område god, men var nok mest rettet mot ungdomsskole, ikke videregående skole.»

«Når jeg leser mange av spørsmålene i starten her, ser jeg at vi ikke har fått så mye praktisk innsikt - men det har vært mye teori. Praktisk innsikt kommer hovedsakelig fra diskusjoner i gruppa i studiet.»

³ Som tidligere nevnt vil alle tilbyderne få et eget notat der kommentarer gitt til den enkelte tilbyder samles.

«Temaene var veldig relevante. Stort sett rene forelesninger og lite tid til refleksjon i grupper/samarbeidslæring. Hele dager med samme foreleser ble tungt mot slutten av dagene, selv om jeg ser at det er økonomisk gunstig for tilbyder. Halv dag holder lenge med forelesning fra samme person.»

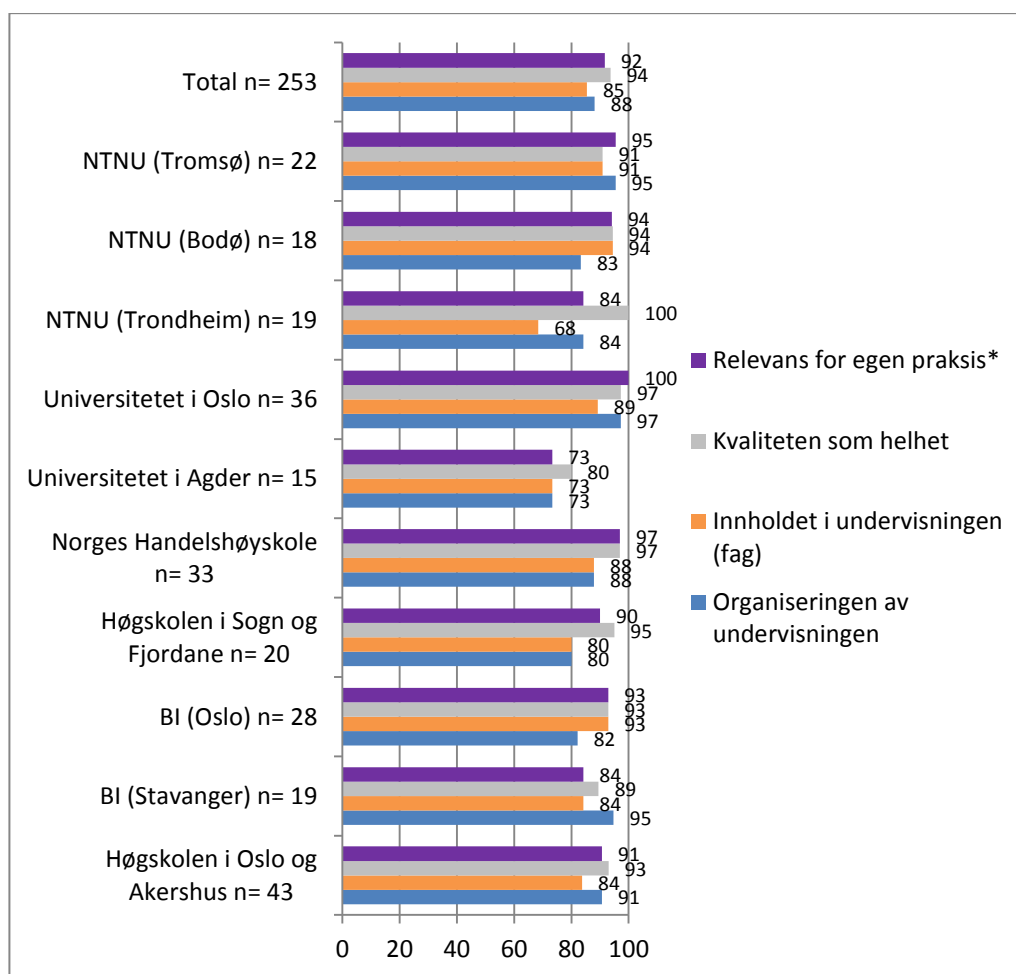
«Suksessfaktorer:

- 1)Forelesere = ekspertise med erfaring som skoleledere*
- 2)Hver student ble fulgt godt opp av egen basisgruppekontakt*
- 3)Fersk aktuell forskning brukt som et motiverende utgangspunkt for læring*
- 4)Fokus på mestring og undervisningsvurdering kombinert med tydelig ledelse»*

«Studiet har vært interessant og godt organisert. Men jeg stiller meg veldig kritisk til innholdet. Her har det nesten utelukkende vært fokus på generell ledelse i offentlig sektor og kulturanalyse og endringsledelse. Veldig lite jus, bare surr om økonomi, absolutt ingenting om pedagogisk ledelse og organisering (med unntak av et case fra Danmark som ikke opplevdes som relevant).»

«Hadde svært stort utbytte av arbeidet med de andre i gruppen min. Diskusjoner på tvers av skoletyper og stillinger. Coaching var gull verdt for min del.»

Ser vi på fordelingen etter studiested i andelen som har svart 4 eller 5 – «svært god» på spørsmålene om undervisningen (figur 6-1) kommer det fram at det er noen forskjeller mellom studiestedene, selv om andelen som har brukt de to øverste kategoriene må sies å være svært høy på alle studiestedene. Lavest ser den ut til å være på Universitetet i Agder, der drøyt 70 til 80 prosent av de som har svart har brukt de øverste kategoriene. Det er kun på vurderingen av undervisningens relevans for egen praksis at vi finner en signifikant forskjell mellom studiestedene.



Figur 6-1. Vurdering av undervisningen og aktiviteten i utdanningen, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». *=signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p < 0,05$).

6.2 Ferdighetstrening

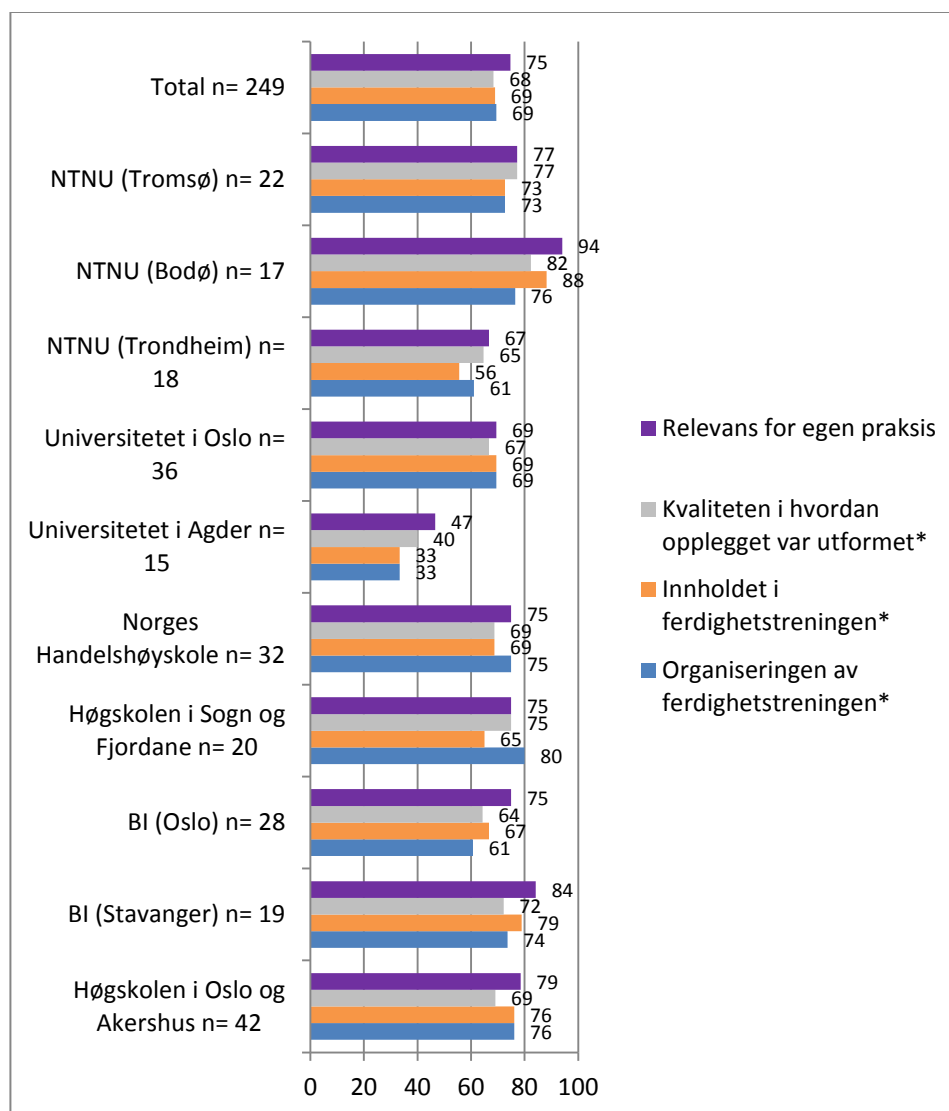
I kravspesifikasjonen til rektorutdanningen er et av områdene som vektlegges at det skal gjennomføres ferdighetstrening i utdanningen. Av kommentarfeltene kommer det fram at enkelte ikke har vært helt klar over hvilke elementer som kan regnes som ferdighetstrening i studiet. Enkelte ser ut til å tenke på opplæring i akademisk skriving som en del av dette, og det er jevnt over 13 prosent som har svart «ikke aktuelt» på vurderingen av ferdighetstreningen (disse er tatt ut i beregningen av gjennomsnittene i tabell 6-2). Det ble også i kommentarene trukket fram at ferdighetstrening opplevdes som lite vektlagt i studiet.

Vurderingen av ferdighetstreningen må sies å være positiv, med et gjennomsnitt på litt over fire på skalaen fra en til fem.

Tabell 6-2. Vurdering av ferdighetstrening (1-Svært dårlig til 5-Svært god)

Variabel	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av ferdighetstreningen	216	4,0	0,88
Innholdet i ferdighetstreningen	215	4,1	0,92
Kvaliteten i hvordan opplegget var utformet	215	4,1	0,87
Relevans for egen praksis	217	4,3	0,90

Fordelingen av de to mest positive kategoriene per studiested er vist i figur 6-2.



Figur 6-2 Vurdering av ferdighetstrening i utdanningen, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». *=signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p < 0,05$).

Det er ingen signifikante forskjeller mellom studiestedene når det gjelder vurderingen av relevansen av ferdighetstreningen, men signifikante forskjeller finnes i vurderingen av kvaliteten i utformingen, innholdet i ferdighetstreningen og organiseringen av ferdighetstreningen. De positive kommentarene til ferdighetstreningen legger igjen vekt på at det var samarbeidet med de andre studentene som gjorde at det opplevdes som nyttig, og at utfordringer i stor grad var knyttet til tidsbruk.

«Læringsgruppa gjorde at ferdighetstrening opplevdes nyttig»

«Gruppearbeid og diskusjonar viktige».

De mer kritiske kommentarene til ferdighetstreningen trekker frem at det var ofte for tidkrevende å få til, og at det ikke ble satt av nødvendig tid i undervisningsprogrammet til dette.

«Alt for lite ferdighetstrening. Vi satt stort sett i auditorier og hørte på og hørte på. Lite, ingen utfordringer i lederoppgaver. Ingen presentasjoner, ingen deltakelsesplikt, ingen "fremleggsplikt". Ser at det er noe av det svakeste ved dette. Ingen gjennomføring av praktiske oppgaver i plenum. Sammenliknet med andre kurs som har hatt dette på planen, er dette en stor svakhet med tanke på å finne om " Jeg egner meg til leder/lederskap."/ " Er lederskap/lederstilling noe for meg?»

«Det var planlagt øvelser/undersøkelser som ikke var mulig/hensiktsmessig å gjennomføre og da gikk det mye tid til å omorganisere og gjøre tilpasninger. Det var ikke god bruk av tiden vår.»

«Litt for omfattende prosesser til at de er gjennomførbare. Det blir veldig tidkrevende - og i konkurranse med andre lederoppgaver blir det litt for store prosesser».

«Selv dager der ferdighetstrening stod på programmet var preget av lange forelesninger, f.eks. om medarbeiderundersøkelser. Mulig jeg har misforstått hva som ligger i ferdighetstrening».

Dersom vi ser resultatene her opp mot gjennomgangen av studieplanene i kapittel fire, er det tydelig at det kan oppstå diskrepanser mellom deltagernes vurderinger og den planlagte tilretteleggingen av studiet. Alle tilbyderne vektla ulike typer av ferdighetstrening, og la vekt på at dette var sentralt i studiet. Dette var i tråd med Utdanningsdirektoratets krav til tilbyderne i perioden 2015-2019. Samtidig er det altså, til tross for en generell positiv vurdering, deltagere som opplever at ferdighetstrening ikke har vært et prioritert område i utdanningen.

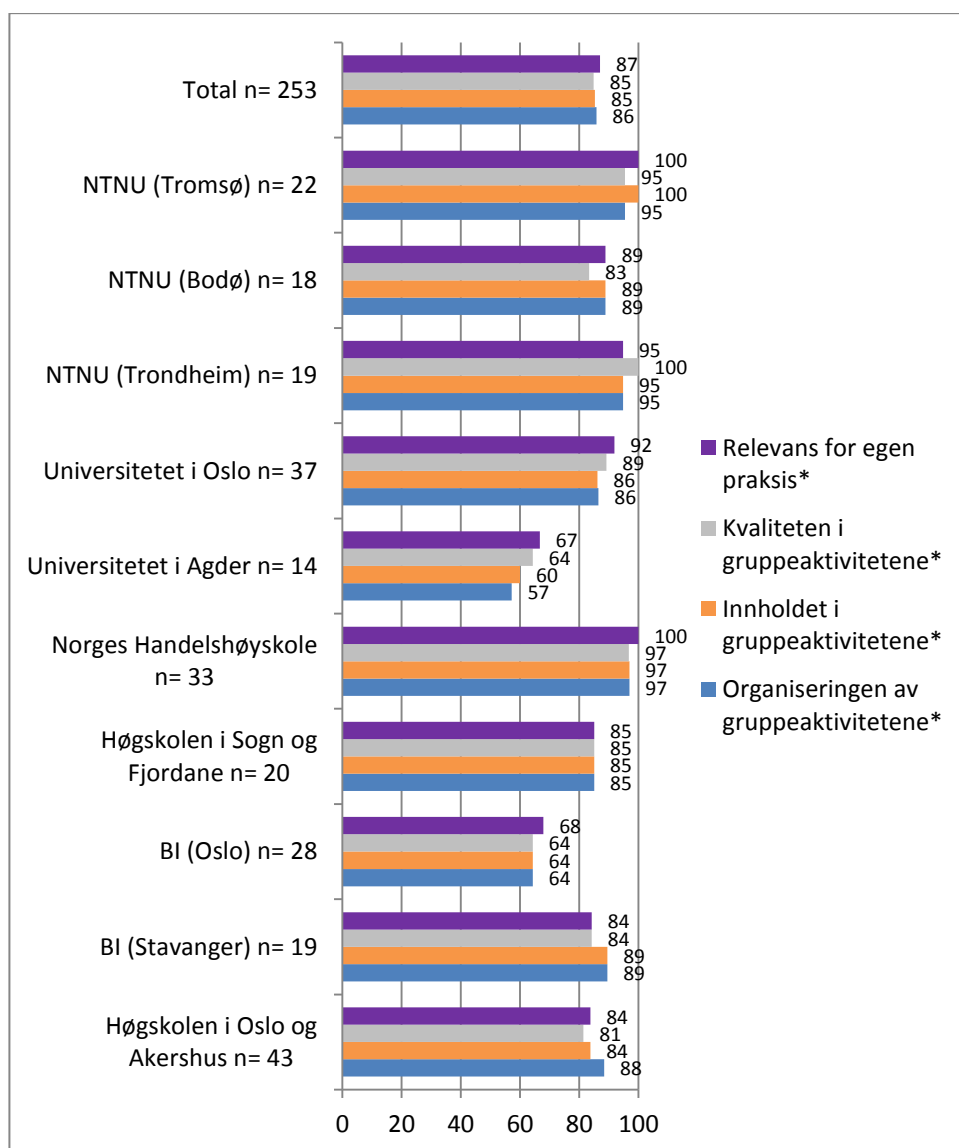
6.3 Gruppearbeid eller gruppeaktiviteter

Et annet viktig element i studiet er gruppearbeid og gruppeaktiviteter. Som vi tidligere har trukket frem er det samarbeidet med de andre medstudentene som av mange vektlegges når de skal si hva som har vært bra med undervisningen på studiet, og også når det gjelder hva som er bra med ferdighetstreningen. Gjennomsnittene i tabell 6-3 viser at det jevnt over er en positiv vurdering også av gruppeaktivitetene.

Tabell 6-3 Vurdering av gruppearbeid eller gruppeaktiviteter (1-Svært dårlig til 5-Svært god)

Variabel	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av gruppeaktivitetene	248	4,3	0,81
Innholdet i gruppeaktivitetene	246	4,3	0,80
Kvaliteten i gruppeaktivitetene	245	4,3	0,83
Relevans for egen praksis	247	4,4	0,75

Fordelingen mellom studiesteder i figur 6-3 viser at det er variasjoner i vurderingen av relevans, kvalitet, innhold og organisering av gruppeaktivitetene.



Figur 6-3 Vurdering av gruppearbeid eller gruppeaktiviteter i utdanningen, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god».

*=signifikant forskjell mellom studiesteder (kvikvadrattest, $p < 0,05$).

Gruppeaktiviteter og gruppearbeid har allerede blitt trukket frem som svært positivt i tidligere analyser. Vurderingene på studiestedene understreker dette, men viser også en relativt tydelig variasjon. Universitetet i Agder og BI i Oslo har færrest deltagere på rektorutdanningen som bruker de to høyeste svarkategoriene, mens NHH og NTNU sine tilbud i Trondheim og Tromsø har høyest andel som bruker de høyeste kategoriene.

I kommentarene trekkes det særlig fram at gruppene har vært stabile over tid, og også har blitt fortsatt i etterkant av studiet. I tillegg understrekes det at det er viktig med tydelige rammer, også for gruppearbeidet, og at arbeidet i grupper var tett på hverdagen. Eksempler på dette er:

«Treningen med samtale om personalkonflikt i grupper var svært god. Her var det tydelige rammer, god oppfølging og kunnskapsrik undervisningsleder. Andre gruppearbeid ble mer samtalepreget uten tydelige rammer».

«Bra med inndeling i basisgrupper. At vi er samme gruppe, gjorde at vi kunne fortsette diskusjoner og opplevde trygghet i gruppa, slik at vi også kunne ta opp de vanskelige spørsmålene om egen skole».

«Vi brukte kollokviegruppene som ble satt opp høsten 2015 gjennom hele studiet, og har fremdeles samlinger hvor vi drøfter aktuelle problemstillinger fra egen praksis».

«Gode praksisnære oppgaver/ refleksjonar som skulle løysast i grupper. Dette var til god hjelp når vi skulle bearbeide litteratur og teori!».

«Veldig lærerikt å være i faste grupper med studenter ulike en selv, Mye ekstra læring bare pga. gruppesammensetningen».

Av kommentarer som var mindre positive, var det tidsbruken på oppgaver gruppearbeid som særlig ble trukket frem. Eksempler på dette er:

«Refleksjon i gruppe er nødvendig, men tok kanskje uforholdsmessig stor del av tiden på enkelte samlinger. Som alltid, er det ulik grad av oppfølging av det som skal være forberedt til slike samlinger, og da blir kvaliteten lavere».

«Etter mitt syn ble basisgruppene benyttet i for stor grad. Jeg kunne tenkt meg en større rullering av gruppearbeid/samarbeidspartnere underveis i studiet og synes grupperingen som ble gjort i starten ble for avgjørende for det videre arbeidet i ølene med fellesundervisning og summegrupper/arbeidsoppgaver»

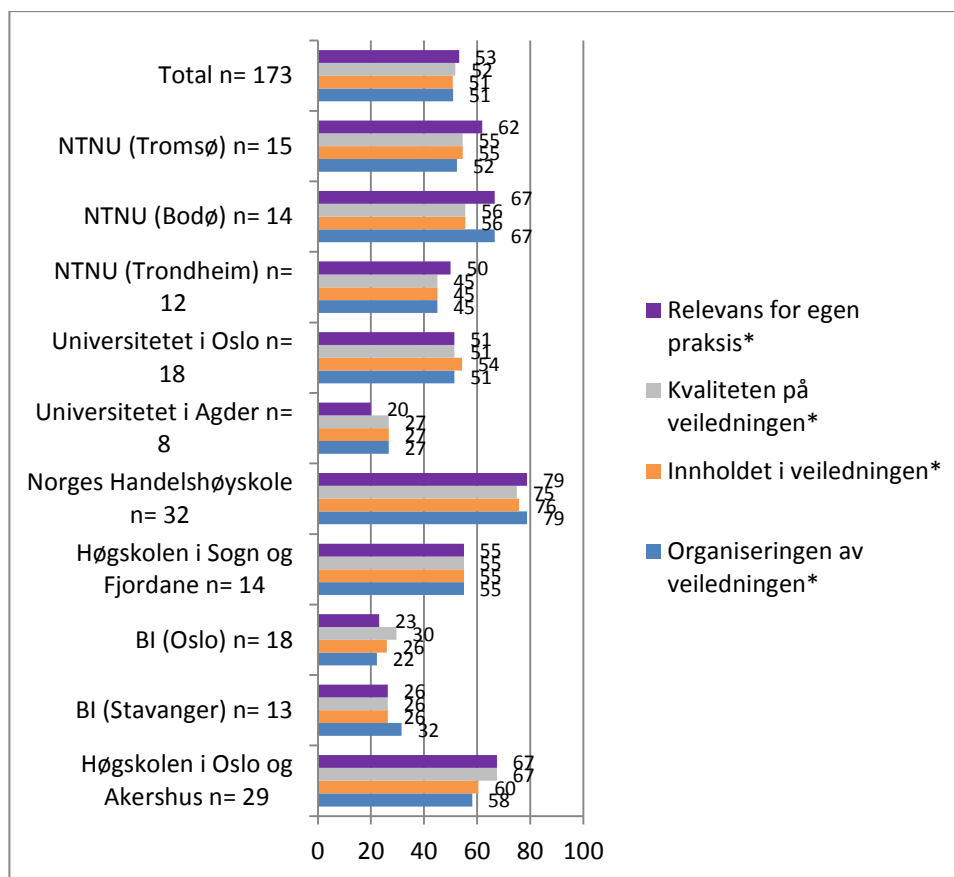
6.4 Veiledning og coaching fra eksterne konsulenter

De ulike tilbyderne oppgir i studieplanene å trekke inn eksterne konsulenter i tilbudet som gis. Ut i fra studieplanene som ble presentert i kapittel 4 kan vi lese at BI har trukket inn en konsulent fra Partner Lead AS (samt flere eksterne forskere/forelesere), HIOA har trukket inn konsulenter fra Stiftelsen IMTEC, Høgskulen på Vestlandet har en KS-konsulent og fire konsulenter som alle er knyttet til rektorutdanningen, NHH tilbyr rektorutdanningen i samarbeid med AFF. NTNU (Studiested Tromsø og Bodø) har samarbeid med en konsulent fra Bedriftskompetanse, mens studiested Trondheim har samarbeid med en konsulent fra Faveo prosjektledelse. UiA oppgir å ha en konsulent fra CoachTeam – house of leadership, mens UiO har knyttet til seg en frittstående konsulent (samt flere eksterne forskere/forelesere). Det er noe uvisst i hvor stor grad disse ulike eksterne bidragsyterne faktisk har vært inne i studiene, og ut fra spørsmålene ser vi at det er svært mange som ikke opplever dette spørsmålet som relevant. Dette kommer fram gjennom det lave antallet som er oppgitt til hvert enkelt spørsmål i tabell 6-4.

Tabell 6-4. Vurdering av veiledning og coaching fra eksterne konsulenter (1-Svært dårlig til 5-Svært god)

Variabel	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av veiledningen	173	4,1	1,00
Innholdet i veiledningen	176	4,0	1,06
Kvaliteten på veiledningen	173	4,1	1,02
Relevans for egen praksis	172	4,2	1,01

Gjennomsnittene tyder også her på at deltakerne må sies å være tilfredse, men legg merke til at det også er et høyere standardavvik (og altså større variasjon) på dette spørsmålet enn de som har vært gjennomgått så langt (de som har svart ikke relevant er tatt ut av beregningen av gjennomsnittet). Det høye standardavviket kan også være et uttrykk for at det er litt ulikt hva deltagerne legger i veiledning og coaching fra eksterne konsulenter.



Figur 6-4 Vurdering av veiledning og coaching fra eksterne konsulenter i utdanningen, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». *=signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p < 0,05$).

I figur 6-4 ser vi fordelingen på studiestedene. Det er en signifikant forskjell mellom studiestedene på vurderingen av relevans for egen praksis, kvaliteten, innholdet og organiseringen av veiledningen fra eksterne konsulenter. Minst positiv vurdering finner vi på Universitetet i Agder, BI i Oslo og BI Stavanger, mens den mest positive vurderingen finner vi ved NHH. Kommentarene peker ikke på spesielle områder som kan utheve hva som er positive og negative sider ved veiledningen som er gitt.

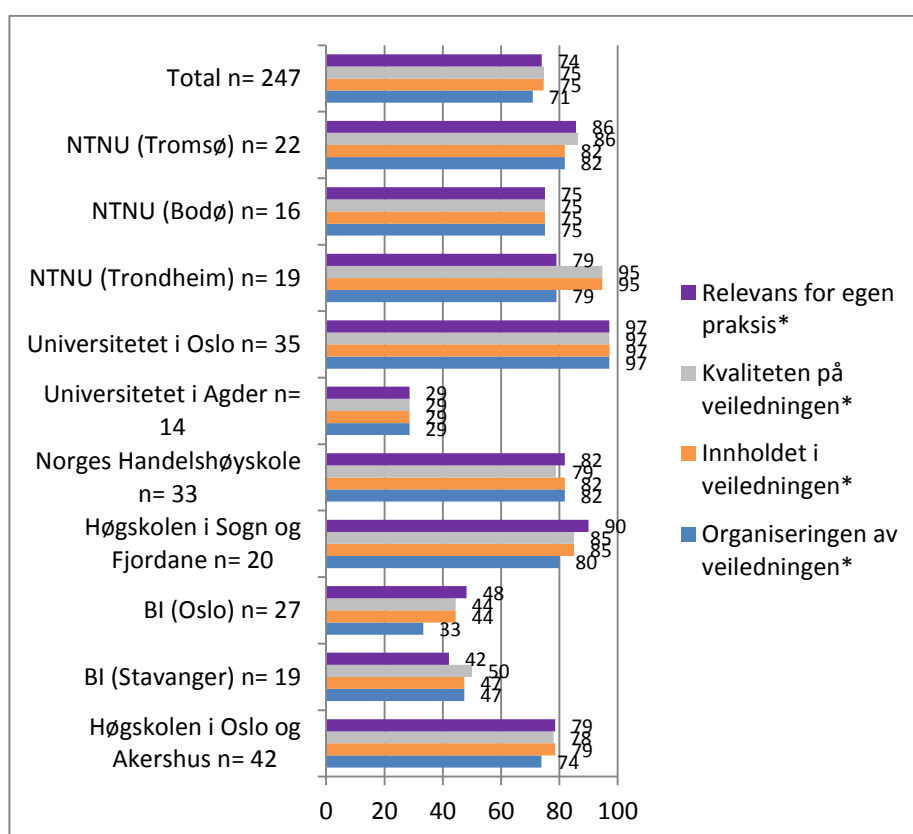
6.5 Veiledning og coaching fra ansatte og undervisere på utdanningen

På vurderingen av veiledning og coaching fra ansatte og undervisere på utdanningen er det færre som har svart at dette ikke er relevant. Gjennomsnittsverdiene er omtrent som på veiledning og coaching fra eksterne konsulenter, altså er vurderingen også her positiv (tabell 6-5). Det er igjen verdt å merke seg et noe større standardavvik, og dermed noe større variasjon i vurderingene enn på en del av de andre områdene.

Tabell 6-5. Vurdering av veiledning og coaching fra ansatte og undervisere på utdanningen (1-Svært dårlig til 5-Svært god)

Variabel	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av veiledningen	230	4,1	1,02
Innholdet i veiledningen	232	4,1	1,05
Kvaliteten på veiledningen	229	4,2	1,04
Relevans for egen praksis	228	4,2	0,98

I figur 6-5 presenteres variasjonen i vurderingen etter hvert studiested. Også her er det signifikante forskjeller på vurdering av relevans, kvalitet, organisering og innhold og det er BI i Oslo og Stavanger og Universitet i Agder som har minst positive vurderinger her. Den mest positive vurderingen ser ut til å være gitt av deltakerne ved UiO.



Figur 6-5 Vurdering av veiledning og coaching fra ansatte og undervisere på studiestedet, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». *=signifikant forskjell mellom studiesteder (kvikvadratttest, $p < 0,05$).

I kommentarfeltet til dette spørsmålet kommer det frem at det var det ble oppfattet å være en del variasjon mellom veilederne i hvor relevant og praksisnær veiledning de kunne gi, og om veiledning og tilbakemeldinger var generelle eller knyttet til den enkelte. Det ble også påpekt at man i noen tilfeller måtte oppsøke veiledning utenom samlingene, i stedet for at dette ble lagt til samlingene. Eksempler på kommentarer knyttet til dette er:

«Oppfatningen i hele kullet var at det var litt ulik kvalitet på veilederne, noen veileder ble oppfattet av andre som "snillere" enn andre og at det ikke ble stilt de samme kravene til alle gruppene.»

«Veiledning og tilbakemelding etter obligatoriske innleveringer har vært gitt som oppsummeringer og plenumstilbakemeldinger. Jeg har ikke fått en eneste personlig tilbakemelding på noe av det jeg har gjort, selvsagt med unntak av eksamenskarakterene.»

«Litt for mye reising for så lite tid. Burde vært tatt på samlingene.»

6.6 Hjemmeoppgaver eller tilsvarende mellom samlingene

Arbeidet mellom samlingene er også vurdert etter innhold, organisering, kvalitet og relevans (tabell 6-6). Igjen er det høye gjennomsnitt, og dermed positiv vurdering, men det kan være verdt å legge merke til at gjennomsnittet for organisering er noe lavere enn for innhold, kvalitet og relevans (som igjen er høyest).

Tabell 6-6 Vurdering av hjemmeoppgaver eller tilsvarende mellom samlingene (1-Svært dårlig til 5-Svært god)

Variabel	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen	249	4,1	0,89
Innholdet	249	4,3	0,73
Kvaliteten	249	4,3	0,76
Relevans for egen praksis	248	4,4	0,73

I figur 6-6 er variasjonen for de ulike studiestedene presentert. Vi finner her ingen signifikante variasjoner mellom studiestedene. Kommentarene knyttet til hjemmeoppgaver peker på at det er en utfordring for mange der oppgavene er organisert som gruppearbeid, og mange understreket også at mengden oppgaver var krevende å komme gjennom. Særlig ble avslutningen av studiet oppfattet som krevende, da dette sammenfalt med skolestart for mange.

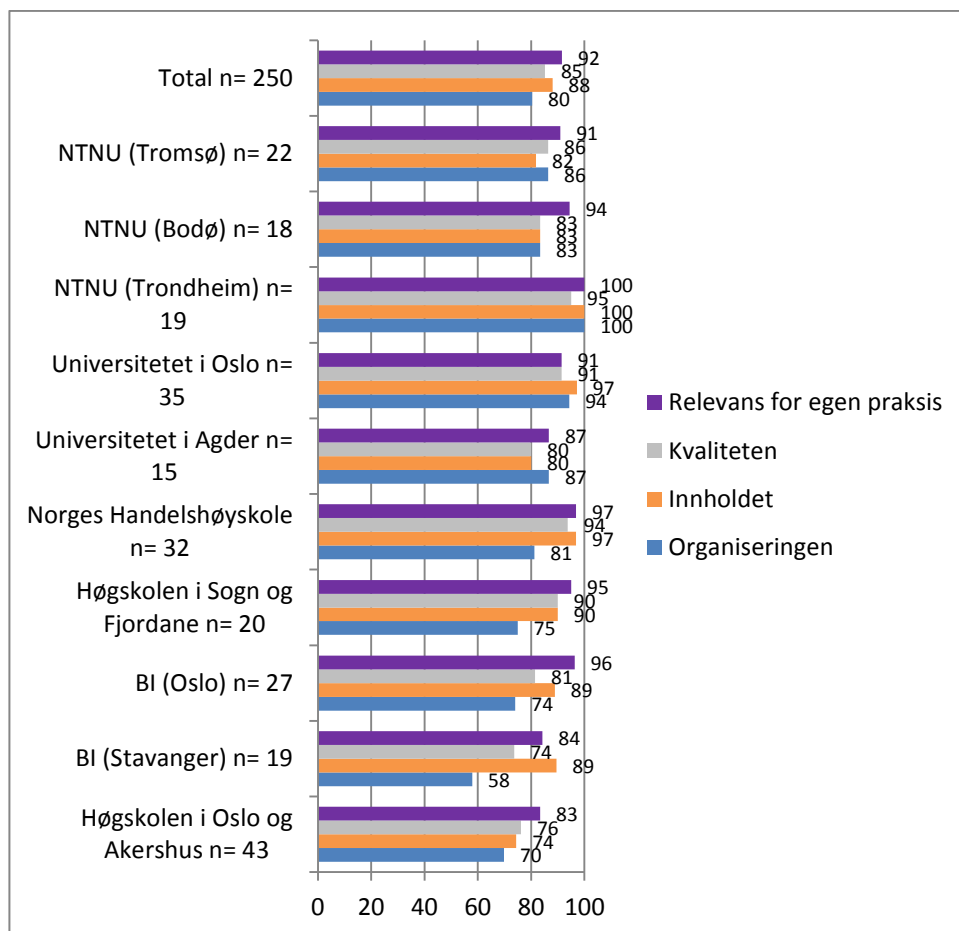
«Bra med korte refleksjonsoppgaver- arbeidskrav som ble diskutert i basisgruppa. Viktig å jobbe med fagtekster over lang tid for så å levere i eksamensmappe. Slik ble min egen utvikling enorm, en eksamen ville ikke lært meg noe i nærheten av det jeg lærte på denne måten.»

«Heftig med hjemmeeksamenene men lærerikt!!!».

«Krevende å samskrive i gruppe på 6. Fint at teori skal relateres til egen skole. Allikevel noe "kunstig". Ville mye heller foretrukket enkeltoppgaver underveis. For stor gruppe. Feil at alt vi produseres skal være i en stor gruppe. Mindre oppgave i gruppe burde vært kombinert med individuelt arbeid».

«Det var for mange arbeidskrav den siste tiden av studie, dette føles også slik fordi vi alle da var i oppstarten av et nytt skoleår».

«Jeg hadde ønsket meg mer tilbakemelding enn kun bestått på innleveringsoppgavene. Det hadde vært nyttig med tilbakemelding om hva som var bra og hva som kunne utvikles bedre».



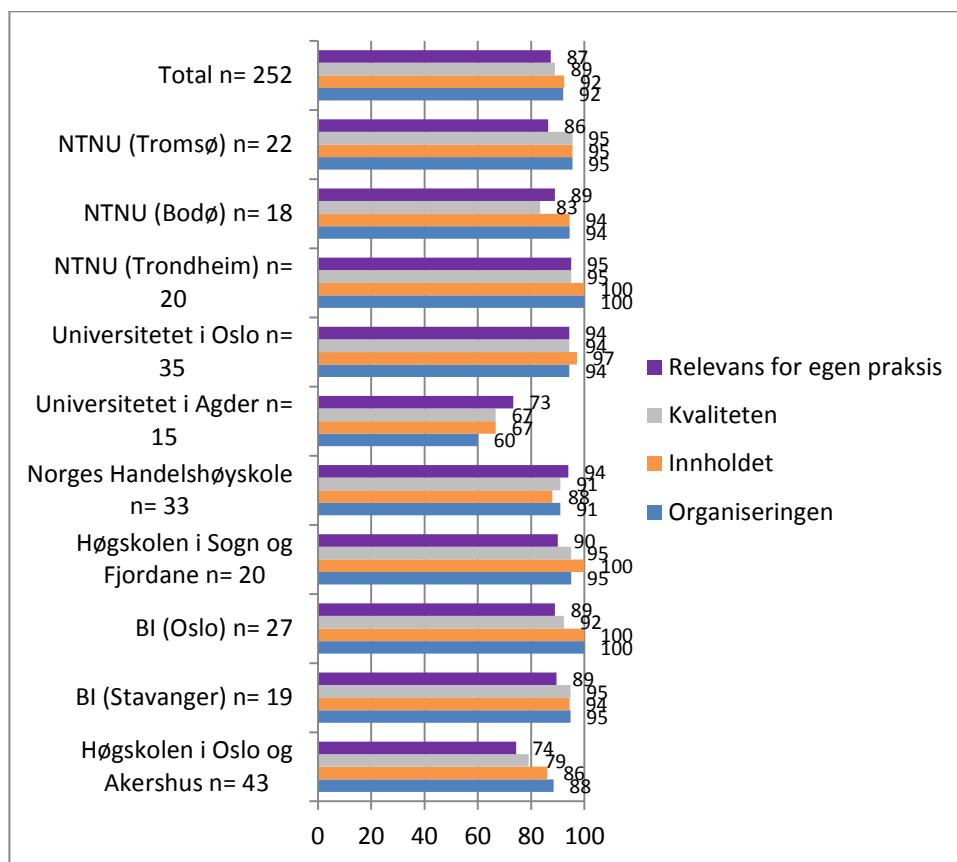
Figur 6-6 Vurdering av hjemmeoppgaver eller tilsvarende mellom samlinger, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». Ingen signifikante forskjeller mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p < 0,05$).

6.7 Pensum og undervisningsmaterieell

Vurderingen av pensum og undervisningsmaterieell må sies å være svært god for utdanningsstedene sett under ett, både når det gjelder organisering, innhold, kvalitet og relevans (tabell 6-7).

Tabell 6-7 Vurdering av pensum og undervisningsmateriell (1-Svært dårlig til 5-Svært god)

Variabel	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen	249	4,4	0,76
Innholdet	250	4,4	0,73
Kvaliteten	249	4,5	0,68
Relevans for egen praksis	249	4,5	0,72



Figur 6-7 Vurdering av pensum og undervisningsmateriell, etter studiested. Andel som har svart «4» eller «5-Svært god». Ingen signifikante forskjeller mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p < 0,05$).

Ser vi på forskjellene mellom studiestedene, ser vi at det er noe variasjon, men ingen av forskjellene er signifikante. Kommentarene som pekte på mangler i pensum gikk i stor grad på at pensum var noe gammelt, at det ikke hadde den vinklingen som de ønsket (for eksempel økonomi ble påpekt at manglet), var lite rettet mot skole og også at pensum var stort og ble kommunisert sent. Dette gjorde det vanskelig å prioritere dette i kombinasjon med jobb. Det ble også trukket frem av flere at pensum var relevant og bra, i tråd med den positive vurderingen i tabell 6-6 og figur 6-7.

«Pensumlista ble utvidet underveis, vanskelig å finne ut hvilket pensum som gjaldt hvilke terminer. Mye eldre pensumlitteratur litt snevert tilfang, lite rom for å diskutere forskning/pensumlitteratur».

«Pensumet er stort og omfattende. Det var ikke lett (les umulig for noen) å lese hele pensum i kombinasjon med full lederstilling. Kvalitet og relevans varierte også mye fra fantastisk bra til relativt lite aktuelt og relevant».

«For mye offentlig sektor, og lite skolestoff. Litteratur fra skolesektoren har kun vært brukt som referanse og aldri behandlet i egne forelesninger».

«Hadde vore fint om vi kunne få heile pensumlista i god tid før studiestart. Det syntest som pensum vart lagt til litt etter kvart. Vi fekk ikkje tid nok til å førebu oss på eigen bruk av tid.»

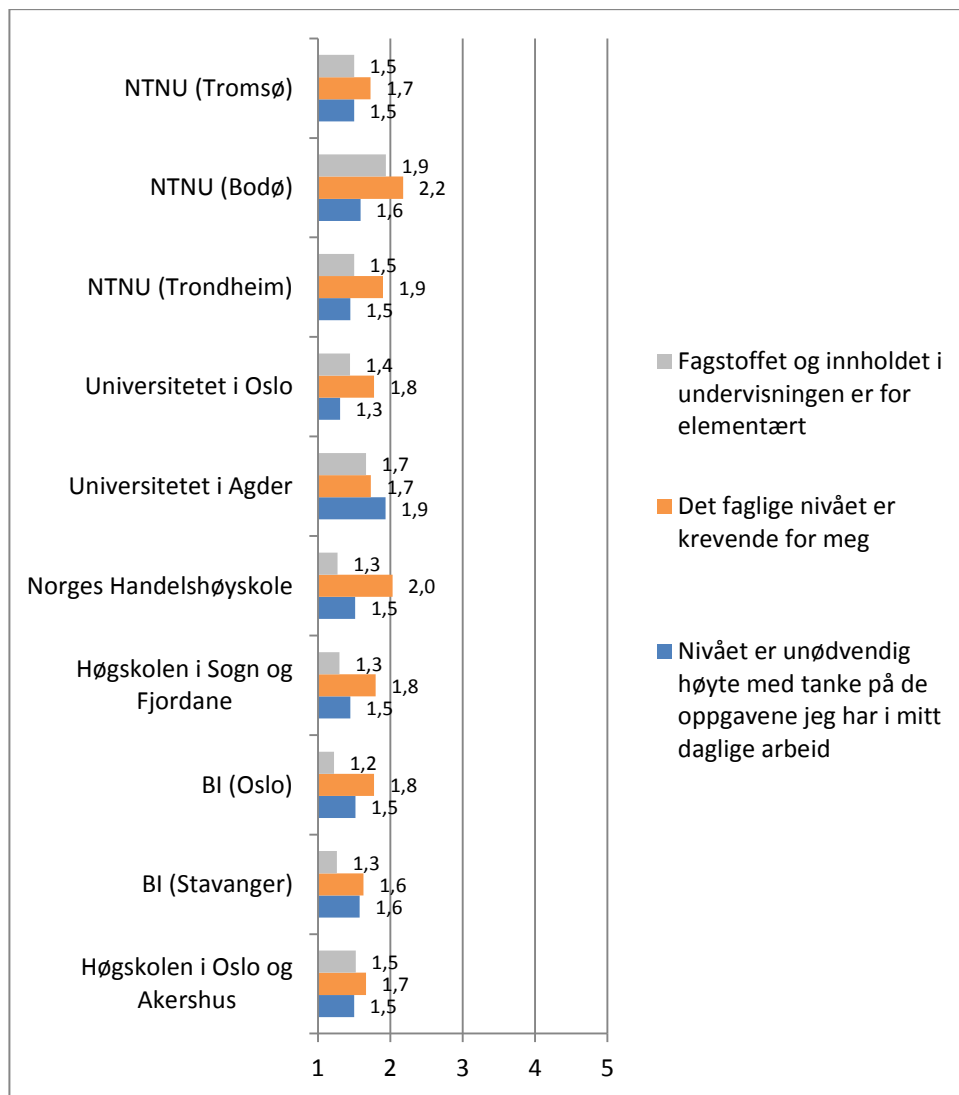
«Veldig "spot on". Treffer veldig tett på det som er mine daglige utfordringer».

6.8 Nivået i studiet

Spørsmålet om nivået i studiet skiller seg fra de foregående spørsmålene behandlet i dette kapitlet. For det første er ikke «ikke relevant» et mulig svaralternativ her, og i tillegg er påstandene formulert slik at en lav score angir mest positiv vurdering. At gjennomsnittene i tabell 6-8 dermed ligger nærme 1 – stemmer ikke, indikerer dermed en positiv vurdering av nivået i studiet. Deltakerne er ikke enige i at nivået er unødvendig høyt sett opp mot de oppgavene de har, de synes heller ikke fagstoffet og innholdet er for krevende eller for elementært. Alt i alt ser verdiene ut til å peke på at nivået i rektorutdanningen treffer godt ut fra deltakernes oppfatning av hvor nivået skal ligge.

Tabell 6-8. Vurdering av nivået på studiet. Gjennomsnitt. (1 – stemmer ikke, til 5 – stemmer helt).

Variabel	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Nivået er unødvendig høyt med tanke på de oppgavene jeg har i mitt daglige arbeid	252	1,5	1,0
Det faglige nivået er krevende for meg	252	1,8	1,0
Fagstoffet og innholdet i undervisningen er for elementært	253	1,4	0,9



Figur 6-8. Gjennomsnittlig vurdering av utdanningens nivå, etter studiested. Ingen signifikante forskjeller mellom utdanningene (enveis variansanalyse, F -test, $p < 0,05$).

I figur 6-8 er gjennomsnittsverdiene presentert for hvert enkelt studiested. Det er ingen signifikante forskjeller i gjennomsnittene mellom studiestedene. Det er ikke åpnet for kommentarer til dette spørsmålet (men generelle kommentarer om studiet er tatt inn i avsnitt 6.9).

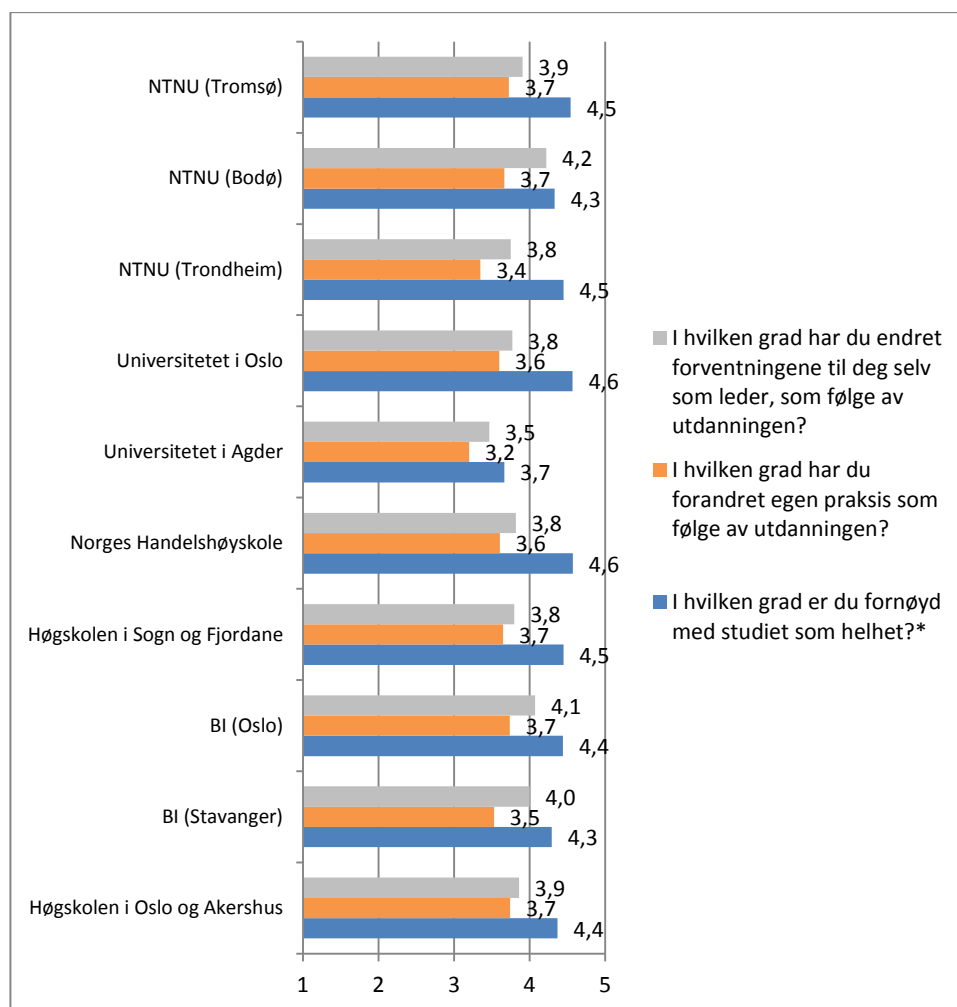
6.9 Generell vurdering

Som en generell vurdering av studiet har vi stilt tre spørsmål som undersøker i hvilken grad de er fornøyd med studiet som helhet, om de har endret praksis som følge av utdanningen, og om de har endret forventningene til seg selv som leder, som følge av utdanningen. I innledningskapittelet diskuterte vi Kirkpatrick (1998) sin modell for avtrykk av lederutdanninger, og hvordan atferdsendring og faktiske resultater kunne sees som et tydeligere avtrykk av lederutdanningen enn den direkte responsen. Forventningen til egen rektorrolle, og endring av adferd, er dermed spurt om for å få et

bedre grep om avtrykket i rektorenes praksis. Gjennomsnittene på disse spørsmålene er presentert i tabell 6-9.

Tabell 6-9. Generell vurdering av studiet. Gjennomsnitt. (1-I svært liten grad, til 5 – i svært stor grad)

Variabel	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
I hvilken grad er du fornøyd med studiet som helhet?	252	4,4	0,7
I hvilken grad har du endret forventningene til deg selv som leder, som følge av utdanningen?	251	3,9	0,8
I hvilken grad har du forandret egen praksis som følge av utdanningen?	253	3,6	0,7



Figur 6-9. Gjennomsnittlig vurdering av utdanningens nivå, etter studiested.
*=signifikant forskjell mellom utdanningene (enveis variansanalyse, F-test, $p < 0,05$).

Den generelle fornøydheten må sies å være svært høy, med et gjennomsnitt på 4,4 på en skala fra en til fem. Samtidig ser vi at gjennomsnittet på endring i forventningene er

noe lavere (3,6). Det samme gjelder deres vurdering av egen endring av praksis som følge av utdanningen (3,9). Til sammen peker dette på at tilfredsheten er høy, men at avtrykket på praksis er noe mindre, slik rektorene selv opplever det. Som diskutert i avsnitt 1.3 vil vi i senere delrapporter i evalueringen forsøke å komme enda nærmere eventuelle avtrykk i rektorenes praksis, gjennom å anvende ulike forskningsmetoder. Universitetet i Agder ligger signifikant lavere på fornøydhet med studiet som helhet.

Dersom vi ser på forskjellene mellom gjennomsnittsvurderinger av utdanningen etter utdanningsinstitusjon, ser vi at det er kun på den generelle fornøydheten det er signifikante forskjeller å finne. Universitetet i Oslo og NHH sine utdanninger får her mest positive vurderinger (4,6), mens Universitetet i Agder har lavest gjennomsnitt (3,7).

Som en oppfølging av denne vurderingen ble deltakerne bedt om å komme med utfyllende kommentarer om studiet som helhet. I overveiende grad peker disse på at studiet oppleves som relevant og praksisnært, samtidig som de også har innvendinger. I stor grad handler disse om organisering, og at studiet kanskje starter for «løst» og at det dermed blir hektisk mot slutten. Det pekes også på at utbyttet kanskje kan variere for ulike grupper av ansatte på skolen, og at det kanskje er mest tilrettelagt for rektorer. Dersom vi ser på gjennomsnittsvurderingene for spørsmålet er det ikke signifikante forskjeller mellom vurderingene til rektorer, assisterende rektorer, inspektører og avdelingsledere, som kan underbygge en slik antagelse. Det trekkes også frem at man bør ha noen års erfaring for å ha best mulig utbytte av utdanningen, men heller ikke dette er noe som underbygges i kvantitative analyser av datamaterialet.

«En utfordring for egen del har vært å få tiden til å strekke til. Det er krevende å studere ved siden av full stilling som skoleleder. Ettersom det ikke er lagt noen klare føringer om frikjøp av tid m.m., overlates mye av avgjørelsen om å sette av nok tid til den enkelte deltaker, skole, skoleeier. Jeg fikk beskjed fra egen leder om at studier er noe man gjør på privaten, noe jeg opplevde som lite støttende og samtidig bidro til å gjøre det ubehagelig å ta ut helt nødvendige studiedager blant annet i forbindelse med hjemmeeksamen og prosjektoppgave. Min opplevelse av studiet som helhet ble forringet som resultat av dette».

«Studiet var lagt opp til 1 1/2 år. Første halve året var det lite læringstrykk. Bør kunne legges det til ett år».

«Jeg har flere bekjente som også går på rektorutdanningen, men ikke der jeg har gått. Jeg opplever at det er veldig ulikt hvordan de ulike utdanningsinstitusjonene legger opp dette studiet. Det er ulikt fokus i pensumlitteraturen og stor forskjell i arbeidskrav til studentene i løpet av studiet».

«Praksisnærhet i pensum, drøfting, coaching og oppgaver gjorde dette svært positivt og nyttig».

«Utdanningen er meget god for min praksis. Det som har vært viktigst er at det er en sterk teoretisk base med tett tilknytning til nyere utdanningsforskning og pedagogisk praksis. Nesten litt tomt når det var over».

«Mange av de innledende spørsmålene er ting jeg jobbet med FØR jeg tok rektorutdanning. Derfor fikk de et lavere skår. Jeg har ikke endret noe pga. rektorutdanningen».

6.10 Oppsummering

Vurderingen deltagerne på rektorutdanningen gir må alt i alt anses som svært positiv. De opplever at de forskjellige elementene og aktivitetene i utdanningen er relevante for egen praksis, har høy kvalitet, og er organisert godt. Det faglige nivået i studiet ser ut til å ligge der studentene forventer det, og alt dette gjenspeiler seg i en svært positiv vurdering av studiets innhold som helhet. Samtidig ser vi at deltagerne i noe mindre grad opplever at de har endret forventninger til sin egen rolle som leder på grunn av studiet, og i enda mindre grad endret praksis.

Det er også en variasjon mellom studiesteder i vurderingen av utdanningens innhold. Det generelle bildet fra alle områdene oppsummeres i figur 6-9. Det er variasjoner, der kanskje deltagerne fra Universitetet i Agder skiller seg ut som noe mindre positive. Samtidig må det understrekes at det er 15 av 29 som har svart på disse spørsmålene i undersøkelsen av deltagerne fra UiA, noe som gir en svarprosent på 52 prosent på akkurat disse spørsmålene. Funnene må derfor tolkes med forsiktighet, selv om dette frafallet ikke skiller seg fra de andre studiestedene. Dette gjør det vanskelig å argumentere for at frafallet i seg selv skulle gjøre at resultatene blir mer negative for Universitetet i Agder.

I tillegg til varsomhet omkring fortolkning av resultater på bakgrunn av svarprosent, er det også klart at en del av de elementene som vi, i våre spørsmål, har vektlagt som viktige basert på kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet, ikke fremstår som like tydelige for deltagerne. Noe av dette skyldes nok uklar spørsmålsformulering, for eksempel ser «veiledning og coaching» ut til å ha blitt forstått som veiledning på oppgaver og coaching på praksis, altså to forskjellige ting, av noen. En annen grunn er at distinksjoner i studieopplegget og hvem som gjør hva ikke er like enkelt å se når man er student som når man er ansatt og jobber med organiseringen. Disse uklarhetene har likevel ikke stor betydning for den overordnede, positive vurderingen.

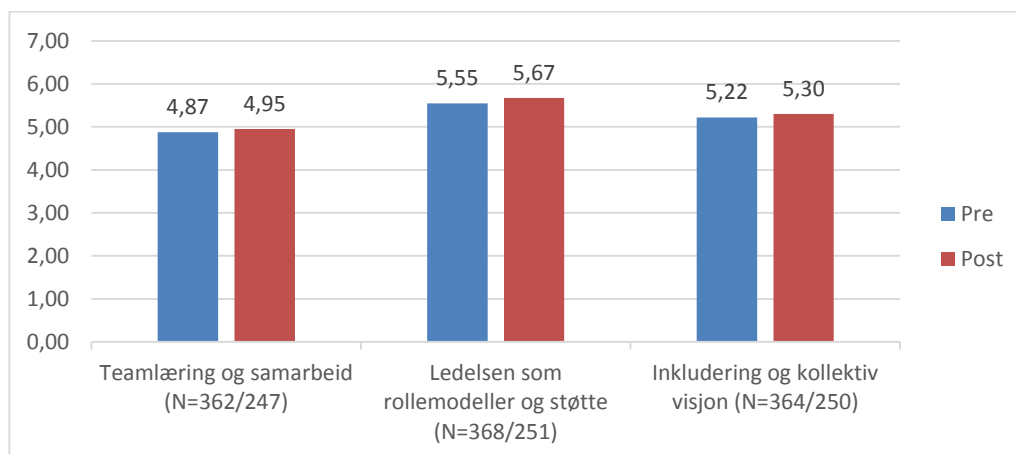
7 Endring i syn på egen organisasjon og praksis

Gjennom undersøkelsene ble deltakerne stilt spørsmål om forventninger til utdanningen, utbytte og om deres syn på egen organisasjon og praksis som skoleleder. I dette kapitlet presenteres resultater fra analyser som har undersøkt eventuelle endringer i sistnevnte fra oppstart av studiet til slutten av studiet. Vi viser resultatene samlet og fordelt på tilbyder. Forholdene det gjelder er skolekultur, skoleeier, ambisjoner som leder, autonomi og handlingsrom.

For å si noe om deltakernes individuelle endring og lederutvikling sammenlignes svarene på spørsmål før (pretesten) og etter utdanningen (posttesten). Disse spørsmålene ble stilt identisk nettopp for å måle stabilitet og endring. Igjen må vi understreke at dette ikke er en randomisert-kontrollert effektstudie og at eventuelle endringer ikke kan tilskrives deltakelse på rektorutdanningen alene.

7.1 Skolekultur

Deltakerne tok stilling til 18 spørsmål fordelt på tre dimensjoner av skolekultur. Dette var «teamlæring og samarbeid», «ledelsen som rollemodeller og støtte», samt «inkludering og kollektiv visjon». Gjennomsnitt for alle deltakere på pre- og posttest vises i figur 7-1. Antall svar (N) er oppgitt i parentes.



Figur 7-1 Skolekultur – deltakernes skårer på pre- og posttest

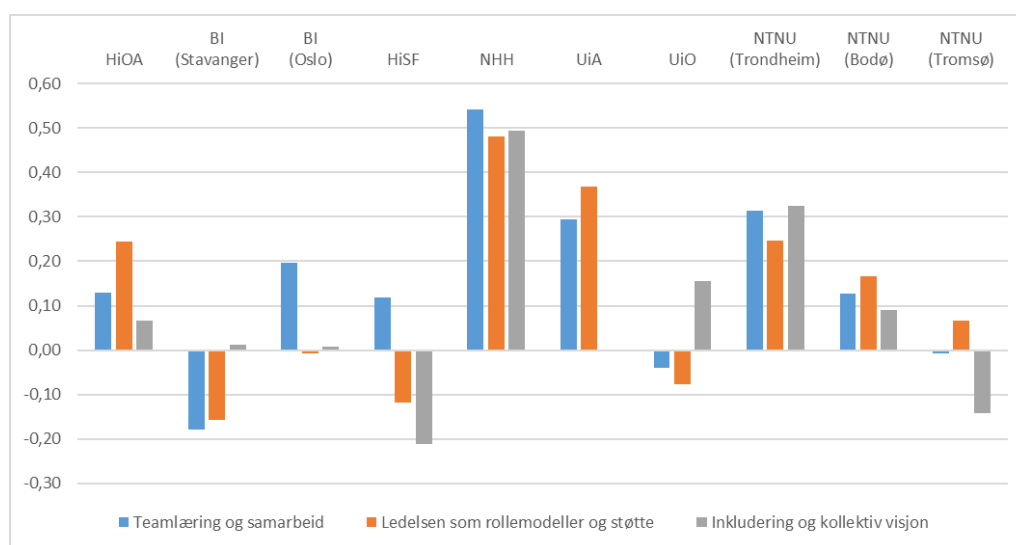
Figuren viser at det er noe økning i hvordan respondentene skårer på de ulike dimensjonene før og etter deltakelse i rektorutdanningen. For å undersøke om forskjellene som vises i figuren var signifikante ble det gjennomført t-tester. Kun signifikante resultater vises i tabell 7-1.

Tabell 7-1 Skolekultur – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	T	p	Cohens d
Teamlæring og samarbeid	4,81	0,81			
Posttest	4,96	0,91	-2,191	0,03	0,17
Ledelsen som rollemodeller og støtte	5,53	0,81			
Posttest	5,66	0,91	-2,343	0,02	0,15

Endringene i deltakernes skårer på «teamlæring og samarbeid» og «ledelsen som rollemodeller og støtte» er signifikante, men en utregning av effektstørrelse viser at disse er små.

For videre å illustrere samsvar eller endring mellom pre- og posttest regnet vi ut en tallverdi for hver respondent. Tallene blir illustrert som gjennomsnitt per programtilbyder og kan tolkes som spredningen mellom tilbyderne når vi ser på endringen fra første til andre undersøkelse. Positive tall illustrerer positiv endring (økning sammenlignet med pretest) og negative tall illustrerer negativ endring (reduksjon sammenlignet med pretest). Forskjellene mellom studiestedene er sjelden signifikante, men gjennomsnittlig endring per studiested er likevel vist i figurene for å tydeliggjøre variasjonen. Resultatene er vist i figur 7-2.

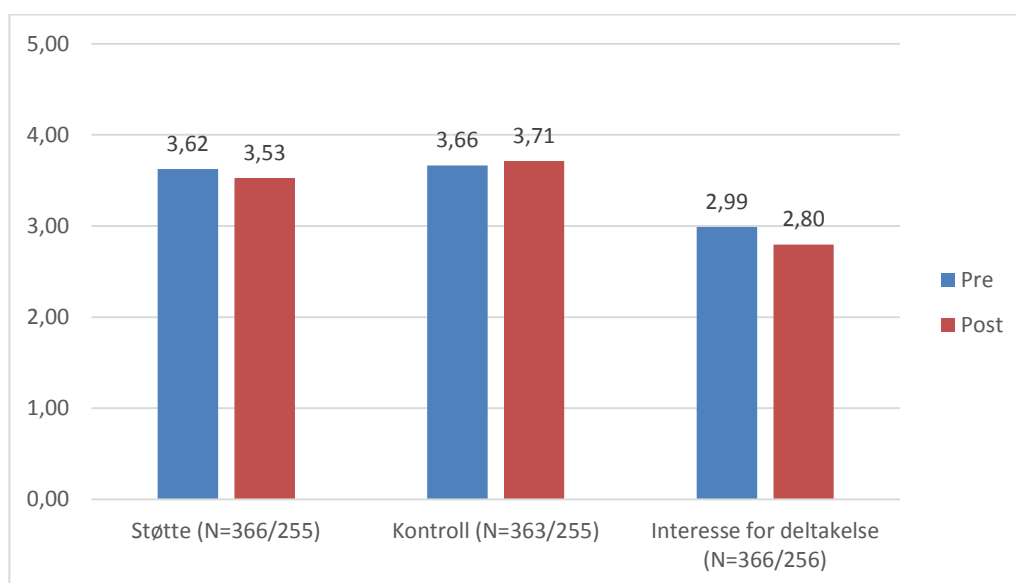


Figur 7-2 Skolekultur – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA)

Generelt sett har det vært positive endringer når det gjelder de tre dimensjonene av skolekultur. Det kan se ut til at den største endringen før og etter utdanningen har vært blant deltakerne ved NHH, UiA og NTNU. En ANOVA viser likevel at det ikke er signifikante forskjeller mellom tilbyderne i endring. Merk at antall respondenter i hver gruppe til tider er svært lav.

7.2 Forhold til skoleeier

Deltakerne ble stilt totalt syv spørsmål som omhandlet deres oppfatning av relasjon til skoleeier. Det ble gjennomført en faktoranalyse som viste at spørsmålene fordelte seg på to dimensjoner. Et spørsmål ble tatt ut, og dette gjorde vi ved å gjøre en tolkning av hva spørsmålene spurte etter. Dimensjonene er «støtte», «kontroll» og «interesse for deltakelse». Den første dimensjonen angår kommunikasjon med skoleeier og om deltakerne får nødvendig støtte. Kontroll handler om kravene skoleeier stiller. Den siste dimensjonen «interesse for deltakelse» kan i og for seg sies ikke å være et relevant mål for å undersøke individuell endring og lederutvikling. Vi tar den likevel med da det kan være interessant å se om skoleeiers interesse oppleves som økende eller synkende i takt med gjennomføringen. Deltakernes svar på pre- og posttesten er vist i figur 7-3.



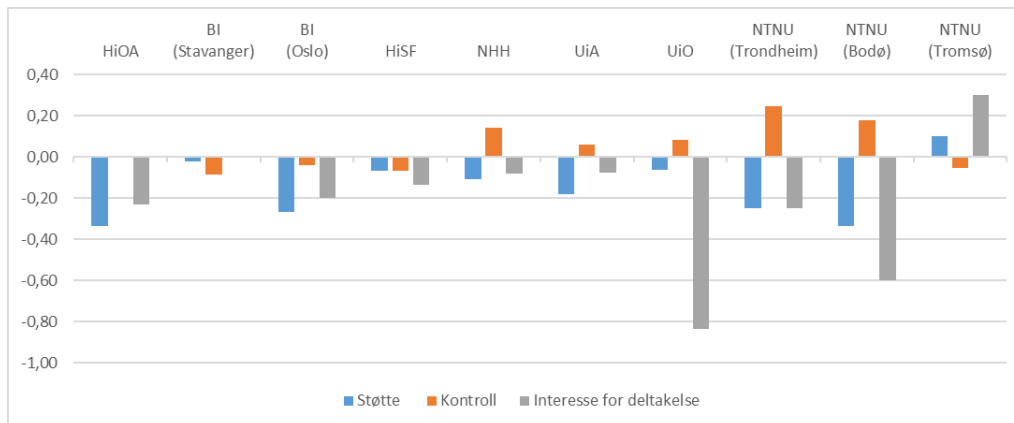
Figur 7-3 Forhold til skoleeier – deltakernes skårer på pre- og posttest

Figuren viser at det er både økning og reduksjon i hvordan respondentene skårer på de ulike dimensjonene før og etter deltakelse i rektorutdanningen. Det er interessant at deltakerne skårer lavere på dimensjonen «støtte» etter endt utdanning. En mulig tolkning her er at deltakerne opplever mindre behov for støtte, kanskje som et resultat av utdanningen. Når det gjelder kontroll kan man se en liten økning. Opplevelsen av at skoleeier viser interesse reduseres mellom pre og posttest. T-tester viser at det er signifikante endringer på to av dimensjonene, støtte og interesse for deltakelse. Resultatene vises i tabell 7-2.

Tabell 7-2 Forhold til skoleeier – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
Støtte	3,65	0,71	2,886	0,00	0,21
Posttest	3,49	0,82			
Interesse for deltakelse	2,98	1,23	2,621	0,01	0,20
Posttest	2,74	1,23			

Utrekning av effektstørrelse viser at endringene mellom pre- og posttesten er små. Endringer mellom pre- og posttest vises i figur 7-4 (neste side), fordelt på tilbyder. Resultatene viser samme tendens som når man så alle deltakerne samlet, det er en reduksjon i opplevelsen av støtte blant alle deltakerne utenom ved NTNU Tromsø. Opplevelsen av «kontroll» synker hos noen av tilbyderne og øker hos andre, mens «interesse» er redusert hos alle utenom NTNU Tromsø. Den største reduksjonen på sistnevnte finner man blant deltakerne ved UiO. En ANOVA-analyse viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom tilbyderne.



Figur 7-4 Forhold til skoleeier – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA)

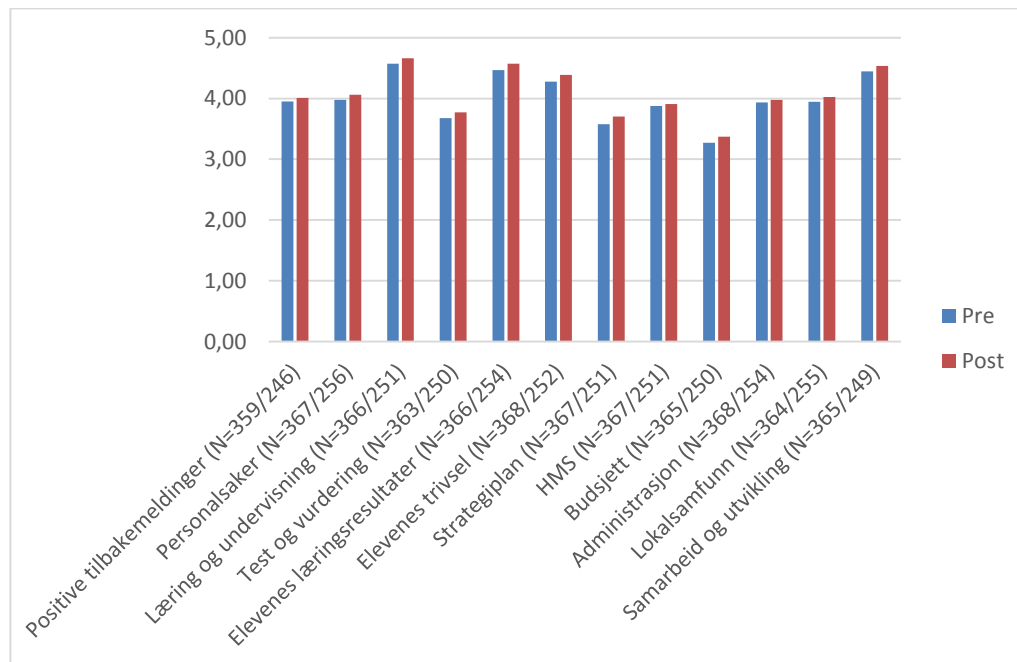
7.3 Ambisjoner som leder

Deltakerne ble stilt 18 spørsmål om tema som vi overordnet har valgt å kalle «ambisjoner som leder». Spørsmålene var svært varierte i utformingen og spør om ulike aspekter av det å være skoleleder og hva som skal til for å føle at man lykkes. Spørsmålene ble gjenstand for eksplorerende faktoranalyser og vi lagde fem sammensatte mål som innholdsmessig passet sammen. De øvrige spørsmålene ble tatt ut og behandlet som egne dimensjoner. Gjennomsnitt og standardavvik på pre- og posttesten er vist i tabell 7-3.

Tabell 7-3 Ambisjoner som leder, deskriptive analyser

Variabel	Pretest	Standardavvik	Posttest	Standardavvik	Cohens d
Positive tilbakemeldinger	3,95	0,71	4,01	0,65	0,09
Personalsaker	3,98	0,75	4,06	0,66	0,11
Læring og undervisning	4,57	0,56	4,66	0,50	0,17
Test og vurdering	3,68	0,80	3,77	0,75	0,12
Elevenes læringsresultater	4,47	0,66	4,57	0,64	0,15
Elevenes trivsel	4,28	0,76	4,39	0,66	0,15
Strategiplan	3,57	0,83	3,70	0,74	0,17
HMS	3,88	0,72	3,91	0,74	0,04
Budsjett	3,27	0,93	3,37	0,86	0,11
Administrasjon	3,93	0,81	3,98	0,81	0,06
Lokalsamfunn	3,95	0,85	4,02	0,80	0,08
Samarbeid og utvikling	4,45	0,54	4,53	0,51	0,15

Generelt skårer deltakerne relativt høyt på de ulike dimensjonene samtidig som standardavviket viser at det er noe variasjon i hvordan respondentene svarer. Det har vært en økning på samtlige mål, men disse endringene er små. I figur 7-5 illustreres den samme fordelingen, fordelt på pre- og posttest.



Figur 7-5 Forhold til skoleeier – deltakernes skårer på pre- og posttest

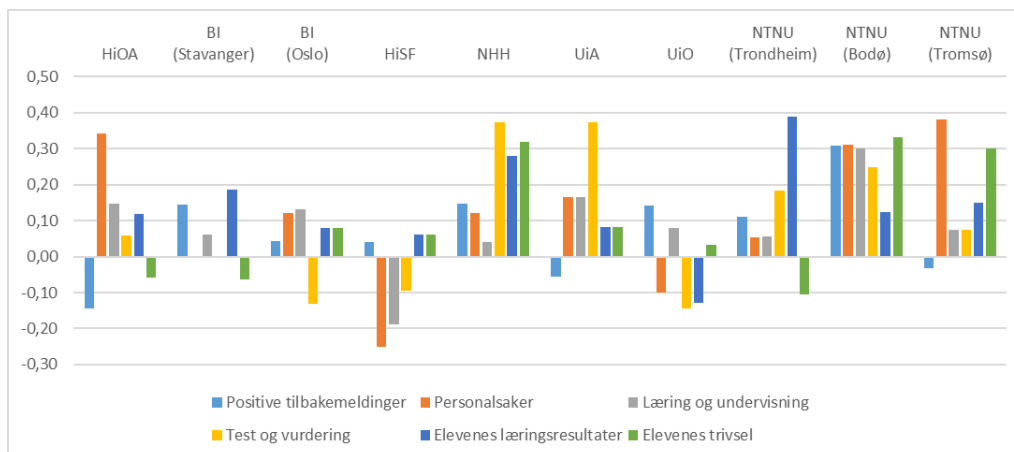
For å undersøke om endringene var signifikante, gjennomførte vi t-tester på samtlige av dimensjonene. Resultatene vises i tabell 7-4 og ut fra denne kan man lese at endringene er signifikante på fire av de tolv dimensjonene. Vi må samtidig merke oss

at samtlige effektstørrelser (Cohens d) er relativt små selv om de er statistisk signifikante.

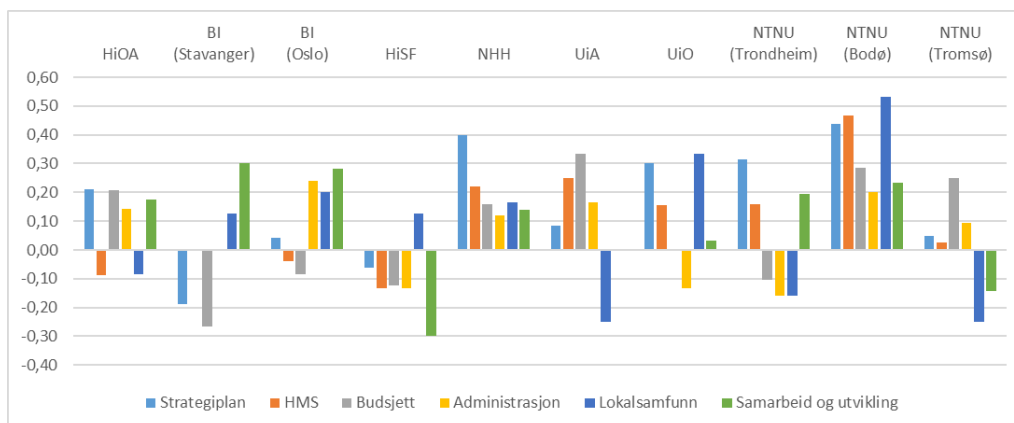
Tabell 7-4 Forhold til skoleeier – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
Læring og undervisning	4,58	0,57	-2,220	0,03	0,17
Posttest	4,67	0,50			
Elevenes læringsresultater	4,46	0,68	-2,421	0,02	0,18
Posttest	4,58	0,64			
Strategiplan	3,52	0,79	-3,190	0,00	0,23
Posttest	3,70	0,76			
Samarbeid og utviklingsarbeid	4,44	0,54	-2,405	0,02	0,19
Posttest	4,54	0,52			

Endringer mellom pre- og posttest vises i figur 7-7 og 7-7 (neste side) fordelt på tilbyder. Generelt ser man en økning i deltakernes skårer på samtlige dimensjoner, med enkelte unntak. Man skal likevel ikke legge for mye i dette, da antall respondenter er lavt. En ANOVA-analyse viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom tilbyderne.



Figur 7-6 Ambisjoner som leder – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA).

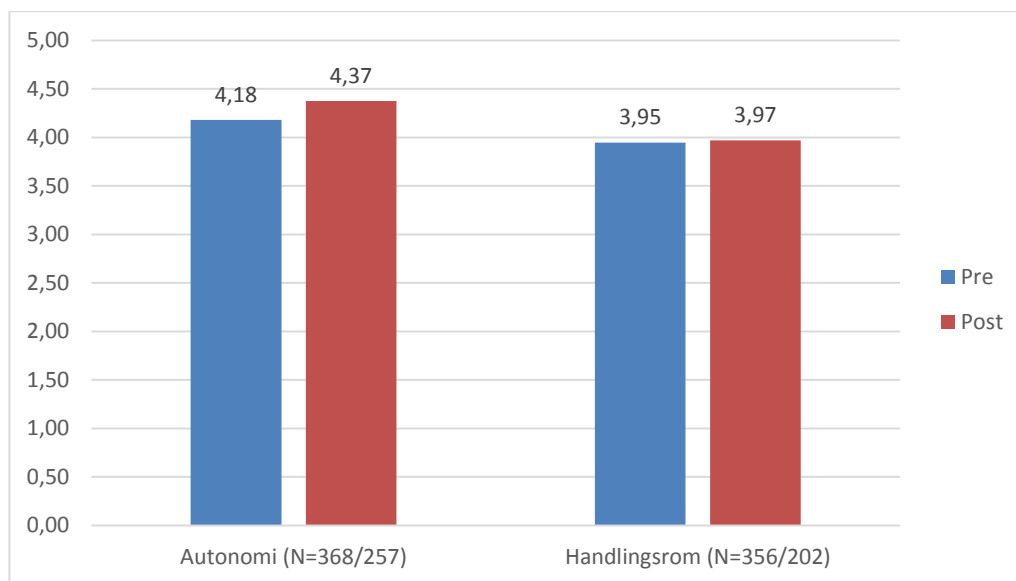


Figur 7-7 Ambisjoner som leder (fortsetter) – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA).

7.4 Autonomi og handlingsrom

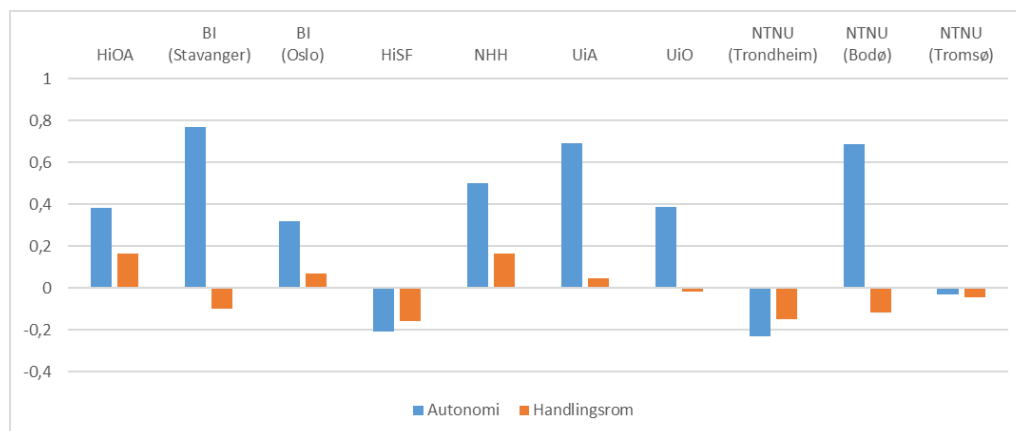
Det ble stilt tre spørsmål om autonomi, altså hvorvidt deltakerne opplever at de har frihet i utforming og gjennomføring av eget arbeid. Disse spørsmålene ble også benyttet i den forrige evalueringen. Spørsmål om handlingsrom ble utviklet spesielt for evalueringen i perioden 2015-2019 og målet var å fange opp deltakernes opplevelse av hvorvidt skolen står fritt til å utforme innhold og praksis på ulike områder.

Figur 7-8 (neste side) viser deltakernes gjennomsnittlige skårer på pre- og posttesten. Generelt har det vært en økning i opplevelse av autonomi og denne økningen er også signifikant (se tabell 9-7 i vedlegg). Det har vært en marginal økning i deltakernes opplevelse av handlingsrom, men denne er ikke signifikant.



Figur 7-8 Autonomi og handlingsrom – deltakernes skårer på pre- og posttest

Endringer mellom pre- og posttest vises i figur 7-9 fordelt på tilbyder. Generelt ser man det samme bildet som når man så deltakerne under ett, autonomi ser ut til å ha økt, mens handlingsrom har økt hos noen deltakere, andre ikke. Det er ikke signifikante forskjeller mellom tilbyderne hva angår endring.



Figur 7-9 Autonomi og handlingsrom – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA).

Fordi spørsmålene om handlingsrom stiller spørsmål om ulike aspekter av skolekonteksten, viser vi også deltakernes gjennomsnittlige svar på enkeltspørsmålene som inngår i denne dimensjonen. Disse vises i tabell 7-5 (neste side). Generelt skårer respondentene over det teoretiske gjennomsnittet, men også her indikerer standardavviket at det er noe variasjon. Deltakerne skårer lavest når det gjelder handlingsrom i «skolens vurderingspraksis» og hva angår «bruk av kartleggingsverktøy». At det ikke er de store endringene her kan tenkes å være naturlig, siden dette til en viss grad er utenfor skolens kontroll.

Tabell 7-5 Handlingsrom, deskriptive analyser

	Pretest	Standard- avvik	Posttest	Standard- avvik	Cohens d
Organisering av undervisningen	4,23	0,726	4,23	0,762	0,00
Konkretisering av læreplanen	4,05	0,784	4,10	0,762	0,06
Skolens vurderingspraksis	3,89	0,821	3,94	0,865	0,06
Bruk av kartleggingsverktøy (f.eks. prøver og tester)	3,53	0,970	3,58	0,948	0,05
Implementering av pedagogiske tiltak	4,01	0,710	4,06	0,820	0,07
Tilbakemeldingsrutiner til foresatte	3,91	0,765	3,93	0,806	0,03

7.5 Oppsummering

Gjennom undersøkelsene ble deltakerne stilt spørsmål om vurdering av ulike elementer ved skolen de jobber på og egen praksis. I dette kapittelet ble resultatene presentert samlet og fordelt etter tilbyder. Forholdene som ble undersøkt var skolekultur, skoleeier, ambisjoner som leder, autonomi og handlingsrom. Det var ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne og leseren bør være oppmerksom på at det tidvis inngår svært få respondenter i analysene.

Generelt viser resultatene at deltakerne opplever endringer på flere av målene i undersøkelsen. Det har vært positive endringer når det gjelder de tre dimensjonene av skolekultur. Vi har ikke grunnlag for å peke på forskjeller mellom tilbyderne når det gjelder disse endringene, selv om illustrasjonene av variasjonen mellom tilbyderne peker mot en større endring blant deltakerne ved NHH, UiA og NTNU. Videre ble deltakerne stilt spørsmål som omhandlet deres oppfatning av relasjon til skoleeier. Deltakerne skårer lavere på dimensjonen «støtte» etter endt utdanning og noe høyere på dimensjonen «kontroll».

Når det gjelder «ambisjoner som leder» var svarene på spørsmålene her svært varierte. Generelt skåret deltakerne relativt høyt på de ulike dimensjonene og det har vært en økning på samtlige mål, men endringen er liten. På spørsmålene om autonomi var det en signifikant økning, mens det på handlingsrom var så å si likt mellom pre- og posttesten

8 Avslutning: oppsummering og anbefalinger

I kapittel 1 ble det gitt en introduksjon til hva slags forståelse av skolelederkompetanse som ligger til grunn for denne rapporten (og evalueringen som helhet), samt hvilke krav Utdanningsdirektoratet har gitt til innholdet i utdanningstilbudene som gis. Det er disse kravene som gir de overordnede føringene for evalueringen. Problemstillingene for rapporten er da som følger:

1. Hvordan gjenspeiles Utdanningsdirektoratets krav til utdanningene i tilbyderens programplaner?
2. Hva slags forventninger har deltagerne til rektorutdanningen?
3. I hvilken grad innfris forventningene gjennom studiet, og hvordan varierer dette med de ulike studiestedene?
4. Hvordan vurderer deltagerne utdanningen med tanke på kvalitet, innhold, organisering og relevans?
5. I hvilken grad kan vi spore endringer i deltakernes syn på deres egen organisasjon og deltagerens (selvrapporterte) praksis?

For å besvare problemstillingene har vi i denne delrapporten gjennomgått planene for utdanningene til alle tilbyderne, og vi har analysert resultater fra survey til alle deltakerne før utdanningen startet og etter at utdanningen var avsluttet. Vi skal i dette siste kapitlet forsøke å oppsummere funnene fra disse analysene, og også peke på punkter som vi anser som viktige i Utdanningsdirektoratets videre oppfølging av rektorutdanningen og i den videre evalueringen.

8.1 Studienes orientering

Spørsmålet om hvordan Utdanningsdirektoratets krav til utdanningene gjenspeiles i tilbyderens programplaner er undersøkt i kapittel 4. Resultatene her viser at det gjennomgående er stor oppmerksomhet rettet mot ferdighetstrening. Denne treningen skjer ikke bare på samlingene, men det er også vektlagt at deltakerne skal trene i sitt «naturlige element» - i egen organisasjon. Dette kommer frem både i de opprinnelige programplanene og også i senere presentasjoner fra tilbyderne⁴. I tråd med forskningen som vektlegges, er tilbyderne opptatt av praksiselementet i sine programbeskrivelser. Tilbyder BI sier at «læringen foregår på arbeidsplassen – ikke på campus». Som også påpekt under avsnitt 1.3.5, så inkluderer alle tilbyderne deltagerens egne organisasjoner gjennom en målbevisst bruk av oppgaver og øvelser som skal løses og utøves i deltagerens egne arbeidsmiljø.

Gjennom tilbydersamlingen i november 2016 viste også flere av tilbyderne at de knytter «rolleforståelse» opp mot ferdighetstrening og involvering av deltagerens egne organisasjoner. Gjennom utdanningen ønsker tilbyderne å utfordre deltagerne på en slik måte at det resulterer i en refleksjon rundt egen rolle. UiO sier bl.a. at «rektor må tørre å by på seg selv, være trygg».

I Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon til mulige tilbydere av rektorutdanning, ble tilbyderens syn på hva det er som utgjør effektiv lederutdanning, etterspurt. Tilbyderne refererer til at det generelt finnes lite forskning på lederutdanning og kanskje særlig på effekter av lederutdanning, og at den forskningen som finnes stort

⁴ F.eks. på Tilbydersamling Gardermoen 22. og 23. nov. 2016

sett tar for seg andre yrkeskategorier enn skoleledere. Det virker dog å være generell enighet blant tilbyderne om at forskningen tilsier at skolelederen har større betydning for den enkelte skoles resultater (elever, ansatte osv.) enn hva man tidligere har antatt eller vært klar over. Skoleledere har fått et utvidet ansvar, og med dette følger mer komplekse arbeidsoppgaver.

I kapittel 1 ble det trukket fram at Grutle og Roald (2016) diskuterer hvorvidt den nasjonale rektorutdanningens planer fanger opp endringer i lederrollen i skolen. Utgangspunktet er Utdanningsdirektoratets krav til tilbyderne og hvordan de er operasjonalisert hos to av tilbyderne til rektorutdanningen. Grutle og Roald henviser blant annet til måten nye krav og kompetanser kommer til uttrykk i Ludvigsen-utvalget sin NOU (Kunnskapsdepartementet, 2015), og påpeker at skolelederes evne til å fremme «lærerens skolebaserte profesjonsutvikling» er sterkt vektlagt (Grutle & Roald, 2016, s. 90). Dette gjør at forskerne oppfatter at «skoleledernes strategiske og etiske klokskap synes slik å være sterkere vektlagt i andre utlysningssrunde av Rektorutdanningen» enn den første (s. 91). Samtidig peker Grutle og Roald på at vektleggingen ikke er like tydelig til stede i plandokumentene hos de to tilbyderne, som hos Utdanningsdirektoratets krav til tilbyderne.

Møller (2016) argumenterer for at den nasjonale rektorutdanningen, slik den styres fra Utdanningsdirektoratet, er tydelig influert av en styrings- og ledelsestradisjon som vektlegger målstyring, sterk og synlig ledelse og resultat- og prestasjonsorientert ansvarliggjøring. Bruk av resultater fra kvalitetsvurderingssystemet i skolen utgjør dermed en sentral del av innholdet i skolelederutdanningene slik det er tatt opp av Utdanningsdirektoratet i sin kravspesifikasjon, selv om Grutle og Roald (2016) også her viser at dette ikke nødvendigvis er tatt opp i tilbyderne programplaner.

I våre analyser av programplanene i denne rapporten ser vi en stor variasjon i tilbyderne utforming av tilbudene sine, og også hva de vektlegger som viktige deler av studiet. Et fellestrekk er at tilbyderne legger stor vekt på å skape en utdanning som er *praksisnær*, gjennom f.eks. i større grad gjøre bruk av problembasert og casebasert undervisning, slik de fremhever ved bl.a. HiOA. Formålet er å utvikle en lederutdanning som har en effekt i form av både endret atferd hos den enkelte rektor og også i form av endringer i omgivelsene for øvrig. Det trekkes frem av flere at dersom utdanningen skal bidra til endret atferd hos den enkelte, er det av stor betydning å utvikle evnen til refleksjon over egen ledelsespraksis (egenskap f.eks. UiO anser som avgjørende for lederens læring og utvikling). Ved NTNU påpekes det at en leder bør være emosjonelt robust, siden endring ofte er smertefullt. Tilbyderne er generelt i sine programbeskrivelser opptatt av lederrollen og utvikling av denne. UiA ønsker å utvikle rektors evne til å ta lederskap og utøve lederskap. En leder som er i stand til det må også finne tryggheten som leder og i rollen som leder.

Gjennomgangen av utdanningenes planer peker altså på at tilbyderne ser ut til å svare godt på Utdanningsdirektoratets krav til tilbudene, men at dette ikke hindrer faglig variasjon. Denne variasjonen er interessant å sette opp mot deltagerne sine begrunnelser for å velge det aktuelle studiestedet. I kapittel 3 ble det vist at utdanningens profil har hatt betydning «i noen grad» til «svært stor grad» for omtrent 75 prosent av deltakerne. Det samme gjelder geografisk nærhet (omtrent 82 prosent). Profil ser ut til å ha størst betydning for deltakere som kommer fra områder (fylker) uten en tilbyder relativt nært. I tillegg er det enkelte tilbud som i hovedsak rekrutterer lokalt. Man kan i fremtiden gå videre på spørsmålet om alle potensielle deltakere på rektorutdanningen har tilstrekkelige valgmuligheter når det gjelder faglig profil.

Gjennomgangen av tilbudenes organisering kan i seg selv ikke si noe substansielt om kvaliteten på utdanningene, utover at de jevnt over svarer på Utdanningsdirektoratets krav til utdanningene. Gjennomgangen av variasjon er imidlertid også viktig som et bakteppe for å forstå deltagerens opplevde utbytte og vurdering av utdanningene, som drøftes i de neste avsnittene.

8.2 Deltakernes vurdering av utdanningene

Resultatene fra deltagersurveyen viser at deltagerne på rektorutdanningen har svært høye forventninger til utdanningene de har startet på. Som diskutert tidligere kan noe av årsaken til dette ligge i de positive evalueringene som utdanningene har fått før, i tillegg til at det kan forstås som et uttrykk for et sterkt opplevd behov for et slikt utdanningstilbud for rektorer.

I analysene har vi sammenlignet deltagerens forventninger på en rekke områder i rektorutdanningen med deres opplevde utbytte på de samme områdene. Resultatene viser at på områdene som dreier seg om trekk ved egen rektorrolle, altså dimensjonene vi har kalt Refleksjon og kunnskap, og Ledertrygghet, er det opplevde utbyttet av rektorutdanningen på høyde med de svært høye forventningene. Noe større avstand er det på andre områder vi har undersøkt, og utbyttet er jevnt over lavere enn forventningene. Dette er områder som i større grad dreier seg om å få til endringer i egen skole. Aas og Törnsén (2016) hevder at de norske og svenske skolelederutdanningene har en profil som er orientert mot demokratisk deltakelse balansert mot administrativ beslutningstaking, samtidig som utdanningene også vurderes å være i overkant systemorienterte og i mindre grad vektlegger selvrefleksjon og personlig utvikling. Resultatene fra våre analyser kan muligens fortolkes i retning av at deltagerens utbytte likevel ser ut til å være størst på slike personlige områder. Samtidig kan det også sees som naturlig at utbyttet oppleves som lavere på områder som dreier seg om å sette ut i livet endringer som er avhengig av samspill mellom flere mennesker. Det er kanskje naturlig at det er lettere å møte forventningene til deltakerne på områder som dreier seg om «bare» dem, enn om hele skolen som organisasjon. Dette peker tilbake til spørsmålet som ble dratt opp med bakgrunn i tidligere undersøkelser av rektorutdanningene. Deltagerne er tilfredse, men gir utdanningen avtrykk i praksis? Dette er et tema som tas opp gjennomgående i evalueringen, og blir fremfor alt viktig i neste delrapport i 2018.

Et annet viktig poeng som kommer fram gjennom analysene og presentasjonen av forskjeller mellom studiesteder, er at det ser ut til å være en variasjon mellom studiestedene i hvor stor grad de oppfyller studentenes forventninger. Det er ikke enkelt å knytte dette direkte tilbake til gjennomgangen av studieplanene i kapittel 4, og det er som tidligere nevnt ikke evalueringens oppgave å evaluere det enkelte studiested, men tilbudet sett under ett. Variasjonen er like fullt interessant, og bør være viktig for Utdanningsdirektoratet å følge opp i sitt videre arbeid med utdanningene, og for den enkelte tilbyder å følge opp lokalt. Et premiss for at variasjon i tilbudene er fornuftig og ønskelig er at resultatet blir godt uansett organiseringsform som velges, og innhold som vektlegges. At enkelte utdanninger ser ut til å få det til bedre enn andre, slik deltagerne ser ut til å oppleve det, bør i så måte være viktig å få frem i videre arbeid og kunnskapsdeling.

Variasjonen til tross: deltagerne på alle program må beskrives som å ha høye forventninger, ha stort utbytte, og i det store og hele å være svært fornøyd med

utdanningens innhold og organisering, og opplever stort utbytte av utdanningen. Samtidig er det ikke like mange som oppgir at utdanningen har fått dem til å tenke annerledes på sin egen rektorrolle, og enda færre som oppgir at deltagelsen har fått dem til å endre praksis i sitt daglige virke. Dette siste punktet går vi nærmere inn på i neste avsnitt.

8.3 Individuell endring og lederutvikling

Deltakerne ble stilt spørsmål om skolekultur, relasjon til skoleeier, ambisjoner som leder, autonomi og handlingsrom. Disse forholdene ble undersøkt for å si noe om deltakernes vurdering av egen organisasjon og arbeidsmåte, før og etter deltakelse på rektorutdanningen. Kirkpatrick (1998) skiller som diskutert tidligere mellom ulike nivåer lederutdanninger kan gi avtrykk på lederpraksis og organisasjoner. På det nederste nivået har vi deltagernes respons, på det neste nivået deltagernes læring, og over der igjen finner vi atferdsendring. På det øverste nivået dreier det seg om at endringene på de tre første nivåene også gir seg avtrykk i bedre tjenester eller resultater. Selv om individuelle, selvrapporterte mål i begrenset grad kan påvise effekter av utdanningen på en god måte, antyder resultatene likevel enkelte endringer i deltagernes adferd, noe som altså anses å være en «dypere» endring. En slik tolkning vil følges opp senere i evalueringen gjennom casestudier på enkelte skoler og gjennom utvidelse av surveyundersøkelsene til skoleledere som ikke deltar på rektorutdanningen, og lærere ved skolene.

Når det gjelder organisasjonslæring, viser Watkins og Marsick (1997) til at gode læringskulturer i organisasjoner bidrar til å skape betingelser for å anvende individuell læring fra deltakelse i lederprogrammer. I denne rapporten viser resultatene en generell positiv utvikling i deltakernes skårer på de tre dimensjonene Teamlæring og samarbeid, Ledelsen som rollemodeller og Støtte, inkludering og kollektiv visjon, før og etter endt utdanning.

En mulig tolkning av resultatene er at utdanningen ruster deltakerne i hvordan læringskultur kan (videre)utvikles og dermed gir deltakerne (ytterligere) kompetanse og ferdigheter for utøvelse av dette aspektet ved ledelse. En slik tolkning kan understøttes ved å se på de ulike programtilbydernes profil og hvilket tematisk innhold de ulike samlingene er gitt. Her finnes flere eksempler på faglig innhold som omhandler læringskultur. Dette er også et område som er vektlagt i Utdanningsdirektoratets krav til tilbyderne. En beslektet hypotese er at deltakelse i utdanningen har satt skolelederne i bedre stand til å følge med på og ta grep knyttet til aktiviteten på skolen, og dermed er mer bevisst det som foregår knyttet til aspekter av organisasjonslæring. En slik tolkning kan understøtte påstanden til Grutle og Roald (2016) om at skolelederes evne til å fremme «lærerens skolebaserte profesjonsutvikling» er sterkt vektlagt i denne utlysningssrunden av den nasjonale rektorutdanningen, og et sentralt kjennetegn ved programmene. En siste tolkning er, naturlig nok, at funnene kan attribueres til deltakernes ervervede ledererfaring og utvikling på skolene generelt, altså at tiden går. En indikasjon på hvorvidt dette er tilfelle, vil man få i kommende rapporter, når svarene til kontrollgruppen er analysert.

Deltakerne ble også stilt spørsmål om deres relasjon til skoleeier. Formålet var primært å undersøke om opplevelsen av relasjonen endret seg gjennom perioden som utdanningen foregikk. Resultatene indikerer en reduksjon når det gjelder dimensjonene «støtte» og «interesse for deltakelse» og en økning på dimensjonen

«kontroll». Dimensjonene kartla aspekter som kommunikasjon (støtte) og hvorvidt respondentene opplever at skoleeier stiller klare resultatkrav med tanke på økonomi og elevenes læring (kontroll).

At deltakerne oppgir en reduksjon i opplevd støtte fra skoleeier kan ved første øyekast fremstå som dramatisk. En mer «positiv» tolkning er at deltakelse i den nasjonale utdanningen bidrar til at skolelederne erverver mot til å lede og gir økt trygghet i lederrollen – lederrollen er tema for flere av samlingene hos de ulike programtilbyderne. Med andre ord, økt kompetanse og ferdigheter til å lede kan tenkes å føre til en reduksjon i behovet for støtte fra skoleeier. Motsatt ser man en økning i deltakernes gjennomsnittlige skårer når det gjelder «kontroll». Dette funnet åpner for flere tolkninger. På den ene siden kan det tenkes at økningen kan tilskrives at skoleeier stiller høyere krav og forventninger som et resultat av deltakelsen. På den annen side kan det også illustrere at skolelederne har ervervet seg ny kunnskap og forståelse hva angår styring og dermed både vektlegger dette i høyere grad og deltar mer aktivt i «dialogen» med skoleeier om resultatkravene.

Det ble også stilt en rekke spørsmål om det vi valgte å kalle «ambisjoner som leder». Formålet med spørsmålene var å undersøke hvilke aspekter av skolelederrollen som oppleves som viktige og som gir følelse av å lykkes i arbeidet. Generelt var det her svært små forskjeller i deltakernes skårer før og etter utdanningen. Det ser derfor ikke ut som at verken utdanningen eller tidsdimensjonen har ført til endringer i opplevelsene knyttet til disse. De fleste respondentene skårer også godt over det teoretiske gjennomsnittet på alle dimensjonene. Det er likevel et interessant funn at de fleste deltakerne i høyest grad ser ut til å legge vekt på aspekter som omhandler elevenes læring og deres læringsresultater, undervisning, elevenes trivsel og samarbeid og utvikling. Dette sammenfaller med tidligere studier som kan indikere at mange skoleledere ønsker å arbeide med de pedagogiske aspektene av rollen, heller enn de merkantile. At «budsjett» skåres lavest av samtlige dimensjoner kan bidra til å underbygge dette. Deltakerne hadde også lavest forventninger til området «økonomi» i starten av studiet.

Det er signifikante endringer på fire av dimensjonene, i positiv retning. Selv om utregning av effektstørrelse viser at disse endringene er svært små, er det interessant at samtlige kan sies å handle om de samme punktene nevnt ovenfor: læring, undervisning og samarbeid, samt strategiutvikling. Funnene kan dermed være viktige å se tilbake til når man videre utvikler tilbudene i den nasjonale rektorutdanningen – forutsatt at det er disse tematiske områdene man definerer som viktige.

Et av flere overordnede mål med rektorutdanningen er å gi deltakerne «trygghet i lederrollen». I den forrige evalueringen tok man utgangspunkt i at trygghet i lederrollen kan relateres til for eksempel opplevd autonomi og handlingsrom i rollen som leder. Autonomi kan betraktes som hvorvidt deltakerne opplever at de har frihet i utforming og gjennomføring av eget arbeid, på egen skole (Gagné & Deci, 2005). For eksempel kan det innebære frihet til å prioritere og hvordan oppgaver delegeres. Handlingsrom kan betraktes på en lignende måte, men i undersøkelsen var disse utformet for å kartlegge i hvilken grad deltakerne opplever at skolen står fritt til å utforme innhold og praksis på ulike områder, samtidig som de tok høyde for at eksterne aktører ønsker innflytelse. Spørsmål om handlingsrom inneholdt altså i tillegg en slags «kontekstuell hindring».

Resultatene viser at deltakerne oppgir en økning i både opplevd autonomi og handlingsrom etter endt deltakelse i utdanningen. Økningen for førstnevnte er signifikant, for handlingsrom er økningen minimal – og varierer mellom økning og reduksjon når man ser på tilbydernivå. Når det gjelder autonomi kan man anta at økt kompetanse og ervervelse av ferdigheter vil gi en opplevelse av trygghet og kontroll – og at man derfor i større grad opplever at man har valgmuligheter, for eksempel når det kommer til valg av oppgaver eller gjennomføring av disse. Tidligere studier viser for eksempel en positiv sammenheng mellom mestringsforventning (som inneholder et kompetanseaspekt) og opplevd autonomi. Det er mulig at utdanningen har bidratt til dette. Når det gjelder handlingsrom skårer respondentene tilnærmet likt både før og etter utdanning. At det ikke er de store endringene her kan tenkes å være naturlig, siden flere av disse aspektene ligger utenfor skolen eller skoleledernes kontroll.

Til sammen viser resultatene altså at det er en positiv trend i deltakernes svar på de ulike målene brukt i spørreskjemaet. Hvorvidt dette skyldes at deltakerne blir mer trygge på seg selv ettersom tiden går (et kjent fenomen i alle fall hos lærere i skolen, slik Munthe, 2001, viser), at det er en kontrolleffekt ettersom de svarer på flere surveyer med de samme spørsmålene, eller at det skyldes andre bakenforliggende faktorer som påvirker svarene, må vi vente med å få nærmere svar på til senere delrapporter.

8.4 Avslutning og anbefalinger

Alt i alt viser evalueringen til positive svar på alle problemstillingene som er tatt opp i rapporten, om enn med variasjoner mellom studiesteder. Et formål med evalueringen er da selvsagt å bidra til videre kvalitetsutvikling av utdanningene. I den sammenheng er det viktig å påpeke at vi i denne evalueringen har lagt vekt på resultater fra et kull som allerede har fullført utdanningen. Det er altså godt mulig at endringer allerede er gjort hos de ulike tilbyderne som vi ikke har fanget opp. Likevel mener vi at det kommer frem noen generelle punkter som kan være nyttige å jobbe videre med.

For det første er det tydelig at deltagerne ønsker seg god og tidlig informasjon om opplegg og pensum, for å tilpasse dette til en hektisk hverdag som skoleleder. I samme gate etterspørres også pensum og undervisning som er så tett på skolehverdagen som mulig. Selv om dette er tydelig vektlagt hos alle tilbyderne, er det indikasjoner på at dette kan skrues ytterligere til i fremtiden. Organisatorisk etterspør også flere at flest mulig aktiviteter (som for eksempel veiledning) legges til samlingene på studiet.

Deltagernes fornøydhet med studiet ser også ut til å variere mellom tilbydere og studiesteder. Variasjonen som kan finnes på tilfredshet med utdanningens organisering, og også opplevd utbytte sett opp mot forventninger, bør være viktig å følge opp videre. Hva er det som kjennetegner tilbydere som i størst grad oppfyller (eller overoppfyller) deltagerne forventninger? Hvilke grep kan gjøres for at tilbyderne der deltagerne er minst fornøyd skal oppfatte studiet som mer relevant og bedre organisert? Det pågående arbeidet med kvalitetsutvikling gjennom faste samlinger med tilbyderne er i så måte viktig, og gir rom for erfaringsutveksling mellom tilbyderne av studieopplegg med ulik innretning og forskjeller i innhold.

Det ble også trukket fram i evalueringen av rektorutdanningen i perioden 2010 til 2014 at det var ønskelig fra Utdanningsdirektoratets side at det *skulle være* forskjeller mellom tilbyderne. Et formål med dette var å skaffe erfaringer med hvilke organiseringsformer som fungerer best. Det er mulig å stille spørsmål ved om dette

behovet er like stort i perioden 2015-2019, samtidig som dette må balanseres opp mot at muligheten til å fylle utdanningen med innhold også er en viktig motivasjon for de ulike tilbyderne av rektorutdanningen. Variasjonen mellom de ulike studiene er dermed også et uttrykk for at de ulike utdanningene spiller på de styrkene de har, innenfor Utdanningsdirektoratets rammer for utdanningene, noe som selvsagt må sees som en klar fordel.

Det siste punktet som er vesentlig å trekke frem er vurderingen av utdanningenes avtrykk på praksis. I analysene av skoleledernes syn på egen organisasjon sporer vi en positiv utvikling på mange områder, men samtidig er deltagerne selv i snitt mer avmålte når de vurderer hvilken betydning utdanningen har hatt for egen praksis og selvforståelse som leder. Dette området, som er tydelig vektlagt i kravene til tilbyderne, bør være gjenstand for kontinuerlig refleksjon hos de enkelte tilbyderne, basert blant annet på resultatene fra denne rapporten.

Litteratur

- Aas, M., og Törnsén, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research. *Nordic Studies in Education*, 35(02), 173-187.
- Argyris, C., og Schon, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Bush, T., Briggs, A. R., og Middlewood, D. (2006). The impact of school leadership development: evidence from the 'new visions' programme for early headship. *Journal of in-service education*, 32(2), 185-200.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., og Carlsen, T. C. (2014). Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen 2013. NIFU-rapport 41/2014.
- Caspersen, J., Havnes, A., og Smeby, J.-C. (2017). Profesjonell utvikling - kvalifisering i arbeid og etterutdanning I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red), *Profesjonskvalifisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., og Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. New Jersey: The Albert Shanker Institute.
- Gagné, M., og Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gall, M. D., Gall, J. P., og Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grutle, B. E., og Roald, K. (2016). Rektorutdanning for en ny rektorrolle? *Acta Didactica Norge*, 10(4), 82-102.
- Holton, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human resource development quarterly*, 7(1), 5-21.
- Huber, S. G. (2010). Preparing school leaders—international approaches in leadership development *School leadership-international perspectives* (pp. 225-251): Springer.
- Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37(5), 837-853. doi: 10.1080/19415257.2011.616102
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- Hybertsen, I. D., Stensaker, B., Federici, R. A., Olsen, M. S., Solem, A., og Aamodt, P. O. (2014). Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger. Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen: NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: the Four Levels. Second edition* (2 ed.). San Fransisco: Berrett-Koehler.
- KS, og Kunnskapsdepartementet. (2013). Den gode skoleeier.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8. Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Leithwood, K., Patten, S., og Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.

- Lumby, J., Walker, A., Bryant, M., Bush, T., Bjork, L., og Young, M. (2009). Research on leadership preparation in a global context. *Handbook of research on the education of school leaders*, 157-194.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Aamodt, P. O., og Mjøen, K. (2011). *Ledet til ledelse: nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: NIFU.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, R. A., Olsen, M. S., Solem, A., og Aamodt, P. O. (2014). *Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger*. Oslo: NIFU.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Federici, R. A., Solem, A., og 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.
- Lysø, I. H., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R. A., Olsen, M. S., og Solem, A. (2011). *Ledet til lederutvikling: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene*. Oslo: NIFU/NTNU Samfunnsforskning.
- Munthe, E. (2001). Professional Uncertainty/Certainty: How (Un)certain Are Teachers, What Are They (Un)certain About, and How Is (Un)certainity Related to Age, Experience, Gender, Qualifications, and School Type? *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 355-368.
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 7-26.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Pashiardis, P., Brauckmann, S., Mulford, B., og Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 61-82.
- Pascarella, Ernest T., og Patrick T. Terenzini. 2005. *How college affects students. Volume 2: A third decade of research*. Vol. 2. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reynolds, M., og Vince, R. (2007). *Handbook of experiential learning and management education*. Oxford: Oxford University Press.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. M. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading and managing*, 12(1), 62.
- Robinson, V. M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol. 41): Australian Council for Educational Leaders Winmalee.
- Tabachnick, B. G., og Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Uljens, M., Møller, J., Ärlestig, H., og Frederiksen, L. F. (2013). The Professionalisation of Nordic School Leadership. In L. Moos (Ed.), *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership: Is there a Nordic Model?* (pp. 133-157). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Kompetanseområder i rektorutdanningen. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Watkins, K. E., og Dirani, K. M. (2013). A Meta-Analysis of the Dimensions of a Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 148-162. doi: doi:10.1177/1523422313475991

- Watkins, K. E., og Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the learning organization*.
Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Winkler, I. (2010). *Contemporary leadership theories: Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*: Springer Science & Business Media.

9 Vedlegg

9.1 Resultater av utdypende analyser

Tabell 9-1. Faktoranalyse av utbyttevariabler i batteri 1, pre-test

Variabel	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsprosesser	0,45			
Effektivt omorganisere lærerressursene for å bedre elevenes læringsprosesser.				0,54
Benytte og følge opp elevresultater (f.eks. Nasjonale prøver, elevundersøkelsen) for å bedre elevenes læringsmuligheter				0,52
Få oversikt over, samt innhente ekstern kompetanse for å bedre elevenes læringsmiljø (f.eks. Kompetansesentra)				
Iverksette og lede utviklingsarbeid spesielt rettet mot å bedre skolens læringsmiljø				
Få lærerne til å ta ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære.	0,50			
Allokere ressurser (f.eks. Økonomiske) for å bedre elevenes resultater.			0,50	
Iverksette konkrete pedagogiske tiltak for å bedre elevenes resultater.	0,50			
Benytte forskning og teori i arbeidet med å bedre elevenes læringsresultater.	0,56			
Vurdere kvaliteten på lærernes pedagogiske praksis.	0,82			
Vurdere betydningen av lærernes pedagogiske praksis for elevenes læring.	0,81			
Iverksette tiltak for å bedre kvaliteten på undervisningstilbudet ved skolen.	0,59			
Ha god oversikt og kontroll over skolens økonomi og regnskap.			0,90	
Utarbeide realistiske budsjett for skolen.			0,91	
Mer effektivt gjennomføre administrative oppgaver (for eksempel rapportering, timeplanlegging).			0,62	
I større grad utnytte det økonomiske handlingsrommet ved skolen.			0,72	
Kontrollere at skolen forholder seg til forskrifter og lovverk (for eksempel læreplan, tilpasset opplæring).		0,70		
Få oversikt over, samt nærmere kjennskap til lovverk og forskrifter.		0,90		
Hvordan fortolke lovverk og forskrift.		0,89		
Håndtere og løse personalsaker (ikke pedagogisk veiledning).		0,54		
Inkludere ulike grupper (f.eks. Fagforening) i beslutninger i henhold til lover og regler.		0,46		
Påse at skolens personal utfører arbeidsoppgavene i tråd med nasjonalt og lokalt og lokalt vedtatt politikk		0,53		

Tabell 9-2. Faktoranalyse av utbyttevariabler i batteri 2, pre-test

Variabel	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Utvikle skolen som et kontinuerlig lærende profesjonsfelleskap.	0,66			
Skape et konstruktivt arbeidsmiljø preget av en vi-kultur.	0,76			
Legge til rette for frihet i valg av samarbeidsformer blant undervisningspersonalet.				
Fremme en kultur hvor kollegiet deler utfordringer tilknyttet arbeidet og diskuterer disse åpent for å lære av dem.	0,70			
Utvikle en kultur hvor ledelse og lærere støtter hverandre faglig.	0,70			
Utvikle en kultur hvor ledelse og lærere støtter hverandre sosialt.				
Inspirere lærere som har utfordringer eller er lite motivert.	0,42			
Initiere samarbeid med andre skoler for å utvikle egen skole.				0,61
Samarbeide med skoleeier for å gjøre skolen bedre.				0,59
Innhente eksterne aktører for å utvikle det faglige felleskapet blant de ansatte			0,47	
Støtte opp om lærernes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning.			0,83	
Legge til rette for lærernes egen læring (f.eks. Kurs, videreutdanning).			0,79	
Lede endringsprosesser.	0,64			
Forholde meg til endringer som følge av endret lovverk (f.eks. Læreplan).		0,41		
Sikre nødvendig kompetanse ved skolen relatert til endringer i samfunnet for øvrig (f.eks teknologiske nyvinninger)		0,55		
Forholde meg til endringer som følge av at elevgrunnlaget endrer seg (f.eks. etnisitet).		0,71		
Forholde meg til endringer i det politiske landskapet som får konkrete konsekvenser for skolen.		0,76		
Sikre nødvendig kompetanse som er nødvendig for å møte endrede arbeidskrav.		0,68		
Utvikle denne skolens pedagogiske plattform.				
Initiere, utvikle og/eller koordinere skolens arbeid med læreplaner.				
Lede kritiske diskusjoner rundt pedagogiske problemstillinger med personalet.	0,40			

Tabell 9-3. Faktoranalyse av utbyttevariabler i batteri 3, pre-test

Variabel	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Bedre anvende tidligere erfaringer.				0,60
Bedre anvende forskning og teori for å forstå egen organisasjon.				0,57
Bli en mer reflektert praktiker.				0,58
Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid.		0,65		
Initiere, planlegge og lede skolens utviklingsarbeid med pedagogisk bruk av IKT.			0,51	
Veilede lærerne i faglige spørsmål.			0,72	
Følge opp lærernes undervisning og metodevalg.			0,66	
Involvere lærerne i endringsprosesser ved skolen.		0,76		
Legge til rette for gode muligheter for medvirkning, for eksempel i utviklingsarbeid.		0,71		
Bli en tryggere leder.	0,77			
Bli en mer demokratisk leder.	0,41		0,40	
Bli en tydelig leder.	0,80			
Utøve et lederskap som er i overenstemmelse med min egen personlighet.	0,59			
Bli en bedre strategisk leder.	0,52			
Bli bedre til å lede utviklings- og endringsprosesser generelt på skolen.		0,66		
Bli bedre til å takle stress og usikkerhet.	0,49			

Tabell 9-4 Faktoranalyse – forhold til skoleeier

	1	2
Du får nødvendig støtte hos skoleeier	0,857	
Det er vanskelig å kommunisere med skoleeier	0,636	
Du finner nødvendig kompetanse hos skoleeier	0,635	
Skoleeier har vist interesse for din deltakelse på rektorprogrammet	0,440	
Skoleeier stiller klare resultatkrav med tanke på økonomi		0,689
Skoleeier stiller klare krav til arbeidsmiljø og sykefravær		0,663
Skoleeier stiller klare resultatkrav med tanke på elevenes læringsresultater		0,582

Tabell 9-5. Faktoranalyse – ambisjoner som leder

	1	2	3	4	5
Når du mottar personlige positive tilbakemeldinger fra personalet	0,834				
Når du får gode personlige tilbakemeldinger fra foreldre	0,747				
Når du mottar personlige positive tilbakemeldinger fra skoleeier	0,681				
Når skolen har oppnådd en god ekstern skolevurdering		0,972			
Når skolen kommer godt ut på nasjonale tester, sammenlignet med andre skoler		0,597			
Når du ser elever som er engasjerte og viser mestring			0,971		
Når du observerer lærere som gir god undervisning			0,571		
Når du opplever at det er et godt samarbeidsklima på skolen				0,928	
Når skolen har gjennomført et vellykket utviklingsarbeid				0,457	
Når skolen har lavt sykefravær blant de ansatte					0,678
Når skolen har oppnådd en god intern vurdering fra personalet					0,617

Tabell 9-6 Signifikanstest endringer på Autonomi

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p
Autonomi	4,10	1,34	-3,629	0,00
Posttest	4,42	1,33		

Tabell 9-7 Effektmål på endringer i ulike mål, mellom pre-test og post-test.

Variabel	Cohens d
Skolekultur - teamlæring og samarbeid	-0,18
Skolekultur - ledelsen som rollemodeller og støtte	-0,15
Forhold til skoleeier - støtte	0,21
Forhold til skoleeier - interesse for deltakelse	0,19
Ambisjoner som leder - læring og undervisning	-0,16
Ambisjoner som leder - elevenes læringsresultater	-0,19
Ambisjoner som leder - strategiplan	-0,23
Ambisjoner som leder - samarbeid og utviklingsarbeid	-0,19
Autonomi	-0,24

Tabell 9-8 Alle begrunnelser for å ta rektorutdanningen, fra åpne felt.

Ønsket å ta utdanning i ledelse, da jeg følte det var nødvendig for å gjøre en best mulig jobb som leder.
 Ønsker å få faglig påfyll og lære nye verktøy for å være en god rektor.
 Ønsker om å få økt innsikt i det å være skoleleder og å bli en bedre leder.
 Ønsker formell lederkompetanse, grunnlag for å søke nye lederjobber.
 Ønske om å Vidareutvikle meg som leiar, auke kompetansen til å stå stødigere i leiarrolla
 Ønske om å utvikle meg som leder.
 Ønske om å få noe utanning som rektor.
 Ønske om å bli en bedre leder
 ønske om økt kompetanse.
 ønske om personlig utvikling, rolleavklaring og formell kvalifisering til jobben
 Ønske om mer kunnskap om funn fra forskning som er viktig å vite om. Reflektere over egen lederpraksis og skoleledelse i sin alminnelighet.
 Ønske om mer faglig påfyll
 ønske om kompetanseheving
 Ville ikke være dårliger enn kona mi som har gått på utdanningen for 6 år sida
 Videreutvikle/forbedre meg som leder.
 Veldig gode betingelser blant annet frikjøp.
 Vart tilsett som ass.rektor/avd.leiar ved ein barneskule i august 2015.
 Utdanningen har fått svært god omdømme blandt rektorkolleger i kommunen. Jeg har blitt anbefalt å ta studiet.
 To andre ledere fra samme by som skulle starte. Lettere om en er flere.
 Tid og lyst
 Søkte utdanninga som ein naturleg konsekvens av at eg skifta stilling frå kontaktlærer til avdelingsleiar.
 Ønska sjølv å ha utvikle meg og etterutdanne meg innan dette feltet.
 Som nytilsatt rektor fra høsten av, og etter å ha jobbet 1,5 år som rektor i vikariat, så jeg det som nødvendig å ta utdanningen og få påfyll i forhold til kompetanse.
 Som inspektør trenger jeg påfyll og kunnskap for å stå i jobben
 Som "ny" i grunnskolen så trenger jeg mer faglig kompetanse for å utvikle meg og gjøre en bedre jobb.
 Skolen vår omstrukturerte ledelsen. vi er 4 avd. ledere og inspektør i 50% stilling pluss rektor. Vi ønsket å utvikle ledergruppen og Rektor tipset om utdanningen. Jeg valgte å delta etter eget ønske.
 Sette meg inn i lederteori og knytte nettverk med andre skoler
 Ser behovet for påfyll..
 Rykte om ein god utdanning.
 Rektorambisjoner
 Rektor skulle ta studiet. Eg ville ta eit fag, og spurde rektor om det var noko skulen hadde trong for . Me var samde om at det var best for skulen at me tok dette saman. Då vil leiinga stå sterkare gjennom dei endringane som me vil setje i verk på skulen.
 Opplevd behov for utdanning innen ledelse, da jeg ikke har dette fra før.
 Oppfordringen kom som følge av ønske om mer lederutdannelse. Det stod om Fylkeskommunens

lederprogram og rektorutdannelsen
 Oppfordring fra rektor.
 Oppfordring fra leiar
 Oppfordring fra lederkollegaer
 Oppfordret av kolleger som har tatt det, og tidligere sjefer
 Omstilling og samanslåing - strategi for å ha formell kompetanse på plass.
 Nåværende rektor trer snart inn i pensjonistenes rekke, for da å ha mulighet til å vurdere om jeg vil overta, kreves det rektorskole.
 Nytilsett rektor utan leiarerfaring frå skulen
 Nylig innsatt som inspektør, og ønsker å heve min lederkompetanse.
 Nyansatt rektor.
 Nyansatt i stillingen som rektor
 Ny i stillingen, ønsket faglig påfyll
 Lurt med ny innputt for å fungere godt i jobben og få fornyet giv ved vitenskapsbasert teorigrunnlag og samtaler med andre i samme situasjon som meg selv.
 litteraturen vil gi god hjelp til å ta enda bedre beslutninger i vanskelige saker, det vil også gjøre meg mer attraktiv hvis jeg ønsker å bytte jobb
 Lenge siden eg har gått på utdanning. Treng påfylling av nyare forskning. Ynskje om å bli ein enno betre skuleleiar. Lære av andre skuleleiarar og fagfolk.
 Lederutvikling og skoleutvikling
 Krav fra meg da jeg ble tilbudt jobb i ledelsen.
 Kollega som startet samtidig på utdanningen.
 jobber som skoleleder har en indre motivasjon.
 Jeg ønsket å få ta utdanningen på BI fordi jeg har forstått det slik at de har mer juridisk/ økonomisk retning på utdanningen. Det er slike fag jeg mangler. Uavhengig av dette blev jeg tatt opp på PLU i Trondheim.
 Jeg ønsker å videreutvikle meg som leder og få inspirasjon/faglig påfyll.
 Jeg ønsker den kunnskap og kompetanse som er nødvendig som skoleleder.
 Jeg skal starte denne høsten fordi jeg opplever at jeg trenger det etter å ha jobbet som rektor i ett år (mitt andre år nå)
 Jeg ser tydelig behovet for mer skoloring i skolelederrollen. Lang erfaring som lærer er ikke nok til å bli en god skoleleder
 Jeg ser på det som et tilbud fra skoleeier som jeg reagerte positivt på.
 Jeg kjenner flere som har tatt utdanningen, og som har anbefalt meg å ta den!
 Jeg har snakket med andre som har gjennomført utdanningen. Samtlige syntes at utdanningen var relevant og praksisnær og de anbefalte på det varmeste at jeg skulle gjøre det samme.
 Jeg har jobbet som lærer og spesialpedagog i 12 år, og har mange av disse årene tatt etterutdanning/kurs innenfor ulike fag/områder. Jeg kjenner jeg er et menneske som liker å være i utvikling, og det å søke lederutdanning var noe som pirret min nysgjerrighet. Jeg har tatt noe lederutdanning gjennom min tid i forsvaret og jeg syntes det er interessant å sette meg inn i ulike metoder å lede/motivere grupper på.
 Jeg har jobbet som leder i ett år og ønsket mer innsikt i og kunnskap om skoleledelse.
 Jeg har hatt planer om dette i noen år.
 Jeg har en masterutdanning i skoleledelse. Men jeg ønsket å spisse min kompetanse ytterligere. Utelukkende mitt initiativ, men skoleeier er støttende.
 Jeg hadde selv et ønske om faglig og profesjonell utvikling og i tillegg komme i nettverk med andre i tilsvarende rolle.
 Jeg gikk inn i denne jobben på bakgrunn av oppfordring om å søke, ikke fordi jeg hadde planlagt denne karrieren. Dermed oppsto et behov for kompetanseøkning.
 Jeg er ny leder på ungdomsskolenivå og synes det er veldig bra at det er tilbud om videreutdanning innenfor skoleledelse.
 jeg ble ikke pålagt av noen å starte på dette. Jeg jobber som avdelingsleder på en VGS. jeg ser i større grad at ledere på mitt nivå gjennomfører denne utdanningen. ble også anbefalt dette studiet av tidligere studenter.
 Høyrte mykje godt om den.
 Høyrte gode omtaler om utdanninga
 Hørt mye positivt om studiet fra andre skoleledere.
 har vært planlagt lenge, men aldri passet helt...
 Har lyst til å bli skoleleder
 Har høyrte mykje positivt om rektorskulen fra flere som har gått der tidligere. Svært nyttig og relevant i arbeidet som rektor.
 Har hørt så mye positivt om studiet. Skoleeier har ikke hatt råd til å sende meg tidligere, denne gangen

stilte jeg et krav om at de måtte sende meg videre.
 Hadde sterkt ønske om å få mer innsikt i ledelsesteori for å bli en bedre skoleleder samt utvikle meg som person ved de verktøy vi får.
 Få bedre kompetanse om skole som organisasjon og hvordan utvikle den.
 Først og fremst et ønske om å bli bedre leder, men også at tilbudet er "gratis" spiller en rolle.
 Følte eg trengde påfyll til leiarjobben.
 Følte at etter mange år i skoleledelsen hadde behov for litt påfyll og viste dermed min interesse.
 Fordi jeg ønsker å få mer tyngde, kunnskap og veiledning om å være rektor.
 For å være kvalifisert til avdelingslederstillingen jeg nå har når den blir utlyst (er nå konstituert i avdelingslederstillingen).
 For å få mer tyngde i lederrollen mht. forvaltning og organisasjonslære
 For å få mer kunnskap om ledelse. Tillit og tyngde på grunn kompetanse og utdanning - da de fleste jeg arbeider sammen med er eldre enn meg, med mer erfaring som lærer. Jeg er kvinne,
 Fersk som skoleleder.
 Faglig påfyll og inspirasjon
 Etter oppfordring fra leder, rektor.
 Er inspektør på ein middels stor skule utan annan kompetanse enn erfaring som lærar i grunnskulen.
 Er inspektør og ønskjer Å utgjere eit betre leiarteam på min skule.
 Endelig en utdanning som jeg ikke selv måtte påkoste - dette ble sett på som en god mulighet. Dessuten en mulighet til gi meg kompetanse i fremtidig jobb/karriere.
 En av grunnene var at min rektor (den skolen jeg jobber på) har oppfordret med til å starte på utdanningen.
 Eget ønske om mere lærdom.
 Eget behov for kunnskap og ferdigheter som er nødvendige som skoleleder
 Egen motivasjon.
 Egen kompetanseutvikling og med tanke på fremtidig karriere.
 Eg har høyrte mykje positivt frå dei som har deltatt tidlegare, og at det er ein fin fagleg oppdatering for å hjelpe meg til å bli ein betre leiar.
 Det var to rektorkollegaer som ville ha meg med.
 Det var et vilkår for at jeg kunne tiltre i stillingen jeg har i dag.
 Det er et krav i kommunen jeg jobber i at avdelingsledere har lederutdanning.
 Det er en generell forventning om at skoleledere skal gjennomføre denne utdanningen
 Ble oppfordret av kollegaer som hadde tatt utdannelsen
 Ble oppfordret av andre mellomledere til å begynne utdanningen.
 Behov for å lære mer, bli bedre på teori, knyttet teori opp mot de daglige gjøremålene. Bli trygget på meg selv i rektorrollen.
 Behov for nye utfordringer, har gjort same jobben i 25 år...
 Behov for faglig påfyll
 Begynte på lederutdanning i regi av kommunen (skoleeier), men den ble avsluttet. Hadde lyst å videreføre dette.
 Auke kompetanse, sikre framtidig jobb
 Ansatte på skolen.
 Andre som har gjennomført tilsvarende studie
 Andre på samme skole hadde tatt dette studiet
 Anbefalt av rektor.
 Anbefaling fra øvrige lederteam.
 Anbefaling fra nærmeste leder
 Å... ha den formelle kompetansen.

9.2 Oppgitte tema for samlingene, fordelt på programtilbud

Tabell 9-9 Tema for samlingene fordelt på programtilbud

Tilbyder	UiO	HiOA	BI	NTNU	UiA	HVL/NLA	NHH
Samling 1	Åpningssamling Forventninger til lederrollen Utvikling og endring (1 dag)	Elevenes læringsprosesser Hovedemne 1: Styring og organisasjonsbygging: Del-emne 1: Skolen i samfunnet	Rektor rammebetingelser for utvikling av skolen	Samarbeid og organisasjonsbygging. Rektorrollen: hvordan forstår vi skolen som organisasjon?	Introduksjon til kurset og gjennomgang av pensum. Lokalpolitikk og offentlig sektor. Organisering og leder i offentlig sektor. Styringsverktøy	Lederrollen	Introduksjon: perspektiver på ledelse og lederutdanning
Samling 2	Styring og administrasjon Lederrollen og utvikling og endring	Elevenes læringsprosesser Hovedemne 1: Styring og organisasjonsbygging: Del-emne 1: Skolen i samfunnet	Rektor som leder av elevenes læringsprosesser	Samarbeid og organisasjonsbygging. Rektorrollen: personlighets-tester og ferdighets-trening	Kvalitetsbegrepet. Refleksivt lederskap i skolen. Organisasjonsdesign og organisasjonskultur. Motivasjonell ledelse. Økonomisk styring i skole	Styring og administrasjon Elevenes læringsprosesser Ferdighetstrening	Organisasjon og organisasjonslæring
Samling 3	Styring og administrasjon Lederrollen og utvikling og endring	Elevenes læringsprosesser Hovedemne 1: Styring og organisasjonsbygging: Delemne 2: Skolens	Rektor som kapasitetsbygger (gjennomføres i London)	Elevenes læringsprosesser Rektorrollen: skoleledelse og elevenes læring	Juss i skolen. Styring gjennom læring og evaluering. Lærende kulturer. Iverksettning av styringsverktøy	Samarbeid og administrasjonsbygging Ferdighetstrening	Ledelse og utvikling i skolen

		forankring i lov, regelverk og rettigheter					
Samling 4	Organisasjon og ledelse	Elevenes læringsprosesser	Rektor som leder av lærernes læringsprosesser	Elevenes læringsprosesser Rektorrollen: aksjonslæring. Ledelse i digitale landskap	Organisasjons- og ledelsesteori som ramme for skoleledelse. Analysebasert ledelse	Utdannings-politikk og ledelse av utdannings-systemet	Kultur og verdier i skolen
	Lederrollen og utvikling og endring	Hovedemne 1: Styring og organisasjonsbygging; Delemne 2: Skolens forankring i lov, regelverk og rettigheter					
Samling 5	Organisasjon og ledelse	Elevenes læringsprosesser	Oppgaveseminar: State of the art med forskning. Hvordan skrive en god oppgave	Utvikling og endring. Rektorrollen: ledelse av utviklings- og endringsprosesser. Samarbeid og kommunikasjon	Sosial kapital som grunnfundament for utvikling av skolen. Ledelse av sosial kapasitet i skolen. Evalueringskapasitet	Konflikt og konflikthåndtering	Strategi, økonomi og styring
	Lederrollen og utvikling og endring	Hovedemne 1: Styring og organisasjonsbygging; Delemne 3: Skolen som organisasjon					
Samling 6	Faglig ledelse og læring	Elevenes læringsprosesser	Rektor som endringsleder i praksis	Styring og administrasjon. Rektorrollen: samfunnsoppdraget. Avtaleverk. Lov og forskrift	Skolen som arena for læring. Bygge sosial kapital. Analysebasert ledelse	Lærende skoler og lærende ledelse. Samarbeidsbygging og kultur. Ferdighetstrening	Makt og legitimitet
	Lederrollen og utvikling og endring	Hovedemne 1: Styring og organisasjonsbygging; Delemne 3: Skolen som					

		organisasjon					
Samling 7	Faglig ledelse og læring	Elevenes læringsprosesser	Rektor som endringsleder	Styring og administrasjon. Rektorrollen: skolen i samfunnet. Rektors handlingsrom. Studentene presenterer sin lederprofil. Skoleeier tilstede	Grunnleggende begreper og tilnærmingssett for å forstå dynamiske organisasjoner. Reorganiseringsteori og endringsledelse.	IKT i skolen, Framtidas skole. Ferdighetstrening	Endring og omstilling
	Lederrollen, utvikling og endring	Hovedemne 2: Ledelse for læring: Delemne 1: Læringsledelse og læringsmiljø					
Samling 8	Faglig ledelse og læring	Elevenes læringsprosesser			Ledelsesteori, hvordan utvikle gode ledere?		kunnskapsledelse
	Oppsummering av utdanningen med fokus på sentrale læringsressurser	Hovedemne 2: Ledelse for læring: Delemne 2: Skoleutvikling og endrings-ledelse					
Samling 9		Elevenes læringsprosesser			Skolen som «nav» for samfunnsutvikling og læring. Innovasjon del I og del II		Arbeidsmiljø og regelverk
		Hovedemne 2: Ledelse for læring: Delemne 3: Utvikling i lederrollen					

9.3 Gjennomsnitt forventninger, etter tilbyder

	Elevers læring				Lowverk			
	Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall		Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall	
Høgskolen i Oslo og Akershus	6,1	0,11	5,9 6,3		5,7	0,15	5,4 6,0	
BI - Stavanger	6,3	0,11	6,0 6,5		5,4	0,23	4,9 5,8	
BI- Oslo	6,3	0,08	6,2 6,5		5,4	0,15	5,1 5,7	
Høgskulen på Vestlandet	5,8	0,13	5,5 6,1		5,6	0,16	5,2 5,9	
Norges Handelshøyskole	5,6	0,13	5,4 5,9		5,4	0,15	5,1 5,7	
Universitetet i Agder	5,8	0,16	5,4 6,1		5,6	0,24	5,1 6,1	
Universitetet i Oslo	6,1	0,11	5,9 6,3		5,8	0,13	5,5 6,0	
NTNU - Trondheim	5,9	0,14	5,7 6,2		5,5	0,18	5,1 5,8	
NTNU - Bodø	6,2	0,11	6,0 6,4		6,0	0,15	5,7 6,2	
NTNU - Tromsø	6,4	0,12	6,1 6,6		5,7	0,24	5,2 6,2	
	Økonomi				Kulturendring			
	Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall		Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall	
Høgskolen i Oslo og Akershus	4,7	0,20	4,3 5,1		6,4	0,08	6,3 6,6	
BI - Stavanger	5,0	0,24	4,5 5,4		6,4	0,11	6,2 6,6	
BI- Oslo	5,0	0,19	4,6 5,3		6,3	0,09	6,1 6,5	
Høgskulen på Vestlandet	4,8	0,21	4,4 5,2		6,3	0,12	6,1 6,6	
Norges Handelshøyskole	4,7	0,20	4,3 5,1		6,1	0,13	5,9 6,4	
Universitetet i Agder	4,9	0,31	4,3 5,5		6,2	0,21	5,8 6,6	
Universitetet i Oslo	4,8	0,19	4,4 5,2		6,5	0,08	6,3 6,6	
NTNU - Trondheim	4,9	0,26	4,4 5,4		6,2	0,13	6,0 6,5	
NTNU - Bodø	4,9	0,23	4,4 5,3		6,4	0,11	6,2 6,6	
NTNU - Tromsø	4,5	0,31	3,9 5,1		6,5	0,10	6,3 6,7	
	Møte endring				Kompetanseutvikling			
	Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall		Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall	
Høgskolen i Oslo og Akershus	5,5	0,15	5,2 5,8		5,5	0,14	5,2 5,7	
BI - Stavanger	5,5	0,20	5,1 5,9		5,0	0,22	4,6 5,4	
BI- Oslo	5,6	0,12	5,4 5,8		4,8	0,18	4,4 5,1	
Høgskulen på Vestlandet	5,5	0,19	5,2 5,9		5,1	0,18	4,7 5,4	
Norges Handelshøyskole	5,3	0,17	5,0 5,6		5,0	0,18	4,6 5,4	
Universitetet i Agder	5,6	0,26	5,1 6,1		5,6	0,18	5,2 5,9	
Universitetet i Oslo	5,7	0,15	5,4 6,0		5,2	0,19	4,9 5,6	
NTNU - Trondheim	5,5	0,17	5,2 5,8		5,4	0,16	5,1 5,7	
NTNU - Bodø	5,7	0,14	5,4 6,0		5,6	0,15	5,3 5,9	
NTNU - Tromsø	5,5	0,24	5,0 6,0		5,5	0,18	5,1 5,8	

	Eksternt samarbeid				Refleksjon og kunnskap			
	Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall		Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall	
Høgskolen i Oslo og Akershus	5,6	0,15	5,3	5,9	5,9	0,13	5,7	6,2
BI - Stavanger	5,5	0,19	5,1	5,9	6,1	0,16	5,8	6,4
BI- Oslo	5,6	0,13	5,4	5,9	5,9	0,11	5,7	6,1
Høgskulen på Vestlandet	5,5	0,19	5,2	5,9	5,9	0,13	5,7	6,2
Norges Handelshøyskole	5,1	0,21	4,7	5,5	5,5	0,15	5,2	5,8
Universitetet i Agder	5,5	0,23	5,1	6,0	5,5	0,26	5,0	6,0
Universitetet i Oslo	5,6	0,18	5,3	6,0	6,1	0,11	5,9	6,3
NTNU - Trondheim	5,5	0,17	5,2	5,8	5,9	0,13	5,6	6,1
NTNU - Bodø	5,9	0,13	5,6	6,1	6,0	0,14	5,7	6,2
NTNU - Tromsø	5,3	0,24	4,9	5,8	6,2	0,14	5,9	6,4
	Ledertrygghet				Medvirkning			
	Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall		Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall	
Høgskolen i Oslo og Akershus	6,0	0,11	5,8	6,2	6,4	0,07	6,3	6,6
BI - Stavanger	5,9	0,17	5,6	6,2	6,4	0,12	6,2	6,7
BI- Oslo	5,7	0,11	5,5	6,0	6,3	0,09	6,1	6,5
Høgskulen på Vestlandet	6,3	0,10	6,1	6,5	6,4	0,10	6,2	6,6
Norges Handelshøyskole	5,6	0,17	5,3	5,9	6,2	0,13	5,9	6,4
Universitetet i Agder	5,6	0,24	5,2	6,1	6,1	0,20	5,7	6,5
Universitetet i Oslo	5,9	0,14	5,7	6,2	6,5	0,08	6,3	6,6
NTNU - Trondheim	5,8	0,16	5,5	6,1	6,2	0,14	5,9	6,5
NTNU - Bodø	6,0	0,14	5,7	6,2	6,5	0,11	6,3	6,7
NTNU - Tromsø	6,0	0,16	5,6	6,3	6,5	0,10	6,4	6,7
	Lærerveiledning							
	Gjennom- snitt	Std. Feil.	95 % konfidensintervall					
Høgskolen i Oslo og Akershus	6,4	0,08	6,2	6,5				
BI - Stavanger	6,4	0,12	6,2	6,7				
BI- Oslo	6,3	0,09	6,1	6,5				
Høgskulen på Vestlandet	6,3	0,11	6,1	6,5				
Norges Handelshøyskole	6,2	0,14	5,9	6,4				
Universitetet i Agder	6,1	0,18	5,7	6,4				
Universitetet i Oslo	6,5	0,07	6,3	6,6				
NTNU - Trondheim	6,2	0,14	5,9	6,5				
NTNU - Bodø	6,5	0,10	6,3	6,7				
NTNU - Tromsø	6,6	0,10	6,4	6,7				

9.4 Spørreskjema deltakersurvey, post-test



Rektorutdanning - etter endt utdanning 2017

Page 1

INFORMASJON OM EVALUERING AV NASJONAL REKTORUTDANNING

EVALUERING AV NASJONAL REKTORUTDANNING

I perioden 2015-2019 evalueres den nasjonale rektorutdanningen av NTNU Samfunnsforskning i samarbeid med Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Formålet med evalueringen er:

- 1: Å vurdere rektorutdanningens kvalitet, resultat og måloppnåelse, samt gi et grunnlag for å videreutvikle utdanningen.
- 2: Å fremskaffe mer kunnskap om hva som er effektiv lederutdanning, altså hva som gir stor «påvirkning» på lederpraksis og skolenes virksomhet.

DENNE UNDERSØKELSEN

Denne undersøkelsen dreier seg i hovedsak om dine vurderinger av studiet, i tillegg til at vi gjentar noen få spørsmål fra undersøkelsen du mottok i starten av studiet.

For å få så sikre resultater som mulig stilles noen ganger lignende spørsmål om samme tema. Det betyr at flere spørsmål kan se like ut. Les likevel hvert spørsmål nøye og svar uten å tenke på hva du svarte på tidligere spørsmål.

På slutten av undersøkelsen kan du skrive inn kommentarer og innspill, både til undersøkelsen og til studiet.

Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD). Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og bare de involverte i prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet. Innsamlet data vil ikke under noen omstendighet bli presentert på en slik måte at det direkte eller indirekte er mulig å spore den enkelte deltaker eller skole.

Datainnsamling gjøres ved å benytte NTNU Samfunnsforskning sitt system, Select Survey. Ved utsendelse blir den enkeltes deltaker sin e-postadresse benyttet. Datasystemet registrerer hvilke respondenter som svarer, og sender automatisk purring ved fravær av svar. Denne koblingen blir slettet umiddelbart når datainnsamlingene er over. Data blir fullstendig anonymisert ved prosjektslutt, senest 30.12.2019.

Det er viktig for kvaliteten til evalueringen at så mange som mulig deltar, så vi håper du er villig til å ta den tiden som trengs til å svare på spørsmålene. Har du spørsmål om undersøkelsen kan du kontakte prosjektleder Joakim Caspersen, tlf. 99 01 93 80, epost joakim.caspersen@samfunn.ntnu.no

Takk for at du er villig til å delta!

**Rektorutdanning - etter endt utdanning 2017****Page 2****Om rektorutdanningen**

1. Hva er din stilling ved skolen?

- ☐ Rektor
- ☐ Assisterende rektor
- ☐ Inspektør
- ☐ Avdelingsleder
- ☐ Lærer
- ☐ Annet, utdyp

2. Ved hvilken utdanningsinstitusjon var du tatt opp på den nasjonale rektorutdanningen?

3. Du ble tatt opp på studiet med oppstart i 2015. Hva er din situasjon nå?

- ☐ Jeg fullførte studiet
- ☐ Jeg studerer fortsatt
- ☐ Jeg begynte å studere, men sluttet underveis
- ☐ Jeg begynte aldri på studiet

4. Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av det som passer.

- ☐ Studiet var ikke relevant for mitt arbeid
- ☐ Studiet hadde ikke god nok kvalitet
- ☐ Studiet stilte for store krav til meg
- ☐ Studiet var ikke godt nok tilrettelagt for å kombinere med arbeid
- ☐ Min arbeidshverdag var ikke godt nok tilrettelagt for å kombinere med studier
- ☐ Manglende frikjøp
- ☐ Personlige forhold (dvs. familieforpliktelser, fødselspermisjoner, sykdom o.l.)
- ☐ Byttet stilling (som gjør at utdanningen ikke er relevant)
- ☐ Annet (utdyp gjerne under)

Utbytte av utdanningen

I hvilken grad føler du at utdanningen har gitt deg kunnskaper og ferdigheter innen følgende områder?

5. **Utdanningen har satt meg bedre i stand til å...**

Ett kryss per svar.

	I liten grad 1	2	3	4	5	6	I svært stor grad 7
...iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsprosesser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...effektivt omorganisere lærerressursene for å bedre elevenes læringsprosesser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...benytte og følge opp elevresultater (f.eks. nasjonale prøver, elevundersøkelsen) for å bedre elevenes læringsmuligheter.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...få oversikt over, samt innhente eksternt kompetanse for å bedre elevenes læringsmiljø (f.eks. kompetansesentra).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...iverksette og lede utviklingsarbeid spesielt rettet mot å bedre skolens læringsmiljø.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...få lærerne til å ta ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...allokere ressurser (f.eks. økonomiske) for å bedre elevenes resultater.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...iverksette konkrete pedagogiske tiltak for å bedre elevenes resultater.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...benytte forskning og teori i arbeidet med å bedre elevenes læringsresultater.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...vurdere kvaliteten på lærernes pedagogiske praksis.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...vurdere betydningen av lærernes pedagogiske praksis for elevenes læring.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...iverksette tiltak for å bedre kvaliteten på undervisningstilbudet ved skolen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...ha god oversikt og kontroll over skolens økonomi og regnskap.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...utarbeide realistiske budsjett for skolen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...mer effektivt gjennomføre administrative	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

oppgaver (for eksempel rapportering, timeplanlegging).

...i større grad utnytte det økonomiske handlingsrommet ved skolen.

☐☐☐☐☐☐☐

...kontrollere at skolen forholder seg til forskrifter og lovverk (for eksempel læreplan, tilpasset opplæring).

☐☐☐☐☐☐☐

...få oversikt over, samt nærmere kjennskap til lovverk og forskrifter.

☐☐☐☐☐☐☐

...hvordan fortolke lovverk og forskrift.

☐☐☐☐☐☐☐

...håndtere og løse personalsaker (ikke pedagogisk veiledning).

☐☐☐☐☐☐☐

...inkludere ulike grupper (f.eks. fagforening) i beslutninger i henhold til lover og regler.

☐☐☐☐☐☐☐

...påse at skolens personal utfører arbeidsoppgavene i tråd med nasjonalt og lokalt vedtatt politikk.

☐☐☐☐☐☐☐

Utbytte av utdanningen forts.**6. Utdanningen har satt meg bedre i stand til å...**

Ett kryss per svar.

	I liten grad 1	2	3	4	5	6	I svært stor grad 7
...utvikle skolen som et kontinuerlig lærende profesjonsfelleskap.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...skape et konstruktivt arbeidsmiljø preget av en vi-kultur.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...legge til rette for frihet i valg av samarbeidsformer blant undervisningspersonalet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...fremme en kultur hvor kollegiet deler utfordringer tilknyttet arbeidet og diskuterer disse åpent for å lære av dem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...utvikle en kultur hvor ledelse og lærere støtter hverandre faglig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...utvikle en kultur hvor ledelse og lærere støtter hverandre sosialt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...inspirere lærere som har utfordringer eller er lite motivert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...initiere samarbeid med andre skoler for å utvikle egen skole.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...samarbeide med skoleeier for å gjøre skolen bedre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...innhente eksterne aktører for å utvikle det faglige felleskapet blant de ansatte på skolen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...støtte opp om lærernes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...legge til rette for lærernes egen læring (f.eks. kurs, videreutdanning).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...lede endringsprosesser.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...forholde meg til endringer som følge av endret lovverk (f.eks. læreplan).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...sikre nødvendig kompetanse ved skolen relatert til endringer i samfunnet for øvrig (f.eks. teknologiske nyvinninger).	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

...forholde meg til endringer som følge av at elevgrunnet endrer seg (f.eks. etnisitet).



...forholde meg til endringer i det politiske landskapet som får konkrete konsekvenser for skolen.



...sikre nødvendig kompetanse som er nødvendig for å møte endrede arbeidskrav.



...utvikle denne skolens pedagogiske plattform.



...initiere, utvikle og/eller koordinere skolens arbeid med læreplaner



...lede kritiske diskusjoner rundt pedagogiske problemstillinger med personalet.



Utbytte av utdanningen forts.**7. Utdanningen har satt meg bedre i stand til å...**

Ett kryss per svar.

	I liten grad 1	2	3	4	5	6	I svært stor grad 7
...bedre anvende tidligere erfaringer.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...bedre anvende forskning og teori for å forstå egen organisasjon.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...bli en mer reflektert praktiker.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...initiere, planlegge og lede skolens utviklingsarbeid med pedagogisk bruk av IKT	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...veilede lærerne i faglige spørsmål.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...følge opp lærernes undervisning og metodevalg.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...involvere lærerne i endringsprosesser ved skolen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...legge til rette for gode muligheter for medvirkning, for eksempel i utviklingsarbeid.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...bli en tryggere leder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...bli en mer demokratisk leder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...bli en tydelig leder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...til å utøve et lederskap som er i overenstemmelse med min egen personlighet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...bli en bedre strategisk leder.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...bli bedre til å lede utviklings- og endringsprosesser generelt på skolen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...bli bedre til å takle stress og usikkerhet.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Om skolen og arbeidsmiljø

Ta utgangspunkt i din egen arbeidshverdag og ta stilling til følgende påstander.

8. **Generelt ved denne skolen...**

Ett kryss per svar.

	Stemmer ikke 1	2	3	4	5	6	Stemmer helt 7
...fokuserer teamene på oppgavene, men også på hvordan selve gruppen samarbeider	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...har lærerteamene frihet til å sette sine egne mål	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...har teamene tillit fra skolens ledelse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...støttes lærere som tar kalkulererte sjanser	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...synkroniseres visjonene mellom de ulike teamene og gruppene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...har lærerne kontroll over de nødvendige ressursene som skal til for å utføre et godt arbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...forandrer teamene retning og mål dersom en diskusjon eller konsensus i teamet tilsier dette	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...anerkjennes lærere som tar ekstra initiativ	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...er lærerne med på å utvikle skolens visjon og pedagogiske plattform	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...har lærerne valgmuligheter i forhold til hvordan arbeidet skal utføres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...behandler teamene sine medlemmer likt uavhengig av utdanning, stilling og kulturell bakgrunn	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...belønnes teamene dersom den samlede innsatsen er bra	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Om skolen og arbeidsmiljø forts.

Ta utgangspunkt i din egen arbeidshverdag og ta stilling til følgende påstander.

9. **Ledelsen ved denne skolen...**

Ett kryss per svar.

	Stemmer ikke 1	2	3	4	5	6	Stemmer helt 7
...støtter generelt opp om lærernes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...deler informasjon om organisatoriske endringer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...oppmunttrer og støtter lærerne i å sette skolens visjon ut i livet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...veileder lærerne i faglige spørsmål	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...har kontinuerlig fokus på mulighetene til å lære	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...fatter kun avgjørelser som er konsistente med skolens verdier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Om skoleeier

10. Ta utgangspunkt i din egen arbeidshverdag og ta stilling til følgende påstander.

I hvilken grad opplever du at...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Det er vanskelig å kommunisere med skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐
Du finner nødvendig kompetanse hos skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐
Du får nødvendig støtte hos skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleeier stiller klare resultatkrav med tanke på elevenes læringsresultater	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleeier stiller klare resultatkrav med tanke på økonomi	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleeier stiller klare krav til arbeidsmiljø og sykefravær	☐	☐	☐	☐	☐
Skoleeier har vist interesse for din deltakelse på rektorprogrammet	☐	☐	☐	☐	☐

Om lederrollen

11. I hvilken grad er følgende påstander viktige for deg og din opplevelse av å lykkes som leder?

Ett kryss per påstand.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Når du har løst en personalsak	☐	☐	☐	☐	☐
Når skolen har utarbeidet en strategiplan	☐	☐	☐	☐	☐
Når elevenes læringsresultater blir forbedret	☐	☐	☐	☐	☐
Når du mottar personlige positive tilbakemeldinger fra personalet	☐	☐	☐	☐	☐
Når elevenes trivselsundersøkelser blir forbedret	☐	☐	☐	☐	☐
Når skolen kommer godt ut på nasjonale tester, sammenlignet med andre skoler	☐	☐	☐	☐	☐
Når skolen har oppnådd en god ekstern skolevurdering	☐	☐	☐	☐	☐
Når skolens budsjett er i balanse	☐	☐	☐	☐	☐
Når du ser elever som er engasjerte og viser mestring	☐	☐	☐	☐	☐
Når du får gode personlige tilbakemeldinger fra foreldre	☐	☐	☐	☐	☐
Når du mottar personlige positive tilbakemeldinger fra skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐
Når du observerer lærere som gir god undervisning	☐	☐	☐	☐	☐
Når skolen har oppnådd en god intern vurdering (for eksempel HMS-undersøkelse) fra personalet	☐	☐	☐	☐	☐
Når skolen har lavt sykefravær blant de ansatte	☐	☐	☐	☐	☐
Når skolen bidrar til en positiv utvikling av lokalsamfunnet	☐	☐	☐	☐	☐
Når skolen har gjennomført et vellykket utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Når du opplever at det er et godt samarbeidsklima på skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Når skolens administrative rutiner går på skinner	☐	☐	☐	☐	☐

Autonomi og handlingsrom

12. Tenk over jobben din som helhet og ta stilling til følgende påstander.

Ett kryss per svar.

	Stemmer ikke 1	2	3	4	5	6	Stemmer helt 7
Jeg føler at jeg har stor frihet til å prioritere hva jeg skal bruke tiden min til	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I min stilling har jeg stor frihet til å arbeide med det som interesserer meg	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I mitt arbeid står jeg ganske fritt til å prioritere det jeg selv syntes er viktig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

13. Det kan være ulike aktører utenfor skolen som ønsker å påvirke måten skolen arbeider på (f.eks. skoleeier, FAU, driftsstyre). I hvilken grad står skolen fritt til å utforme innhold og praksis innenfor følgende områder?

Ett kryss per svar.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Organisering av undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐
Konkretisering av læreplanen	☐	☐	☐	☐	☐
Skolens vurderingspraksis	☐	☐	☐	☐	☐
Bruk av kartleggingsverktøy (f.eks. prøver og tester)	☐	☐	☐	☐	☐
Implementering av pedagogiske tiltak	☐	☐	☐	☐	☐
Tilbakemeldingsrutiner til foresatte	☐	☐	☐	☐	☐

Vurdering av studiet

I de følgende spørsmålene ber vi deg vurdere ulike aspekter av undervisningen og aktivitetene i utdanningen. For ulike temaer ber vi deg vurdere organiseringen, innholdet, kvaliteten og relevans for egen praksis.

Undervisningen og aktivitetene i utdanningen kan variere mellom tilbyderne. Svar "ikke aktuelt" der spørsmålet ikke gjelder for deg og utdanningen du har gått på.

14. Undervisningen (felles med medstudenter)

	1. Svært dårlig	2	3	4	5. Svært god	Ikke aktuelt
Organiseringen av undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Innholdet i undervisningen (fag)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kvaliteten som helhet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relevans for egen praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Utdyp gjerne om undervisningen (med medstudenter):

16. Ferdighetstrening

	1. Svært dårlig	2	3	4	5. Svært god	Ikke aktuelt
Organiseringen av ferdighetstreningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Innholdet i ferdighetstreningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kvaliteten i hvordan opplegget var utformet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relevans for egen praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. Utdyp gjerne om ferdighetstreningen:

18. Gruppearbeid eller gruppeaktiviteter

1. Svært	2	3	4	5. Svært	Ikke
----------	---	---	---	----------	------

	dårlig				god	aktuelt
Organiseringen av gruppeaktivitetene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Innholdet i gruppeaktivitetene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kvaliteten i gruppeaktivitetene	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relevans for egen praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. Utdyp gjerne om gruppeaktivitetene:

Vurdering av studiet

20.

Veiledning og coaching fra eksterne konsulenter

	1. Svært dårlig	2	3	4	5. Svært god	Ikke aktuelt
Organiseringen av veiledningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Innholdet i veiledningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kvaliteten i på veiledningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relevans for egen praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Utdyp gjerne om veiledning og coaching fra eksterne konsulenter:

22. Veiledning og coaching fra ansatte/undervisere på utdanningen

	1. Svært dårlig	2	3	4	5. Svært god	Ikke aktuelt
Organiseringen av veiledningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Innholdet i veiledningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kvaliteten i på veiledningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relevans for egen praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. Utdyp gjerne om veiledning og coaching fra ansatte/undervisere på utdanningen:

24. "Hjemmeoppgaver" eller tilsvarende (oppgaver mellom samlingene)

	1. Svært dårlig	2	3	4	5. Svært god	Ikke aktuelt
Organiseringen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Innholdet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kvaliteten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relevans for egen praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Utdyp gjerne om "hjemmeoppgaver" eller tilsvarende mellom samlingene:

26. Pensum/undervisningsmateriell

	1. Svært dårlig	2	3	4	5. Svært god	Ikke aktuelt
Organiseringen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Innholdet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kvaliteten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relevans for egen praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. Utdyp gjerne om pensum/undervisningsmateriell:

Vurdering av studiet

28. I hvilken grad stemmer disse utsagnene vedrørende det faglige nivået i utdanningen?

	1. Stemmer ikke	2	3	4	5. Stemmer helt
Nivået er unødvendig høyt med tanke på de oppgavene jeg har i mitt daglige arbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Det faglige nivået er krevende for meg	☐	☐	☐	☐	☐
Fagstoffet og innholdet i undervisningen er for elementært	☐	☐	☐	☐	☐

29.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
I hvilken grad er du fornøyd med studiet som helhet?	☐	☐	☐	☐	☐
I hvilken grad har du forandret egen praksis som følge av utdanningen?	☐	☐	☐	☐	☐
I hvilken grad har du endret forventningene til deg selv som leder, som følge av utdanningen?	☐	☐	☐	☐	☐

30. Har du planer om å bygge på rektorutdanningen med en mastergrad?

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Kanskje

**Rektorutdanning - etter endt utdanning 2017****Page 14****Kommentarer og innspill**

31. Har du utdypende kommentarer om rektorutdanningen som du opplever er relevant for evalueringen kan du skrive inn her:

32. Har du kommentarer til undersøkelsen, skriv dem gjerne her:

ISBN 978-82-7570-499-1 (trykk)
ISBN 978-82-7570-500-4 (web)

Dragvoll allé 38 B
7491 Trondheim
Norge

Tel: 73 59 63 00
Web: www.samforsk.no



NIFU

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning