

**Joakim Caspersen, Per Olaf Aamodt, Bjørn Stensaker og
Roger Andre Federici**

Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019

Delrapport 2

Joakim Caspersen, Per Olaf Aamodt, Bjørn Stensaker, Roger Andre Federici

Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019

Delrapport 2

Rapport 2018

Mangfold og inkludering



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 , 2018

ISBN 978-82-7570-553-0 (trykk)

ISBN 978-82-7570-554-7 (web)

FORORD

Dette er den andre rapporten i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i perioden 2015-2019. Rapporten følger opp mange av de samme metodene og funnene fra forrige rapport, særlig deltagerundersøkelsen som hvert kull med studenter får i starten og slutten av studiet. I tillegg har vi utvidet undersøkelsen til også å inkludere lærere ved skolene der deltakerne går, i tillegg til kontrollutvalg av rektorer og lærere. Vi har også gått gjennom internasjonal forskningslitteratur på hva som kjennetegner effektive rektorutdanninger, og sett denne opp mot det norske utdanningstilbudet. I tillegg har vi laget et oversiktsbilde av pensum som finnes for rektorutdanningene og sammenholdt dette med deltagerens vurdering av pensum og undervisningsmaterieell.

Totalt sett bidrar dermed denne rapporten til å svare på de to hovedformålene for evalueringen: å vurdere rektorutdanningens kvalitet, resultat og måloppnåelse, samt gi et grunnlag for å videreutvikle rektorutdanningen. I tillegg skal evalueringen fremskaffe mer kunnskap om hva som er effektiv lederutdanning, det vil si hva som gir stor påvirkning på lederpraksis og skolenes virksomhet.

Evalueringen gjennomføres i samarbeid mellom NIFU – Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, og avdeling Mangfold og Inkludering ved NTNU Samfunnsforskning. Disse to institusjonene hadde også ansvaret for den forrige evalueringsrunden av rektorutdanningen, i perioden 2011-2014. Rapporten er skrevet av Per Olaf Aamodt (kapittel seks og sju), Bjørn Stensaker (kapittel to), og Joakim Caspersen (kapittel en, tre, fire, fem, åtte), som også er prosjektleder. Roger Andre Federici og Trude Røsdal har bidratt med innspill og kommentarer gjennom hele prosessen, og forskergruppen har i fellesskap vært ansvarlige for kapittel 9. Sigurd Martin Nordli Oppegaard har kodet pensumlistene brukt i oversikten over læremidler i kapittel fem, og samlet inn kontaktinformasjon til rektorer og lærere.

Takk til de interne kvalitetssikrerne ved NIFU og NTNU Samfunnsforskning, Utdanningsdirektoratet ved Terje-Kato Stangeland, Jan Eivind Sodeland og Tove Margrethe Thommesen, samt Utdanningsdirektoratets eksterne kvalitetssikrer for gode kommentarer og innspill til rapporten.

En særlig stor takk til alle skolefolk som har svart på undersøkelsene, og til de ansatte på rektorutdanningene for et godt samarbeid rundt evalueringen.

Trondheim 3. juli 2018

Christian Wendelborg, forskningsleder

INNHold

	side
FORORD	iii
INNHold	v
FIGURER OG TABELLER	vii
SAMMENDRAG	xi
ENGLISH SUMMARY	xiv
1. Introduksjon	1
1.1. Fremgangsmåte i evalueringen	1
1.2. Rapportens innhold og problemstillinger	3
2. Effektiv rektorutdanning? Et internasjonalt perspektiv på den norske rektorutdanningen	5
2.1. Innledning	5
2.2. Utvikling av skolelederutdanning i Norge, Sverige og England	6
2.2.1. Etablering og utvikling av skolelederutdanning i Norge, Sverige og England	6
2.2.2. Tendenser til konvergens i skolelederutdanningene?	8
2.3. Hva er kjennetegn på effektive skolelederutdanninger?	9
2.3.1. Hva sier forskningen om effektive skolelederutviklingsprogram?	9
2.3.2. Effektmålinger av skolelederutviklingsprogram	12
2.3.3. Drøfting og avsluttende refleksjon	13
3. Metode og datagrunnlag	15
3.1. Survey til deltagere	15
3.1.1. Populasjon, utvalg og datainnsamling	15
3.1.2. Instrumenter – innhold, faktorer og reliabilitet	19
3.1.3. Analyser	25
3.1.4. Analyse av pensumlitteratur	27
3.1.5. Kodene som er brukt i registreringer	28
3.1.6. Bruk av data fra kommentarfelt	28
4. Hva kjennetegner deltakerne?	29
4.1. Deltakerne	29
4.2. Om deltakelse	32
4.3. Oppsummering	35
5. Bruk av læremidler – en oversikt over studiestedene	37
5.1. Den hyppigst forekommende litteraturen –Rektorutdanningenes kanon	37
5.2. Hvor kommer den fra, hvem skriver den, og hvor gis den ut?	40
5.3. Studentenes syn på pensum og undervisningsmateriell	44
5.4. Oppsummering av funnene	45
6. Deltakernes vurdering av utbytte av studiene	47
6.1. Elevers læring, lovverk og personal og økonomi	47

6.2. Kulturutvikling og endring, å møte eksterne endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid	50
6.3. Refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning	53
6.4. Oppsummering	56
7. Deltakernes vurdering av innholdet i studiene	57
7.1. Undervisningen og aktivitetene i utdanningen	57
7.2. Ferdighetstrening	59
7.3. Gruppearbeid eller gruppeaktiviteter	61
7.4. Veiledning og coaching	63
7.5. Hjemmeoppgaver mellom samlingene	65
7.6. Nivået i studiet	67
7.7. Generell vurdering	68
7.8. Oppsummering	72
8. Endring i syn på egen organisasjon og praksis – et kontrolldesign	73
8.1. Mestringsforventning- rektor	74
8.2. Forhold til skoleeier - rektor	76
8.3. Ambisjoner som leder - rektor	77
8.4. Autonomi og handlingsrom - rektor	80
8.5. Lærernes vurdering av ledelsens kompetanse	82
8.6. Skolemiljø – lærere	83
8.7. Lederrollen – lærere	84
8.8. Autonomi – lærere	86
8.9. Oppsummering	87
9. Er rektorutdanningen en effektiv lederutdanning som gir avtrykk på praksis?	89
9.1. Hva kjennetegner effektive skolelederutdanninger?	89
9.2. Hva er pensum på rektorutdanningen?	90
9.3. Gir rektorutdanningen avtrykk på praksis?	90
Litteratur	95
10. Vedlegg	99
10.1. Resultater fra utdypende analyser	100
10.2. Vurdering av representativitet av kontrollutvalg	101
10.3. Vurdering av representativitet i utvalg av lærere ved deltakerskoler og kontrollskoler	104
10.4. Oppsummering av utvalgsvurdering	106
10.5. Spørreskjema	107

FIGURER OG TABELLER

Figur/tabell	side
Tabell 3-1 Oversikt over deltakere og svarprosent pre-test og post-test, fordelt på tilbydere (Kull 2 – oppstart 2016)*=Kombinert liste for NTNU Trondheim og Bodø	16
Tabell 3-2 Oversikt over deltakere som har svart på kun pre-test, kun post-test og deltakere som har svart på begge, fordelt på tilbydere	17
Tabell 3-3 Oversikt over svarprosent og antall skjema i alle utvalg.	18
Tabell 3-4. Reliabilitet og antall variabler - Forventninger og utbytte	22
Tabell 3-5 Reliabilitet og antall variabler - skolekultur	22
Tabell 3-6 Reliabilitet og antall variabler - skolekultur	24
Tabell 3-7 Reliabilitet og antall variabler – ambisjoner som leder	24
Tabell 3-8 Antall pensumbidrag totalt	27
Tabell 4-1 Deltakernes bakgrunn, stilling, kjønn, alder og erfaring	29
Tabell 4-2 Deltakerne fordelt på skoletype	30
Figur 4-1 Skoletype fordelt per tilbyder	31
Tabell 4-3 Deltakernes høyeste utdanning	31
Tabell 4-4 Deltakerne fordelt på fylke	32
Figur 4-2 Deltakernes svar: Årsaker til å starte på utdanningen	33
Figur 4-3 Deltakernes svar: Betydning av programprofil og geografisk nærhet	33
Figur 4-4 Deltakernes svar: Betydning av programprofil fordelt på tilbyder	34
Figur 4-5 Deltakernes svar: Økonomiske rammebetingelser for deltakelse	35
Tabell 5-1. Type litteratur på pensumlistene, totalt og etter institusjon.	37
Tabell 5-2 Hyppigst forekommende boktitler (mer enn én forekomst)	38
Tabell 5-3 Hyppigst forekommende tidsskriftsartikler og kapitler(mer enn én forekomst)	39
Tabell 5-4 Andel forfattere med tilknytning til egen institusjon, etter utdanningsinstitusjon	40
Tabell 5-5 Ulike forlag representert på pensumlistene på rektorutdanningene, antall, andel og kumulativ andel	42
Tabell 5-6 Andel litteratur på ulike forlag med mer enn tre oppføringer, etter utdanningsinstitusjon, sortert etter totalt antall per forlag	42
Tabell 5-7 Fagområde pensumlitteraturen hører til, etter utdanningsinstitusjon og totalt	43
Tabell 5-8 Vurdering av pensum og undervisningsmateriell (1 = svært dårlig, 5 = svært god)	44
Figur 5-1 Vurdering av pensum og undervisningsmateriell, etter studiested. Andel som svarer «svært godt»=5	45
Figur 6-1 Deltakernes forventninger og opplevde utbytte på målene for elevers læring, lovverk og personal og økonomi. Gjennomsnitt	47
Tabell 6-1 Deltakernes forventninger og opplevde utbytte på samlemålene elevers læring, lovverk og personal og økonomi	48
Figur 6-2 Gjennomsnittlig opplevd utbytte på samlemålene elevers læring, lovverk og personal og økonomi etter utdanningssted	49
Figur 6-3 Gjennomsnittlig differanse mellom forventet og opplevd utbytte på samlemålene elevers læring, lovverk og personal og økonomi etter utdanningssted	50

Figur 6-4 Deltakernes forventede og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærer og eksternt samarbeid.	51
Tabell 6-2 Deltakernes forventninger og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærer og eksternt samarbeid.	51
Figur 6-6 Gjennomsnittlig differanse mellom forventet og opplevd utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid etter utdanningssted	53
Figur 6-7 Deltakernes forventede og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning	54
Tabell 6-3 Deltakernes forventede og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning	54
Figur 6-8 Gjennomsnittlig opplevd utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning	55
Figur 6-9 Gjennomsnittlig differanse etter studiested mellom deltakernes forventning og opplevd utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning.	56
Tabell 7-1 Vurdering av undervisning og aktiviteter (1=svært dårlig til 5 = Svært god)	57
Figur 7-1 Vurdering av undervisningen og aktiviteten, etter studiested. Andel som svarer «svært godt» (verdi 5)	59
Tabell 7-2 Vurdering av ferdighetstreningen (1=svært dårlig til 5 = Svært god)	60
Figur 7-2 Vurdering av ferdighetstreningen, etter studiested. Andel som svarer «svært godt»=5 eller «godt» =4:	61
Tabell 7-3 Vurdering av gruppearbeid eller gruppeaktiviteter (1 = svært dårlig, til 5 = svært godt)	62
Figur 7-3 Vurdering av gruppearbeidet, etter studiested. Andel som svarer «svært godt»=5 eller «godt» =4	63
Tabell 7-4 Vurdering av veiledning og coaching (1 = svært dårlig, til 5 = Svært godt)	64
Figur 7-4 Vurdering av veiledning og coaching, etter studiested. Andel som svarer «svært godt»=5 eller «godt» =4	65
Tabell 7-5 Vurdering av hjemmeoppgaver eller tilsvarende mellom samlingene (1 = svært dårlig, 5 = svært god)	65
Figur 7-5 Vurdering av hjemmeoppgaver, etter studiested. Andel som svarer «svært godt»=5 eller «godt» =4	67
Tabell 7-6 Vurdering av nivået på studiet. Gjennomsnitt (1 = stemmer ikke, til 5 = Stemmer helt)	67
Figur 7-6 Vurdering av utdanningens nivå. Prosentandel som har svart «Stemmer ikke»	68
Tabell 7-7 Generell vurdering av studiet. Gjennomsnitt (1 = i svært liten grad, 5 = i svært stor grad)	69
Figur 7-7 Vurderinger av studiet. Prosentandel som har svart «I stor grad» eller «I svært stor grad»	70
Figur 8-1 Mestringsforventning, endring fra pre til post-test, for deltagere og kontrollutvalg	74
Tabell 8-1 Mestringsforventning – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt for deltagere på rektorutdanningen	75
Figur 8-2 Mestringsforventning – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA)	75

Figur 8-3 Forhold til skoleeier – deltakernes skårer på pre- og posttest	76
Tabell 8-2 Forhold til skoleeier – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt	77
Figur 8-4 Forhold til skoleeier – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA)	77
Tabell 8-3 Ambisjoner som leder, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d for deltagere og kontrollgruppe. ¹ =signifikant endring for deltagergruppe, ² = signifikant endring for kontrollgruppe.	78
Figur 8-5 Ambisjoner som leder– deltakernes skårer på pre- og posttest	79
Figur 8-6 Ambisjoner som leder – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA).	80
Figur 8-7 Autonomi og handlingsrom – deltakernes skårer på pre- og posttest	81
Figur 8-8 Autonomi og handlingsrom – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Signifikante forskjeller mellom tilbyderne på handlingsrom(ANOVA, $p < 0,05$).	81
Tabell 8-4 Handlingsrom. Gjennomsnitt, standardavvik, og Cohens d for deltagere og kontrollutvalg	82
Figur 8-9. Gjennomsnitt fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Vurdering av ledelsens kompetanse.	83
Tabell 8-5 Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Vurdering av ledelsens kompetanse.	83
Figur 8-10 Gjennomsnitt fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Skolemiljø.	84
Tabell 8-6 Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Skolemiljø	84
Figur 8-11 Gjennomsnitt fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Lederrollen	85
Tabell 8-7 Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Lederrollen	86
Tabell 10-1. Faktoranalyse av spørsmål om mestringsforventning	100
Tabell 10-2 Faktoranalyse av læreres syn på skoleledelsen	101
Tabell 10-3. Fordeling av stilling, kjønn, alder og erfaring i kontrollutvalget for rektorer	102
Tabell 10-4 Deltakernes høyeste utdanning	102
Tabell 10-5 Deltakerne fordelt på fylke	103
Tabell 10-6. Fordeling av stilling, kjønn, alder og erfaring i kontrollutvalget for rektorer	105
Tabell 10-7 Deltakernes høyeste utdanning for lærere i deltakerskoler og kontrollskoler	106

SAMMENDRAG

Problemstillingene som undersøkes i denne andre rapporten i evalueringen av rektorutdanningen i perioden 2015-2019 er:

- 1) Hvordan er skolelederutdanning i Norge, Sverige og England organisert, og hvordan kan de vurderes opp mot kriterier for effektiv lederutdanning?
- 2) Hva kjennetegner pensum brukt på rektorutdanningen i Norge?
- 3) Hvordan vurderer deltagerne pensum og undervisningsmaterieell på rektorutdanningen?
- 4) I hvilken grad innfris forventningene gjennom studiet, og hvordan varierer dette med de ulike studiestedene?
- 5) Hvordan vurderer deltagerne utdanningen med tanke på kvalitet, innhold, organisering og relevans?
- 6) I hvilken grad kan vi spore endringer i deltakernes syn på deres egen organisasjon og deltagerne (selvrapporterte) praksis?
- 7) I hvilken grad kan vi spore endringer i læreres syn på skoleledelsen og egen organisasjon på skoler der leder har deltatt på rektorutdanningen?

For å besvare problemstillingene har vi for det første foretatt en gjennomgang av litteraturen omkring effektiv leder- og skolelederutdanning, og sammenholdt denne med organiseringen av skolelederutdanning i Norge, Sverige og England. Vi har også gjennomgått pensumlistene ved rektorutdanningen og sammenlignet litteraturen som brukes med litteraturen på andre utdanninger innen skolesektoren. Utbytte og opplevelse av studiet er undersøkt gjennom to surveyer til deltagerne som startet på rektorutdanningene i 2016. Lærere og skolelederes syn på egen organisasjon og praksis, og endringer i dette synet, er undersøkt ved hjelp av de samme to surveyene, og ved surveyer til lærere og rektorer i et kontrollutvalg av norske skoler.

Gjennomgangen av forskningslitteraturen viser at utdanningene i stor grad er påvirket og formet av den foreliggende forskningen på feltet. Sammenligner vi tilbudene som gis i ulike land, så kommer det frem at hvorvidt de er obligatoriske/frivillige, nasjonalt styrte/desentralt organiserte og deres varighet, ikke har stor betydning for effektiviteten av programmet. En viktig faktor som henger positivt sammen med kvalitet er derimot at deltagerne oppfatter programmet som «time-rich». «Time rich» betyr her både varighet på programmet, men også hvordan deltagerne kan bruke tid i hverdagen til arbeid i mellom samlinger og til egenutvikling. Både i litteraturgjennomgangen og i resultatene i denne rapporten pekes det på at rektorutdanningen oppleves som svært krevende å gjennomføre ved siden av arbeid, og det er også relativt liten grad av tilrettelegging for deltagelse i form av frigjøring av tid. Et annet viktig poeng når det gjelder innrettingen av rektorutdanningen er at den ikke er en rendyrket rektorutdanning, men et tilbud til flere grupper ansatte i skolen med lederansvar. Rektorer er ikke en gang den største gruppen av disse. Slik sett synes rektorutdanningen også å være en rekrutteringsarena for fremtidige rektorer i skolen.

Et annet funn fra den internasjonale forskningen er at det er viktig at deltakerne utvikler egne prosjekter og iverksetter disse på egen skole, og at prosjektene knyttes til lokale utviklingsagendaer. Prosjektene skal være utgangspunkt for deres kunnskapsutvikling og tilbakemeldingene deltagerne får. Samtidig er det sjeldnere at slike prosjekter har vært initiert av skoleeiere eller at utviklingsprosjektene har hatt en lokal reformagenda som utgangspunkt. At skoleeier – kanskje i samarbeid med den enkelte deltaker – utvikler et større skoleutviklingsprosjekt som deltakerne kan bidra

inn i som et ledd i sitt utdanningsløp kan her være et mulig virkemiddel, men er noe vi så langt ikke ser særlige spor av gjennom evalueringen.

Analysen av hvilken litteratur som er på pensum i rektorutdanningene peker for det første på at hovedvekten av det beskrevne pensumet består av bøker og bokkapitler, og i liten grad tidsskriftsartikler. Mange av tilbyderne oppgir eksplisitt at artikler deles ut i forbindelse med samlinger og undervisning, noe som kan forklare den relativt lave andelen tidsskriftsartikler (seks prosent). Lignende forbehold ble likevel også funnet i tidligere undersøkelser av pensum i emner i lærerutdanning, samtidig som andelen av litteraturen som kom fra tidsskrifter var noe høyere, særlig i lektorprogrammene.

Fra deltakernes side vurderes litteraturen som god, selv om det er noe variasjon i vurderingen av hvordan pensum er organisert på de ulike studiestedene. Deltagerne legger vekt på hvorvidt foreleserne også er de samme som står på pensum, og det er en tendens til at de etterlyser et bredere utvalg av forskningslitteratur på pensum. Ut fra det oppgitte pensum er det likevel ikke en klar tendens til at det er interne forelesere som også har skrevet litteraturen, selv om det er en viss variasjon mellom studiestedene. En annen type konsentrasjon som er mer påfallende i rektorutdanningen er at pensum i stor grad kommer fra noen få, norske forlag. Her skiller rektorutdanningen seg fra tidligere undersøkte emner i GLU-utdanningene og lektorprogrammene.

Deltakerne har svært høye forventninger til hvilket utbytte de vil få av rektorutdanningen. Disse høye forventningene kan tolkes som at de har et sterkt behov for en slik utdanning, men er trolig også et uttrykk for at utdanningen har et godt renommé. Med så høye forventninger er det ikke så merkelig at det opplevde utbytte rapporteres som noe svakere, men på de samlemålene som gjelder trekk ved egen rektorrolle (Refleksjon og kunnskap og ledertrygghet) er det liten avstand mellom forventninger og utbytte. På andre samlemål er forskjellene noe større. I det store og hele finner vi små endringer fra 2015-kullet til 2016-kullet, mønstrene synes derfor nokså stabile over tid.

Det er en god del variasjon mellom studiestedene med hensyn til om forventningene blir oppfylt. For 2015-kullet var det BI og NHH som i størst grad klarte å oppfylle forventningene. Vi finner litt av samme tendens for NHH i 2016-kullet, men ikke like klart for BI. Det er ellers interessant at mens Universitetet i Agder i relativt svak grad oppfylte forventningene for 2015-kullet, skjer det i betydelig større grad for 2016-kullet. På en del av samlemålene er faktisk differansen positiv. Høy grad av opplevd utbytte synes ikke å henge sammen med at forventningene er lave, snarere tvert om.

Deltakerne vurderer kvaliteten på tilbudet svært positivt. De ulike elementene og aktivitetene er godt organisert, har et godt innhold og god kvalitet, og oppleves relevant for egen praksis. At relevansen oppleves som god, understrekes av at relativt mange mener at de har forandret egen praksis som følge av utdanningen og endret sine forventninger til seg selv som ledere. Dette er gode indikasjoner på at utdanningen potensielt gir avtrykk i praksis. Det er en god del variasjoner mellom studiestedene i vurderingens innhold. Forskjellene er bare delvis systematiske, dvs. at de samme utdanningene skårer godt eller dårlig på alle variablene. Variasjonene går i alt vesentlig på grader av positive vurderinger, ikke mellom studiesteder som får enten veldig gode eller veldig svake vurderinger. Det er relativt moderate forskjeller i hvor fornøyd deltakerne er alt i alt, men en god del større forskjeller i betydningen for egen praksis og forventningene som leder. I 2015-kullet ble det trukket fram at Universitetet

i Agder skilte seg noe ut ved at deltakerne var mindre positive. Et slikt mønster er ikke synlig i det nyeste kullet, på de fleste indikatorene ligger UiA enten på eller til dels bedre an enn gjennomsnittet.

Analysene av endringer i syn på skolemiljø, autonomi, handlingsrom, skoleledelse og forhold til skoleeier, baserer seg på data fra deltagere på utdanningen og lærerne på skolene de arbeider på, sammenlignet med rektorer og lærere på et utvalg kontrollskoler. Resultatene er på enkelte områder tydelige, men til sammen noe motstridende.

På enkelte områder ser det ut til at lærerne vurderer at det har vært en tilbakegang i hvordan ledelsens kompetanse vurderes i løpet av tiden ledelsen har vært deltager på rektorutdanningen. Vi kan ikke gjenfinne den samme utviklingen hos kontrollutvalget av lærere. Vi ser også at vektleggingen av testresultater i skolen har økt i løpet av perioden, mens det ikke endrer seg hos deltagerskolene. Dette kan muligens sees som et uttrykk for at lærerne opplever at det er en endring i måten skoleledelsen utfører sitt arbeid, og en indikasjon på at rektorutdanningen gir et visst avtrykk i praksis, også når vi ser på lærernivå.

Fra analysene av skoleledernes og rektorenes svar ser vi en økning av vektlegging av HMS gjennom perioden, altså at rektorene opplever at de lykkes når sykefraværet går ned og når de får en god intern vurdering fra de ansatte, for eksempel i en HMS-undersøkelse. Men en slik endring finner vi også i kontrollutvalget, og endringen kan derfor vanskelig tilskrives rektorutdanningen. En endring som vi kun finner hos deltagerutvalget er at det er en økt vektlegging av samarbeid og utvikling. Effektstørrelsen er likevel lav, og må utsettes for ytterligere gransking i nye studier før man kan konkludere med at dette kan relateres til rektorutdanningen.

På ett område er utslagene svært tydelige. Deltagerne som starter på rektorutdanningen ligger ved starten av utdanningen klart lavere enn rektorene i kontrollutvalget på området som kalles mestringsforventning («self efficacy»). Mestringsforventning kan beskrives som troen på å kunne få til endringer i egen organisasjon. Ved slutten av utdanningen har deltagerens vurdering av egen mestring økt signifikant, og til dels mye. Dette var også et funn i tidligere evalueringer av rektorutdanningen. Rektorene i kontrollutvalget opplever ikke en slik endring, og dermed ender deltagerne på samme nivå som rektorene i kontrollutvalget. Resultatene kan for det første peke på at de som søker seg til rektorutdanningen gjør det på grunn av et klart opplevd behov (manglende mestringsforventning), og for det andre at de gjennom utdanningen får styrket sin tro på egne evner.

ENGLISH SUMMARY

This report is the second part of the evaluation of the national training programs for principals in Norwegian schools, 2015-2019. The following research questions are examined:

- 1) How is school leader training organized in Norway, Sweden and England, and how do the programs match criterions for effective leadership training programs?
- 2) What characterizes the prescribed curriculum in the training programs for principals?
- 3) How do participants evaluate the curriculum in the program?
- 4) How are the participants' expectations met, and how do the experience vary between programs?
- 5) How do the participants evaluate the quality, content, organization and relevance of the program?
- 6) Are there any changes in the participants' practice in schools and how they perceive their own organization?
- 7) Are there any changes in teachers' understanding of their school leaders and the organization of schools, in schools where leaders have participated in the training program?

In order to answer the research questions we have reviewed the research literature on effective principal training programs and school leadership programs, and compared this with the organization of the programs in Norway, Sweden and England. We have also analyzed the prescribed curriculum from the different institutions and compared this to the literature used in different teacher training programs in Norway. Outcomes and expectations are analyzed through participant-surveys. We have also used control groups of principals not participating in the programs, and surveys to teachers in schools where leaders participate as well as in the control group.

The programs in all three countries match well with the existing research literature on principal/school leader training programs. However, one of the important factors is that the programs are "time-rich", meaning both that it extends over years, and that participants can prioritize self-study between classes. In the surveys, it is pointed out that the principal training program is hard to combine with full-time work, and that little time can be used for preparation and study. The research literature also highlights the importance of developing projects in own schools, also as part of strategic projects initiated by school owners, but so far this is not common among the participants.

The review of the prescribed curriculum finds that the main literature is edited books and chapters, from Norwegian publishers. The students are positive towards the literature, although there is some variation between the different institutions. It is reported that international research literature is often distributed in classes, and not published on the lists of prescribed curriculum.

The participants have high expectations before the start of the program, but report somewhat lower outcomes at the end. However, the participants are all in all very happy with the content and activities, and find that they have changed their own leadership practice as a result of their participation in the program. Using the control group of principals that have not participated in the program, we also find relatively large changes in the participants' perceived self-efficacy. At the start of the period (October 2016) the participants have a significantly lower perceived self-efficacy than the control group. However, at the end of the training program (February 2018), the participants have reached the same level as the control group. This change is significant, and in some areas also has a large effect-size. By the use of control groups, we are therefore able to document with more certainty than before the positive effect of the training program.

1. Introduksjon

Arbeidet i skolene er i stadig endring. Endringene skyldes en rekke årsaker: politisk vektlegging av ulike verktøy i skolens arbeid (Skedsmo & Mausestaden, 2017), nye lærerroller som lærerspesialister skaper nye spenningsforhold og mellomposisjoner mellom skoleledere og lærere (Seland, Caspersen, Markussen, & Sandsør, 2017), demografiske endringer som følge av innvandring og økt heterogenitet gir nye utfordringer for skolen og systemene rundt (Pihl, 2010), elevers psykiske helse settes under lupen og løftes frem som viktig tema (Uthus, 2017) og teknologi og digitalisering gir både muligheter og utfordringer som må løses (Gilje, 2017). Slike endringer, og mange andre, setter nye krav til alle som arbeider i skolene, og i stor grad til dem som skal lede arbeidet i skolene. Skolelederne, og særlig rektorene, skal lede sine ansatte til endring, og ha pedagogisk og administrativ kontroll over virksomheten. Til dette må de rustes, og det er innsatsen for å ruste rektorene (og andre skoleledere) som er under lupen i evalueringen som denne rapporten er en del av.

Rektorutdanningen er et tilbud som gis basert på midler gjennom Utdanningsdirektoratet, kanalisert gjennom ulike tilbydere av utdanningen. Utdanningen skal være praktisk rettet, og har fokus på utvikling og endring hos lederne. Utdanningstilbudene som gis skal svare på utfordringene som rektorer og skoler møter, være praktisk orienterte og ha et praktisk siktemål. Ferdighetstrening skal være en del av utdanningene, og deltakernes egen skole og organisasjon (også skoleeier) skal involveres. Krav og forventninger til en rektor er av Utdanningsdirektoratet summert opp i følgende 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).

Dette er den andre delrapporten i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i perioden 2015- 2019. På samme måte som tidligere bygger vi videre på resultater fra den forrige evalueringsperioden fra 2010 til 2014 (Lysø, Stensaker, Aamodt, & Mjøen, 2011; Lysø et al., 2014; Lysø, Stensaker, Federici, Solem, & Aamodt, 2013; Lysø, Stensaker, Røthe, et al., 2011), og vi trekker også veksler på resultatene fra den første delrapporten i denne evalueringsrunden (Caspersen, Federici, & Røsdal, 2017).

1.1. Fremgangsmåte i evalueringen

Hovedproblemstillingene i evalueringen er beskrevet grundig i første delrapport (Caspersen et al, 2017), men kan oppsummeres som følger:

- 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)?

I evalueringen brukes en rekke ulike metoder og tilnærminger. Hovedvekten ligger på bruk av deltakerundersøkelser (surveyer), der vi følger de tre kullene som startet på studiene i 2015, 2016 og 2017 fra start til slutt 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 kun gjelder for de som har gått på rektorutdanningen, eller for alle skoler og skoleledere. Det er med andre ord vanskelig å vite om eventuelle endringer finner sted ved alle skoler, eller bare skoler der skoleledere har deltatt på utdanningen. For å få tak i dette har vi for 2016-kullet som er inkludert i den foreliggende rapporten også trukket et tilfeldig utvalg skoler der rektorer svarer på mange av de samme spørsmålene som deltagerne på utdanningen. Formålet er å skaffe et sammenligningsgrunnlag. Vi har også utvidet undersøkelsen til å omfatte lærere ved skoler der skoleledere deltar i kontrollutvalget i undersøkelsen, og lærere ved skolene til et utvalg deltakere i rektorutdanningen.

Til sammen gir spørreskjemaanalysene med kontrollgruppene og utvidelsen til lærerne et utgangspunkt for å kunne identifisere hvilke endringer som foregår eller ikke på skolene der ledere er med på rektorutdanningen.

For å fortolke resultatene er det også viktig med et godt grep om hvordan utdanningene er organisert og strukturert. For å få et slikt grep har vi i denne rapporten sammenlignet organiseringen av skolelederutdanningene i Norge, Sverige og England, og diskutert hvordan organiseringen passer med den eksisterende kunnskapen om effektiv lederutdanning. I tillegg til denne gjennomgangen av forskningslitteratur om rektorutdanning har vi også gått i dybden på det som på mange måter kan sies å være kjernen i alle utdanningstilbud, nemlig pensum som ligger til grunn for studiet. Dette har vi gjort gjennom å først få tilgang til pensumlistene ved alle studiestedene, for deretter å analysere innholdet ut i fra blant annet hva slags type litteratur det er som er brukt, om den er internasjonal utgitt og om den kommer fra institusjonenes egne ansatte eller andre. Fremgangsmåten er tidligere brukt i en studie av pensum innen humanistiske områder i lærerutdanningene i Norge (Caspersen, Bugge, & Oppegaard, 2017), og vi trekker veksler på resultatene derfra i vår fremstilling. Dette er ikke en kvalitetsvurdering av pensum, men en oversikt og sammenligning over hva deltagerne møter som sentral litteratur i studiet. Vi har sammenstilt gjennomgangen av pensum med deltagerens egen vurdering av pensum og læremidler.

1.2. Rapportens innhold og problemstillinger

Evalueringen er bygget opp rundt en rekke områder som skal dekket til ulike tidspunkt, og formålet er å over tid besvare de viktige problemstillingene for utviklingen av rektorutdanningen. Det er derfor et mangfold av metoder og innfallsvinkler i hver enkelt rapport. Problemstillingene som undersøkes i denne rapporten er:

- 1) Hvordan er skolelederutdanning i Norge, Sverige og England organisert, og hvordan kan de vurderes opp mot kriterier for effektiv lederutdanning?
- 2) Hva kjennetegner pensum brukt på rektorutdanningen i Norge?
- 3) Hvordan vurderer deltagerne pensum og undervisningsmateriell på rektorutdanningen?
- 4) I hvilken grad innfris forventningene gjennom studiet, og hvordan varierer dette med de ulike studiestedene?
- 5) Hvordan vurderer deltagerne utdanningen med tanke på kvalitet, innhold, organisering og relevans?
- 6) I hvilken grad kan vi spore endringer i deltakernes syn på deres egen organisasjon og deltakernes (selvrapporterte) praksis?
- 7) I hvilken grad kan vi spore endringer i læreres syn på skoleledelsen og egen organisasjon på skoler der leder har deltatt på rektorutdanningen?

I kapittel 2 er det spørsmålet om kjennetegn ved rektorutdanningens organisering i Norge, Sverige og England som besvares, og i kapittel 3 gjennomgås metodiske tilnærminger og datagrunnlag i rapporten. En kort gjennomgang av kjennetegn ved deltakerne gis i kapittel 4, mens det er litteraturen på pensumlistene i rektorutdanningene som studeres nærmere i kapittel 5. I kapittel 6 ser vi nærmere på deltakernes opplevde utbytte, mens vi i kapittel 7 presenterer deltakernes vurdering av studienes organisering. I det siste empiriske kapittelet, kapittel 8, presenteres resultatene av endringer på målene på deltakernes syn på skolenes organisering og deres selvrapporterte praksis, og lærernes syn på skoleledelse og skoleorganisering. Her sammenlignes også resultatene med kontrollutvalgene for skoleledere og lærere. Resultatene fra alle kapitlene oppsummeres og diskuteres i kapittel 9.

2. Effektiv rektorutdanning? Et internasjonalt perspektiv på den norske rektorutdanningen

2.1. Innledning

Forskning på skoleledelse er et felt som omfattes med stor interesse og med mange studier internasjonalt. Etter hvert som forskningen har slått fast at organisering og ledelse i skolen har betydning for elevenes læringsresultater (Bush 2008), har man i mange land også etablert egne utdanningstilbud i skoleledelse – enten som et obligatorisk opplegg for alle de som innehar denne posisjonen (eksempelvis Sverige) eller som et frivillig tilbud (eksempelvis Norge).

Det er imidlertid et paradoks at den sterke interessen for skoleledelse ikke har medført en sterkere forskningsinteresse for skolelederutdanning, og effektene av denne. Selv om det absolutt gjøres en del studier av skolelederutdanning, er andelen artikler og bøker på dette feltet langt mindre enn på studier av skoleledelse som sådan. Vi vet spesielt lite om effektene av skolelederutdanning, noe som både henger sammen med at svært mange ulike «effektmål» kan spesifiseres (organisasjonslæring, elevers læring, læreres trivsel etc.), samt at det er metodisk svært utfordrende å avgrense effektene av skolelederutdanning fra andre mulige påvirkningsfaktorer (Hybertsen Lysø et al. 2011). I et internasjonalt perspektiv bør det også erkjennes at den konteksten som skolelederutdanningen inngår i er svært ulik, og at skoleledelse har veldig forskjellige rammebetingelser og ansvarsområder fra et land til et annet. Skolelederutdanningene reflekterer ofte dette mangfoldet (ETUCE 2012, Schleicher 2012, Huber 2014), og designet på og formålet med skolelederutdanning varierer derfor til dels mye fra land til land. Dette medfører store vanskeligheter med å lage gode komparative forskningsdesign. Effektstudier av skolelederutdanning vanskeliggjøres i tillegg av at forskningsfeltet er sterkt influert av motesvingninger og en stadig søken etter nye konseptuelle og teoretiske modeller for skoleledelse (Bush & Grover 2014). Det å stoppe opp og vurdere kritiske hvilke teorier og perspektiver på skoleledelse som har betydning i praksis synes ofte underordnet søken etter det neste konseptet.

Samtidig bør det understrekes at forskningen på skoleledelse generelt har bidratt til en rekke innsikter om hva som er god skoleledelse, herunder involvering av medarbeidere, sette tydelige faglige mål, være tett på pedagogisk praksis (Leithwood et al. 2010). Generelt sett har da også forskningen på skoleledelse i stadig sterkere grad erkjent hvor viktig praksisutøvelsen er for ledelse – at ledelse først og fremst handler om hvordan kunnskap anvendes konkret i skolehverdagen. Det følger av dette at skolelederutdanningene også bør reflektere denne praksisen, og at selv om vi i liten grad har gode studier av effektene av skolelederutdanning, så kan man – indirekte – antyde hvorvidt en slik utdanning er effektiv ved å analysere designet på og organiseringen av utdanningstilbudet. I hovedsak er det denne tilnærmingen som ligger til grunn for dette kapittelet, der skolelederutdanningen i Norge sammenlignes med og vurderes opp mot tilsvarende utdanningstilbud i Sverige og England. Begrunnelsen for å velge Sverige og England som case Norge sammenlignes med er for det første de mange fellesnevnerne som finnes – kulturelt, økonomisk og styringsmessig – mellom Norge og Sverige. For det andre har skolelederutdanning en meget lang tradisjon i England, og landet kan ses på som en innovatør og et land som ofte influerer andre land innen dette feltet (Supovitz 2014).

2.2. Utvikling av skolelederutdanning i Norge, Sverige og England

ETUCE (European Trade Union Committee for Education) gjorde i 2012 en større kartlegging av hvorvidt og hvordan ulike europeiske land har systematisk skolelederutdanning. Denne kartleggingen viste at nærmere 70 prosent av de europeiske landene har slik utdanning, selv om variasjonene i design, organisering og omfang er store (ETUCE 2012: 24). Rapporten differensierer mellom tre former for skolelederutdanning: «pre-service», «induction» og «in-service» - altså om utdanningen kommer i forkant, i oppstarten eller som en del av rektorgjerningen. I Europa finner man noen få land som har alle tre former for lederutdanning (England, Finland), men det normale er at man tilbyr skolelederutdanning som en del av rektorgjerningen («in-service»). Det er også mest vanlig at opplæringen er frivillig for skolelederne, noe ETUCE mener er en av årsakene til hvorfor bare rundt halvparten av skolelederne i Europa har deltatt i et slikt utdanningstilbud.

Selve utdanningstilbudene som gis til skolelederne varierer også i omfang og design. I Finland kan skoleledere velge mellom en rekke ulike tilbud ved ulike universiteter og andre tilbydere som spenner fra ledelse generelt til mer spesialiserte temaer som pedagogisk bruk av ny teknologi. I flere land, herunder Sverige og Ungarn er utdanningen flerårig. I mange land (herunder Irland og Norge) dekker/subsidierer staten de utdanningstilbud som eksisterer, og legger også sterke føringer på utdanningens innretning og målsettinger (ETUCE 2012). Siden dette også er tilfelle i Norge, er det naturlig å sammenligne den norske rektorutdanningen med to andre land hvor de nasjonale utdanningsmyndighetene også spiller en sentral rolle i utformingen og gjennomføringen av utdanningen.

2.2.1. Etablering og utvikling av skolelederutdanning i Norge, Sverige og England

Siden både Sverige og England har lange tradisjoner for skolelederutdanning, og blir ansett for å være blant de land som har satset mye opplæring av skoleledere (Årlestig et al. 2016), skal vi se nærmere på i hvilken grad den norske rektorutdanningen spiller de sentrale utviklingstrekk som kjennetegner utdanningene i Sverige og England.

I England kan etableringen av skolelederutdanning spores tilbake til 2000 der engelske myndigheter opprettet en egen stiftelse – the National College of School Leadership – og gav stiftelsen ansvar for å utvikle standarder, mål og roller for skoleledelsen nasjonalt. Et interessant trekk i England var at skoleledelse ble definert på en ganske åpen måte, hvor ledelse ikke bare ble ansett for å være et ansvar for rektor, men for en rekke aktører (head teachers, middle leaders, etc.). I perioden fra 2000 – 2004 ble det utviklet egne undervisningsopplegg for alle disse rollene med særlig vekt på pedagogisk, operasjonell og strategisk ledelse. Undervisningsopplegget var mangfoldig og inkluderte både samlinger og on-line undervisningsopplegg (Supovitz 2014).

Et viktig poeng med den engelske skolelederutdanningen var at den etablerte en slags karrierestige for de som hadde/ønsket å ta på seg lederansvar i skolen. Etableringen av ulike lederroller og tydeligere forventinger til hvilken type utdanning og kompetanse som var forventet på de ulike nivåene, innebar en sterkere profesjonalisering av skolelederrollen. Det rammeverket som ble skapt nasjonalt var standard- og regelstyrt

og alle som ønsket å ha lederroller i skolen måtte forholde seg til det. Slik sett var ikke selve skolelederutdanningen obligatorisk, men indirekte ble den det på grunn av de nasjonale standardene som eksisterte. Utdanningstilbudet som gis varierer i omfang fra 6 til 18 måneder (Fluckinger et al. 2014).

Over tid har denne profesjonaliseringen av skolelederutdanningen fortsatt. I perioden fra 2004-2012 ble det utviklet ulike insentiver og karrierestiger for skoleledere i England med klare forventninger til hvilke type kompetanse lederne på de ulike nivåer skal besitte og hvilke utdanningstilbud som kan gi denne kompetansen. I England er skoleinspeksjonsordningen fokusert på de prosesser som forskningen vet fremmer elevers læring, og hvilken lederadferd som stimulerer til dette. Fra 2012 og frem til i dag er skolelederutdanningen mer desentralisert, der «the National College of School Leadership» har gitt over 30 ulike tilbydere lisens til å drive skolelederutdanning i henhold til de nasjonale standardene, og hvor det legges mer vekt på å etablere lokale skolenettverk og lage mindre innovasjonsprosjekter knyttet til lokal skoleutvikling (Supovitz 2014).

I Sverige kan skolelederutdanningsinitiativ finnes helt tilbake til slutten av 1970-tallet, med formell oppstart av et frivillig utdanningstilbud for skoleledere på begynnelsen av 1990-tallet (Aas & Törsnén 2016). Etter flere justeringer og kursendringer ble dagens utdanningstilbud – rektorsprogrammet – etablert i 2010, med mindre justeringer for perioden 2015-2021 (Skolverket 2015). Som i England er utdanningen styrt fra nasjonalt nivå, der Skolverket definerer sentrale mål med utdanningen, og er den aktør som bestemmer hvilke tilbydere som kan gi programmet. I dag er det seks ulike konsortier av tilbydere (universiteter mm) som gir rektorsprogrammet.

Det svenske rektorsprogrammet startet opp som et frivillig utdanningstilbud, men ble gjort obligatorisk i 2010 for alle skoleledere som ikke kan dokumentere annen lederutdanning. Antall deltakere er derfor høyere enn ved den norske rektorutdanningen (Skolverket 2014). Utdanningen går over tre år, der sentrale mål er at skoleelevne skal sikres en likeverdig og rettssikker utdanning, bidra til å oppnå målene for den svenske skolen, samt sikre at skolen som helhet utvikles (Skolverket 2015: 2). Vekten på likeverdighet og rettsikkerhet har også gitt seg utslag i at programmet har en forholdsvis tung juridisk komponent, i tillegg til vekt på mål- og resultatstyring, samt generell skoleledelse. I motsetning til i England - hvor programmet er åpent i forhold til målgruppe – er det i hovedsak rektorer og vise-rektorer som har definerte lederfunksjoner som er tenkte deltakere. For vise-rektorer er programmet frivillig. Utdanningstilbudet er imidlertid som i England en blanding av samlingsbaserte seminarer og selvstendige utviklingsarbeid. Et viktig anliggende i det svenske rektorsprogrammet er at teori og praksis skal møtes der lederen gis anledning til å kritisk granske og reflektere over egen virksomhet (Skolverket 2015: 7). Læringsutbytter er spesifisert for de enkelte delene av utdanningen, og ansvaret for å påse at læringsutbyttet er oppnådd er gitt den enkelte tilbyder.

I Norge startet man opp med et nasjonalt utdanningstilbud for skoleledere i 2009, i regi av Utdanningsdirektoratet. Som i Sverige definerte man nasjonalt hva som skulle være viktige innholdskomponenter i programmet, og Utdanningsdirektoratet ga – etter utlysning – ulike universiteter og høyskoler retten til å tilby programmet som hadde en varighet på 1,5 år. I Norge var rektorutdanningens innhold og målsettinger beskrevet på en relativt utfyllende og detaljert måte i den kompetansemodell som ble utformet på forhånd (Hybertsen et al. 2011). De bærende kunnskapskomponentene i programmet var elevenes læringsresultater og læringsmiljø, styring og administrasjon,

egen lederrolle, samarbeid og organisasjonsbygging (herunder veiledning av lærerstaben), samt utvikling og endring. En viktig dimensjon ved den norske rektorutdanningen var at den skulle vektlegge praksisøvelser og oppøvelse av konkrete ferdigheter. Tilbyderne ble derfor bedt om å etablere samarbeid med aktører som kunne bistå dem i dette.

Etter en følgeevaluering av programmet, ble det i 2015 besluttet å forlenge den nasjonale rektorutdanningen i Norge. Det nye programmet har videreført mange av elementene i det forrige programmet, og tatt hensyn til de erfaringer som både direktorat og tilbydere gjorde i den første perioden, ikke minst knyttet til praksisintegrering, ferdighetsoppøving og konkrete utviklingsoppgaver lokalt. Samtidig ble programmet også formelt justert ved at det ble lagt enda mer vekt på involvering av skoleeier, en sterkere prioritering av de samlede kunnskaper, ferdigheter og holdninger, en mer integrert ferdighetstrening, samt bedre tilrettelegging av erfaringsdeling og læring mellom deltakerne (Utdanningsdirektoratet, kravspesifikasjon 2015). Målgruppen for programmet ble også spisset, og eksplisitt knyttet til de som allerede er skoleledere. Som i det forrige programmet tilbys rektorutdanningen av ulike universiteter og høyskoler, som ofte har etablert samarbeid med aktører som er spesialister på ferdighetstrening. Det er videre et krav at tilbudene må kunne innpasses i en masterutdanning i skoleledelse (Utdanningsdirektoratet, kravspesifikasjon 2015).

2.2.2. Tendenser til konvergens i skolelederutdanningene?

Hvis vi sammenligner de tre skolelederutdanningene er flere særtrekk enkle å få øye på: Programmene varierer i lengde og i hvilke målgrupper de ønsker å betjene. I England er programmene åpne for en rekke potensielle deltakere, både de som har formelle lederposisjoner og de som kan tenkes å ta en slik rolle i fremtiden. I Norge er programmet innrettet spesielt på de som allerede innehar en skolelederrolle. I Sverige er programmet obligatorisk, mens det er frivillig i Norge, selv om deltakerundersøkelsene viser at også andre grupper i skolen (for eksempel lærere) deltar i utdanningen. England er på mange måter i en mellomposisjon siden de nasjonale standardene som eksisterer og de kvalifikasjonskrav som stilles til skoleledere gjelder alle, og rektorutdanningene blir redskapet for å tilegne seg disse. Her kan man også trekke et skille mellom de skandinaviske rektorutdanningene og den engelske. De norske og svenske utdanningene fremstår i stor grad som mer isolerte nasjonale initiativ, mens det engelske inngår i et større nasjonalt system for kvalifisering, sertifisering og belønning av skoleledelse og skoleutvikling, der skoleinspeksjonen inngår som et viktig element. Karriereutviklingselementet står således langt sterkere i England enn i Norge og Sverige.

Samtidig er det også en rekke fellestrekk mellom de tre landene, og man kan se tendenser til økende konvergens over tid. Et slikt fellestrekk er vektleggingen på oppøvelse av ferdigheter og vektlegging på praksis. Et annet fellestrekk er at man erkjenner at lederutvikling tar tid og at programmene er lagt opp slik at deltakerne kan delta ved siden av eksisterende jobbforpliktelser. Programmene er i tillegg også lagt opp slik at de skal balansere utvikling av individuelle ferdigheter og kompetanse og systemforståelse og systemkrav som skolene er underlagt. I de siste årene har alle tre programmer også i stadig sterkere grad vektlagt utvikling av lokale nettverk og alumni-samlinger for deltakere som har gjennomgått utdanningen. Her synes det å

være en felles erkjennelse av at lederutdanning er en kontinuerlig aktivitet hvor ledere trenger langsiktig oppfølging og støttende strukturer rundt egen virksomhet.

I en nylig sammenligning av den norske og svenske rektorutdanningen ble disse programmene heller ikke ansett for å ha en tydelig skandinavisk profil. Blant annet var tematikker som demokrati fraværende i de dokumenter som styrer utdanningene (Aas og Törnsén 2016: 183). Gitt de andre sammenfallende kjennetegnene ved de tre rektorutdanningene, er det derfor mulig å hevde at det synes å være en økende grad av konvergens i designet på og organiseringen av disse programmene der nasjonale myndigheter definerer standarder, mål og organisering, men der det fremdeles finnes noe variasjon i autonomien til tilbyderne, og der man i sterkere grad forsøker å bygge støttende rammer rundt utdanningene. Ser man på lederutdanninger i andre land, herunder i USA, er det mange kjennetegn ved disse som matcher de program som finnes i Norge, England og Sverige (Supovitz 2014: 9). Spørsmålet man likevel kan stille er om den økende konvergensen i skolelederutdanningene i Norge, Sverige og England reflekterer de kjennetegn som forskningen har identifisert som viktige for effektiv skolelederutdanning?

2.3. Hva er kjennetegn på effektive skolelederutdanninger?

Lederutdanning generelt er et stort felt internasjonalt og det er antydning at amerikanske selskaper alene brukte 14 milliarder US dollar på denne type kurs og utdanning i 2014 (Gurdjian et al. 2014). Konsulentselskapet McKinsey har kartlagt at svært mange toppledere ser på lederutvikling som en av sine viktigste prioriteringer, selv om de også erkjenner at deres egne selskaper ikke har svært effektive lederutviklingsopplegg. På denne bakgrunn har McKinsey identifisert 4 faktorer som de mener kjennetegner lite effektive lederutviklingsopplegg (Gurdjian et al 2014). Den første av disse faktorene er å overse konteksten som ledelse inngår i, og at lederutviklingsopplegget blir for generelt uten at det relaterer til den virksomheten som lederne har et ansvar for. Den andre faktoren som trekkes frem er at lederutviklingsopplegget frakopler teori og praksis, og at oppleggene ikke oversetter teorien i praktiske og konkrete utviklingsprosjekter. Den tredje faktoren er at lederutviklingsopplegget ikke stiller spørsmål ved og utfordrer grunnleggende holdninger og tenkesett hos deltakerne, og der utdanningsopplegget ikke bidrar til å øke handlingsalternativene og perspektivene hos deltakerne. Til sist trekker McKinsey frem at et typisk trekk ved lederopplæring er at man ikke forsøker å måle effekter av det i etterkant. Sett på bakgrunn av de store investeringene som legges i lederopplæring er det få dokumenterte resultater som kan vises frem. Selv om selskapet erkjenner at måling noen ganger kan være metodisk utfordrende, hevder de at lederopplæringsoppleggene her kunne få verdifull informasjon som kan bidra til videreutvikling av de utdanninger og kurs som tilbys.

Har så skolelederutdanninger – i Norge, Sverige og England – klart å unngå fallgruvene for lederutdanning, samtidig som de også reflekterer innsikter fra skolelederforskningen om effektiv skoleledelse mer generelt?

2.3.1. Hva sier forskningen om effektive skolelederutviklingsprogram?

En av de mest innflytelsesrike studier av effektive skolelederutdanninger ble utført av en gruppe forskere ved Stanford University i USA (Darling-Hammond et al. 2007).

Denne studien analyserte en rekke ulike lederutviklingsprogram i ulike delstater i USA og forsøkte å identifisere kjennetegn som programmene hadde til felles. Som utgangspunkt for studien hadde man også en bred forståelse av effektbegrepet, der man erkjente at skoleledelse er en mangfoldig virksomhet, og der utdanningsopplegget bør reflektere dette. Effektbegrepet inkluderte derfor tre dimensjoner; organisasjonsendring/læring, personlig lederutvikling, og pedagogisk utvikling. Med disse tre dimensjoner som utgangspunkt fant forskerne ti kjennetegn ved effektive skolelederutdanninger:

- Forskningsbasert kunnskapsbasis: at selve kursopplegget er tett knyttet til forskningen på skoleledelse og kunnskap som er opparbeidet i feltet.
- Et helhetlig kursopplegg: at kursopplegget hadde tydelige målsetninger, at undervisningsformene reflekterte målsettingene og at deltakerne ble testet på de dimensjoner som kursopplegget hadde prioritert.
- Feltarbeid/ «Internships»: at kursdeltakerne selv kunne iverksette/omsette kunnskap til praksis gjennom konkrete utviklingsprosjekter – gjerne under veiledning av en mentor.
- Problembaserte læringsstrategier: at utdanningsopplegget vektlegger case-basert metodikk, aksjonsforskning, eller andre arbeidsmåter som søker å kombinere teori og praksis, og som kan bidra til å stimulere refleksjon over egen virksomhet.
- En kohortstruktur: at deltakerne blir tatt opp på et program som en gruppe, og at gruppen som sådan utvikler sosiale bånd som bidrar til trygge rammer for utveksling av erfaringer og diskusjoner.
- Mentoring/coaching: at undervisningsopplegget har etablert en støttestruktur som bidrar til samarbeidslæring, teambaserte aktiviteter og gjensidig støtte.
- Samarbeid mellom universiteter og skoleeiere: at de som sto bak lederutviklingsopplegget samarbeidet for å skape gode rammer rundt lederutdanningen, herunder muligheter for oppfølging av kurs/utdanningen senere.
- Selektiv rekruttering: at deltakerne til skolelederutdanningen ble strengt selektert med hensyn til motivasjon, evner og potensial.
- Økonomisk støtte: at utdanningsopplegget har tilstrekkelig økonomiske rammer som muliggjør deltakelse og tilgang til ulike ressurser (mentorer, feltbesøk, etc.).
- Støtte fra skolens styringsorganer: at skolekretsen/distriktet/skoleeier støtter opp under programmet, inkludert ambisjoner om konkrete reformer/utviklingsinitiativ.

Studien som det er referert til over identifiserte faktorer som senere forskning har bekreftet som sentrale i utformingen av effektive skolelederutdanninger (Fuller et al. 2011, Schleicher 2012). Svært mange av disse kjennetegnene kan sies å gjelde for de norske, svenske og engelske skolelederutdanningene, herunder den forskningsbaserte basisen for utdanningen, et helhetlig opplegg, konkrete utviklingsprosjekter, integreringen av teori og praksis, mentoring, økonomisk støtte, samt støtte fra skolens styringsorganer. Når det gjelder punktet om selektiv rekruttering, er den kun den norske utdanningen som kan sies å ha dette kjennetegnet i dag siden tilbudet er obligatorisk i Sverige og mer åpent for ulike interesserte i England.

Samtidig kan Stanfordstudien kritiseres for at alle skolelederutdanningene som var brukt som eksempler var hentet fra USA, og at den ikke tok tilstrekkelig hensyn til de varierte rammebetingelser – økonomisk, sosiale og kulturelt – som skoleledelsen er

eksponert for i ulike land. En komparativ studie av effektiv skolelederutdanning i en rekke ulike land fant da også at «culturally responsive practices» (CRP) var en viktig tilleggsdimensjon å ta hensyn til i utforming og organisering av skolelederutdanning. Ylimäki & Jacobson (2013: 15) definerte CRP til å være aktiviteter som inkorporerer historiske og kulturelle trekk i det miljø elevene er en del av i skolens undervisningsopplegg. Siden mange land og skoler har et økende kulturelt mangfold av elever, er dette kjennetegnet sett på som svært viktig i fremtidens skolelederutdanning. Samtidig understreket også studien til Ylimäki & Jacobsen (2013: 19) at organisasjonslæring, vektlegging på pedagogisk ledelse, det å få anledning til å reflektere og motta tilbakemeldinger fra andre skoleledere, det å være en del av en «kohort» som tar utdanningen samtidig, samt problem-baserte og praksisorienterte utviklingsprosjekt, var generiske kjennetegn på effektive skolelederutdanninger på tvers av ulike land. Ser vi til hvordan dette vektes i norske, svenske og engelske skolelederutdanninger, kan alle disse faktorene sies å være i tråd med de kjennetegn som Darling-Hammond og hennes kolleger (2007) tidligere hadde identifisert.

Etter hvert har det blitt utarbeidet flere internasjonale synteser av forskningen på effektive skolelederutviklingsprogram som har bidratt til å utvide listen med faktorer som anses som viktige for effektive skolelederutdanninger. Av tilleggsfaktorer som er identifisert kan nevnes eksistensen av en klar definisjon av ledelse som gir programmet en tydelig profil, utvikling av standarder som programmet kan måles opp mot, samt erkjennelse av at læring i arbeidslivet er noe annet enn den læringen som er tenkt å skje på skolen (Orphanos & Terry Orr 2013). I forhold til dette er det interessant at norske tilbydere av rektorutdanningen ble bedt om å tilkjenne sitt prinsipielle syn på ledelse i den siste kravspesifikasjonen til Utdanningsdirektoratet (Kravspesifikasjon 2015: 8).

Huber (2011) har også bidratt til å utvide listen med kriterier som anses viktige for effektive skolelederutdanninger med å påpeke at slike utdanningsprogrammer bør være «time-rich» - altså at de gir deltakerne anledning til å utvikle refleksjon og vise progresjon over tid. En av de siste oversiktene som er laget på dette feltet kom i 2014 og bekreftet at mange faktorene fra de tidligere studiene også var viktige i en internasjonal kontekst (Fluckinger et al 2014). I tillegg understreket denne studien at en viktig faktor som kjennetegnet effektive skolelederutdanninger var at de hadde et fokus på effekter – både på individ og organisasjonsnivå.

Sammenligner man de faktorer som McKinsey har identifisert som årsaker til feilslåtte lederutviklingsprogrammer med faktorene skoleledelsesforskningen har identifisert som bidragsyttere til effektive utdanningsopplegg, skapes et relativt konsistent bilde. Både de norske, svenske og engelske utdanningsoppleggene kan sies å være veldig oppmerksomme på konteksten skolelederutdanningen inngår i, at man forsøker å aktivt kople teori og praksis, samt at man setter av mye tid til refleksjon og kritisk vurdering av og tilbakemelding på egen praksis. I det hele tatt synes alle de tre programmene å ha kjennetegn som eksisterende forskning antyder som viktige for effektiv skolelederutdanning. Kun på ett punkt kan de sies å ha en viss svakhet, nemlig i forhold til hvordan man kan måle effekter av programmene.

2.3.2. Effektmålinger skolelederutviklingsprogram

av

De fleste lederutviklingsprogram, herunder det norske, svenske og engelske, har etablert egne evalueringsopplegg hvor deltakerne blir spurt om deres utbytte av kurset eller utdanningen. Ofte vil deltakerne gi relativt positive svar på denne type evalueringer. Et eksempel kan hentes fra USA der en studie viste at selv om den generelle oppfatningen ofte var at skolelederutdanning her ikke har høy kvalitet, så var deltakerne likevel veldig fornøyd med utbyttet fra opplegget (Darling-Hammond et al. 2007: 120). Også fra tidligere evalueringer av den norske og svenske rektorutdanningen vet vi at deltakerne var meget godt fornøyd med utbyttet av utdanningen (Dahler Hybertsen et al. 2014, Skolverket 2014). Selv om en slik positiv vurdering selvsagt kan være koplet til utbytterikt utdanningstilbud, kan slike vurderinger også være forårsaket av en opplevelse av anerkjennelse av ledergjerningen, at programmet var i tråd med deltakernes forventninger, samt at programmet gir deltakerne en verdifull sosial arena der den formelle og uformelle læringen glir over i hverandre (Dahler Hybertsen et al. 2014: 54). Også fra andre land vet vi at deltakerne ofte gir svært positive tilbakemeldinger på de skolelederutdanningene de har deltatt i, og at opparbeidelse av faglig/sosiale nettverk er noe av det som deltakerne setter mest pris på (Skolverket 2014, Årlestig et al. 2016).

En utfordring med mange av de studier som er gjennomført er at de er basert på selvrapporterte data – det er skoleledernes egne oppfatninger av endringer og effekter som er i fokus. Samtidig kan det også argumenteres at det jo nettopp er lederne selv som kanskje er de beste til å vurdere hvorvidt og hva som er endret i etterkant av gjennomført utdanning. Fuller et al. (2011) forsøkte i en studie å analysere sammenhengen mellom deltakelse i et skolelederutviklingsprogram og elevens læringsutbytte — uten å lykkes med dette. Samtidig viste denne studien at forskningsbaserte skolelederutdanninger som ble tilbudt av universiteter og høyskoler hadde en positiv effekt på lærernes kollektive atferd.

En måte å øke troverdigheten på effektstudier er gjennom mer eksperimentelle design der man også kontrollerer for endringer i lederatferd hos skoleledere som ikke har gjennomført formell lederutdanning. Miller et al. (2016) har i en slik studie av et utvalg skoleledere i USA vist at de som gjennomførte lederutdanningen rapporterte om forbedrede resultater på en rekke dimensjoner (læringsutbytte, trivsel, etc.). Studien viste samtidig at mens deltakerne i utdanningsopplegget mente at det hadde skjedd positive endringer i «skolens klima», rapporterte de i mindre grad endringer i egen praksis knyttet til hvordan de fulgte opp lærerne i faglige og pedagogiske spørsmål (Miller et al. 2016: 559). Denne studien antyder at mer oppmerksomhet bør vies til den praksis skolelederne prioriterer i etterkant av gjennomført utdanning. I Norge fant Dahler Hybertsen et al. (2014) at skoleledere som hadde gjennomført rektorutdanningen hadde redusert antallet satsingsområder ved egen skole, noe som kan tyde på at de har en mer gjennomtenkt strategi knyttet til hvordan deres egen praksis skal endres. I Sverige fant Skolverket i en evaluering av rektorsprogrammet at man også der hadde vektlagt organisasjonsendringer og endringer i ledelse og møteorganisering. Ofte rapporterte de som hadde tatt rektorsprogrammet at de hadde fått mer struktur i sitt eget arbeid (Skolverket 2014: 36-38).

Det er imidlertid en utfordring at det fremdeles eksisterer svært få studier av effekter av skolelederutdanning som ikke tar utgangspunkt i selvrapporterte data. Leithwood et

al. (2010) og Branch et al. 2012) har vist at det er en positiv sammenheng mellom skoleledelse som sådan og skoleresultater, men fremdeles er Leithwood et al. (2003) sin studie en av de få som demonstrerer positive effekter av skolelederutdanning på både skoleresultater og elevengasjement. Denne studien var basert på en nesten femårig analyse av spørreskjema og registerdata, og antyder hvor krevende det kan være å gjøre troverdige studier på dette feltet.

2.3.3. Drøfting og avsluttende refleksjon

I dette kapittelet har vi sett nærmere på sentrale kjennetegn i de norske, svenske og engelske skolelederutdanningene, og om kjennetegnene ved utdanningen er i tråd med hva forskningen på feltet mener gir kvalitet på tilbudet. Bildet som tegnes er at utviklingen av utdanningstilbudet innen skoleledelse i stor grad normeres av forskningen på feltet. En mulig årsak til dette er at mange av tilbyderne av slik utdanning er universiteter og høyskoler hvor et fokus på evidens og forskningsbasert kunnskap er naturlig. En annen årsak kan være at utdanningstilbudene som gis ofte er designet og organisert av nasjonale utdanningsmyndigheter. Disse har ofte et sterkt press på seg for å utvikle opplegg som må kunne tåle et kritisk søkelys fra offentligheten.

Det er i og for seg interessant at de forhold som gjerne bidrar til mangfoldet av skolelederutdanningene – hvorvidt de er obligatoriske/frivillige, hvorvidt de er nasjonalt styrte/desentralt organiserte, lengden på programmene – ikke er blant de forhold som forskningen har funnet har betydning for effektiviteten av programmet. Så lenge deltakerne oppfatter at programmet er «time-rich» (Huber 2011) trenger altså programmer med en varighet på opp til 1,5 år (Norge/England) ikke å ha mindre effekt enn programmer med tre års varighet (Sverige). Samtidig har evalueringer av både den norske og den svenske rektorutdanningen vist at «time-rich» også handler om hvilken tid i sin hverdag deltakerne kan sette av til egenutvikling. Deltakerne i både den norske og svenske rektorutdanningen har rapportert om at rektorutdanning ved siden av arbeid er svært krevende, og at det for noen er en årsak til at de avbryter utdanningen (Skolverket 2014, Dahler-Hybertsen et al. 2014).

Det er også interessant at utviklingen av programmene i Norge og England synes å gå i samme retning, der man spesielt ser betydningen av å utvikle nettverk og alumniaktiviteter for deltakerne etter at den formelle delen av utdanningen er over. Dette kan sies å være en erkjennelse av at lederutdanning handler om kontinuerlig utvikling og at det er viktig å sikre oppmerksomhet rundt skoleledelse også i etterkant av at utdanningen formelt sett er over. Slike nettverk kan bidra til å skape oppmerksomhet rundt utdanningen og således sikre fremtidig rekruttering, samtidig som de gir deltakerne en referanseramme for diskusjoner om utfordringer i lederrollen og hvordan man skal håndtere disse. Samtidig synes den engelske rektorutdanningen å ha en ramme rundt seg som både den norske og den svenske ikke har, nemlig at skolelederutdanningen ikke bare fokuserer på selve rektorrollen, men på ulike lederroller i skolen, og der utdanningsopplegget som er designet er lagt opp slik at deltakerne kan planlegge for en skrittvis introduksjon til ledelse i skolen – på ulike nivå og med ulikt ansvar. Slik sett har det engelske utdanningsopplegget en tydelig kopling til den enkeltes karriereutvikling som ikke fremstår som så viktig i Norge og Sverige. En slik kopling av skolelederutdanning til karriereutvikling kan sies å være en ny kontekst rundt skoleledelse som kan skape et tydelig insentiv for de som deltar.

En annen måte å tenke kontekst på i skolelederutdanningene har tradisjonelt vært at deltakerne utvikler sine egne prosjekter som de iverksetter på egen skole, og der dette prosjektet er utgangspunkt for deres kunnskapsutvikling og de tilbakemeldinger de får fra mentorer og andre underveis i løpet. Samtidig er det sjeldnere at slike prosjekter har vært initiert av skoleeiere eller at utviklingsprosjektene har hatt en lokal reformagenda som utgangspunkt. Dette er imidlertid et forhold som Darling-Hammond et al. (2007) og andre forskere har trukket frem som et viktig element som kan sikre dialog mellom deltakerne og skoleeierne, og også sikre deltakerne tilbakemeldinger fra skoleeier. I den forrige evalueringen av rektorutdanningen i Norge fremkom det skoleeierne i Norge sjelden fulgte opp de deltakere de hadde på rektorutdanningen, og at mange av deltakerne ikke opplevde at skoleeier var spesielt støttende til deres deltakelse og det utdanningsløp som de var i gang med (Hybertsen et al. 2014). At skoleeier – kanskje i samarbeid med den enkelte deltaker – utvikler et større skoleutviklingsprosjekt som deltakerne kan bidra inn i som et ledd i sitt utdanningsløp synes å ha langt større vekt i den siste versjon av den norske rektorutdanningen, og er noe som også er tydelig vektlagt i det såkalte Benchlearning-prosjektet (Aas og Halvorsen, 2018). I Benchlearningprosjektet, som er et samarbeid mellom norske og svenske utdanningsmyndigheter der norske og svenske rektorer møtes, forsøker man å være konkrete på endringer som skal skapes i egen organisasjon, og å skape økt forståelse og nytt perspektiv på pågående reformer og endringsprosesser i skolen. I Norge er tilbudet rettet mot rektorer som har avsluttet rektorutdanningen, mens det i Sverige er deltakere på siste året i rektorsprogrammet som er med.

Litteraturgjennomgangen som er gjort i forbindelse med dette kapittelet viser dessverre at det fremdeles er lite forskning på effekter av skolelederutdanning. Dette handler delvis om at den enkelte tilbyder i stor grad legger opp til mer individuelle evalueringsopplegg der det er deltakernes egne vurderinger av utbytte som legges til grunn. Dette er ganske naturlig utfra at tilbyderne ofte har kontrakt på å gi utdanningen. Dermed blir det også viktig å vise at utdanningen har vært relevant for deltakerne. Slik sett har skolelederutdanningene i Norge, men også i mange andre land, et for sterkt fokus på deltakernes fornøydhet og opplevelse, og et for lite fokus på de resultater som skolelederutdanningen bidrar til på de skolene der deltakerne arbeider. Selv om slike organisatoriske effektmålinger innebærer metodiske utfordringer, så er relativt enkle virkemidler å eventuelt gjøre ansattvurderinger av skoleledelsen for å avdekke atferdsendringer, at man gjør trivselsundersøkelser blant ansatte (Gurdjian et al. 2014), eller at man gjør vurderinger av hvordan beslutninger tas av ledelsen i etterkant av utdanningene (Supovitz & Tognetta 2013).

Hvis man ønsker å styrke forskningen på skoleledelse så synes det imidlertid som om man trenger mer langsiktige, robuste og komparative evalueringsopplegg for å identifisere systemeffekter i etterkant. Selv om studier av organisasjonsendring er en naturlig del av et slikt opplegg, så synes det også påkrevet at man utvikler mer metodisk solide evalueringer som adresserer elevenes læring og læringsutbytte. Et slikt design vil sannsynligvis kreve planlegging og involvering av forskningsmiljøer allerede fra utvelgelsen av deltagere. Her ligger det utfordringer å ta tak i både for skoleledelsesforskere, tilbydere og for nasjonale utdanningsmyndigheter.

3. Metode og datagrunnlag

I dette kapittelet gjør vi rede for aspekter ved de forskningsmetodiske tilnærmingene som benyttes i evalueringen. I denne rapporteringen inkluderer dette analyse av deltakersurveyen, surveyen til lærere ved skoler der leder deltar på rektorutdanningen, og surveyen til et kontrollutvalg av rektorer og lærere ved skoler der leder ikke har gått på rektorutdanningen. 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. Surveyene til lærerne og til kontrollutvalget av rektorer og lærere ble gjennomført ved samme tidspunkt. Vi har også gjennomført en studie av pensum på rektorutdanningene som redegjøres for metodisk i dette kapittelet.

3.1. 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 i rektorenes syn på egen organisasjon.

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.

3.1.1. Populasjon, utvalg og datainnsamling

Hovedpopulasjonen 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. Ved utsendelse av spørreskjemaet ble den enkeltes e-postadresse benyttet. Systemet som ble benyttet registrerer hvilke respondenter som svarer og sender automatisk purring ved fravær av svar.

Respondentene i den foreliggende rapporten består av deltakere som startet høsten 2016 (heretter omtalt som Kull 2). 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 3-1 (neste side).

Tabell 3-1 Oversikt over deltakere og svarprosent pre-test og post-test, fordelt på tilbydere (Kull 2 – oppstart 2016)=Kombinert liste for NTNU Trondheim og Bodø*

Tilbyder	Antall deltakere	Svarprosent pre-test	Svarprosent post-test
HiOA	50	74	64
BI – Stavanger	33	73	64
BI – Oslo	83	66	58
HiSF	37	59	57
NHH	36	78	64
UiA	28	79	75
UiO	81	77	64
NTNU Trondheim	78*	90	68
NTNU Tromsø	47	68	51
Totalt	473	74	62

Det er totalt syv tilbydere i rektorprogrammet og disse tilbyr et ulikt antall studieplasser, fordelt på 10 studiesteder. NTNU har i tidligere år gitt et tilbud i Bodø, men dette tilbudet ble for kull 2 lagt til Trondheim som studiested. I og med at analysene i rapporten er basert på studentenes oppgitte studiested ved starten av utdanningen er disse studentene regnet under NTNU Trondheim, der de også har hatt samlingene. Det oppgitte antall deltakere er basert på listene tilsendt fra tilbyderne. På grunn av påmelding i etterkant og frafall kan tallene avvike noe fra faktisk antall deltakere.

Pre-test ble sendt ut 3. oktober 2016, og påminnelse til de som ikke hadde svart ble sendt 19. oktober og 16. november. Post-test ble sendt ut 22. januar 2018, med påminnelse 31. januar, 13. februar og 1. mars.

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 over 70 prosent, og anses som tilfredsstillende (Babbie, 2004; Gall, et al., 2007). 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. Jobbskifte medfører også endring av epostadresse, og vi mister dermed muligheten til å følge opp den enkelte respondent. 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. Samtidig må det understrekes at skjemaene har blitt forkortet fra forrige runde med evaluering, og også fra kullet som startet i 2015, og likevel har svarprosenten gått jevnt nedover.

Tabell 3-2 viser at 64 prosent av respondentene som har *svart* på undersøkelsene har besvart både pre- og posttesten. Høyest ande samsvar mellom de to måletidspunktene (altså at en enkelt deltaker har svart begge ganger) finner vi ved UiA. 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 3-2 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	11	6	26	52
BI – Stavanger	7	4	17	52
BI – Oslo	21	14	34	41
HiSF	6	5	16	43
NHH	10	5	18	50
UiA	6	4	17	61
UiO	16	7	45	56
NTNU Trondheim	24	7	46	59
NTNU Tromsø	9	1	23	49
Totalt	110	53	303	64

I denne rapporten analyserer vi også et kontrollutvalg av rektorer fra skoler som ikke går på rektorutdanningen. Identifiseringen av denne gruppen ble gjort gjennom å trekke ut lister fra GSI (Grunnskolens informasjonssystem), og sammenholde de med deltakerlister fra rektorutdanningen. Vi tok også bort skoler som var trukket ut til å delta i Utdanningsdirektoratets sin undersøkelse Spørsmål til skole-Norge (også kalt spørringene). Av skolene som var igjen trakk vi ut et omtrent like stort utvalg av rektorer som skulle fungere som kontrollutvalg.

Blant deltakerne på rektorutdanningen trakk vi ut førti som fikk forespørsel om å delta med sine lærere i en tilleggsundersøkelse. For å sikre at disse førti var tilfeldig valgt blant deltagerne delte vi utvalget i tilfeldige grupper på førti skoler. Vi kontaktet først alle de førti skolene i gruppe 1, og dersom en av de takket nei, gikk vi videre til en skole med tilsvarende nummerplassering i gruppe 2. Dersom denne skolen takket nei, gikk vi videre til en skole med tilsvarende plassering i gruppe 3. Fremgangsmåten sikrer at enhver skole som faller ut erstattes av en ny skole, som er tilfeldig valgt. Dette er med på å sikre representativiteten, og er samme fremgangsmåte som benyttes i for eksempel TALIS undersøkelsen til OECD (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsen, 2014). Samme fremgangsmåte ble også brukt på rektorene i kontrollutvalget.

Ved skoler som takket ja sendte vi ut en spørreundersøkelse til rektorene, og vi ba også om epostadresser til alle lærere ved skolen. Disse samlet vi i en egen liste. Vi samlet også inn lister med epostadresser til lærerne fra deltagerne ved rektorutdanningen. Til sammen fikk vi dermed tre utvalg i tillegg til deltagerne på utdanningen: et utvalg rektorer ved kontrollskoler, et utvalg lærere ved det vi kaller deltakerskoler, og et utvalg lærere ved kontrollskoler.

Totalt satt vi da igjen med 474 deltagere på rektorutdanningen, 496 rektorer i kontrollutvalget, 741 lærere ved skoler der rektor eller andre i ledelsen gikk på rektorutdanningen, og 201 lærere ved kontrollskolene. Det lave antallet lærere i kontrollutvalget illustrerer godt hovedutfordringen ved fremgangsmåten. Det er svært vanskelig å få skoler til å prioritere deltagelse i en undersøkelse som ikke angår dem direkte, og vi klarte altså ikke å rekruttere et større antall lærere enn dette fra kontrollskolene, til tross for vedvarende kontakt og oppmuntring også direkte på telefon til skolene. Dette i seg selv gjør at funnene må fortolkes med stor varsomhet (se også egen diskusjon om representativiteten til lærerutvalgene i eget vedlegg).

Respondentene i de ulike utvalgene fikk tilsendt spørreskjema på samme tidspunkt som deltagerne på rektorutdanningen, altså ved starten av utdanningen og ved slutten av utdanningen (et og halv år senere). Mange av respondentene besvarte kun deler av undersøkelsen. Vi har tatt med svarene fra disse i analysene, og beregnet svarprosent for delvis fullførte skjema, og for komplette skjema (tabell 3-3)

Tabell 3-3 Oversikt over svarprosent og antall skjema i alle utvalg.

Antall skjema				Svarprosent	
2016	Utsendt	Delvis fullført	Fullført	Delvis fullført	Fullført
Deltagere	474	381	293	0,80	0,62
Rektor Kontroll	496	209	142	0,42	0,29
Lærere rektorskoler	741	340	273	0,46	0,37
Lærer Kontroll	201	112	73	0,56	0,36
2018	Utsendt	Delvis fullført	Fullført	Delvis fullført	Komplett skjema
Deltagere	474	304	238	0,64	0,50
Rektor kontroll	496	183	138	0,37	0,28
Lærere rektorskoler	741	277	179	0,37	0,24
Lærer kontroll	201	64	43	0,32	0,21

Som det fremgår er svarprosenten for deltagerne på rektorutdanningen på henholdsvis 80 % (delvis fullført) og 62 prosent (delvis fullført) ved starten av perioden. Dette må anses som akseptabelt, selv om det er noe lavere enn i tidligere gjennomføringer. For kontrollutvalgene er derimot svarprosentene mye lavere. For rektorer på kontrollskolene er den på 42 % / 29 %, for lærerne på deltakerskolene på 46 %/ 37 %, og på lærerne på kontrollskolene er den på 56 % / 36 %.

Ved oppfølgingsundersøkelsen (post-test) har svarprosenten sunket for alle grupper, og er nå nede i 64 % for delvis fullførte skjema for deltagerne på utdanningen. For de andre gruppene er den betraktelig lavere. Mye av frafallet skyldes som sagt endring av arbeidsforhold, og dermed endring av epostadresser. Innenfor prosjektets rammer er det ikke mulig å følge opp slike endringer, vi har kun basert oss på de innsamlede adressene fra starten av perioden. Dermed er det mange som faller ut av undersøkelsen av slike grunner, og svarprosenten ved post-test må antas reelt sett å være noe høyere.

Et annet viktig spørsmål er hvor mange deltakere som har svart på undersøkelsene ved begge tidspunktene, eller om det er stor utskifting av respondenter mellom pre-test og post-test. For deltagere på utdanningen er det 243 som har svart begge ganger, altså omtrent halvparten. For kontrollutvalget av rektorer er det 90 som har svart begge ganger. Av lærerne på deltakerskolene er det 153 som har svart begge ganger. For

lærerne på kontrollskolene er det 41 som har svart begge ganger. Det er altså en ganske stor utskifting av respondenter mellom de to tidspunktene, og dette gjør at vi i analyser av forskjellene har beregnet signifikanssannsynlighet som om det var snakk om uavhengige utvalg.

For å få et bedre grep om hvorvidt dataene kan anses som representative har vi brettet ut en del kjennetegn ved deltakerne på rektorutdanningen i kapittel 4.I vedlegg har vi gjort en egen vurdering av kontrollutvalgenes representativitet sammenlignet med deltagerutvalget, og sammenlignet med tilgjengelige data om lærere og rektorer i Norge. I denne gjennomgangen konkluderer vi med at dataene fra rektorer i kontrollutvalget kan anses som representative for rektorer i grunnskolen i Norge, og at det er dette som må tas som utgangspunkt i lesingen av rapporten.

Lærerutvalgene har som tidligere vist en lav svarprosent, særlig gjelder dette for kontrollutvalget av lærere. Vi har derfor undersøkt dataene nærmere, og konkludert med at selv om kontrollutvalg og utvalg av lærere på deltakerskoler på mange områder har en relativt lik profil på bakgrunnskjenntegn, er særlig kontrollutvalget såpass lite at det gir få muligheter for statistisk testing av styrke og signifikans. Resultatene må dermed sees som foreløpige og vurderes kritisk.

Vi anser det likevel som viktig å få frem resultatene fra kontrollutvalgene til tross for de påpekte svakhetene, særlig siden fremgangsmåten med kontrollutvalg ikke er brukt tidligere. Slike tilnærminger løftes også frem som viktige i gjennomgangen av forskningslitteratur på feltet i kapittel to. Vi oppfordrer leseren til å fortolke resultatene med forsiktighet, og se de som et springbrett til nye undersøkelser heller enn fastspikrede resultater. Som det også påpekes i kapittel to er det mye ugjørt i effektevaluering av skoleledelsesprogrammer.

3.1.2. Instrumenter – innhold, faktorer og reliabilitet

Surveyene som er brukt er i det store og hele basert på det samme utgangspunktet som undersøkelsen som gikk til tidligere deltagere på rektorutdanningen. Den inneholder spørsmål som både kartlegger forventninger til utdanningen (pretest) og opplevd utbytte av utdanningen (posttest). I tillegg stilles spørsmål om kvalitet og relevans. 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 i rapport 1 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. I denne rapporten har vi byttet ut *skolekultur* med *mestringsforventning*.

Temaene som tas opp i spørreskjemaene til lærere er deres syn på rektorenes prioriteringer og kompetanse, lærernes opplevelse av skolemiljø, deres syn på skoleleders utøvelse av lederrollen, og deres egen opplevde autonomi i rollen som lærer.

Med unntak av *mestringsforventning* ble reliabilitet og sammensetning på de sammensatte målene til skoleledere presentert i delrapport 1, og vi henviser lesere dit

for mer informasjon. *Mestringsforventning* og alle målene til lærerne, blir presentert i teksten nedenfor.

Instrumentene som brukes er 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). 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.

Mestringsforventning - rektorer

Spørsmålene som dreier seg om rektorers mestringsforventning er basert på gjennomprøvde batterier hentet fra forskningslitteraturen (Federici, 2012; Federici & Skaalvik, 2011; Federici & Skaalvik, 2012). Batteriene består av en rekke spørsmål som i utgangspunktet kan deles opp i følgende områder: Disse områdene er (1) pedagogisk ledelse, (2) økonomi, (3) administrativ ledelse, (4) trivsel, (5) støtte, (6) relasjon foreldre, (7) relasjon skoleeier og (8) relasjon lokalsamfunn / næringsliv.

Både ved starten av utdanningen og ved slutten av utdanningen ble studentene (og deltakerne i kontrollutvalget) gitt følgende instruksjon:

«Skolelederrollen er kompleks og består av mange ulike oppgaver og utfordringer. Hvert spørsmål gjelder hvor sikker du er på at du kan gjøre bestemte ting, under bestemte vilkår på din arbeidsplass. Les hvert spørsmål grundig og vurder hvor sikker du er på at du vil klare det spørsmålet beskriver. Med alle oppgavene du har ansvar for, hvor sikker er du på en skala fra 1-7 at du kan ...».

Deretter skulle respondentene ta stilling til 23 påstander på en skala fra 1, «svært usikker», til 7, «helt sikker». Eksempler på påstander er «...lede kritiske diskusjoner rundt pedagogiske problemstillinger med personalet», «...utvikle en skole som er åpen og imøtekomende for elevene», «...samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal bevege seg i», «...utvikle denne skolens pedagogiske plattform», og «...forvalte undervisningsressursene på en effektiv måte».

Faktorer og reliabilitet - mestringsforventning

For å vurdere faktorene i batteriene gjennomførte vi en eksplorerende faktoranalyse. Faktorladningene er presentert i tabell 10-1 i vedlegg. Det er seks faktorer som peker seg ut, i tillegg til at det er enkelte variabler som ikke lader på noen av disse faktorene (eller på flere). Det er verdt å legge merke til at vi dermed får en noe annen faktorstruktur i denne undersøkelsen enn i tidligere undersøkelser som har brukt de samme spørsmålene

Faktor 1 har vi kalt «Undervisningsorganisering», og dreier seg om å organisere undervisningsressursene på en oversiktlig og ryddig måte, omorganisere lærerressursene slik at undervisningen blir best mulig for elevene, og sørge for at undervisningen blir best mulig tilrettelagt for barn med spesielle behov.

Faktor 2 har vi kalt «Engasjement», og påstandene dreier seg for eksempel om å utvikle en skole hvor alle lærerne trives og engasjere de ansatte i forholde til deres egen utvikling.

Faktor 3 har vi kalt «Skoleeier», og dreier seg om å samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal bevege seg i, fremme skolens behov overfor skoleeier og få skoleeier til å forandre mening dersom de er uenige i en sak.

Faktor 4 har vi kalt «Pedagogisk utvikling» og dreier seg om å følge opp og benytte elevresultater for å bedre elevenes læringsmuligheter, og å initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid.

Faktor 5 har vi kalt «Elevarbeid» og dreier seg om å få elevene til å ta ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære, og å stimulere de ansatte slik at elevenes læringsresultater blir bedre.

Faktor 6 har vi kalt «Læreplan/IKT», og dreier seg om å initiere, utvikle skolens arbeid med læreplaner, og å lede skolens utviklingsarbeid med pedagogisk bruk av IKT.

Faktor fire, fem og seks består kun av to spørsmål hver, og har også en viss innholdsmessig overlapp, selv om de statistisk sett kommer ut med ulike dimensjoner. Vi har dermed valgt å utelate disse tre dimensjonene i denne omgang, og konsentrere oss om de tre «sterkeste» dimensjonene.

I tabellen under er dimensjonene presentert, med antall påstander i hvert mål, og Cronbachs alpha.

Tabell 3-4. Reliabilitet og antall variabler - Forventninger og utbytte

Dimensjoner	Alpha	Antall
Undervisningsorganisering	0,90	6
Engasjement	0,88	6
Skoleeier	0,86	3

Læreres syn på skolelederes prioritering og kompetanse

Lærernes syn på skoleledelsens prioriteringer og kompetanse er målt ved en rekke påstander som er listet opp med følgende inngangstekst:

«Alle ansatte i skolen er med på å forme arbeidsmiljø og -kultur. Rektor og ledelsen har det overordnede ansvaret.. Vi ønsker at du vurderer hvor viktig du som lærer synes ulike områder ved skolen er. Vi ønsker også at du vurderer i hvilken grad du opplever at ledelsen ved skolen er i stand til å ta tak i, legge til rette for, gi veiledning/støtte i de samme områdene, uavhengig av hvor viktig du selv synes områdene er.»

Påstandene er vurdert på en skala fra 1 – I svært liten grad, til 5-I svært stor grad. Totalt er det 19 påstander som er vurdert, og disse har blitt gjenstand for en faktoranalyse for å finne frem til eventuelle underliggende faktorer. Totalt er det fem dimensjoner vi har identifisert gjennom faktoranalysen (se vedlegg for oversikt over faktorladninger).

Faktorer og reliabilitet – læreres syn på skolelederes prioritering og kompetanse

Gjennom faktoranalysen har vi identifisert fem dimensjoner i spørsmålene om lærernes syn på skolens ledelse.. Reliabilitet og antall spørsmål som inngår i hver dimensjon er vist i tabell 3-5.

Tabell 3-5 Reliabilitet og antall variabler - skolekultur

Dimensjoner	Alpha	Antall items
Faglig ledelse	0,9	7
Åpenhet	0,83	3
Faglig utvikling	0,89	2
Intern endring	0,85	3
Ekstern endring	0,81	3

Tabellen viser at dimensjonene har tilfredsstillende reliabilitet målt ved Cronbachs Alpha. Faglig ledelse dreier seg for eksempel om å utvikle skolen som et kontinuerlig lærende profesjonsfellesskap, og å utvikle en kultur hvor ledelse og lærere støtter hverandre. Åpenhet dreier seg om å skape et konstruktivt arbeidsmiljø preget av en vi-kultur, legge til rette for frihet i valg av samarbeidsformer blant undervisningspersonalet, og å fremme en kultur hvor kollegiet deler utfordringer. Faglig utvikling dreier seg om å støtte opp om lærernes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning og om å legge til rette for lærernes egen læring (f.eks. kurs og videreutdanning). Intern endring dreier seg om å innhente eksterne aktører for å utvikle det faglige felleskapet blant de ansatte på skolen, å involvere lærerne i

endringsprosesser ved skolen, for eksempel i utviklingsarbeid, og å legge til rette for gode muligheter for medvirkning. Dette skiller seg fra ekstern endring ved at det her dreier seg om å forholde seg til endringer som følge av endret lovverk (f.eks. læreplan), og å sikre nødvendig kompetanse ved skolen relatert til endringer i samfunnet for øvrig (f.eks. teknologiske nyvinninger).

For en oversikt over alle spørsmålene som inngår, henvises leseren til spørreskjemaet i vedlegg.

Læreres syn på skolemiljø

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 lærergjeringen, 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».

Spørsmålene som har blitt stilt til lærerne er omtrent identiske som spørsmålene som ble stilt til rektorene og ble presentert i første delrapport. De eneste endringene er at noen få enkeltpåstander som ikke gir mening å svare på for lærere er tatt bort.

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 3-6.

Tabell 3-6 Reliabilitet og antall variabler - skolekultur

Dimensjoner	Alpha	Antall
Teamlæring og samarbeid	0,82	5
Ledelsen som rollemodeller og støtte	0,92	6
Inkludering og kollektiv visjon	0,82	5

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

Lærenes syn på lederrollen

For å få en vurdering av lærernes syn på lederrollen ved skolen, ble lærerne stilt de samme spørsmålene som vi stilte til deltagerne for å undersøke deres ambisjoner som leder. For rektorene tok dette form av en vurdering av hvilke områder som var viktige for at de skulle føle at de lyktes som leder. For lærerne var spørsmålet hvor viktig de oppfattet at det var for ledelsen å kommunisere til lærerne hva som foregikk på de samme områder. Det dreier seg altså om en vurdering av viktighet, ikke hvor ofte det kommuniseres på ulike områder.

Spørsmålene generelt ble innledet med «Hva opplever du at skoleledelsen ved din skole synes er viktig å kommunisere til lærerne?» . Alternativene var for eksempel «Når elevenes læringsresultater blir forbedret», «Når skolens budsjett er i balanse», «Når de observerer lærere som gir god undervisning». Lærerne 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

I analysene har vi basert oss på de samme fem faktorene som utkrystalliserte seg for rektorene i delrapport 1, og som er brukt i denne rapporten også. Vi har ikke tatt med enkeltspørsmål som ikke ladet på de fem dimensjonene, for å redusere kompleksiteten i presentasjonen. Dimensjonene ble gitt navn ved å ta utgangspunkt i *hva* påstandene omhandler. Tabell 3-7 viser alphaverdier og antall påstander som inngår i hvert sammensatt mål.

Tabell 3-7 Reliabilitet og antall variabler – ambisjoner som leder

	Alpha	Antall
Positive tilbakemeldinger	0,68	3
Læring og undervisning	0,66	2
Test og vurdering	0,54	2
HMS	0,69	2
Samarbeid og utvikling	0,68	2

Reliabiliteten til dimensjonene er stort sett tilfredsstillende, med unntak av dimensjonen test og vurdering. For å beholde koblingen mot rektorsvarene har vi likevel valgt å beholde dimensjonen. Det er også verdt å merke seg at reliabiliteten stort sett er lavere enn det vi fant på tilsvarende spørsmål til deltagerne på

rektorutdanningen. Dette er sannsynligvis på grunn av en noe annerledes spørsmålsformulering, samt at det er en annen gruppe som svarer (lærere kontra rektorer). Lederrollen og -oppgavene ser sannsynligvis noe annerledes ut fra lærernes ståsted enn fra skoleledernes. Se spørreskjemaet i vedlegg for en oversikt over alle spørsmålene som inngår.

Lærernes opplevde autonomi

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. Lærerne ble bedt om å gi uttrykk for grad av enighet på en skala fra 1 – 6, hvor 1 stod for «Helt uenig» og 7 stod for «Helt enig».

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, men de tre påstandene har en Chronbachs alpha på 0,86, noe som anses som en god reliabilitet.

3.1.3. Analyser

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

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 utfyllende mål til signifikanstestene.

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).

Et annet viktig spørsmål er også knyttet til den generelle bruken av signifikanstesting. Signifikanstesting er vanligvis brukt for å ta hensyn til usikkerheten knyttet til at man gjør analyser på et tilfeldig utvalg av respondenter. Deltakerne i rektorutdanningen er ikke et slikt tilfeldighetsutvalg, da undersøkelsen ideelt sett skal dekke hele populasjonen av deltagere på utdanningen i det aktuelle kullet. Samtidig er det to omstendigheter som spiller inn: for det første er det et visst frafall av respondenter, slik at alle ikke svarer. For det andre kan man tenke seg at deltakerne er kun ett av mange mulige utvalg, altså at det kunne vært andre som fikk plass på rektorutdanningen. Med begrunnelse i det siste tilfellet er det mulig å argumentere for at signifikanstesting er nødvendig, og med det første tilfellet sitter man også igjen med et underutvalg, som så kan være mer eller mindre likt den originale populasjonen. Et tilleggsmoment er at vi også i denne rapporten bruker data fra et tilfeldig trukket utvalg av rektorer i skolen og lærerne ved de samme skolene, altså et «ekte» tilfeldighetsutvalg. Til sammen har vi dermed både tilfeldighetsutvalg og utvalg som kan forstås som tilfeldighetsutvalg, og vi har derfor benyttet vanlige signifikanstester i undersøkelsen av resultatene.

I den internasjonale faglitteraturen om signifikanstesting er det også en rekke diskusjoner om hvorvidt man skal korrigere for det faktum at man gjør en rekke sammenligninger og signifikanstester på samme materiale. Dette øker sannsynligheten for at man finner en sammenheng av rene tilfeldigheter, altså at man gjør det som kalles en type 1 feil i metodelitteraturen (Ringdal, 2001). Dette er mulig å korrigere for på ulike måter, oftest gjennom å korrigere signifikansnivået for antallet signifikanstester som gjøres. Enkelte prosedyrer, som for eksempel sammenligning av gjennomsnitt gjennom en enveis variansanalyse (ANOVA) har dette som en innebygget del. Vår tilnærming til problemstillingen har vært å ikke korrigere for antall tester, da dette nok er det vanligste, og har en støtte i en del av forskningslitteraturen. Problemet med å finne signifikante resultater der det faktisk ikke er forskjeller må antas å være størst der resultatene ligger i grenselandet for signifikans (vanligvis rundt 0,05), og man kommer da uansett inn på diskusjoner omkring effektstørrelse versus signifikans. Som diskutert over har vi derfor også

rapportert Cohens d som effektmål, og tar dette som utgangspunkt for å diskutere betydningen av forskjeller vi finner.

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

3.1.4. Analyse av pensumlitteratur

Analysen av pensumlitteratur er bygget opp rundt en registrering av den litteraturen som er oppgitt på pensumlistene til rektorutdanningene. Høsten 2018 kontaktet vi alle tilbyderne med henvendelse om å få alle pensumlister til tilbudene som ble gitt. Etter at dette var innsamlet kodet vi alle i en datafil, og gjorde frekvensanalyser av ulike variabler (presentert nærmere i avsnitt 3.1.5). Totalt registrerte vi 165 forskjellige pensumbidrag ved de sju tilbyderne. I tabell 3-8 er antall pensumbidrag på hver institusjon presentert.

Tabell 3-8 Antall pensumbidrag totalt

	Antall bidrag
HiOA	19
NTNU	13
UiA	35
UiO	35
NHH	7
BI	10
HiSF	46
Total	165

Fremgangsmåten som er brukt for å analysere pensumlistene er tilsvarende som man tidligere har gjort for de humanistiske fagområdene i lærerutdanningene (Caspersen, Bugge, et al., 2017). Men i og med at lærerutdanningene er mer omfattende utdanningstilbud som gis på flere institusjoner, ga den forrige gjennomgangen totalt 5675 registrerte pensumbidrag, altså et betydelig større materiale. At pensum på rektorutdanningene begrenser seg til 165 oppføringer kan nok også skyldes at mange av tilbyderne oppga at utdypende litteratur ble oppgitt underveis i utdanningen. Pensumlister gitt ved oppstart er dermed kun et minimumsnivå av hva det forventes at

deltagerne setter seg inn i. Det er med andre ord nødvendig å ta forbehold om at dataene er begrenset til litteraturen som faktisk er satt på pensum ved studiestart, og at analysene dermed ikke gjelder all litteratur som brukes på rektorutdanningene. I intervjuer gjort i forbindelse med analysen av læremidler på de humanistiske emnene i lærerutdanningene kom det frem at særlig internasjonal faglitteratur deles ut og knyttes til undervisningen underveis. Dette kan da gi en skjevhet i materialet. En slik praksis er også vanlig på rektorutdanningene. Datamaterialet er også sårbart for manglende oppdateringer av pensumlister. Til tross for slike begrensninger vil vi argumentere for at dataene som brukes er viktige, i og med at dette er det bildet studentene får av pensum i forkant av studiet. Og som det kommer frem i analysene av studentenes vurdering av studiet og pensum og undervisningsmateriell, er litteraturen som brukes et tema som skaper engasjement.

3.1.5. Kodene som er brukt i registreringen

I registreringen av litteraturen har vi gitt koder til forfatter, tittel, forlag, fagområde i lærerutdanninga, forfatters institusjonstilknytning, medforfattere og deres institusjonstilknytning, type litteratur (monografi, redigert bok, bokenpittel eller tidsskriftsartikkel), språk og også fagkode og hvilket semester litteraturen er satt opp på pensum. Forlagskodene har vi basert på de oppgitte forlagene i pensumlistene, men her er det to mulige feilkilder. For det første er det ikke alltid det er skilt mellom forlag og underavdelinger, for eksempel Gyldendal og Gyldendal Akademisk. For det andre har det skjedd endringer i forlagsstrukturen, slik at for eksempel Tapir Akademisk forlag gikk inn i Akademika Forlag, som så ble en del av Fagbokforlaget. Noen av forlagene som figurerer på listene er dermed ikke reelt eksisterende forlag per i dag, men er likevel korrekte referanser for pensumlitteraturen. Med dette som bakgrunn har vi valgt å gjøre færrest mulig endringer i registreringen, men registrert den slik den fremstår på pensumlistene.

3.1.6. 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 ellers 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 ikke 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 forsøkt å vise frem bredden av kommentarer, altså de som er både positive og negative, for å få frem nyansene i svarene.

4. Hva kjennetegner deltakerne?

I dette kapitlet gjennomgår vi kjennetegn på deltakerne som har gått på rektorutdanningen. Dette inkluderer en oversikt over hvor mange som deltar, hvilke stillinger de har, alder, skoletype, utdanning, og fylkesvise tilhørighet.

4.1. Deltakerne

Tabell 4-1 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). Fordelingen mellom grunnskole, videregående skole og andre typer skoler er henholdsvis 64,6 prosent, 25,8 prosent og 9,6 prosent. Det er altså en klar overvekt av deltagere fra grunnskoler i materialet.

Tabell 4-1 Deltakernes bakgrunn, stilling, kjønn, alder og erfaring

	Grunn-skole	Videregående skole	Annet	Samlet
Rektor	26,0	9,7	34,6	22,6
Assisterende rektor	8,7	6,9	3,9	7,8
Inspektør	37,3	8,3	30,8	29,3
Avdelingsleder	26,5	70,8	30,8	38,2
Annen stilling (inkludert lærer)	1,6	4,2	0,0	2,1
Kvinne	64,5	44,6	75,0	60,4
Mann	35,5	55,4	25,0	39,6
Alder (år)	44	46	45	45
Min	26	30	31	26
Maks	63	61	57	63
Erfaring (antall år med ledererfaring i skolen totalt)	2,9	4,0	3,6	3,3
Min	0	0	0	0
Maks	20	18	19	20

Tabell 4-1 viser at det i dette kullet er stillingskategoriene «inspektør» og «avdelingsleder» som er hyppigst representert blant deltakerne. Deretter følger «rektor», som altså er den tredje største gruppen på rektorutdanningen. Denne utviklingen er interessant, særlig om man trekker linjen tilbake til den foregående runden med evaluering (Lysø et al., 2013), der andelen rektorer var klart høyere (45 prosent i snitt). Vi kommer tilbake til noen refleksjoner rundt dette i oppsummeringen av kapitlet.

På samme måte som tidligere er det en overvekt av kvinner som deltar (64,5 prosent). Andelen deltagere som er kvinner er altså noe høyere enn det kjønns sammensetningen blant rektorer i grunnskolen skulle tilsi, noe som kanskje ikke er rart i og med at

innslaget av deltagere med andre stillingskategorier er såpass høyt. Utdanningsspeilet 2010 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, et al., 2014).

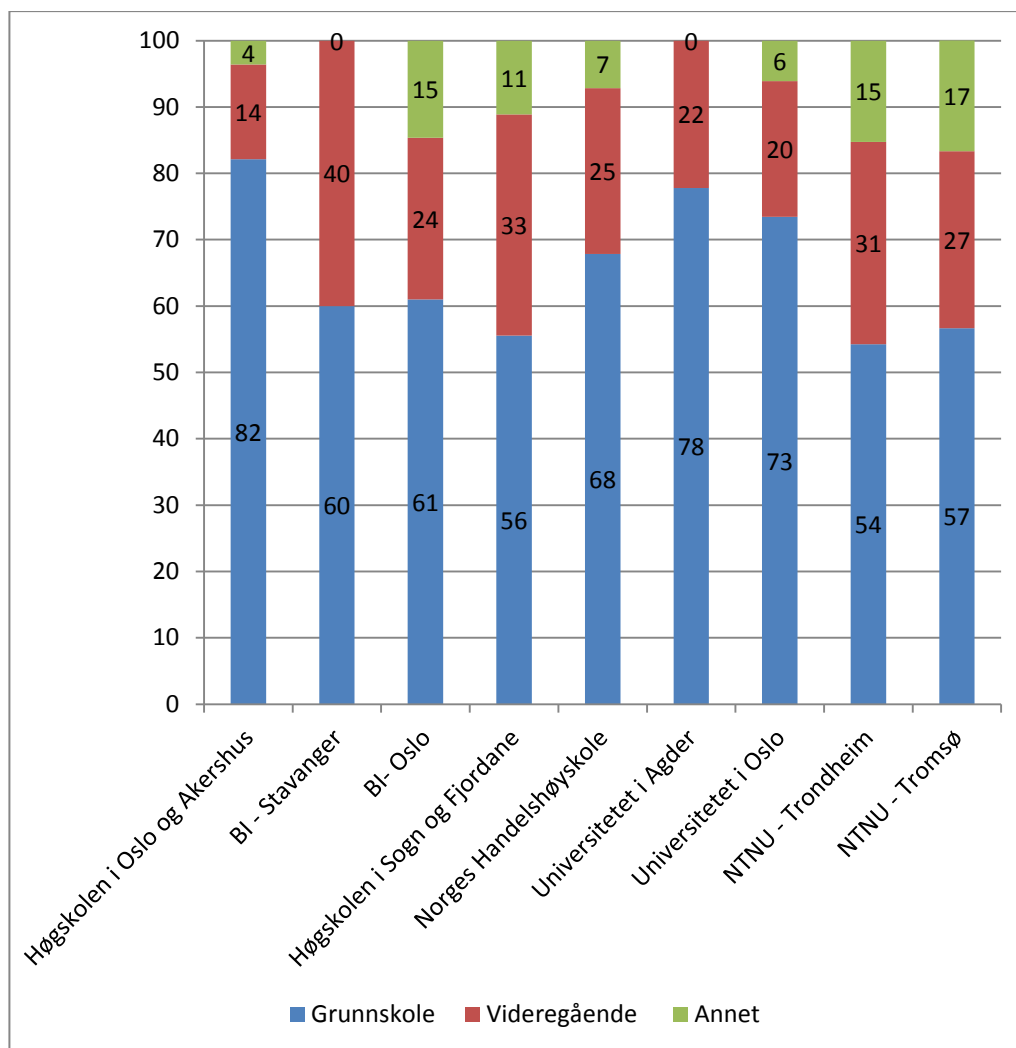
Snittalderen for deltagerne er 45 år, og det er ingen særlig forskjell i alder mellom de ulike skoletypene. Variasjonen i alder er også relativt lik når man ser på laveste og høyeste oppgitte alder etter skoletype, og det samme gjelder for antall år erfaring.

I tabell 4-2 vises antall deltakere fordelt på skoletype. I kategorien «annet» inngår her kun spesialskoler.

Tabell 4-2 Deltakerne fordelt på skoletype

Skoletype	Prosent	N
Barneskole (1-4)	1,1	3
Barneskole (1-7)	31,6	83
Ungdomsskole (8-10)	16,7	44
Kombinert barne- og ungdomsskole (5-10)	1,1	3
Kombinert barne- og ungdomsskole (5-10)	20,9	55
Videregående skole (allmennfag)	3,8	10
Videregående (fag- og yrkesopplæring)	6,5	17
Videregående skole (kombinert)	18,3	48
Annet	1,1	3
Totalt	100	263

Blant deltakerne på rektorutdanningen representerer drøyt 30 prosent barneskoler (1-7). Videre står ungdomsskolene og de kombinerte skolene for drøyt 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 4-1 vises skoletype fordelt på programtilbyder. «Annet» viser her til alle andre skoler enn grunnskole og videregående.



Figur 4-1 Skoletype fordelt per tilbyder

Tabellen viser at det er noe variasjon når det gjelder hvilken skoletype deltakerne representerer. NTNU Trondheim har for dette kullet færrest deltakere fra grunnskolen og Høgskolen i Sogn og Fjordane har høyest andel deltagere fra videregående skole.

I tabell 4-3 vises høyeste utdanning blant deltakerne. Kategorien «annet» representerer her utdanninger som for eksempel fagbrev og teknisk fagskole.

Tabell 4-3 Deltakernes høyeste utdanning

Utdanning	Prosent	N
Allmennlærerutdanning	10,0	29
Allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning	33,7	98
Universitet / Høgskole 3-4 år + PPU (cand.mag / bachelor)	22,3	65
Universitet / Høgskole 5 år eller mer + PPU (master)	24,7	72
Annet	0,7	2
Totalt	100	291

Tabellen viser at den største andelen av deltakerne har allmennlærerutdanning og allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning, mens tilsvarende antall er fordelt på henholdsvis Universitet/Høgskole 3-4 år og 5 år eller mer. Dette er omtrent samme fordeling som i rapporten som presenterte 2015-kullet, og stemmer godt med i den forrige evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen.

Tabell 4-4 viser deltakernes fylkesvise tilhørighet.

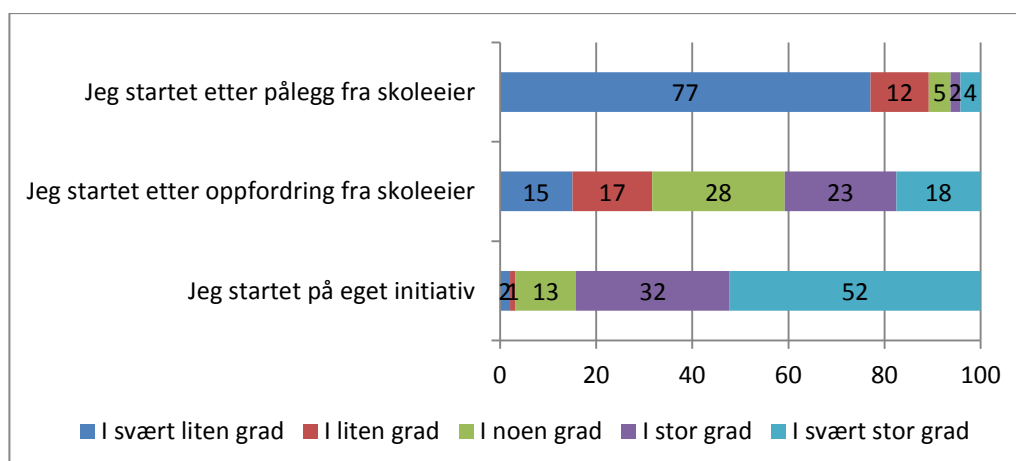
Tabell 4-4 Deltakerne fordelt på fylke

Fylke	Prosent	N
Finnmark	3,1	9
Troms	5,9	17
Nordland	9,3	27
Nord-Trøndelag	2,4	7
Sør-Trøndelag	8,7	25
Hedmark	3,1	9
Oppland	3,1	9
Akershus	10,7	31
Østfold	6,2	18
Møre og Romsdal	5,2	15
Sogn og Fjordane	1,4	4
Hordaland	11,4	33
Rogaland	7,6	22
Vest-Agder	2,8	8
Aust-Agder	3,1	9
Telemark	3,5	10
Buskerud	6,2	18
Vestfold	2,1	6
Oslo	4,2	12
Totalt	100	289

Tabellen viser at det for 2016-kullet er prosentvis flest deltakere fra Hordaland, Akershus, Nordland og Sør-Trøndelag. Sogn og Fjordane er svakest representert med kun 1,4 prosent av det totale antallet som har besvart pretesten. I fjorårets rapport påpekte vi at fordelingen avviker klart 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, og denne tolkningen understøttes altså av kullet som startet i 2016.

4.2. Om deltakelse

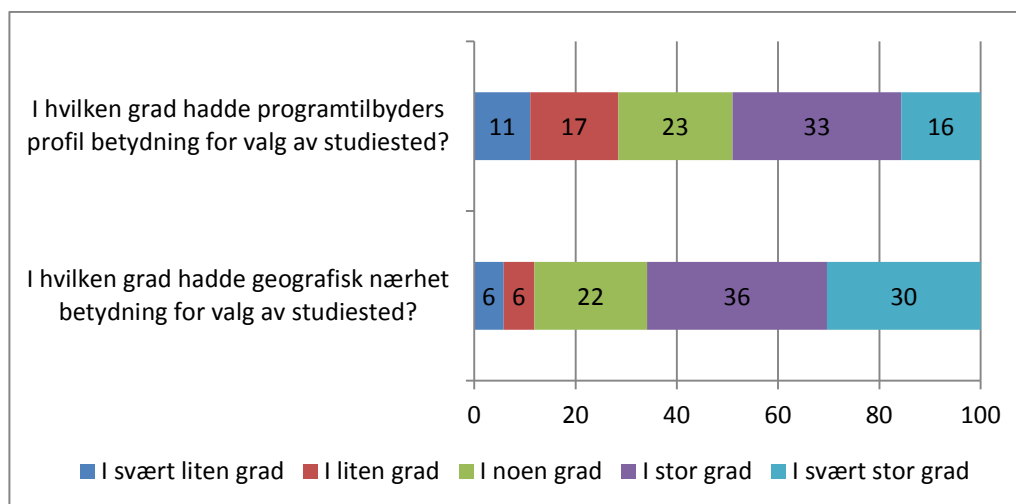
Deltakerne ble også stilt spørsmål om hvorfor de startet på den nasjonale rektorutdanningen. Respondentenes svar er vist i figur 4-2.



Figur 4-2 Deltakernes svar: Årsaker til å starte på utdanningen

Figur 4-2 illustrerer at litt over femti prosent av deltakerne oppgir at de startet på eget initiativ «i svært stor grad». Mer enn 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.

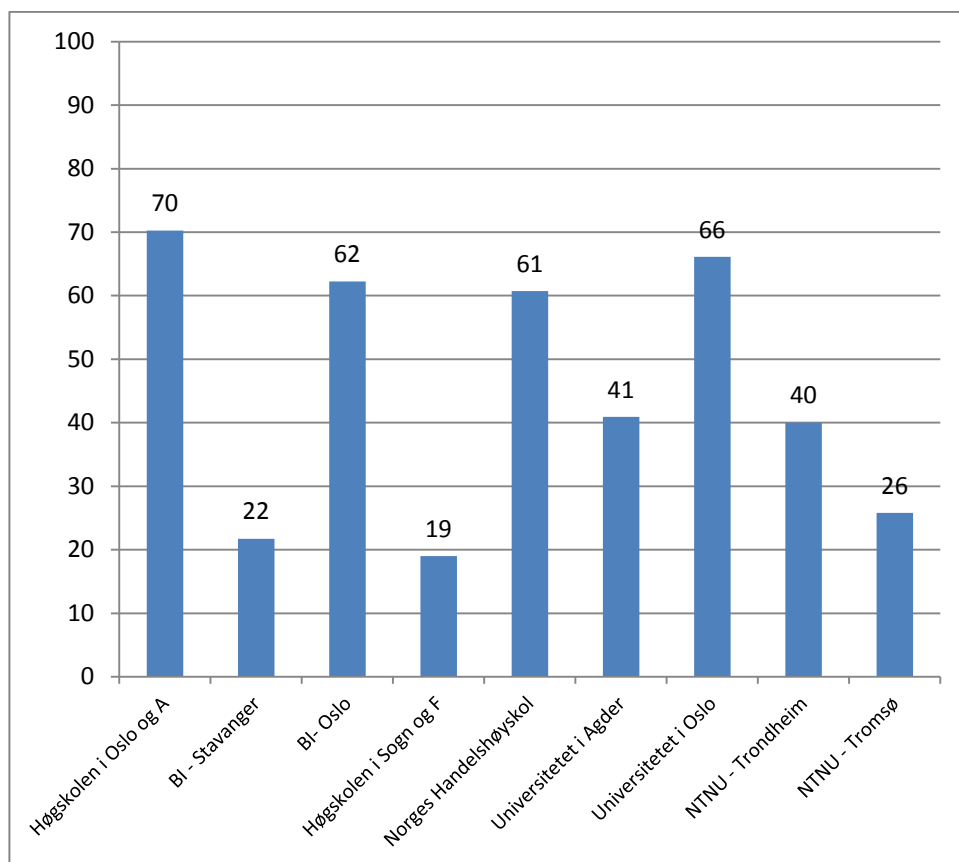
Deltakerne ble også bedt om å oppgi hvorvidt programtilbyders profil hadde betydning for valg av studiested og om geografisk nærhet påvirket hvor de søkte. Svarene er vist i figur 4-3.



Figur 4-3 Deltakernes svar: Betydning av programprofil og geografisk nærhet

Programtilbyderne profil har hatt betydning «i noen grad» til «svært stor grad» for litt over 70 prosent av deltakerne, mens for geografisk nærhet er det nesten 90 prosent som oppgir det samme.

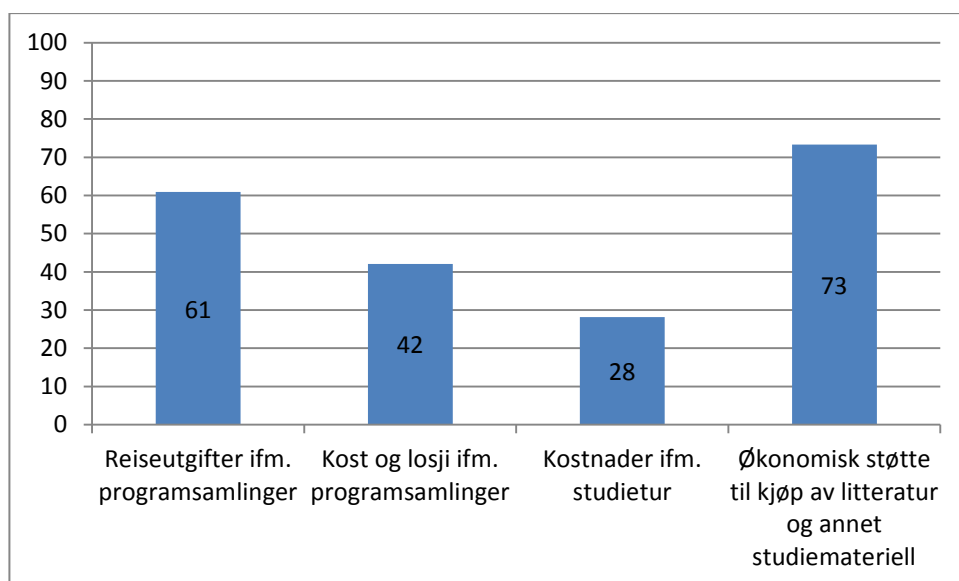
Vi undersøkte også hvorvidt deltakernes opplevelse av at programtilbyders profil hadde betydning for valg av studiested. Figur 4-4 viser respondentene som svarer «i stor grad» eller «i svært stor grad», fordelt på tilbyder.



Figur 4-4 Deltakernes svar: Betydning av programprofil fordelt på tilbyder

Andelen som svarer «i stor grad» eller «i svært stor grad» varierer mellom tilbyderne (signifikant forskjellige ved en kji-kvadrattest). Resultatene avviker også en del fra forrige kull. Høgskolen i Oslo og Akershus og Universitetet i Oslo har høyest andel med studenter som har valgt studiested på grunn av profilen, mens BI-Stavanger og Høgskolen i Sogn og Fjordane har lavest andel. Dersom vi ser på betydningen av geografi (ikke vist) er det færrest som har valgt tilbudene i Oslo på grunn av geografi, mens tilbudene i Agder, Bergen, Stavanger og Tromsø har høyest andel. Geografisk nærhet ser dermed også ut til å spille en viktig rolle for valg av studiested.

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 4-5 på neste side.



Figur 4-5 Deltakernes svar: Økonomiske rammebetingelser for deltakelse

Det ser ut som at majoriteten av deltakerne får støtte til kjøp av litteratur og studiemateriell, men andelen er noe lavere i dette kullet enn for kullet som startet i 2015 (der var det 82 prosent som oppga dette). I tillegg får cirka 60 prosent dekket reiseutgifter i forbindelse med programsamlingene. Rundt en tredjedel oppgir at de har fått dekket kostnader i forbindelse med studietur og 42 prosent får dekket kost og losji i forbindelse med samlinger. Spørreskjemaet inneholdt ikke kategorien «ikke relevant», og dette kan være med på å gi et noe skjevt bilde, for eksempel knyttet til studietur.

Resultatene viser også at 79 prosent av deltagerne oppgir at de i svært liten grad får en arbeidsreduksjon mellom samlingene ved at noen andre tar over oppgavene, og 51 prosent oppgir det samme for deltagelsen på samlingene.

Det var totalt 5 deltagere i 2016-kullet som ikke fullførte studiet av de som svarte på undersøkelsen. I tillegg er det 11 personer som oppgir fortsatt å studere. Tre oppgir at studiet ikke var godt nok tilrettelagt for å kombinere med arbeid, seks oppgir at arbeidshverdagen ikke var godt nok tilrettelagt for å kombinere med studier, 2 peker på manglende frikjøp fra oppgaver, mens tre også krysser av for personlige årsaker.

4.3. Oppsummering

I dette kapittelet har vi beskrevet deltakerne på rektorutdanningen, med utgangspunkt i kullet som startet i 2016. Rektorer utgjør 22,6 prosent av deltagerne, 38,2 prosent er avdelingsledere, 7,8 prosent er assisterende rektorer, og 29,3 prosent er inspektører. For de tre kullene som inngikk (som startet på utdanningen i 2010, 2011 og 2012) var det samlet 45,2 prosent rektorer, 25,4 prosent inspektører og 19,4 prosent avdelingsledere. På årene frem til 2016-kullet har det altså skjedd en tydelig endring i sammensetningen på rektorutdanningen, som totalt sett nå altså innebærer at rektorer kun er den tredje største gruppen på utdanningen. Det kan være ulike årsaker til dette. Én mulighet kunne vært at prioritering av søkere fra skoleeier og tilbyderes side ikke følger kravet som ligger om at nytilsatte rektorer skal prioriteres før erfarne rektorer og andre ledere i skolen, men Utdanningsdirektoratet oppgir at de prioriterer rektorer i

siste instans, selv om skoleeiere skulle ha prioritert annerledes. Endring i skolestruktur er en annen mulig forklaring, altså at flere større skoler gir færre rektorer og flere avdelingsledere. En annen mulig forklaring er at det nå begynner å bli ganske mange rektorer som har vært gjennom rektorutdanningen, og at det dermed er naturlig at andre grupper blir større. Vi skal ikke besvare årsakene til endringene i denne rapporten, men heller stille et spørsmål til refleksjon til tilbyderne, om denne endringen i sammensetningen er tatt opp i studiets organisering på en god måte.

Utover denne interessante endringen over tid er resultatene ganske stabile sammenlignet med fjoråret. 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 Hordaland, Akershus, Nordland og Sør-Trøndelag. Sogn og Fjordane er svakest representert med kun 1,4 prosent av det totale antallet.

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 noe færre enn før 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.

5. Bruk av læremidler – en oversikt over studiestedene

I dette kapittelet presenteres en oversikt over pensumlitteraturen blant de ulike tilbyderne av rektorutdanning. Som diskutert i metodekapittelet er ikke dette et dypdykk i kvaliteten på pensumet som gis, men heller et forsøk på å gi et oversiktsbilde over litteraturen som brukes. Vi har også valgt å presentere deltakerne på rektorutdanningen sitt syn på litteraturen og pensum som brukes, og forsøker å reflektere rundt forholdet mellom pensum og deltakernes vurderinger.

Det er som nevnt 165 pensumbidrag som er kategorisert på sju studiesteder. Gjennomgangen av pensumlitteraturen gir oss mulighet til å se nærmere på hva slags type litteratur som benyttes på de ulike utdanningene, forstått som om det er bøker, bokkapitler, rapporter, tidsskriftsartikler eller annen type litteratur som er vanligst å ha på pensum; hvor stor andel av litteraturen som er på norsk og andre språk; hvor stor andel av forfatterne på pensum som er fra den samme institusjonen som undervisningen foregår og hvordan ulike forlag er presentert på pensum. Disse opplysningene kan til sammen være med på å tegne et bilde av hvorvidt rektorutdanningene «lukker seg rundt seg selv» eller er åpne mot forskningen som foregår og litteraturen som utarbeides andre steder enn på egen institusjon. Når det er sagt så er det en rekke forbehold som må tas i fortolkningen av resultatene, slik det ble gjennomgått i kapittel 2, og som understrekes flere ganger underveis i kapitlet. Det er dermed viktig ikke å se resultatene som helt presise mål, men som uttrykk for tendenser.

5.1. Den hyppigst forekommende litteraturen – Rektorutdanningenes kanon

Pensumbidragene er fordelt som følger på de syv institusjonene som tilbyr rektorutdanningene.

Tabell 5-1. Type litteratur på pensumlistene, totalt og etter institusjon.

Type publisasjon	HiOA	NTNU	UiA	UiO	NHH	BI	HiSF	Total	Total andel
Bok	12	13	22	18	7	10	17	99	60
Del av bok/kapittel	7	0	10	12	0	0	22	51	31
Tidsskriftsartikkel	0	0	2	4	0	0	4	10	6
Rapport/Meld. St. /annet	0	0	1	1	0	0	3	5	3

Som det fremgår er 99 av bidragene boktitler, og dette utgjør da hovedtyngden i litteraturen som utdanningene har rapportert inn (60 prosent). 51 av bidragene (31 prosent) er deler av bøker eller kapitler, 10 er tidsskriftsartikler (seks prosent), mens 5 er rapporter, stortingsmeldinger eller andre typer publisasjoner (tre prosent). Det er en viss forskjell på de ulike institusjonene med tanke på hvor mange bidrag det er satt opp, men her må det igjen understrekes at det for enkelte pensumlistene er snakk om en kjernelitteratur, mens ytterligere bidrag kommer til i løpet av studiet. I tillegg er det

selvsagt varierende sideantall på de ulike bidragene. Sidetall er ikke alltid oppgitt i pensumlistene, og det har dermed ikke vært mulig å beregne antall sider pensum per institusjon på en god måte.

Det er titler som går igjen på flere pensumlister, og i tabellen under vises først hvilke boktitler som forekommer hyppigst (tabell 5-2).

Tabell 5-2 Hyppigst forekommende boktitler (mer enn én forekomst)

	Antall	Andel	Kumulativ andel
Reformideer i norsk skole (Røvik, Furu og Eilertsen, 2014)	7	5	5
Elevsentrert skoleledelse (Robinson, 2014)	6	4	9
Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring (Roald, 2012)	5	3	12
Retten i skolen (Andenæs og Møller, 2016)	5	3	15
Ledelse i fremtidens skole (Aas og Paulsen, 2017)	4	3	18
Det Gode arbeidsmiljø: krav og utfordringer (Einarsen og Skogstad, 2011)	3	2	20
En skoleleders dagbok (Gunnulfsen og Hall, 2015)	3	2	22
Ledelse, organisasjon og kultur (Strand, 2007)	3	2	24
Organisasjonsendringer og endringsledelse (Jacobsen, 2012)	3	2	26
Organisasjonskultur (Bang, 2011)	3	2	28
Perspektiver på ledelse (Martinsen, 2015)	3	2	30
Rektors styringsrett (Eriksen, 2012)	3	2	32
Profesjonsutvikling i skolen (Elstad og Helstad, 2014)	2	1	34
Eksistens & pedagogikk (Brunstad, Reindal, Sæverot, 2015)	2	1	35
Forandring som praksis (Klev og Levin, 2009)	2	1	36
Innovative kommuner (Ringholm, Teigen og Aarsæther, 2013)	2	1	38
Kompetent skoleledelse (Andreassen, Irgens og Skaalvik, 2010)	2	1	39
Ledelse i og av flerkulturelle skoler (Vedøy, 2017)	2	1	40
Ledelse som setter spor (Fullan, 2017)	2	1	42
Leiing av endringsarbeid i skulen (Ertesvåg, 2012)	2	1	43
Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling (Postholm, 2012)	2	1	44
Læringsutbytte (Prøitz, 2016)	2	1	46
Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser (Dysvik og Kuvaas, 2016)	2	1	47
Personalledelse i et kunnskapsbasert arbeidsliv (Hole og Haugen, 2015)	2	1	48
Profesjon og organisasjon (Irgens, 2007)	2	1	50
Rektor som leder og sjef (Møller og Ottesen, 2011)	2	1	51
Skolen (Irgens, 2016)	2	1	52
Skoleutvikling og digitale medier (Erstad og Hauge, 2011)	2	1	54
Strategisk kompetanseledelse (Lai, 2013)	2	1	55

Den hyppigst brukte boken er «Reformideer i norsk skole» av Røvik, Furu, og Eilertsen (2014). Ved de ulike institusjonene er noen steder enkeltkapitler valgt ut til

pensum, mens det andre steder er hele boka som er satt opp (415 sider). Den nest hyppigst oppførte boken er «Elevsentrert skoleledelse» av Robinson (2014), med seks oppføringer, og her er det med ett unntak hele boken som er satt opp på pensum. «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap» av Roald (2012) er satt opp på pensum fem ganger, og det samme gjelder «Retten i skolen. Mellom pedagogikk, jus og politikk» av Andenæs og Møller (2016). Her er det også satt opp enkeltkapitler ved noen institusjoner.

Dersom vi ser på artikler og enkeltkapitler er det kun en håndfull som går igjen flere ganger, ingen går igjen flere enn to ganger (tabell 5-3).

Tabell 5-3 Hyppigst forekommende tidsskriftsartikler og kapitler(mer enn én forekomst)

	Antall	Andel	Kumulativ andel
Digitalt kompetente skoler (Erstad og Hauge, 2011) .	2	2,99	2,99
Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendiggjøre personen og pedagogen (Gilje, 2015)	2	2,99	5,97
Ledelse som masteride i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv (Møller, 2014)..	2	2,99	8,96
Nye styringsformer i utdanningssektoren (Skedsmo og Mausestaden, 2017)..	2	2,99	11,94
Rom for arbeid (Irgens, 2010)..	2	2,99	14,93

Den første av disse er et kapittel av Erstad og Hauge (2011) («Digitalt kompetente skoler»), i boken «Skoleutvikling og digitale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring». Den neste er kapittelet «Kan pedagogisk credo-tenkning selvstendiggjøre personen og pedagogen?» i «Eksistens og pedagogikk: en samtale om pedagogikkens oppgave» av Brunstad, Reindal, og Sæverot (2015) . Det tredje bidraget som går igjen flere ganger er Jorunn Møller sitt kapittel «Ledelse som masteride i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv», som er et kapittel i den tidligere nevnte boka av Røvik et al. (2014). «Nye styringsformer i utdanningssektoren – spenninger mellom resultatstyring og profesjonelt ansvar» av Guri Skedsmo og Sølvi Mausestaden (2017) er den eneste tidsskriftsartikkelen som går igjen to ganger på pensumlistene. Fra boka «Kompetent skoleledelse» (Skaalvik, Irgens, & Andreassen, 2010) er det også ett kapittel som går igjen to steder, og det er Eirik Irgens sitt kapittel «Rom for arbeid. Lederen som konstruktør av den gode skole».

Tidsskriftsartiklene som er på pensumlistene er i omtrent like stor grad hentet fra pedagogiske tidsskrift som ledelsesorienterte tidsskrift (tidsskriftene som er på listene er Acta Didactica, Business Ethics Quarterly, Educational Administration Quarterly, FORUM, Improving Schools, Kommunal økonomi och politik, Leading and Managing, Magma, Nordic Studies in Education, Norsk pedagogisk tidsskrift og Public Productivity Review).

5.2. Hvor kommer den fra, hvem skriver den, og hvor gis den ut?

Det er interessant å se på hva slags litteratur som brukes, men det er også interessant å se nærmere på bruken av litteratur på ulike språk. Innenfor de humanistiske emnene (som også inkluderte pedagogikk) i lektor- og grunnskolelærerprogrammene viste analysene fra 2017 at andelen engelskspråklig litteratur i snitt var 21 prosent, og varierte mellom 14 prosent på GLU 1-7, 20 prosent på GLU 5-10, og 35 prosent på lektorprogrammene. Andelen litteratur på andre skandinaviske språk varierer fra 2 prosent (GLU 1-7) til 8 prosent (lektorprogrammene). I rektorutdanningen er det 15 prosent (25 bidrag) av litteraturen som er engelskspråklig, mens de resterende bidragene er på norsk, med noen enkeltstående danske og svenske unntak. Hovedtyngden av de engelskspråklige bidragene på pensumlistene er på ett studiested (15 av 25 bidrag, med de resterende ti bidragene spredt på tre andre studiesteder).

Som nevnt oppgis det at internasjonal litteratur gjerne gis som tilleggslitteratur i tilknytning til samlingene. Dette var også tilfellet på undersøkelsen av pensumlistene i de humanistiske emnene i lærerutdanningene, men likevel lå altså andelen engelskspråklig litteratur høyere på lektorprogrammet.

Et annet spørsmål som kan analyseres med denne fremgangsmåten er hvor mange av bidragene på pensumlistene som er skrevet av forfattere fra egen institusjon. Dette har vi undersøkt ved å registrere forfatterens institusjonstilknytning (der vi ikke kjenner denne har vi funnet frem til det via nettsøk), og sammenholde dette med hvilken institusjon pensumlisten kommer fra. Vi har både sett på førsteforfatter sin tilknytning, og alle forfatterne, og finner ingen store forskjeller mellom disse to tallene. Vi presenterer dermed oversikten der vi har tatt med alle forfatterens institusjonstilknytning.

Tabell 5-4 Andel forfattere med tilknytning til egen institusjon, etter utdanningsinstitusjon

	HiOA	NTNU	UiA	UiO	NHH	BI	HiSF	Total
Antall forfattere fra egen institusjon	3	6	4	10	0	0	0	23
<i>Andel forfattere fra egen institusjon</i>	<i>16</i>	<i>46</i>	<i>11</i>	<i>29</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>14</i>
Totalt antall pensumbidrag	19	13	35	35	7	10	46	165

Sett under ett er andelen forfattere fra egen institusjon 14 prosent for rektorutdanningene, noe som ligger tett på de humanistiske emnene i lektorprogrammene (15 prosent) og noe høyere enn GLU-programmene (ni prosent). Andelen forfattere fra egen institusjon på pensumlisten varierer også mellom de ulike institusjonene, men det er viktig å se dette opp mot antallet publikasjoner de har oppført på listen. Særlig tydelig er dette for NTNU sitt tilbud, der omtrent halvparten av de 13 bidragene som er oppført på pensumlisten kommer fra forfattere med tilknytning til institusjonen, men der det tydeliggjøres i pensumlisten at listen vil bli supplert med artikler og bokkapitler. Med så lavt antall oppføringer, er det selvsagt fort gjort å få store utslag på andeler (og vi har derfor hele veien tydeliggjort det absolutte antallet også). Samtidig er det viktig å ha med seg at det er pensumlistene

som er studentenes første møte med studiets litteratur. Som det fremkommer i analysene av studentenes vurdering av pensum og litteraturen som brukes, er det variasjoner i vurderingen av litteraturen. Et av områdene som pekes på av studentene i kommentarfeltene er nettopp at forfattere fra institusjonen oppfattes som overrepresentert på pensum. Hva som er riktig andel forfattere fra egen institusjon på pensum vil ha en viss naturlig variasjon, basert blant annet på forskningsmengden og -tyngden ved institusjonen. Dersom enkelte institusjoner har større forskningsaktivitet eller står i en nasjonal særstilling er det naturlig at de også er godt representert på eget pensum. Resultatene i våre analyser tyder ikke på at rektorutdanningen totalt sett skiller seg ut med en høy andel forfattere fra egen institusjon.

Et annet spørsmål vi har undersøkt er spredningen mellom ulike forlag, altså *hvor mange* forlag som brukes ved de ulike utdanningene- er det en konsentrasjon om noen få forlag, eller brukes litteratur fra mange ulike forlag? I tabell 5-5 er alle de ulike forlagenes representasjon på pensumlistene presentert, og i tabell 5-6 er de hyppigst forekommende forlagene per institusjon presentert.

Tabell 5-5 Ulike forlag representert på pensumlistene på rektorutdanningene, antall, andel og kumulativ andel

Forlag	Antall	Andel	Kumulativ andel
Fagbokforlaget	37	25	25
Universitetsforlaget	28	19	44
Cappelen Akademisk Forlag	23	16	59
Gyldendal Akademisk	21	14	74
Tapir akademisk forlag	5	3	77
Routledge	4	3	80
Cappelen	3	2	82
Opplandske bokforlag	3	2	84
Jossey-Bass	3	2	86
Gyldendal	2	1	87
Abstrakt forlag	2	1	89
Oxford University press	2	1	90
Kommuneforlaget	2	1	91
Høyskoleforlaget	1	1	92
Cambridge university press	1	1	93
Springer	1	1	93
free press	1	1	94
Open university press	1	1	95
Ashgate	1	1	95
Vigmostad & Bjørke as	1	1	96
Optimas Organisasjonspsykologene as	1	1	97
Solution Tree Press	1	1	97
OECD Publishing	1	1	98
Princeton University Press	1	1	99
Corwin Press	1	1	99
AMACOM	1	1	100

Tabell 5-6 Andel litteratur på ulike forlag med mer enn tre oppføringer, etter utdanningsinstitusjon, sortert etter totalt antall per forlag

	HiOA	NTNU	UiA	UiO	NHH	BI	Vest-landet	Total andel	Totalt antall
Fagbokforlaget	20	33	40	19	86	38	29	31	37
Universitetsforlaget	7	17	7	35	14	13	37	24	28
Cappelen Akademisk Forlag	20	25	27	27		25	11	19	23
Gyldendal Akademisk	53	8	7	15		25	14	18	21
Tapir akademisk forla		17		4			6	4	5
Routledge			20				3	3	4
Totalt antall	15	12	15	26	7	8	35	100	118

Tabell 5-5 viser at 74 prosent av litteraturen på pensumlistene er fra fire store, norske forlag – Fagbokforlaget, Universitetsforlaget, Cappelen Akademisk Forlag, og Gyldendal Akademisk. Dette er en større konsentrasjon enn det man finner i de humanistiske emnene i lærerutdanningene, der man på GLU-utdanningene måtte opp i 12 forlag for å fange en tilsvarende prosent. For lektorprogrammene var spredningen betraktelig større enn dette igjen. Utenlandske forlag var også sterkere representert i GLU- og lektorprogrammene enn i rektorutdanningen.

Et annet spørsmål vi har undersøkt er hva slags fagområde litteraturen hører til. Vi har kategorisert dette gjennom å kategorisere bidragene etter følgende kategorier ut fra tittel og omtale fra forlagene: 1) Ledelse, 2) Skoleledelse, 3) Økonomi, 4) Pedagogikk/Generell Utdanning, 5) Statsvitenskap/Samfunnsfag, 6) Jus, 7) Annet. Tilhørigheten til de ulike kategoriene er i enkelte tilfeller uklar, fordi noen bidrag kan plasseres inn i flere kategorier. Vi har forsøkt å plassere disse etter det vi oppfatter som hovedkategori. Alle bidrag som omhandler lovverk har blitt plassert under jus. Bidragene som går under kategori 5, Statsvitenskap eller samfunnsfag, kan i hovedsak sies å dreie seg om offentlig politikk og administrasjon, og kommunal organisering.

Tabell 5-7 Fagområde pensumlitteraturen hører til, etter utdanningsinstitusjon og totalt

	Generell ledelse	Skoleledelse	Ped./ utd.	Statsvit. /samf. vitenskap	Jus	Annet	Totalt antall
HiOA	47	32	21	0	0	0	19
NTNU	23	38	23	0	8	8	13
UiA	57	17	11	14	0	0	35
UiO	11	63	20	0	6	0	35
NHH	57	43	0	0	0	0	7
BI	30	40	30	0	0	0	10
Vest-landet	20	39	28	0	9	4	46
Total andel	32	39	21	3	4	2	100 %/ 165

I tabell 5-7 kommer det frem at det er, kanskje ikke overraskende, fagområdet skoleledelse som det meste av pensumlitteraturen hører inn under. 39 prosent av litteraturen har hovedfokus på skoleledelse, mens 32 prosent hører inn under generell ledelse. Til sammen er det altså 71 prosent av litteraturen som er ledelsesorientert eller rettet mot skoleledelse. Det vi har kalt pedagogikk eller utdanning generelt utgjør 21 prosent av pensumlitteraturen. De tre siste kategoriene som er representert utgjør til sammen mindre enn ti prosent av pensumbidragene. Det er også verdt å merke seg at ingen av bidragene har blitt klassifisert som økonomi. I den grad økonomi er representert på pensum, er det altså enten som et underordnet tema i bidragene omkring ledelse og skoleledelse, eller som tilleggslitteratur som deles ut på forelesninger og samlinger.

Antall oppføringer er som tidligere nevnt såpass få at det er vanskelig å dele opp resultatene på utdanningsinstitusjoner. Siden antall kategorier vi har sortert etter her er forholdsvis lavt, har vi likevel gjort et forsøk, men understreker at resultatene må

tolkes med forbehold om antallet og hvordan pensumlistene er brukt fra utdanningsinstitusjonene sin side.

5.3. Studentenes syn på pensum og undervisningsmaterieell

Så langt har vi sett på pensumlitteraturen på rektorutdanningen, og hvordan den er sammensatt. Dette gir oss et oversiktsbilde, men sier ingenting om kvaliteten på litteraturen. For å komme nærmere en kvalitetsvurdering av pensumlitteraturen innenfor rammene til prosjektet har vi spurt deltagerne på rektorutdanningen hvordan de vurderer pensum og undervisningsmaterieell. Som gjennomsnittstallene i tabell 5-8 viser, er deltakerne gjennomgående fornøyd med pensum og undervisningsmaterieell, her ligger skårene på mellom 4,3 og 4,5 (med 5 som høyeste mulige). Dette er tilnærmet identisk med resultatene for 2015-kullet.

Tabell 5-8 Vurdering av pensum og undervisningsmaterieell (1 = svært dårlig, 5 = svært god)

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen	216	4,3	0,81
Innholdet	218	4,4	0,68
Kvaliteten	218	4,5	0,64
Relevans for egen praksis	217	4,5	0,66

Selv om deltakerne er godt fornøyd med pensum og undervisningsmaterieell, peker de likevel på en del klare vurderinger av forbedringsmuligheter, slik det ble nevnt tidligere. Ganske mange peker som sagt på at mye av litteraturen er forelesernes egne bidrag. Hvorvidt det er en fordel eller en ulempe kommer ikke helt klart fram.

«Flott - mye relevant pensum som man kunne ta med seg inn i det praktiske arbeidet med en gang»

«Meget godt fornøyd, forbedring: Nyere bøker med nyere forskning, ikke så "lojale" mot forfattere i egne rekker, det er stor forskjell på pensumbøkene fra studiested til studiested. Tendens til å konservere sin egen tankegang- tankegods, ikke framsnakke andre studiesteders forelesere/forfattere»

«Savnet en tydeligere oversiktlig plan for studiet fra kursansvarlig med riktig litteraturliste fra starten av.»

«Savnet noe mer litteratur fra utenlandsk forskning, litt mye fokus på Universitets egne forskere og deres litteratur.»

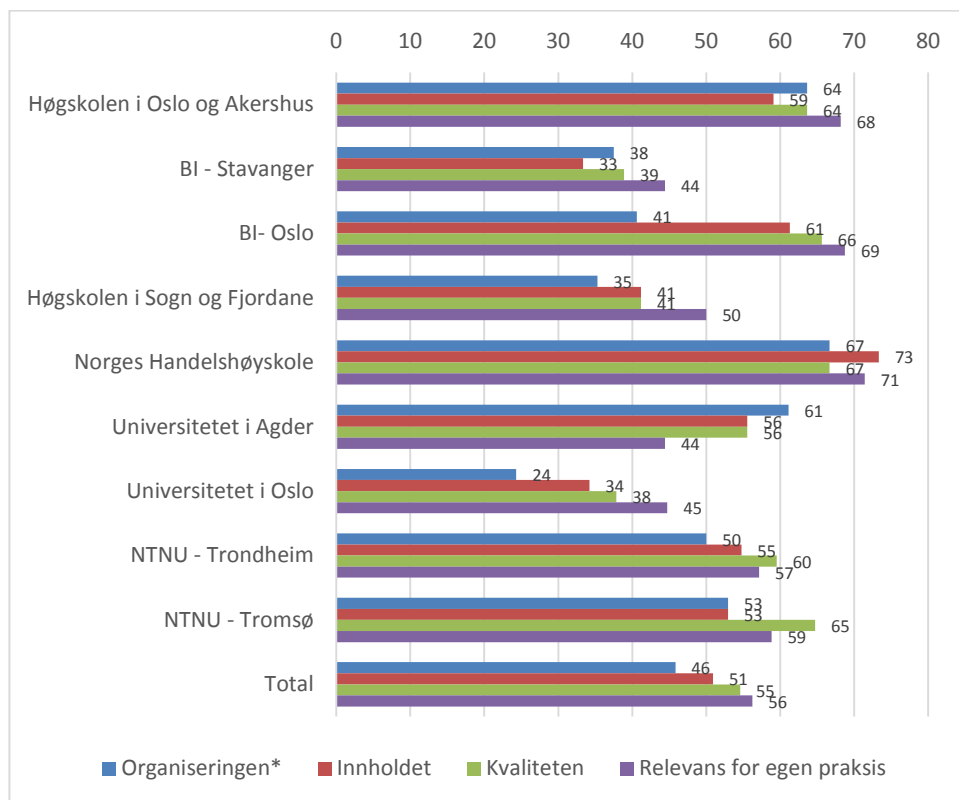
«Burde vært flere kvinnelige forfattere /forskere. Savnet også en del av de nyeste forskningsrapportene om norsk skole på pensumlista.»

«Foreleserne hadde ikke full oversikt over pensum, og refererte til litteratur som tidligere var blitt brukt. Noen eksamensoppgaver var det lite litteratur om i pensum.»

«Gjerne flere bøker som ikke nødvendigvis er av foreleserne.»

«Kunne godt vært mer litteratur fra ulike forskere og nasjonaliteter.»

Siden nesten alle svarte «godt» eller «svært godt» i sin vurdering av pensum, viser vi bare andelen som har svart «svært godt» i figur 5-1. Dette gjør vi for å illustrere eventuelle forskjeller mer tydelig. Det er tilsynelatende relativt store variasjoner mellom utdanningene, men bare på organiseringen av pensum er det en svak signifikant forskjell. De laveste skårene får BI Stavanger, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Oslo (spesielt på organiseringen), mens NHH har de gjennomgående høyeste vurderingene. Dersom vi hadde tatt med andelen som svarte «godt» i figuren hadde institusjonsforskjellene i stor grad blitt borte, noe som understreker den svært positive vurderingen deltakerne gir.



Figur 5-1 Vurdering av pensum og undervisningsmateriell, etter studiested. Andel som svarer «svært godt» = 5

5.4. Oppsummering av funnene

Analysen av hvilken litteratur som er på pensum i rektorutdanningene peker for det første på at hovedvekten av det beskrevne pensumet består av bøker og bokkapitler, og i liten grad tidsskriftsartikler. Mange av pensumlistene oppgir eksplisitt at artikler

deles ut i forbindelse med samlinger og undervisning, noe som kan forklare den relativt lave andelen tidsskriftsartikler (seks prosent). Lignende forbehold ble likevel også funnet i tidligere undersøkelser av pensum i emner i lærerutdanning (Caspersen, Bugge, et al., 2017), samtidig som andelen av litteraturen som kom fra tidsskrifter var høyere, særlig i lektorprogrammene (14 prosent).

Fra deltakernes side vurderes litteraturen som god, selv om det er noe variasjon i vurderingen av hvordan pensum er organisert på de ulike studiestedene. Hva deltagerne legger i organisering er selvsagt ikke entydig. I kommentarfeltene er det ikke så mye organiseringen som trekkes frem, og det er heller ikke samsvar mellom variasjonen i vurderingen av organiseringen av pensum og undervisningsmateriell og hvorvidt pensumlistene oppgir et kjernepensum eller en mer utfyllende liste. Det deltagerne heller legger vekt på er hvorvidt foreleserne også er de samme som står på pensum, og det er en tendens til at de etterlyser et bredere utvalg av litteratur. Ut fra det oppgitte pensum er det likevel ikke en klar tendens til at det er interne forelesere som også har skrevet litteraturen, selv om det er en viss variasjon mellom studiestedene. En slik vurdering må derfor i hovedsak dreie seg om tilleggslitteraturen som gis i forbindelse med samlingene. En annen type konsentrasjon som er mer påfallende i rektorutdanningen er at pensum i stor grad kommer fra noen få, norske forlag. Her skiller rektorutdanningen seg noe fra tidligere undersøkte emner i GLU-utdanningene og lektorprogrammene. Det er mulig å fortolke dette på flere måter: enten som at pensumlitteraturen på rektorutdanningen er basert på lokale forhold og kontekster, og nasjonal forskning på skole- og skoleledelse. Dette vil i så fall kunne være med på å gjøre utdanningen mer relevant og spisset. En alternativ fortolkning er at litteraturen er at internasjonal forskning er lite representert, og at dette kan styrkes i utdanningen. En slik påstand må i tilfelle vurderes opp mot litteratur som studentene presenteres for underveis i studiene.

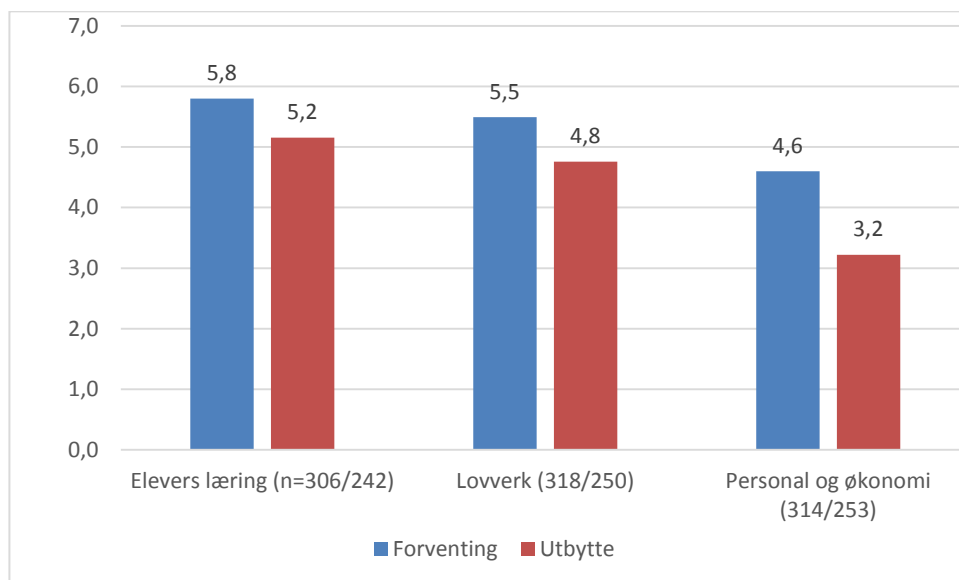
6. Deltakernes vurdering av utbytte av studiene

I dette kapitlet ser vi på sammenfallet mellom forventninger og utbytte og om det er forskjeller mellom deltakernes vurderinger ved de ulike studiene. Vi har også sammenliknet resultatene med det vi fant for kullet som startet i 2015 (Caspersen, Federici og Røsdal 2017). De dimensjonene vi analyserer er basert på en rekke enkeltutsagn der respondentene skal gi uttrykk for grad av enighet eller uenighet. Basert på disse svarene har vi konstruert indekser som utgjør gjennomsnittet av alle disse svarene. For både forventninger og utbytte skulle deltakerne svare langs en syv-delt skala. For forventningene var svaralternativene fra 1 = ikke viktig til 7 = svært viktig, mens for utbytte var svaralternativene fra 1 = i liten grad til 7 = i svært stor grad. Vi har også foretatt tester av om de observerte forskjellene er signifikante. For alle analyser der vi sammenlikner de enkelte utdanningene vil vi presisere at grunnlagstallene er lave, og at små forskjeller derfor ikke vil være signifikante.

Fra tidligere undersøkelser som sammenlikner forventninger og utbytte har vi funnet at skårene på indeksen for utbytte stort sett er lavere enn for forventningene (Caspersen, Federici, et al., 2017; Frøseth & Caspersen, 2008). Det er mulig at dette henger sammen med måtene spørsmålene stilles på. Det betyr ikke at sammenlikningene er irrelevante, men man bør ta hensyn til at det nesten alltid er en negativ sammenheng, og at dette ikke er noe spesielt i denne undersøkelsen.

6.1. Elevers læring, lovverk og personal og økonomi

Det første temaet vi skal se på er deltakernes forventninger og utbytte av studiene knyttet til elevers læring, lovverk, og personal og økonomi (figur 6-1 og tabell 6.1)



Figur 6-1 Deltakernes forventninger og opplevde utbytte på målene for elevers læring, lovverk og personal og økonomi. Gjennomsnitt

Forventningene er høye, og høyest for elevers læring. De påstandene som ligger til grunn for dette målet er blant annet å skulle iverksette tiltak for å bedre elevenes

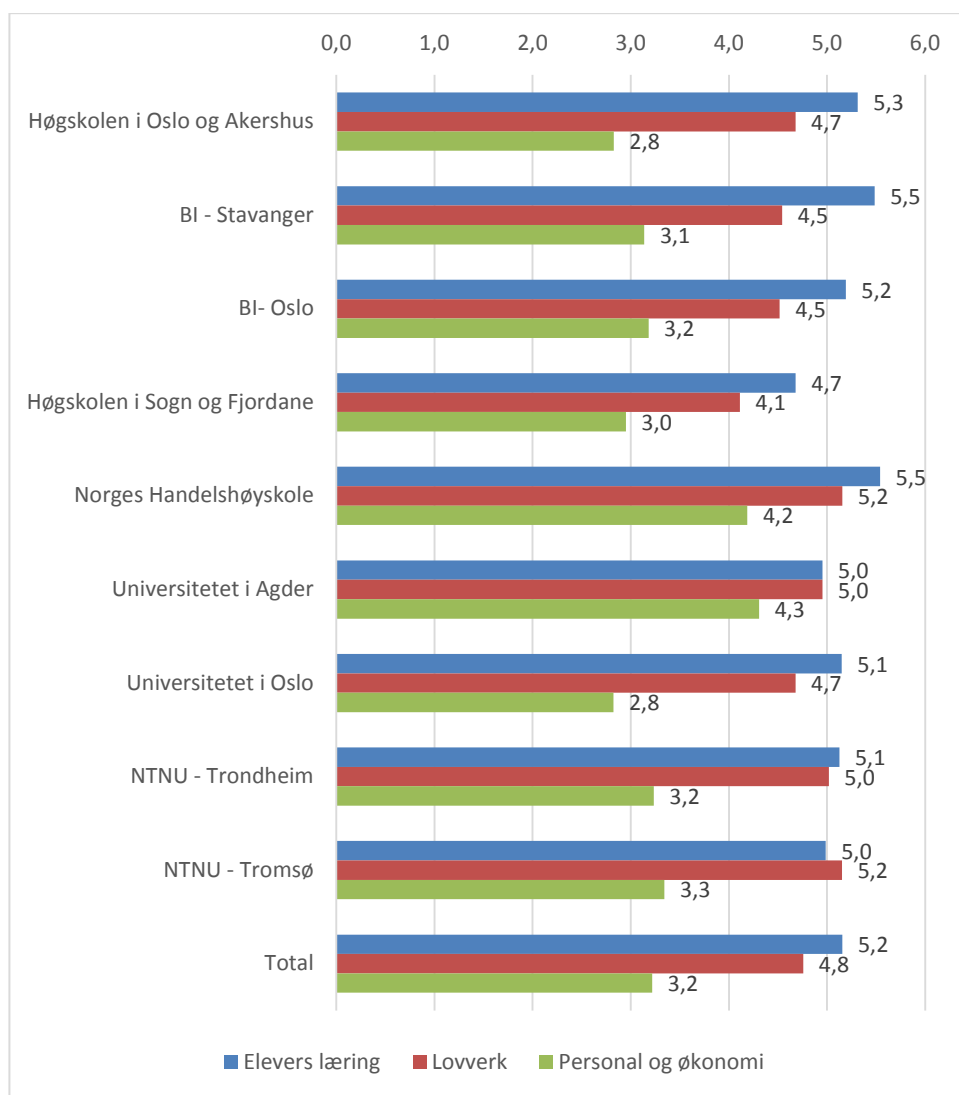
læringsprosesser, å organisere lærerressursene effektivt for å bedre elevenes læring, å anvende resultater fra nasjonale prøver og elevundersøkelser som redskap for å bedre elevenes læring, og å vurdere kvaliteten på lærernes pedagogiske praksis. På alle de tre områdene er skårene for det opplevde utbyttet lavere enn for forventningene, og gapet mellom forventninger og utbytte er klart størst med hensyn til økonomi, selv om det var her forventningene var lavest. En mulig innvending her kunne vært at det er en viss utskiftning mellom pre-test og post-test, altså at det ikke er de samme personene som svarer på begge tidspunkt. Men når vi ser på kun de personene som har svart på begge tidspunkt er resultatene så å si identiske med sammenligningene som presenteres i tabellene. Dette gjelder også de påfølgende analysene i dette kapittelet.

Hvis vi sammenlikner disse resultatene med det kullet som startet utdanningen i 2015, har de gjennomsnittlige skårene blitt litt lavere, men forskjellene er ikke store. Også avstandene mellom forventninger og opplevd utbytte er temmelig like.

Tabell 6-1 Deltakernes forventninger og opplevde utbytte på samlemålene elevers læring, lovverk og personal og økonomi

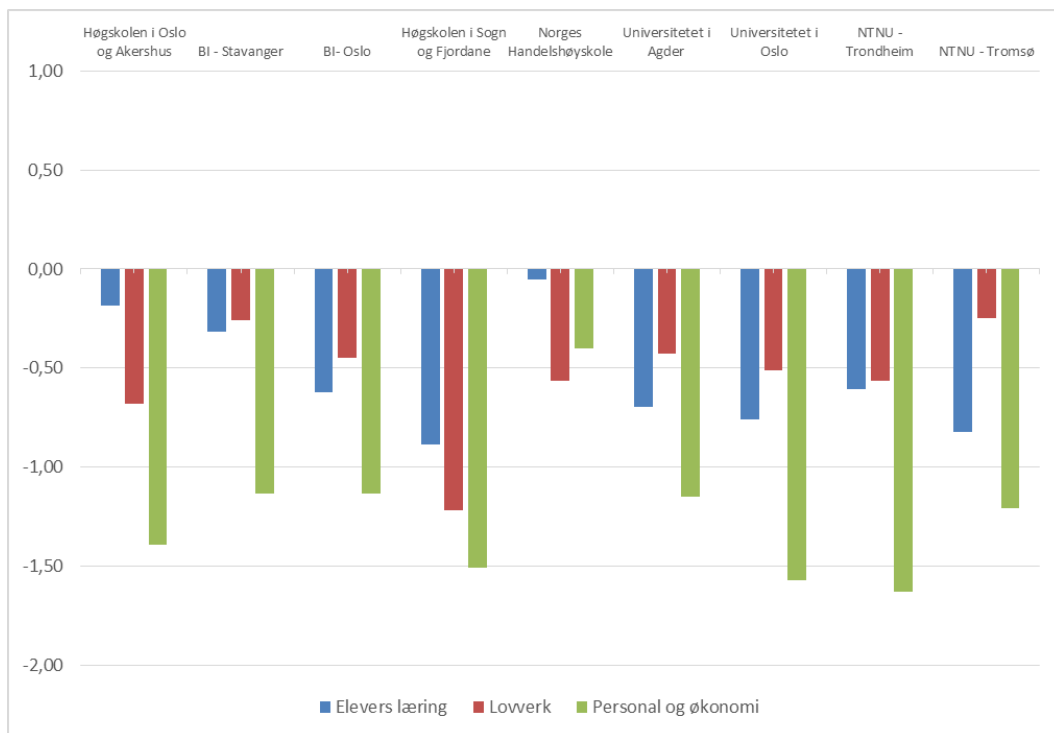
Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	N	t	P	Cohens d
Elevers læring	5,8	0,79	210	7,2	0,000	0,68
Utbytte	5,2	0,95	242			
Lovverk	5,4	1,21	219	5,6	0,000	0,51
Utbytte	4,8	1,11	250			
Personal og økonomi	4,6	1,33	215	11,6	0,000	1,07
Utbytte	3,2	1,27	253			

Figur 6.2 viser hvordan opplevd utbytte langs de tre dimensjonene varierer mellom de ulike utdanningene. Det er små forskjeller i rapportert utbytte på elevers læring, med en variasjonsbredde på fra 4,7 til 5,5. BI Stavanger og NHH har de høyeste skårene, mens Høgskolen i Sogn og Fjordane har lavest. Det er litt større forskjell når det gjelder dimensjonen lovverk fra 4,1 ved Høgskolen i Sogn og Fjordane til 5,2 ved NHH og NTNU Tromsø. På dimensjonen personal og økonomi er variasjonen noe større, fra 2,8 til 4,3, og det er NHH og Universitetet i Agder som har de høyeste verdiene. Vi ser ellers at utbyttet for personale og økonomi er lavest ved alle utdanningsstedene.



Figur 6-2 Gjennomsnittlig opplevd utbytte på samlemålene elevers læring, lovverk og personal og økonomi etter utdanningssted

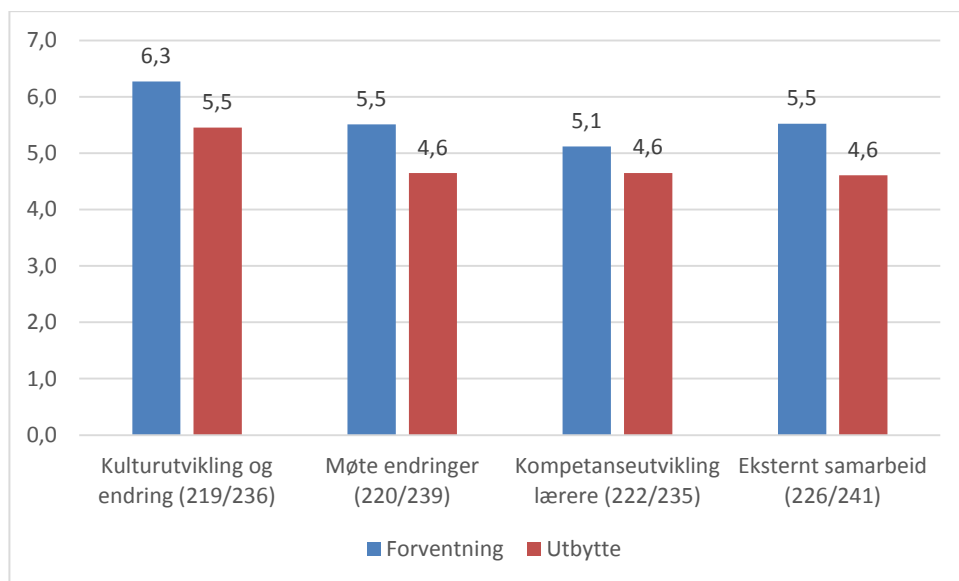
I figur 6.3 presenteres de gjennomsnittlige differansene mellom forventet og opplevd utbytte på de tre samlemålene elevers læring, lovverk og økonomi etter utdanningssted. For alle utdanningene er utbyttet lavere enn forventningene (altså negative tall) på alle de tre målene, men med en god del variasjon mellom institusjonene. I 2015-kullet skilte Universitetet i Agder seg noe ut med høye negative differanser på alle tre mål, men dette finner vi ikke for 2017-kullet. På målene for både elevers læring og personal og økonomi er differansen lavest ved NHH, mens den er lavest ved NTNU Tromsø på lovverk. Differensen på målene for elevers læring er høyest ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, mens den er høyest ved Universitetet i Oslo og NTNU Trondheim på personal og økonomi.



Figur 6-3 Gjennomsnittlig differanse mellom forventet og opplevd utbytte på samlemålene elevers læring, lovverk og personal og økonomi etter utdanningssted

6.2. Kulturutvikling og endring, å møte eksterne endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid

I dette avsnittet undersøker vi forventet og opplevd utbytte på de fire målene Kulturutvikling og endring, å møte eksterne endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid. For enkelthets skyld omtaler vi «å møte eksterne endringer» som «møte endringer» i figurer og tabeller. På alle fire målene er forventningene høye, mens det opplevde utbyttet er noe lavere. Både forventninger og utbytte er høyest på målet for kulturutvikling og endring. Både verdiene og hovedmønsteret er nesten identisk med det vi fant for kullet som begynte i 2015. Det er med andre ord svært stor stabilitet i resultatene mellom kullene fra 2015 og 2017 (figur 6.4 og tabell 6.2).



Figur 6-4 Deltakernes forventede og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærer og eksternt samarbeid.

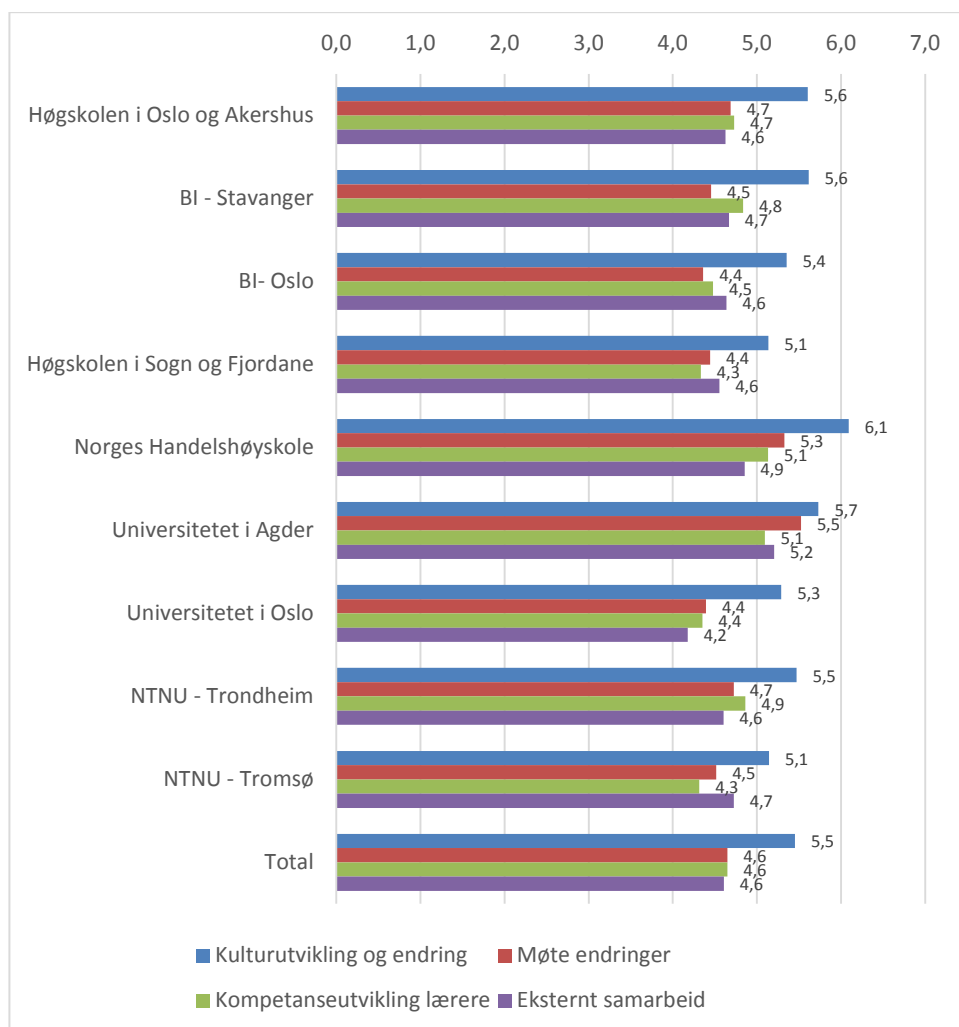
Tabell 6-2 Deltakernes forventninger og opplevde utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærer og eksternt samarbeid.

	Gjennomsnitt	Standardavvik	N	t	p	Cohens d
Kulturutvikling og endring	6,3	0,62	219	10,54	0,000	0,99
Utbytte	5,5	0,95	236			
Møte endringer	5,5	1,05	220	8,77	0,000	0,82
Utbytte	4,6	1,14	239			
Kompetanseutvikling hos lærere	5,1	1,20	222	4,39	0,000	0,41
Utbytte	4,6	1,23	235			
Eksternt samarbeid	5,5	1,10	226	7,86	0,000	0,73
Utbytte	4,6	1,35	241			

Det er relativt moderate forskjeller i det opplevde utbyttet på de fire samlemålene mellom utdanningsstedene. På målet «kulturutvikling og endring» varierer skåren fra 5,1 (Høgskolen i Sogn og Fjordane og NTNU Tromsø) til 6,1 for NHH. På målet «møte endringer» er det liten variasjon, fra 4,4 (BI Oslo, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Oslo) til 5,5 ved Universitetet i Agder. Skårene for målet «kompetanseutvikling hos lærere» varierer utbyttet enda mindre, fra 4,3 (Høgskolen i Sogn og Fjordane og NTNU Tromsø) til 5,1 (NHH og Universitetet i Agder). På det

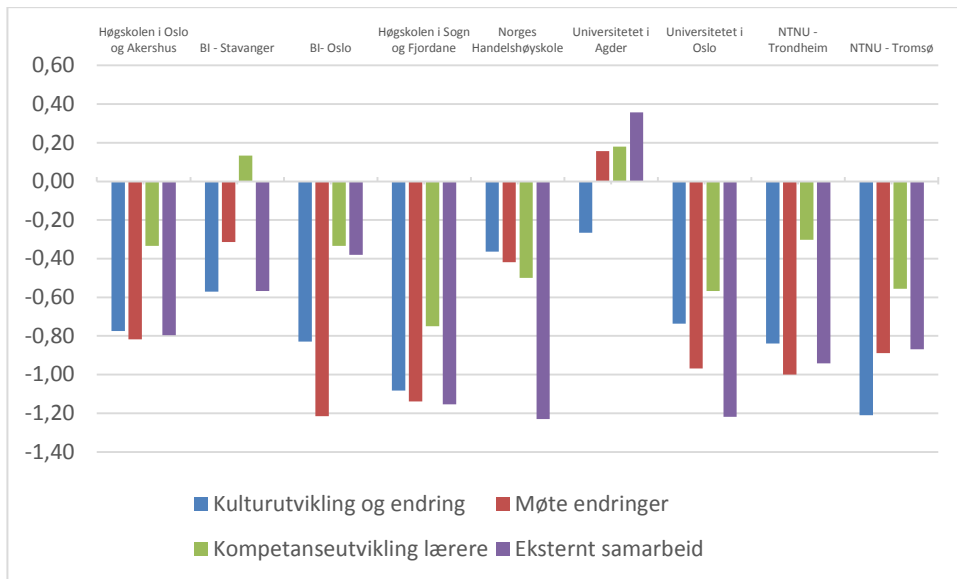
siste målet, «eksternt samarbeid» er variasjonen omtrent som på de to første målene, fra 4,2 ved Universitetet i Oslo til 5,2 ved Universitetet i Agder.

Det er en svak tendens til at de samme utdanningsstedene har høye eller lave skårer på de fleste målene.



Figur 6-5 Gjennomsnittlig opplevd utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid etter utdanningssted

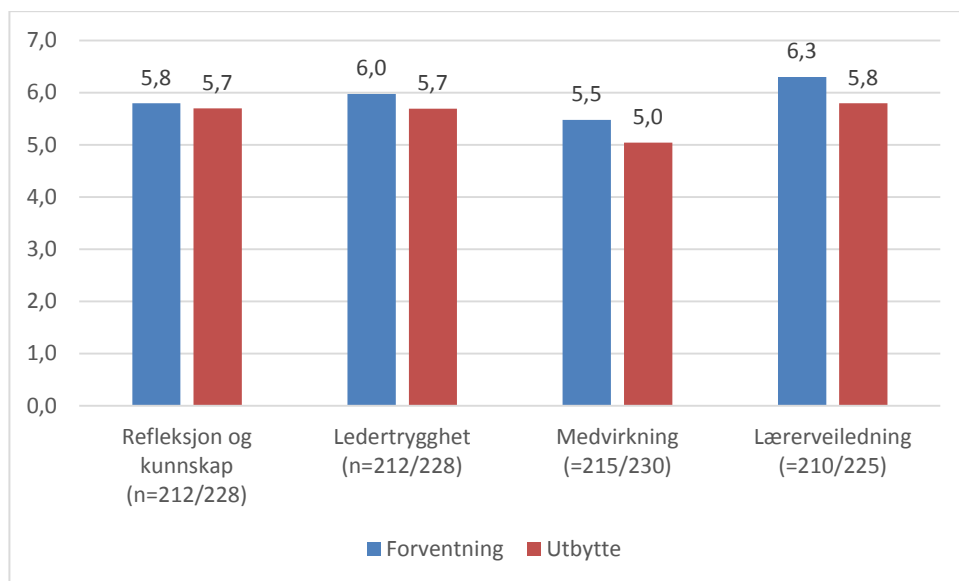
Figur 6.6 viser differansene mellom forventet og opplevd utbytte. Det opplevde utbyttet er lavere enn det forventede for nesten alle studiestedene og nesten alle målene. Unntakene er Universitetet i Agder, som har en positiv differanse på alle mål, unntatt «kulturutvikling og endring», og BI Stavanger på målet «kompetanseutvikling hos lærere». Høgskolen i Sogn og Fjordane hadde store differanser på alle de fire målene, mens BI Oslo hadde stor differanse på målet «eksterne endringer», NHH og Universitetet i Oslo hadde store differanser på eksternt samarbeid, mens NTNU Tromsø hadde stor differanse på målet «kulturutvikling og endring». Det må presiseres at antall svar for de enkelte utdanningene er lave, og at tallene dermed er beheftet med usikkerhet.



Figur 6-6 Gjennomsnittlig differanse mellom forventet og opplevd utbytte på samlemålene kulturutvikling og endring, møte endringer, kompetanseutvikling hos lærere og eksternt samarbeid etter utdanningssted

6.3. Refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning

Også på de fire samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning er det høye forventninger, men litt lavere opplevd utbytte. Figur 6.7 viser ellers at for refleksjon og kunnskap er det liten avstand mellom det forventede og opplevde utbyttet.

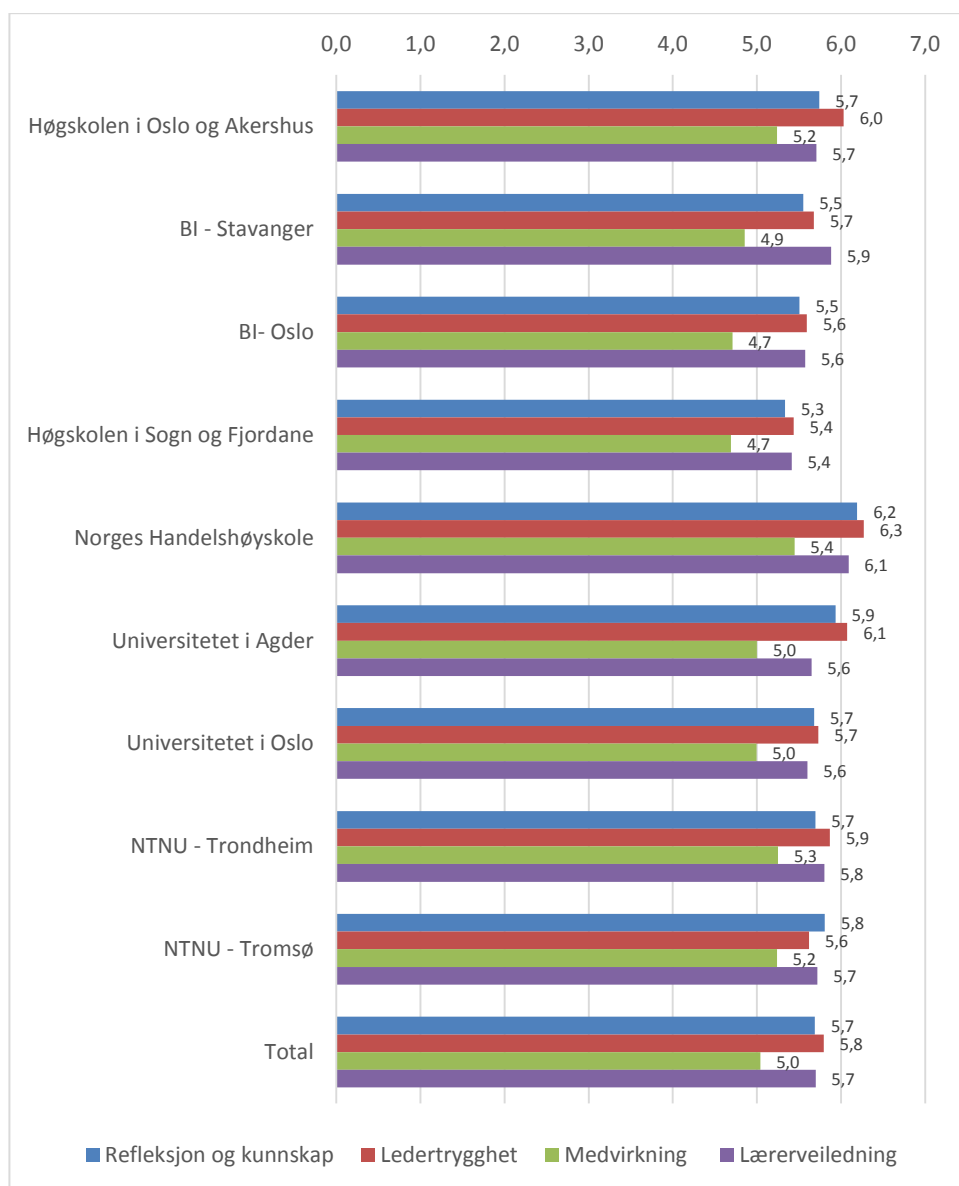


Figur 6-7 Deltakernes forventede og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning

Tabell 6-3 Deltakernes forventede og opplevde utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning

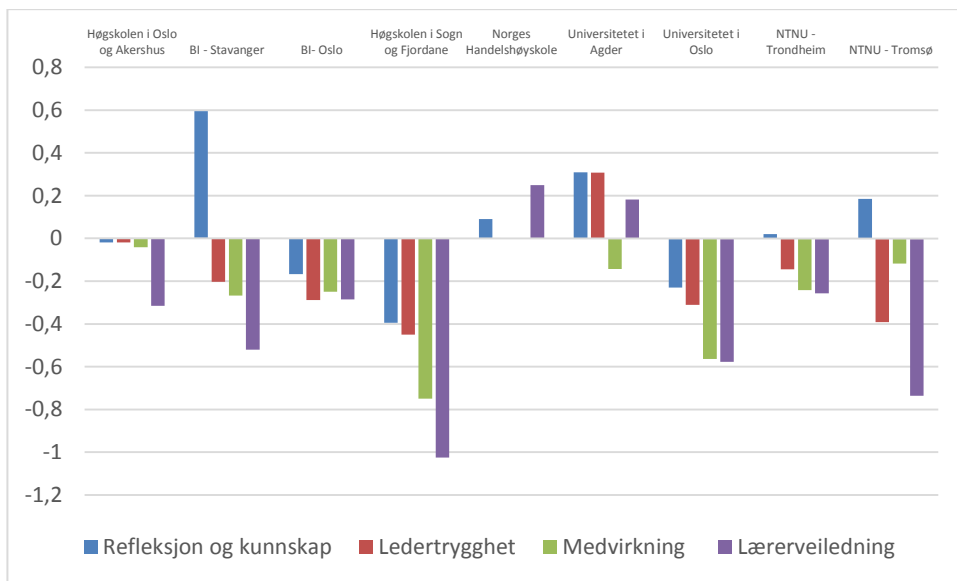
	Gjennomsnitt	N	Standardavvik	t	P	Cohens d
Refleksjon og kunnskap	5,8	218	0,84	1,18	0,237	0,11
Utbytte	5,7	228	0,94			
Ledertrygghet	6,0	212	0,85	3,33	0,000	0,31
Utbytte	5,7	228	1,02			
Medvirkning	5,5	215	0,96	5,12	0,000	0,48
Utbytte	5,0	230	1,09			
Lærerveiledning	6,3	210	0,70	6,04	0,000	0,58
Utbytte	5,8	225	0,99			

På de fire samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning er det relativt små forskjeller i deltakernes opplevde utbytte mellom utdanningsstedene. Variasjonsbredden er fra 5,3 til 6,2 på refleksjon og kunnskap, fra 5,4 til 6,3 på ledertrygghet, fra 4,7 til 5,4 på medvirkning og fra 5,4 til 6,1 på lærerveiledning. Med få respondenter må ikke slike forskjeller tillegges altfor stor vekt. Men det er en viss systematikk i variasjonene, i det NHH har den høyeste verdien på alle de fire samlemålene, mens Høgskolen i Sogn og Fjordane har den laveste (sammen med noen andre).



Figur 6-8 Gjennomsnittlig opplevd utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning

I figur 6.9 ser vi en del positive differanser mellom opplevd og forventet utbytte. Ved Universitetet i Agder er alle differansene positive med unntak av medvirkning, mens det er størst negative differanser for Høgskolen i Sogn og Fjordane. Differansene mellom forventet og rapportert utbytte er små for alle tilbyderne på refleksjon og kunnskap, med unntak av BI Stavanger hvor differansen er klart positiv. På dette målet fant vi en svak positiv differanse også ved NHH, Universitetet i Agder og NTNU Tromsø. De største negative differansene fant vi for samlemålet lærerveiledning.



Figur 6-9 Gjennomsnittlig differanse etter studiested mellom deltakernes forventning og opplevd utbytte på samlemålene refleksjon og kunnskap, ledertrygghet, medvirkning og lærerveiledning.

6.4. Oppsummering

Resultatene i dette kapitlet viser at deltakerne har svært høye forventninger til hvilket utbytte de vil få av rektorutdanningen. Disse høye forventningene kan tolkes som at de har et sterkt behov for en slik utdanning, men er trolig også et uttrykk for at utdanningen har et godt renommé.

Med så høye forventninger er det ikke så merkelig at det opplevde utbytte rapporteres som noe svakere, men på de samlemålene som gjelder trekk ved egen rektorrolle (Refleksjon og kunnskap og ledertrygghet) er det liten avstand mellom forventninger og utbytte. På andre samlemål er forskjellene noe større. I det store og hele finner vi små endringer fra 2015-kullet til 2016-kullet, mønstrene synes derfor nokså stabile over tid.

Det er en god del variasjon mellom studiestedene med hensyn til om forventningene blir oppfylt. For 2015-kullet var det BI og NHH som i størst grad klarte å oppfylle forventningene. Vi finner litt av samme tendens for NHH i 2016-kullet, men ikke like klart for BI. Det er ellers interessant at mens Universitetet i Agder i noe mindre grad oppfylte forventningene for 2015-kullet, skjer det i betydelig større grad for 2016-kullet. På en del av samlemålene er faktisk differansen positiv. Et annet poeng er at høy grad av opplevd utbytte synes i denne rapporten ikke å henge sammen med at forventningene er lave, snarere tvert om. Den eneste tendensen vi ser (selv om den rett nok er svært svak) er at institusjoner der deltakerne har høye forventninger, også rapporterer om høyt utbytte.

7. Deltakernes vurdering av innholdet i studiene

I dette kapitlet skal vi gå nærmere inn på hvordan deltakerne vurderer ulike sider ved innholdet i studiene. I spørreskjemaet er det stilt en rekke spørsmål om undervisningen og aktivitetene i utdanningen, ferdighetstrening, gruppearbeid, veiledning, pensum og undervisningsmateriell. Både det som foregår på samlingene og hjemmearbeid mellom samlingene er belyst.

Svaralternativene var her fra 1 = svært dårlig til 5 = svært godt. De kunne også krysse av for «ikke aktuelt» (6), og personer som har brukt dette alternativet er tatt ut av analysene. I tillegg til å krysse av for de formulerte spørsmålene har deltakerne hatt anledning til å komme med utdypende kommentarer på de enkelte områdene.

7.1. Undervisningen og aktivitetene i utdanningen

Når snittet for studentenes svar på en skala fra 1 – 5 ligger på over 4,5 betyr det at de, alle utdanningsstedene sett under ett, er svært godt fornøyd med undervisningen. For organisering, kvalitet og relevans er gjennomsnittet identisk med det det var i 2015-kullet, mens vurderingen av innholdet har økt litt fra 4,4 til 4,5.

Tabell 7-1 Vurdering av undervisning og aktiviteter (1=svært dårlig til 5 = Svært god)

	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av undervisningen	212	4,5	0,68
Innholdet i undervisningen (fag)	212	4,5	0,71
Kvaliteten som helhet	213	4,6	0,66
Relevans for egen praksis	215	4,6	0,63

Mange av deltakerne har skrevet inn kommentarer i skjemaet, og disse bidrar til å utfylle det bildet som tallene gir oss. Vi har bevisst valgt ut kommentarer som går i litt ulike retninger. Merk at selv om det er variasjoner, er de fleste vurderingene i hovedsak positive. Mange legger vekt på det praktiske utbyttet og samtalene med medstudentene trekkes fram som svært nyttige. Ikke overraskende er det noen som påpeker varierende kvalitet.

«Det meste på rektorutdanningen var relevant for egen praksis. Savnet plan for samlingene ble sendt i god tid på forhånd, slik at vi kunne lese litteratur på forhånd.»

«Det var stor variasjon på kvaliteten på undervisningen. Noe var virkelig nyttig, effektivt og relevant. Annet ble for utydelig, drøyet ut og noe av tiden ble brukt til for uviktige/for dårlige gruppeoppgaver eller individuelle oppgaver. Veiledningen på oppgavene vi skrev underveis var SVÆRT dårlig. [Utdanningsinstitusjonen] kunne hatt stor nytte av å selv se på sin pedagogisk og ta i bruk det vi vet om hvordan lærings skjer for at studentene skal få bedre utbytte.»

«Flott å ha gode medstudenter. Å kunne snakke fritt med dem, og å trekke kunnskap fra hverandres hverdager, og også hvordan implementere den nye kunnskape i hverdagen. Helt uvurderlige samtaler og relasjoner!!»

«Fantastiske, flotte, lærerike og nyttige samlinger som har inspirert i arbeidet. Praksisrelatert.»

«Gledet meg til hver eneste samling. Topp kvalitet hele veien, med noen veldig få unntak.»

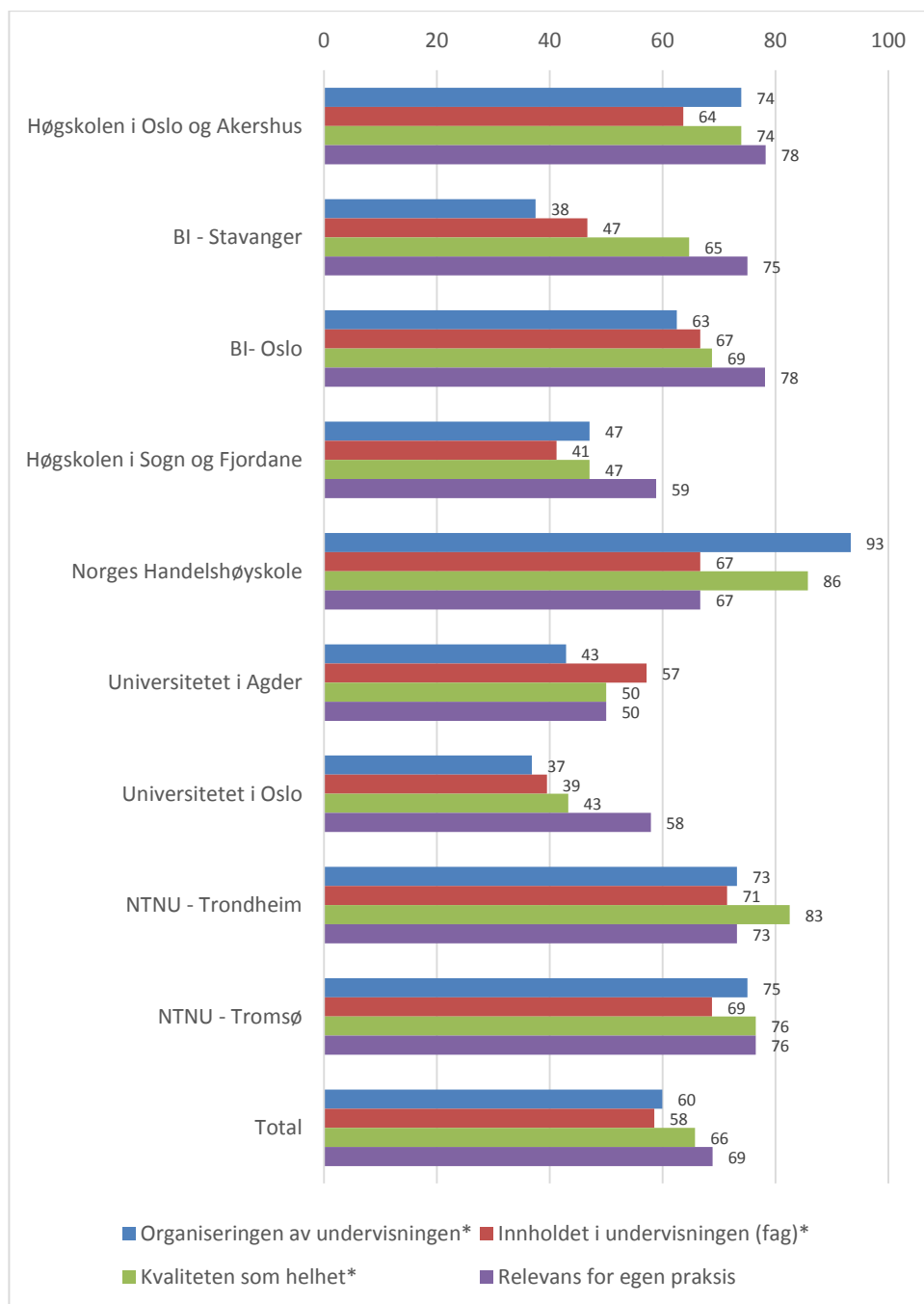
«Det ble mye fram og tilbake første halvår slik at det ble veldig hektisk siste halvår. Jeg trodde at gruppedeltakerne skulle samarbeide mer om arbeidskravene og bruke noe av tiden på samlingene til å diskutere teorier som skulle brukes i arbeidskravene. Jeg opplevde at gruppedeltakerne hadde ulik oppfatning av hensikten med gruppeprosessjobbing og samarbeid. Unntaket var arbeidskravene som gikk på coaching. Disse oppgavene fungerte bra i gruppa. På samlingene var det nesten uten unntak ett eller flere gruppemedlemmer som måtte utføre annet arbeid, slik at de kom seint eller måtte gå tidlig.»

«Stor grad av foreleser som foreleser og lite aktivitet av studentene. Ensformig.»

«Varierte undervisningsformer: Samarbeidslæring, nettverk, ferdighetstrening, foredrag, dyktige fagpersoner.»

Selv om vurderingene er svært positive, er det likevel en del forskjeller mellom utdanningsstedene, både i det samlede bildet og på de ulike aspektene ved undervisningen. I presentasjonen for 2015-kullet tok vi med både de som svarte «Godt» og de som svarte «Svært godt», men dette omfatter nesten alle, og for å få fram forskjellene bedre, tar vi for dette spørsmålet bare med de som svarer «svært godt». Bortsett fra spørsmålet om relevans, er forskjellene mellom utdanningene signifikante.

Antall respondenter ved det enkelte studiested er svært lavt, og selv forskjeller som er signifikante bør tolkes forsiktig. I kullet som begynte i 2015 fikk Universitetet i Agder klart lavere skåre enn de øvrige utdanningsstedene, og selv om Agder også for 2017-kullet ligger noe under landsgjennomsnittet på alle målene, skiller de seg ikke like klart ut. Både Høgskolen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Oslo ligger på omtrent samme nivå. Flere av utdanningene får nokså like tall på alle de fire målene, og NTNU både i Tromsø og Trondheim skårer høyt på alle fire målene. Ved NHH og spesielt BI Stavanger, er det store forskjeller. Mens BI Stavanger har en høy andel som svarer «svært godt» på relevans, er skårene på organisering blant de laveste. NHH skårer spesielt høyt på organisering og kvalitet.



Figur 7-1 Vurdering av undervisningen og aktiviteten, etter studiested. Andel som svarer «svært godt» (verdi 5)

7.2. Ferdighetstrening

Ett av de viktige kravene til den nasjonale rektorutdanningen er at utdanningen skal inneholde ferdighetstrening. Kommentarene som vises lenger ned kan tyde på at det ikke er helt klart for deltakerne hva dette innebærer, og relativt mange har svart «ikke aktuelt». Disse er utelatt fra analysene. Men for dem som inngår i analysene, er

vurderingen ganske positiv, med et snitt på 4,0 – 4,2. Gjennomsnittet er nesten likt med resultatene for 2015-kullet, bortsett fra en nedgang fra 4,3 til 4,2 på relevans.

Tabell 7-2 Vurdering av ferdighetstreningen (1=svært dårlig til 5 = Svært god)

	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organisering av ferdighetstrening	195	4,0	0,89
Innholdet i ferdighetstreningen	192	4,1	0,91
Kvaliteten i opplegget for ferdighetstrening	195	4,1	0,89
Ferdighetstreningens relevans	197	4,2	0,91

Til tross for at det generelle bildet viser at de aller fleste er positive, viser svar på åpne spørsmål at vurderingene av nytten av ferdighetstreningen varierer en del.

«Det var fine oppgaver når vi øvet på veiledning blant annet- det var en vanskelig oppgave»

«Organisasjonspsykolog var dyktig på dette området - både innen egenutvikling og noe hva man kan bruke i personalet.»

«å faktisk øve seg på eks "den vanskelige samtalen" med en medarbeider gjennom pararbeid med medstudent vite seg å vere gull verdt:)»

Som nevnt er en del av merknadene langt mer kritiske:

«Ble tatt for lett på. Burde vært mere fokus og tid til å faktisk trene, og å få Feedback underveis. Også tid til å etterpå diskutere hva man opplevde og evt trekke frem problemstillinger osv. Var for lettvind!»

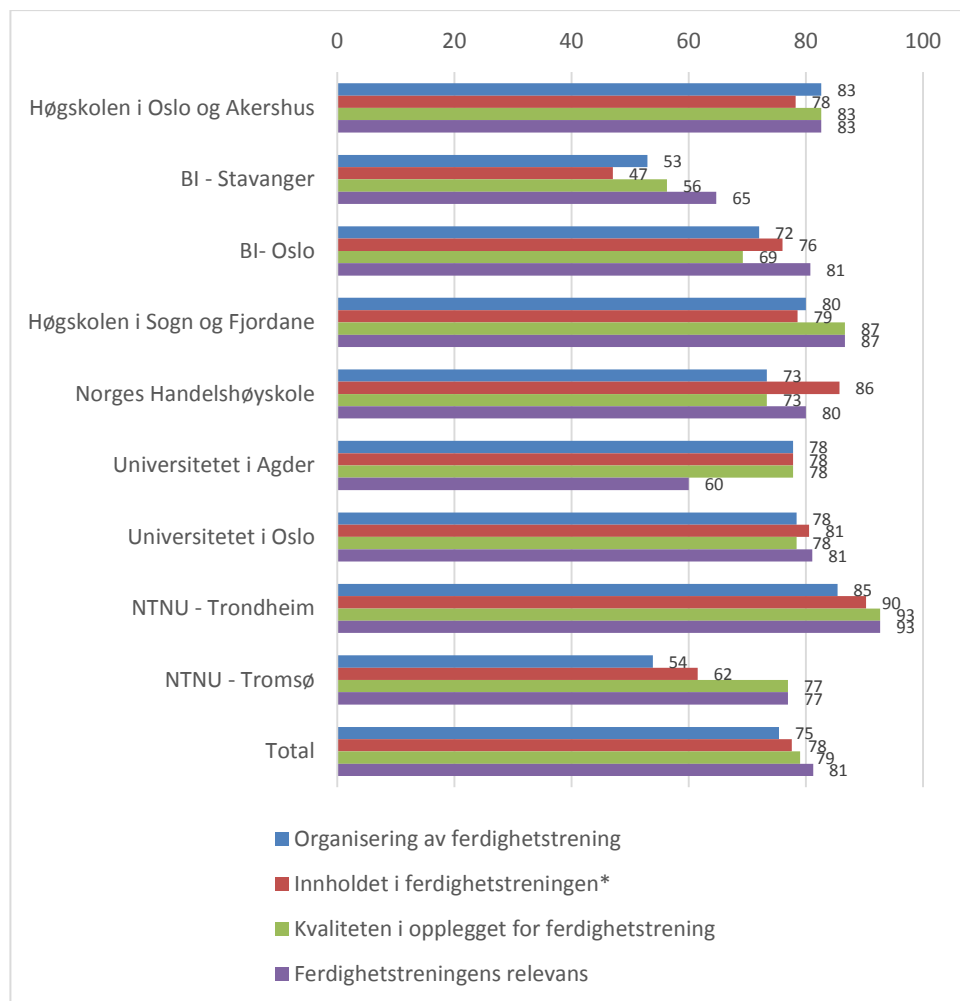
«Det ble brukt alt for mye tid på dette. Det var også to lange økter som lignet veldig mye på hverandre. Det føltes som bortkastet tid. Foreleseren avsluttet også før tiden ved flere anledninger. Flere av disse bolkene burde vært byttet ut med andre tema.»

«Dette opplevdes som litt perifert eller overfladisk til å få gått i dybden, f.eks. dette med medarbeiderundersøkelse.

«Husker ikke at det var noe ferdighetstrening»

Den siste kommentaren er nokså slående, og kan muligens illustrere hvorfor flere har svart «ikke aktuelt» på disse spørsmålene. En analyse av fordelingen av andel som har svart ikke aktuelt på dette spørsmålet viser en noe ulik fordeling på studiestedene, der enkelte studiesteder har inntil 50 prosent av deltagerne som oppgir at de ikke har ferdighetstrening. Dette er viktig å merke seg, all den tid ferdighetstrening er et eksplisitt krav til utdanningen.

Figur 7.2 viser at resultatene for de fleste utdanningene ikke avviker så mye fra hverandre. Det er kun når det gjelder innholdet i utdanningen at forskjellen er signifikant. BI Stavanger skårer en god del lavere enn gjennomsnittet på alle de fire aspektene, mens NTNU Tromsø ligger lavt på organisering og innhold, men nær landsgjennomsnittet på kvalitet og relevans. Mens Universitetet i Agder utmerket seg med nokså lave skårer i 2015-kullet, er ikke dette tilfellet for 2017-kullet (med et visst unntak for relevansen av ferdighetstreningen). På de tre andre målene ligger de helt på gjennomsnittet.



Figur 7-2 Vurdering av ferdighetstreningen, etter studiested. Andel som svarer «svært godt»=5 eller «godt» =4:

7.3. Gruppearbeid eller gruppeaktiviteter

Gruppearbeid utgjør en viktig del av studiet, og samarbeidet og diskusjonene med medstudentene trekkes fram som positive elementer i opplegget. Gjennomsnittsskåren ligger derfor også nokså høyt, mellom 4,2 og 4,3, men tallene er litt lavere enn for 2015-kullet.

Tabell 7-3 Vurdering av gruppearbeid eller gruppeaktiviteter (1 = svært dårlig, til 5 = svært godt)

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av gruppeaktivitetene	218	4,2	0,78
Innholdet i gruppeaktivitetene	218	4,3	0,80
Kvaliteten i gruppeaktivitetene	216	4,2	0,81
Gruppeaktivitetene relevans	214	4,3	0,81

Også i de åpne kommentarene ga deltakerne et nokså entydig positivt bilde av gruppearbeidet:

«Det å samarbeid om et tema når vi er så ulike kan være meget utfordrende. Det gav meg mange aha-opplevelser om meg selv.»

«Opplevde gruppearbeidet som positivt. Utrolig nytte å få diskutere og anvende fagstoff i gruppene.»

«Vi hadde stort utbytte av de casene gruppa kunne diskutere og snakke om egne erfaringer.»

Enkelte hadde ønsket seg mer gruppearbeid:

«Gruppeaktiviteter var det lite av, mest når forelesere ikke ville snakke fra 9 - 16 en dag, men brøt opp med noen gruppeaktiviteter av og til.»

Erfaringene synes likevel å variere noe og avhenger av den gruppen man deltar i. Det kan se ut til at det er mest vellykket når de deltar i samme gruppe over tid:

«Helt avhengig av at man kom på en bra gruppe, hvor det var god dynamikk og at det var rom for å dele og å drøfte. At det ble praktisert respekt for tidsrammen, slik at ikke kun en eller to pratet i vei om sitt. Jeg var på en super gruppe!!»

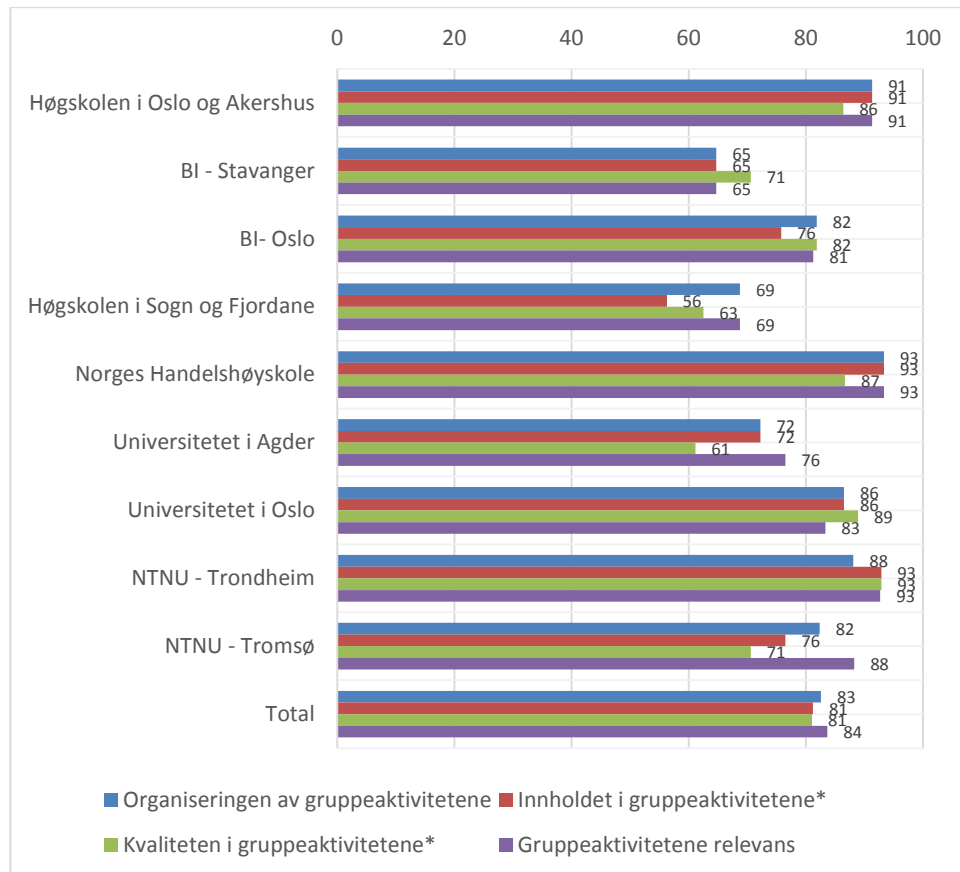
«Veldig varierende hvor godt organisering av gruppeaktivitet var og hvor relevant dette var for egen praksis og studiet, Viktigst var tilhørighet i en kollokviegruppe og arbeid i denne.»

Og noen, forholdsvis få, var mer negative:

«Ble litt mye prat, kunne vært spisset noe»

Heller ikke på dette området er det særlig store forskjeller mellom tilbyderne (se figur 7.3), selv om forskjellene var signifikante for både innholdet og kvaliteten på gruppearbeidet. BI Stavanger, Høgskolen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Agder hadde lavere tall enn gjennomsnittet på alle de fire målene. For Universitetet i Agder

er likevel svarene mer positive enn for 2015-kullet, det gjelder også for BI Oslo. Høgskolen i Oslo og Akershus, NHH og NTNU Trondheim har på den annen side høyere skårer enn gjennomsnittet på alle de fire samlemålene. Ved de enkelte utdanningene var de relativt små variasjoner mellom målene.



Figur 7-3 Vurdering av gruppearbeidet, etter studiested. Andel som svarer «svært godt»=5 eller «godt» =4

7.4. Veiledning og coaching

Dette avsnittet er basert på et spørsmål som handler om veiledning og coaching fra både eksterne og fra ansatte ved utdanningen. Dette avviker fra undersøkelsen for 2015-kullet, da veiledning fra eksterne og interne ble behandlet separat. Årsaken til at veiledning og coaching fra eksterne og interne har blitt slått sammen er at også her var det svært mange svar på alternativet «ikke aktuelt» i fjorårets rapport, i tillegg til at kommentarene pekte på at de ikke oppfattet at det var en forskjell mellom eksterne og interne ansatte. For deltagerne er alle ansatte knyttet til studieprogrammet. Gjennomsnittsskåren er rundt 4, dvs. at hovedbildet også her er positivt.

Tabell 7-4 Vurdering av veiledning og coaching (1 = svært dårlig, til 5 = Svært godt)

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av veiledningen	208	4,0	1,07
Innholdet i veiledningen	209	4,0	1,14
Kvaliteten på veiledningen	209	4,0	1,14
Relevansen av veiledningen	205	4,1	1,05

De åpne kommentarene er gjennomgående svært positive, mange har formulert nokså likelydende utsagn:

«Coaching i mindre, faste grupper med fast coach - inkludert personlighetstesting og coaching rundt dette var uvurderlig! Absolutt det som gav mest lærdom ilt studiet.

«Coachingen har jeg opplevd som det beste ved utdanningen.

Men det er ting som tyder på en del forskjeller her:

«Hadde veileder som bidro til utvikling av gruppa og gav god individuell veiledning. Opplevde relativt stor forskjell på hvordan andre grupper oppfattet sine veiledere.»

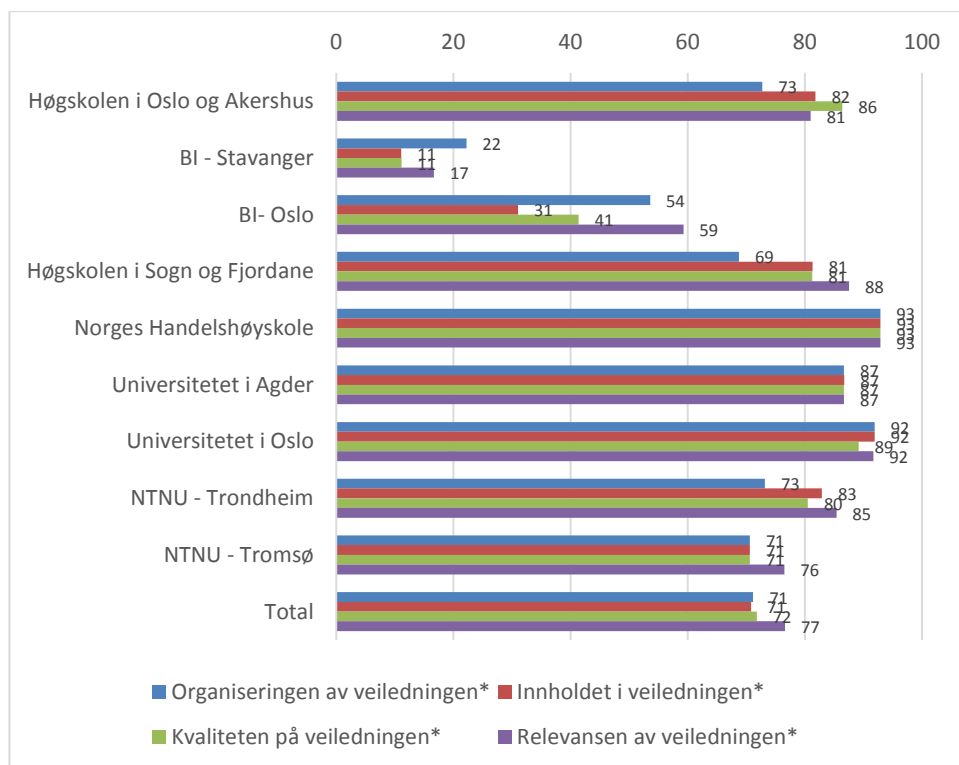
Og en del kommentarer tyder på direkte negative erfaringer:

«Det er umotiverende å få veiledning på oppgaver når du får en opplevelse av at oppgaven ikke er lest.... Og når veileder sitter med beina på bordet og virker umotvert den også...

«Det var lite veiledning på innleveringsoppgaver, og lite veiledning generelt.»

«virket ikke som veileder hadde lest dokumentene vi hadde levert inn på forhånd, men var mer opptatt av å snakke med oss om to-tre-temaer som på forhnd var bestemt - uavhengig av hva gruppene eller individene hadde levert inn.»

Inntrykket av at deltakerne har til dels svært forskjellige erfaringer gjelder også veiledningen (figur 7.4). På alle de fire aspektene av veiledning er det signifikante forskjeller mellom utdanningsstedene. BI, spesielt i Stavanger og dels BI i Oslo, skårer lavt på alle de tre målene, særlig på innhold og kvalitet. Høyest verdier finner vi for NHH og Universitetet i Oslo, men også Universitetet i Agder har høye verdier. Sistnevnte lå for øvrig lavt på vurderingen av både intern og ekstern veiledning i 2015-kullet.



Figur 7-4 Vurdering av veiledning og coaching, etter studiested. Andel som svarer «svært godt»=5 eller «godt» =4

7.5. Hjemmeoppgaver mellom samlingene

Opplegget i rektorutdanningen forutsetter at deltakerne skal arbeide med oppgaver og forberede seg mellom samlingene. Deltakerne ble bedt om å vurdere dette med utgangspunkt i organisering, innhold, kvalitet og relevans. Også her er vurderingene svært positive, med skårer på mellom 4,2 og 4,4. Dette er nokså likt resultatene for 2015-kullet (tabell 7.5).

Tabell 7-5 Vurdering av hjemmeoppgaver eller tilsvarende mellom samlingene (1 = svært dårlig, 5 = svært god)

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organisering	219	4,2	0,80
Innhold	219	4,3	0,74
Kvalitet	219	4,3	0,74
Relevans	219	4,4	0,72

Det er også relativt positive kommentarer til arbeidet med hjemmeoppgavene:

«bra høye krav til oppgaver i mappeinnlevering, men stor nytte av å måtte skrive -reflektere og sette meg inn i nyere forskning og annen litteratur -skrivning saman

med ferdighetstrening, samt drøftingar og utveksling av erfaringar - særst viktig i studiet»

«God sammenheng mellom oppgaver og samlinger. Oppgaver som bygget på hverandre, og som tok opp det vi hadde jobbet med på samlingene.»

«Synes hjemmeoppgavene var svært relevante for egen praksis da vi gjerne brukte egen skole som utgangspunkt for problemstillinger i oppgavene. Kjempenyttig! Man tvinges til å ta i bruk pensum opp mot det som skjer på skolen, noe som gir en bedre forståelse av fagstoffet og gjør studiet veldig relevant og dermed spennende.»

«Veldig bra med alle arbeidskravene mellom samlinger som "tvinger oss" til å jobbe gjennom hele studie. Ikke alle oppgaver opplevdes som like relevante og gode.»

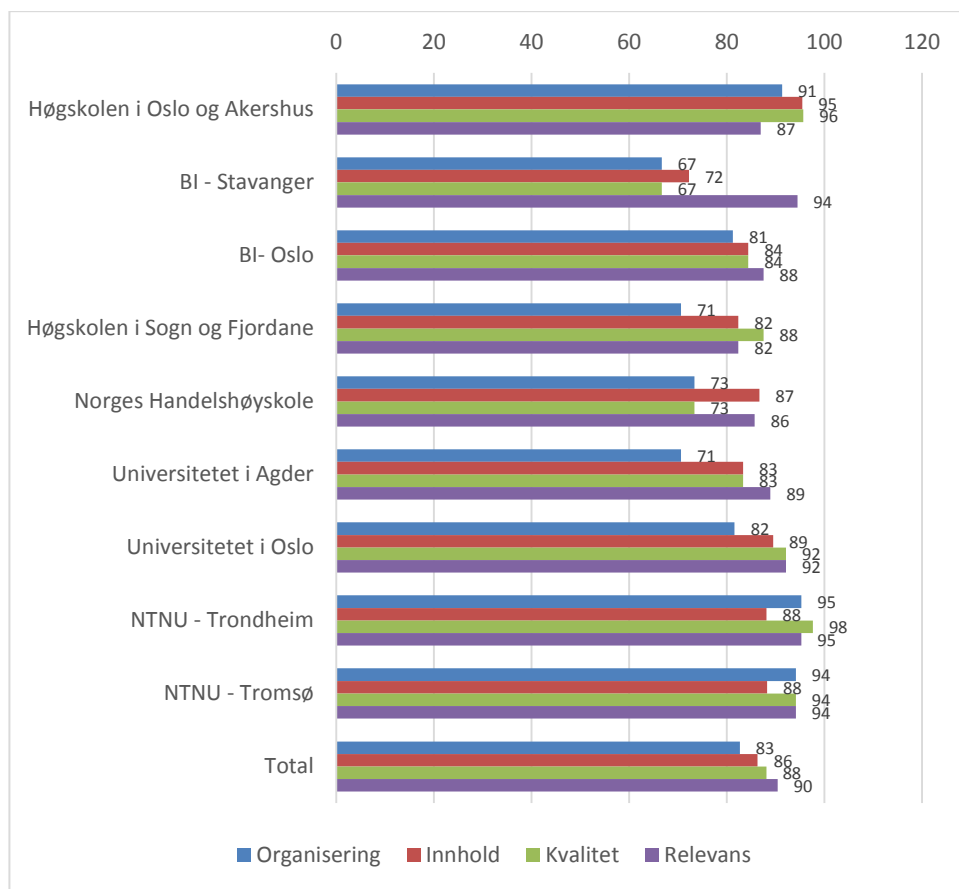
Men det er også på dette området en del mer kritiske kommentarer:

«For min del var det mye læring i skriving og arbeid med hjemmeoppgavene mellom samlingene. Jeg savnet mer system rundt det at medstudenter skulle gi respons til andre på basisgruppa på mappetekster. Opplevde flere ganger at enkelte ikke gjorde avtalt respons. Det synes jeg blir urettferdig ovenfor den som ikke får respons. Dette kunne vært mer forpliktende.»

«Hjemmeoppgaven har vært en veldig vanskelig situasjon. Vi har jobbet og jobbet men ikke fått godkjent oppgavene av vår skriveveileder. Jeg opplevde dette som veldig stressende og utmattende.»

«Hvis dette punktet også inkluderer obligatoriske innleveringer: Det var svært mange små innleveringer i studiet. For min egen del hadde det vært mer nyttig med færre store oppgaver enn mange små.»

Vi ser i figur 7.5 relativt lite variasjon mellom tilbyderne i vurderingen av hjemmeoppgavene, og bare på målet «kvalitet» er forskjellene signifikante. Med unntak av samlemålet relevans skårer BI Stavanger relativt lavt, mens Høgskolen i Oslo og Akershus og NTNU Trondheim og Tromsø høyt på alle målene.



Figur 7-5 Vurdering av hjemmeoppgaver, etter studiested. Andel som svarer «svært godt»=5 eller «godt» =4

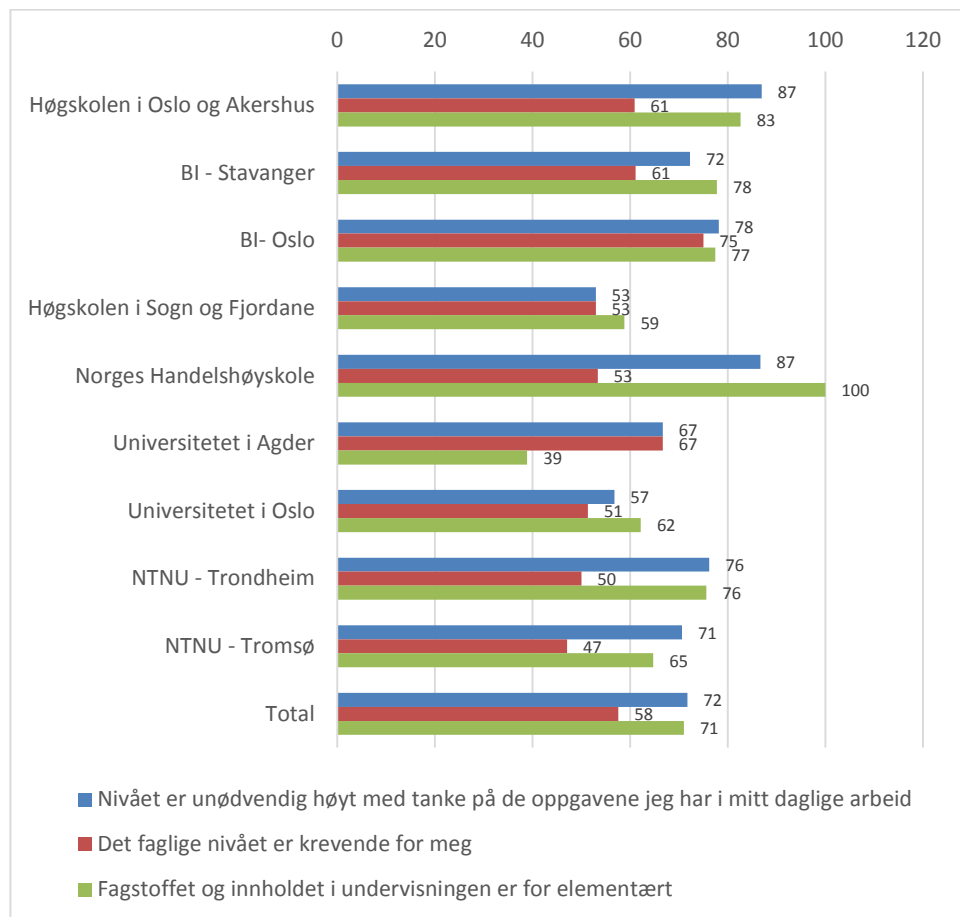
7.6. Nivået i studiet

Spørsmålet om deltakernes vurderinger av nivået i studiet er stilt noe annerledes enn de spørsmålene vi har behandlet i det foregående. For det første er ikke «ikke relevant» noe alternativ, og for det andre har påstandene negative formuleringer slik at lavest skåre er mest positivt. De lave skårene viser dermed at et stort flertall er uenige i at nivået er for høyt, eller for krevende for dem, og på den annen side er de også uenige i at fagstoffet og innholdet er for elementært. Dette indikerer at nivået i rektorutdanningen treffer godt ut fra deltakernes forutsetninger og behov.

Tabell 7-6 Vurdering av nivået på studiet. Gjennomsnitt (1 = stemmer ikke, til 5 = Stemmer helt)

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Nivået er unødvendig høyt med tanke på de oppgavene jeg har i mitt daglige arbeid	219	1,5	0,85
Det faglige nivået er krevende for meg	219	1,7	0,98
Fagstoffet og innholdet i undervisningen er for elementært	217	1,5	0,93

I figur 7.6 har vi vist andelen ved hver utdanning som har svart «stemmer ikke» på de samme tre påstandene. Som ventet ut fra gjennomsnittstallene er det gjennomgående et stort flertall som mener at påstandene ikke stemmer. Andelen er samlet sett høyest for den første og tredje påstanden om at nivået er unødvendig høyt og at fagstoff og innhold er for elementært. Det er tilsynelatende en del forskjeller mellom utdanningene, men ingen av forskjellene er signifikante.



Figur 7-6 Vurdering av utdanningens nivå. Prosentandel som har svart «Stemmer ikke»

7.7. Generell vurdering

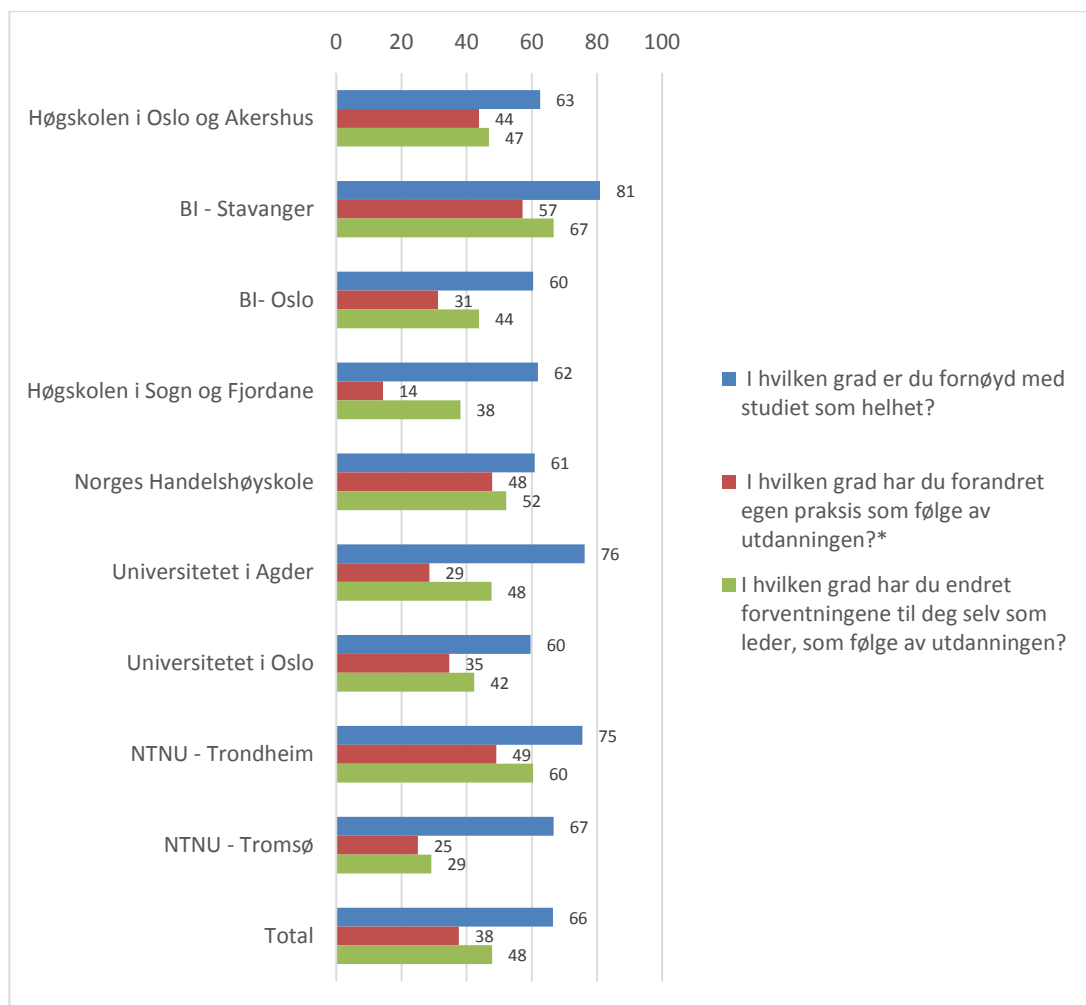
For å kartlegge deltakernes generelle vurdering av studiet, har vi stilt tre ulike spørsmål: Hvor fornøyd de er med studiet som helhet, i hvilken grad de har forandret egen praksis som følge av utdanningen, og i hvilken grad utdanningen har bidratt til at de har endret forventninger til seg selv som leder. Generelt sett er deltakerne svært fornøyd med utdanningen, to av tre svarer at de er fornøyd eller svært fornøyd, gjennomsnittsskåren ligger på 4,4 av 5 mulige. Men at deltakere er fornøyd med denne typen utdanningstilbud, behøver ikke å bety at deltakerne endrer praksis i forlengelsen av utdanningen. Tabell 7-7 viser at deltakerne i relativt stor grad mener at de har endret egen praksis eller endret forventningene til seg selv som leder. Snittverdiene er henholdsvis 3,6 og 3,8, eller at henholdsvis 38 og 48 prosent har krysset av for svaralternativene «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 7-7 Generell vurdering av studiet. Gjennomsnitt (1 = i svært liten grad, 5 = i svært stor grad)

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
I hvilken grad er du fornøyd med studiet som helhet?	218	4,4	0,68
I hvilken grad har du forandret egen praksis som følge av utdanningen?	217	3,6	0,72
I hvilken grad har du endret forventningene til deg selv som leder, som følge av utdanningen?	218	3,8	0,75

Figur 7.8 viser prosentandelene ved de ulike utdanningene som har svart «i stor grad» eller «i svært stor grad» på de tre spørsmålene. Det er relativt små forskjeller mellom institusjonene i svarene om hvor fornøyd de er med helheten, her varierer prosenttallet mellom 60 og 81, og de fleste ligger nokså nær totalen på 66 prosent. Det er som ventet en del større variasjon i svarene på det tredje spørsmålet om endrede forventninger til seg selv som leder, men forskjellene er ikke signifikante. På spørsmålet om endret praksis er forskjellene signifikante, med en variasjon på mellom 14 og 57 prosent. Vi må igjen minne om at grunnlagstallene er små, dermed blir selv relativt store forskjeller ikke statistisk signifikante.

Hvis vi skal knytte noen kommentarer til forskjellene, kan vi si at tre utdanninger utmerker seg ved litt høyere tilfredshet med utdanningen som helhet blant studentene: BI Stavanger, Universitetet i Agder og NTNU Trondheim. Det er ingen som utmerker seg med spesielt lave tall. BI Stavanger utmerker seg også med noe høyere prosent andel fornøyde med hvordan utdanningen har bidratt til endret praksis, mens særlig Høgskolen i Sogn og Fjordane har et lavt tall. NTNU Tromsø ligger en del lavere enn gjennomsnittet. Også på spørsmålet om endrede forventninger til å være leder, skiller BI Stavanger seg ut med en høy andel, 67 prosent, som svarer i stor eller svært stor grad. Mange utdanninger ligger her nokså nær gjennomsnittet på 48 prosent, mens NTNU Tromsø ligger en god del lavere enn snittet.



Figur 7-7 Vurderinger av studiet. Prosentandel som har svart «I stor grad» eller «I svært stor grad»

Deltakerne ble også bedt om å gi kommentarer til rektorutdanningen som helhet. De aller fleste kommentarene var svært positive, og relevansen ble framhevet.

«Da jeg startet på rektorutdanningen jobbet jeg som avdelingsleder. Utdanningen har bidratt i betydelig grad til at jeg søkte, og fikk, jobb som rektor.»

«Det mest relevante studiet jeg har gått på! Høyt faglig nivå, det merkes at skrivingen skal være på masternivå. Jeg reiste langt og var vekke 3-4 dager fra jobben 7 ganger i løpet av 14mnd, ikke en eneste gang tenkte jeg at jeg skulle vært et annet sted altså jeg fikk mer enn det kostet selv om prisen er høy for å ta slike studier ved siden av full jobb som rektor som i seg selv er (nesten) alltid mer enn full jobb fra før!»

«Dette er uten tvil det studiet som har gitt meg mest utbytte i min tid som student! Er meget godt fornøyd med rektorutdanningen!»

«Et godt studium som knytter teori og praksis godt sammen. Jeg likte at det var så nært knyttet til praksisfeltet. Det var alltid noe relevant man kunne ta med seg hjem til egen skole etter samlingene.»

«Jeg mener at utdanningen er svært bra og at den har gitt meg et løft som leder. Jeg har fått innsikt i viktig teori og har fått redskaper som kan brukes for å lede egen avdeling og egen skole på en kunnskapsbasert måte. Ferdighetstreningen var det eneste som etter mitt syn kan forbedres, gjerne med mer bruk av ressursene til medstudenter. Altså mer erfaringsdeling.»

«Studiet var svært inspirerende, og gjorde meg mye tryggere i rollen. Jeg føler også at jeg fikk et nettverk av kolleger som jeg kan støtte meg på. Feedbacken som basisgruppa og veileder ga underveis var helt uvurderlig. Jeg håper rektorutdanninga vil få en "del 2". Jeg søker gjerne :)»

Det kom selvsagt også en del mer kritiske kommentarer til enkelte sider. De kanskje mest interessante er dem som bidrar med relativt konkrete forslag til forbedringer:

«Faginnholdet er utelukkende rettet mot ordinær grunnskole/videregående. Vi var mange på mitt kull som kom fra spesialskoler /kulturskoler/ voksenopplæring, og regner med at det speiler også de andre gruppene. Det virket ikke som noen av foredragsholderne, eller tilbyder, har dette i tankene. Savner at de kunne hatt litt innblikk i hvilke virkelighet vi forholder oss til. Eksempel IOP, flyktningestrøm/norskopplæring osv.»

«Juss burde være en obligatorisk del. Tar nå arbeids- og elevrett på BI. Det er så utrolig bra og relevant.»

«Mer innhold ift. forvaltning, økonomi, jus og drift av skolen. Mer om forholdet mellom skoleutvikling og drift med tanke på tidsressurs og oppgaver man har som skoleleder. Mer om skolen som en politisk styrt organisasjon og forholdet mellom politikk og forvaltning.»

«Skulle gjerne hatt mere om rektors-styringsrett!! Synd at dette er lagt til masterutdanningen. Det er et svært viktig tema, hvor jeg daglig ser at rektorer har alt for liten kunnskap... xxxx er en glimrende foredragsholder om temaet! Studieturen til London var avgjørende for utbyttet mitt. Det var supert å få 4 dager med 100% fokus på studiet, og å få ha masse tid både før, under og etter forelesninger med de andre studentene. SUPERT opplegg! Burde vært flere slike samlinger. Forøvrig vil jeg si at det er merkelig at ikke yrkesfagsutdanning og realkompetanse vektes når man søker. Det er i utgangspunktet kun studiepoeng som teller. Jeg fikk karret med meg, på tross av mange år med realkompetanse og flere perioder med lederansvar. Men det ble i første runde kun sett på studiepoeng, som man ikke får opparbeidet seg når man har yrkesfag og svennebrev som bakgrunn. Mange leder-talenter kan gå tapt i det akademiske-jaget.»

«Siden studiet dreier seg om ledelse og pedagogikk hadde jeg forventet en bedre oversikt over studiet, pensum og sammenhengen mellom det individuelle utviklingsarbeidet og de enkelte arbeidskrav. Studiet er såpass krevende at det til tider er vanskelig å kombinere med full lederjobb i skolen. Lærere får frikjøp til å

studere, men ikke skoleledere. Dette rimer ikke helt, hvis studiet skal få større prioritet.»

7.8. Oppsummering

Når deltakerne på rektorutdanningen blir bedt om å vurdere kvaliteten på tilbudet, er deres vurderinger alt i alt svært positive. Vi har her sett på undervisning og aktiviteter, innslag av ferdighetstrening, gruppearbeid eller gruppeaktiviteter, veiledning og coaching, hjemmeoppgaver og aktiviteter mellom samlingene, og på pensum og undervisningsmateriell. For alle disse elementene har vi gjennomgående stilt spørsmål om organisering, innhold, kvalitet og relevans. Til slutt har vi stilt spørsmål om nivået i studiet er tilpasset oppgaver og forutsetninger, og om deres generelle vurdering. For alle disse forholdene har vi belyst det samlede bildet på tvers av utdanningene, og på forskjeller mellom utdanningene. Vi har også i noen grad sett på eventuelle endringer fra det forrige kullet som begynte i 2015.

Deltakerne opplever at alle de ulike elementene og aktivitetene er godt organisert, har et godt innhold og god kvalitet, og at det er relevant for egen praksis. At relevansen oppleves som god, understrekes av at relativt mange mener at de har forandret egen praksis som følge av utdanningen og endret sine forventninger til seg selv som ledere. Dette er gode indikasjoner på at utdanningen potensielt gir avtrykk i praksis.

Det er en god del variasjoner mellom studiestedene i vurderingens innhold. Forskjellene er bare delvis systematiske, dvs. at de samme utdanningene skårer godt eller dårlig på alle variablene. Variasjonene går i alt vesentlig på grader av positive vurderinger, ikke mellom studiesteder som får enten veldig gode eller veldig svake vurderinger. Det er relativt moderate forskjeller i hvor fornøyd deltakerne er alt i alt, men en god del større forskjeller i betydningen for egen praksis og forventningene som leder. I 2015-kullet ble det trukket fram at Universitetet i Agder utmerket seg ved at deltakerne var mindre positive. Et slikt mønster er ikke synlig i det nyeste kullet, på de fleste indikatorene ligger UiA enten på eller til dels bedre an enn gjennomsnittet.

Vi må igjen understreke at grunnlagstallene for de enkelte utdanningene er lave, og at man må fortolke forskjellene mellom institusjonene med forsiktighet, selv i de tilfellene der de er statistisk signifikante. Og disse forbeholdene gjelder i enda større grad dersom man skal se på utviklingen over tid for de enkelte utdanningene.

8. Endring i syn på egen organisasjon og praksis – et kontrollerdesign

I den første delrapporten så vi nærmere på hvordan deltagerne på rektorutdanningen opplevde sin egen organisasjon og praksis, og om dette endret seg fra start til slutt av studiet. Forholdene som ble undersøkt var skolekultur, forhold til skoleeier, ambisjoner som leder, autonomi og handlingsrom. Generelt viste resultatene at deltakerne opplevde positive endringer på flere av målene som var inkludert. Det har vært positive endringer når det gjelder de tre dimensjonene av skolekultur («ledelsen som rollemodell og støtte», «teamlæring og samarbeid», og inkludering og kollektiv visjon»). Det må understrekes at endringene var små og med lav effektstørrelse, selv om de i flere tilfeller var signifikante. Deltakerne opplevde også i noe mindre grad at de fikk mindre støtte fra skoleeier, og at skoleeier i noe større grad vektla kontroll opp mot rektorene. Deltagerne oppga også at de hadde fått økt autonomi i sitt arbeide. En mulig fortolkning er at deltagerne som skoleledere fikk økt sin kompetanse, og dermed i større grad ble «sluppet fri», og dermed heller ble styrt gjennom resultater (økt kontroll).

Samtidig tilskriver en slik hypotese rektorutdanningen et stort endringspotensiale i skolen, uten at vi vet om det kanskje har foregått en lignende utvikling også ellers. Økt handlingsrom for rektorer, balansert opp mot økt resultatstyring, er ikke en ukjent fortelling fra skole-Norge. For å ta høyde for slike generelle utviklingstrekk har vi for kullet som startet rektorutdanningen i 2016 inkludert et kontrollutvalg av rektorer som ikke har deltatt på rektorutdanningen. Disse har blitt fulgt opp med en del av de samme spørsmålene som deltagerne på rektorutdanningen, og på de samme to tidspunktene. Som det er diskutert i metodekapittelet er skolene og rektorene tilfeldig trukket, og rekruttert etter en trinnvis prosedyre. Likheter og forskjeller mellom deltagerne på rektorutdanningen og kontrollutvalget med rektorer er diskutert i eget vedlegg. Ved å sammenligne svarene i de to gruppene (deltager- og kontrollutvalg) på de to tidspunktene (ved oppstart og etter avslutning av rektorutdanningen) har vi mulighet til å sammenligne utvikling i de to gruppene. Dette vil gi oss en bedre forståelse av hvorvidt endringer i skolen kan tilskrives rektorutdanningen, eller om det kan skyldes andre utviklingstrekk som påvirker alle skoler.

I tillegg til de to utvalgene beskrevet over, har vi også samlet inn data fra lærerne på de samme skolene. Spørsmålet vi kan besvare ved hjelp av lærernes svar er hvorvidt lærere på skoler der skoleledere går på rektorutdanningen opplever endringer i skolens organisering og kultur? Og skiller denne opplevelsen seg fra det lærere ved andre skoler opplever? Vi vil først gå gjennom svarene fra deltagerne i utdanningen og kontrollutvalget med rektorer, og deretter gå videre med å presentere svarene fra lærerne i de to utvalgene.

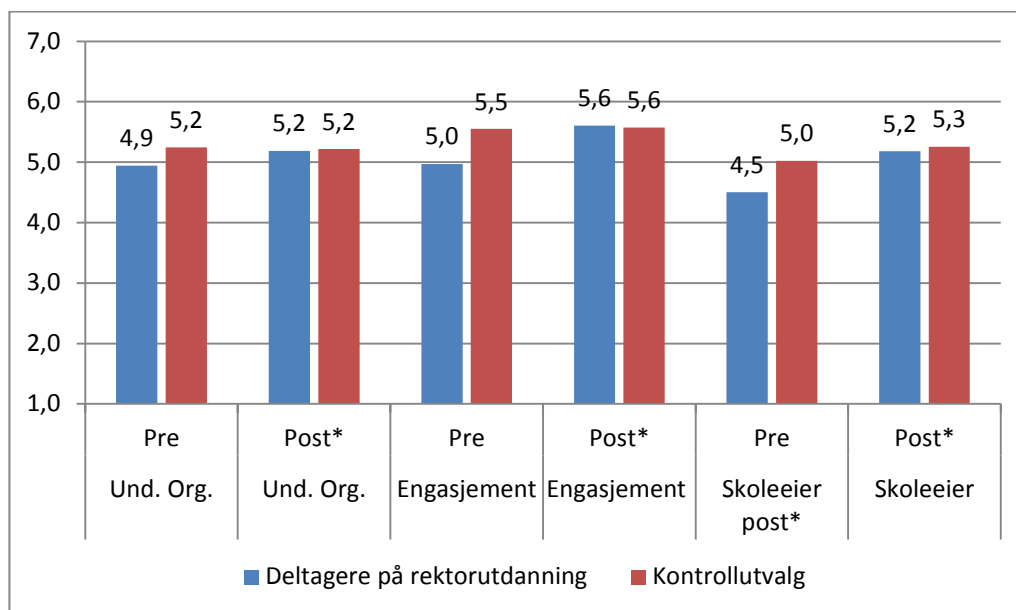
Til sammen svarer bruken av kontrollutvalg og analysene av lærerne ved skolene til deltagerne (og et kontrollutvalg på disse) på en av de store utfordringene som ble påpekt i litteraturgjennomgangen i kapittel 4. En utfordring med mange av forskningsstudiene som er gjennomført på effekten av rektorutdanninger er at de er basert på selvrapporterte data – det er skoleledernes egne oppfatninger av endringer og effekter som er i fokus. Selv om det kan argumenteres for at det er lederne selv som kanskje er de beste til å vurdere utdanningens betydning, er en måte å øke troverdigheten på å kontrollere for endringer i lederatferd hos skoleledere som *ikke* har gjennomført formell lederutdanning. Det ble også påpekt at et relativt enkelt virkemiddel er å gjøre ansattvurderinger av skoleledelsen for å avdekke

atferdsendringer, og å gjøre trivselsundersøkelser blant ansatte. Det er en slik utfordring vi svarer på i dette kapitlet, selv om man selvsagt må ta høyde for de svakheter som ligger i materialet som er brukt (beskrevet i kapittel 2).

8.1. Mestringsforventning- rektor

Som presentert i metodekapitlet laget vi tre dimensjoner av spørsmål om mestringsforventning. Disse kalte vi Undervisningsorganisering, Engasjement og Skoleeier.

Gjennomsnitt for alle deltakere på pre- og posttest vises i figur 8-1 og tabell 8-1-.



Figur 8-1 Mestringsforventning, endring fra pre til post-test, for deltagere og kontrollutvalg

Figuren viser at deltagerne ved starten av studietiden ligger lavere på alle gjennomsnitt enn det kontrollutvalget gjør. Men fra start til slutt av studiet er det en økning i gjennomsnittsverdi for deltagerne på rektorutdanningen, som vi ikke finner hos kontrollutvalget. Deltagerne kommer dermed opp på samme nivå i mestringsforventning som det vi finner hos kontrollutvalget.

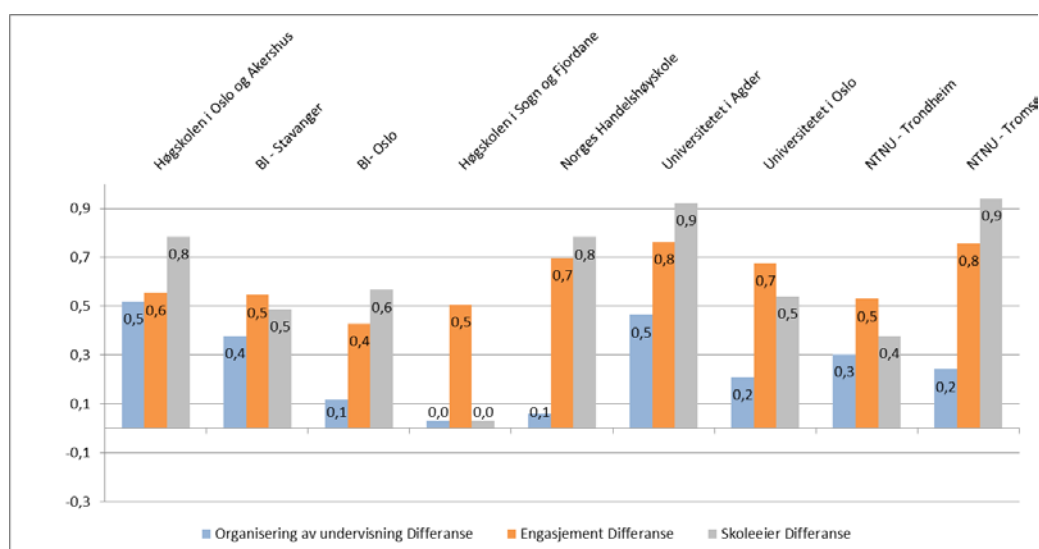
At deltagerne ligger lavere i utgangspunktet er kanskje noe overraskende, men disse personene har for det første søkt seg til en utdanning på grunn av et opplevd behov, og for det andre har de mindre erfaring og er yngre enn kontrollutvalget (se vedlegg om beskrivelse av kontrollutvalget og representativitet for mer informasjon). Dermed er det ikke unaturlig at de ligger lavere i utgangspunktet. Vi har gjennomført tilleggsanalyser (ikke rapportert) der vi har sammenlignet de yngste av deltagerne i kontrollutvalget med resten av deltagerne, og det er ingen forskjeller i gjennomsnitt mellom de ulike aldersgruppene. Dette støtter «behovshypotesen».

Tabell 8-1 Mestringsforventning – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt for deltagere på rektorutdanningen

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	T	p	Cohens d
Undervisningsorganisering	4,94	0,84			
Posttest	5,18	0,89	-3,224	0,0013	0,27
Engasjement	4,97	0,78			
Posttest	5,60	0,74	-9,271	0,0000	0,82
Skoleeier	4,50	1,21			
Posttest	5,18	1,17	-6,4085	0,000	0,57

Endringene i deltakernes skårer på «undervisningsorganisering» er signifikant, men med en moderat effektstørrelse. Endringen på «engasjement» og «skoleeier» har derimot til dels store effektstørrelser.

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 8-2.



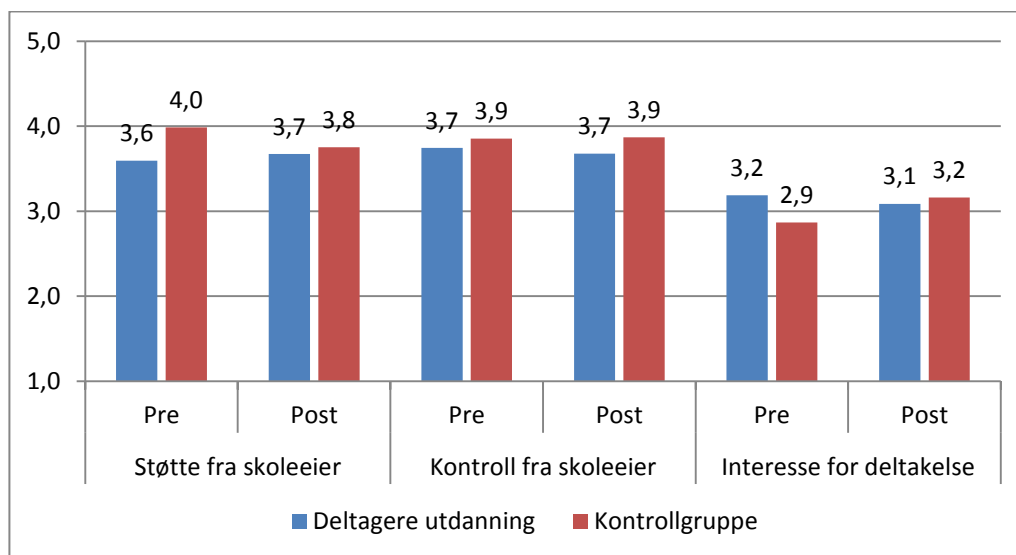
Figur 8-2 Mestringsforventning – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA)

På nær sagt alle utdanningsstedene har det vært endringer i positiv retning, selv om størrelsen på endringene varierer. 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 –Tromsø. I forrige delrapport var det en viss tendens til at utdanningsstedene der forventningene var lave, også hadde høyest utbytte. Vi finner ikke en slik sammenheng for

spørsmålene om mestringsforventning. Tendensen er heller at med utdanningsstedene der studentene har høyest mestringsforventning i starten, også har høyest økning i mestringsforventning.

8.2. Forhold til skoleeier - rektor

Deltakerne ble stilt totalt syv spørsmål som omhandlet deres oppfatning av relasjon til skoleeier, og disse spørsmålene ble gjennom en faktoranalyse i delrapport 1 lagt sammen til to samlemål (dimensjoner), og ett enkeltspørsmål. Dimensjonene er «støtte», og «kontroll» mens «Skoleeier har vist interesse for min deltakelse i rektorutdanningen» er enkeltspørsmålet. 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, kanskje særlig når vi også kan sammenligne med rektorer som ikke går på rektorutdanningen. Deltakernes og kontrollgruppens svar på pre- og posttesten er vist i figur 8-3.



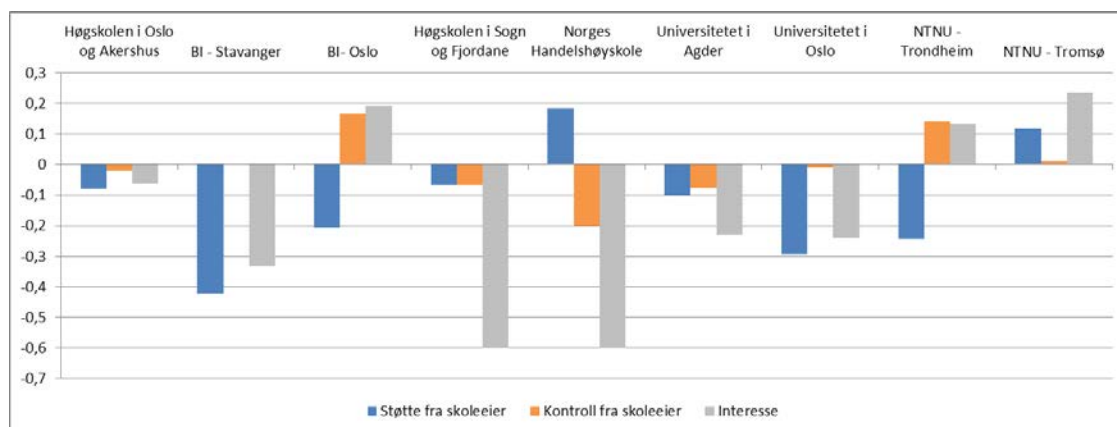
Figur 8-3 Forhold til skoleeier – deltakernes skårer på pre- og posttest

Figuren viser at det er få endringer i deltakernes svar mellom pre- og posttesten, og dette gjelder både for kontrollutvalg og deltagergruppen. Den eneste signifikante endringen er at kontrollgruppen fra første til andre målepunkt opplever en liten nedgang i støtte fra skoleeier. I forrige delrapport fant vi en tilsvarende nedgang for deltagerne på rektorutdanningen, som vi ikke finner igjen denne gangen. Gjennomsnittsverdiene er i stor grad tilsvarende gjennomsnittsverdiene for kullet som ble undersøkt i forrige delrapport. Utregning av effektstørrelse viser at endringen mellom pre- og posttesten er liten for kontrollgruppen (tabell 8-2). Selv om endringen i egen mestringsforventning er stor, er altså endringen i opplevd støtte fra skoleeier liten. Et spørsmål til videre refleksjon er dermed om opplæringen er relevant nok for å mestre forholdet til skoleeier?

Tabell 8-2 Forhold til skoleeier – t-tester, signifikante forskjeller i gjennomsnitt

Variabel	Gjennomsnitt	Standardavvik	t	p	Cohens d
Støtte - kontrollgruppe	3,98	0,75	2,535	0,011	0,29
Posttest støtte	3,75	0,79			

Endringer mellom pre- og posttest fordelt på tilbyder vises i figur 8-4.. Resultatene viser samme tendens som når man så alle deltakerne samlet, det er en reduksjon i opplevelsen av støtte blant alle deltakerne utenom ved NHH og NTNU Tromsø. Opplevelsen av «kontroll» fra skoleeiers side har stort sett små endringer også på institusjonsnivået, men en liten økning i denne opplevelsen finner vi hos BI-Oslo og NTNU Trondheim. Opplevd interesse for deltagelse på rektorutdanningen har økt noe hos BI-Oslo og de to studiestedene for NTNU. For deltakerne fra Høgskolen i Sogn og Fjordane og NHH er det til dels en stor nedgang i den opplevde interessen. En ANOVA-analyse viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom tilbyderne på noen av de tre målene.



Figur 8-4 Forhold til skoleeier – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA)

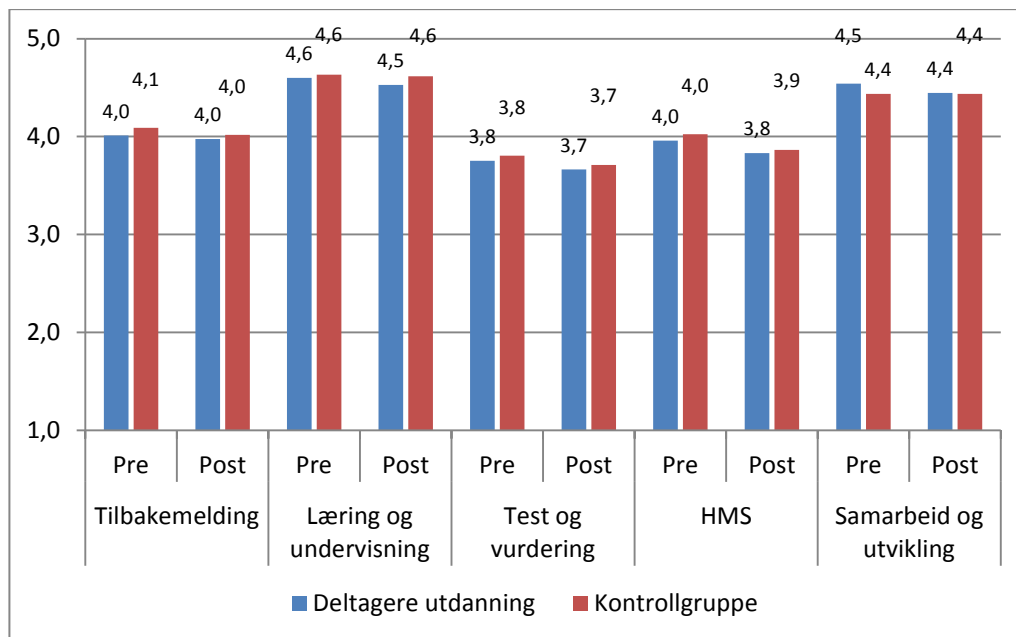
8.3. Ambisjoner som leder - rektor

Deltakerne ble i undersøkelsen 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 i delrapport 1 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 i den første rapporten, men for å redusere kompleksiteten i fremstillingen (når kontrollutvalget kommer i tillegg) har vi kun valgt å rapportere på samlemålene i denne rapporten. De ulike målene må dermed forstås som en vurdering av områder som kan være viktige for rektor som leder, og jo høyere gjennomsnitt, jo viktigere vurderes området. Skalaen går fra 1 – i svært liten grad, til 5 – i svært stor grad. Gjennomsnitt og standardavvik på pre- og posttesten for deltakere og kontrollgruppe er vist i tabell 8-3, sammen med Cohens d for begge gruppene.

Tabell 8-3 Ambisjoner som leder, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d for deltagere og kontrollgruppe. ¹=signifikant endring for deltagergruppe, ²= signifikant endring for kontrollgruppe.

		Deltagere utdanning			Kontrollgruppe		
		Gj. snitt	Std. avvik	Cohens d	Gj. snitt	Std. avvik	Cohens d
Tilbakemelding	Pre	4	0,69		4	0,63	
	Post	4	0,61	0,06	4,1	0,57	0,12
Læring og undervisning	Pre	4,5	0,56		4,6	0,49	
	Post	4,6	0,49	0,14	4,6	0,49	0,03
Test og vurdering	Pre	3,7	0,81		3,7	0,74	
	Post	3,8	0,79	0,11	3,8	0,76	0,13
HMS	Pre	3,8	0,68		3,9	0,7	
	Post ¹²	4	0,66	0,19	4	0,6	0,25
Samarbeid og utvikling	Pre	4,4	0,51		4,4	0,55	
	Post ¹	4,5	0,49	0,19	4,4	0,51	0

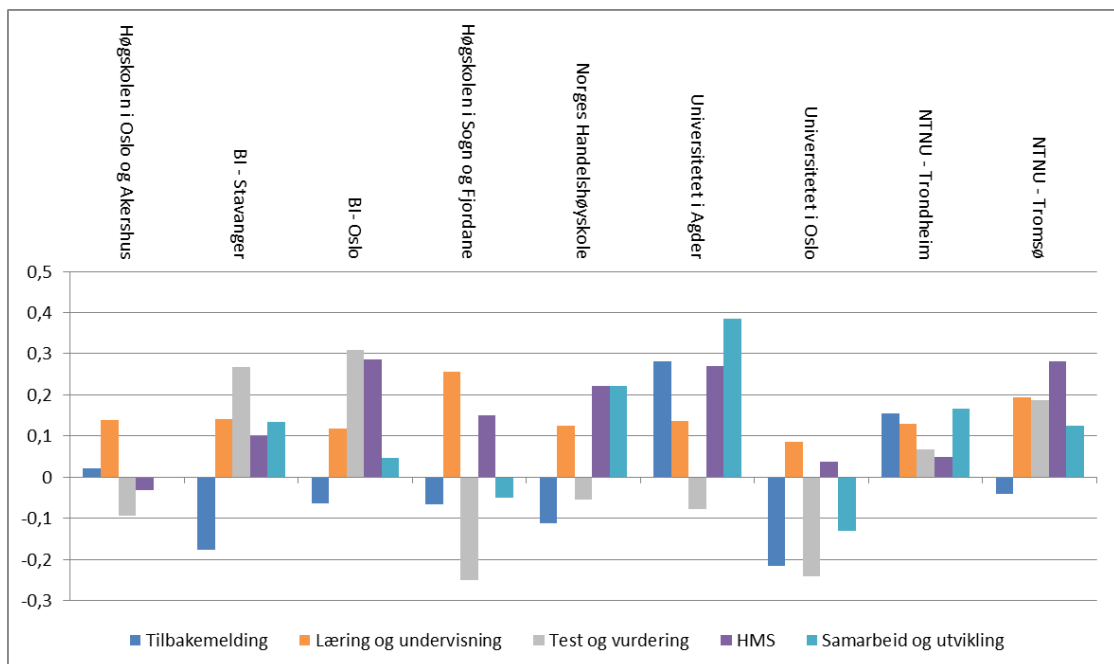
Generelt skårer deltakerne relativt høyt på de ulike dimensjonene samtidig som standardavviket viser at det er noe variasjon i hvordan respondentene svarer. Endringene fra pre-test til post-test er små, og det er kun for dimensjonene HMS OG samarbeid og utvikling det finnes en signifikant endring. Deltagerne på rektorutdanningen vektlegger HMS i større grad som viktig for sin lederrolle ved slutten av studiet enn ved starten av studiet, og interessant nok finner vi en omtrent tilsvarende endring for rektorene i kontrollutvalget. Effektstørrelsene viser likevel at endringene er små. Det er også en signifikant, men liten nedgang i vektleggingen av Samarbeid og utvikling for deltakerne på rektorutdanningen, men også denne har en liten effektstørrelse. I figur 8-5 illustreres den samme fordelingen, fordelt på pre- og posttest og for deltagergruppen og kontrollutvalget.



Figur 8-5 Ambisjoner som leder– 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 8-3 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.

Endringer mellom pre- og posttest vises i figur 8-6 (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.

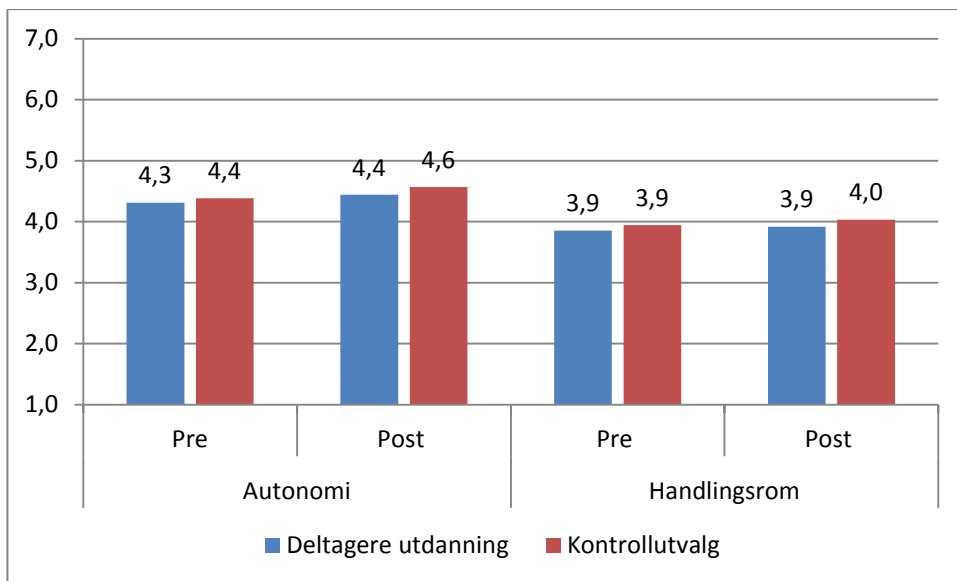


Figur 8-6 Ambisjoner som leder – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbyder. Ingen signifikante forskjeller mellom tilbyderne (ANOVA).

8.4. Autonomi og handlingsrom - rektor

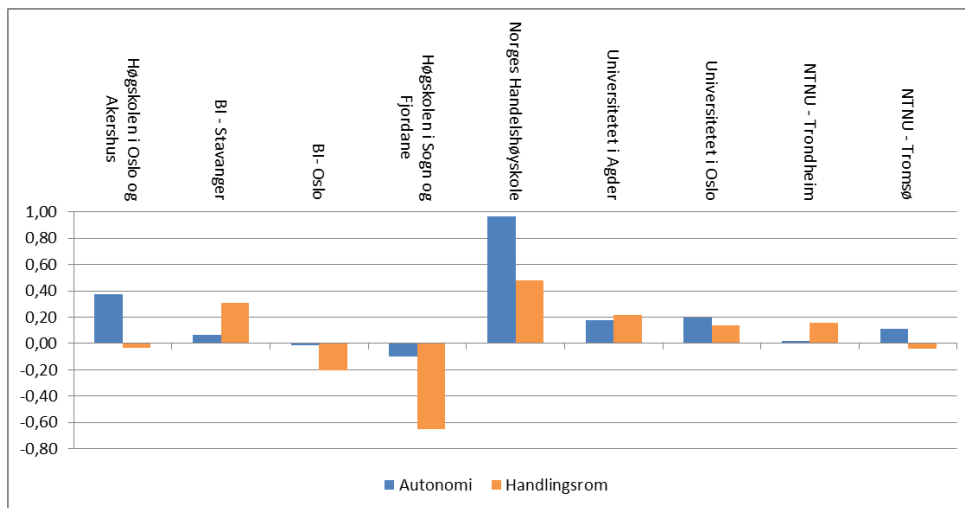
I undersøkelsen er det stilt tre spørsmål om autonomi, altså hvorvidt deltakerne opplever at de har frihet i utforming og gjennomføring av eget arbeid. Det er også stilt seks spørsmål om handlingsrom. Forskjellen mellom de to begrepene ligger i at autonomi handler om en personlig opplevelse av frihet til å prioritere egne arbeidsoppgaver, etter egne interesser og styre tiden selv. Handlingsrom handler om hvorvidt skolen står fritt til å forme sitt arbeid på ulike områder, slik som organisering av undervisning, konkretisering av læreplan, vurderingspraksis, bruk av kartleggingsverktøy og andre arbeidsmåter.

Figur 8-7 (neste side) viser deltakernes og kontrollutvalgets gjennomsnittlige skårer på pre- og posttesten. Det er ingen signifikante endringer hverken i autonomi eller handlingsrom fra pre-test til post-test, verken for deltagerutvalget eller kontrollutvalget.



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

Endringer mellom pre- og posttest vises i figur 8-8 fordelt på tilbydere. For autonomi finner vi ingen signifikante forskjeller mellom studiestedene, men for handlingsrom er det en signifikant forskjell. Det er naturlig å anta at det signifikante utslaget «drives» av forskjellen mellom NHH, som har en endring i positiv endring, og Høgskolen i Sogn og Fjordane, som har en negativ endring. Selv om vi finner en signifikant forskjell vil vi likevel understreke at det på analyser av forskjeller mellom studiesteder er snakk om svært små grupper, og slike enkeltutslag må ikke tillegges for stor vekt.



Figur 8-8 Autonomi og handlingsrom – gjennomsnittlig endring fordelt på tilbydere. Signifikante forskjeller mellom tilbyderne på handlingsrom (ANOVA, $p < 0,05$).

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 8-4 (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», noe som vel indikerer at dette er de områdene som skolene opplever sterkest grad av styring utenfra.

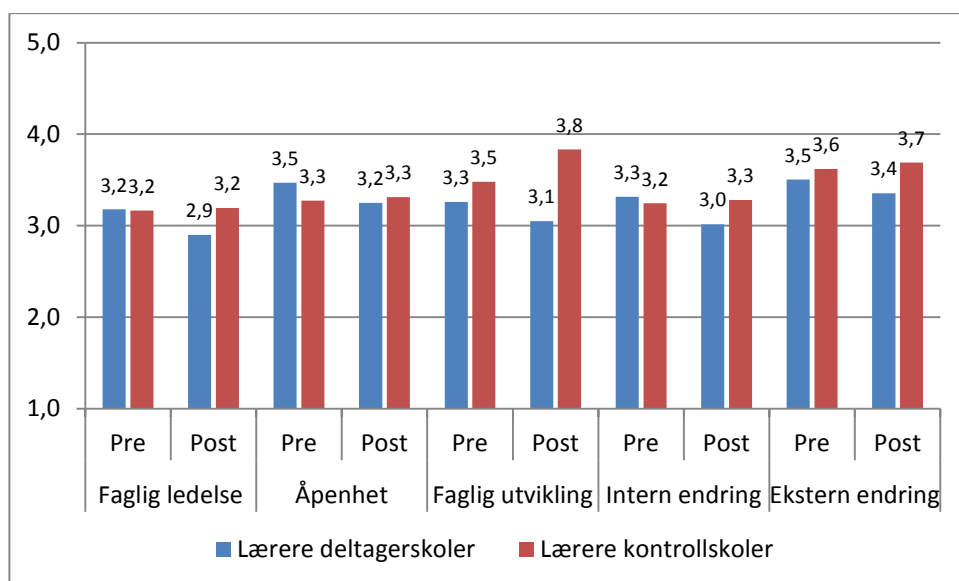
Tabell 8-4 Handlingsrom. Gjennomsnitt, standardavvik, og Cohens d for deltagere og kontrollutvalg

		Deltagere			Kontrollutvalg		
		Gj. snitt	Std. avvik	Cohens d	Gj. snitt	Std. avvik	Cohens d
Organisering av undervisningen	Pre	4,1	0,8	0,08	4,2	0,7	0,13
	Post	4,2	0,8		4,3	0,6	
Konkretisering av læreplanen	Pre	4,0	0,8	0,05	4,1	0,7	0,16
	Post	4,0	0,8		4,2	0,7	
Skolens vurderingspraksis	Pre	3,8	0,8	0,09	3,9	0,8	0,17
	Post	3,9	0,8		4,1	0,7	
Bruk av kartleggingsverktøy	Pre	3,5	1,0	0,09	3,5	1,0	0,07
	Post	3,5	0,9		3,6	1,0	
Implementering av pedagogiske tiltak	Pre	4,0	0,7	0,05	4,1	0,7	0,09
	Post	4,0	0,8		4,1	0,7	
Tilbakemeldingsrutiner til foresatte	Pre	3,8	0,8	0,09	3,8	0,8	0,11
	Post	3,9	0,8		3,9	0,8	

Vi har så langt sett på deltagerens svar på spørsmål om egen organisasjon og praksis, og sammenlignet med et kontrollutvalg av rektorer. I de følgende avsnittene skal vi fortsette å se nærmere på organisasjon og praksis, men da gjennom lærernes svar fra de samme skolene som er presentert hittil.

8.5. Lærernes vurdering av ledelsens kompetanse

Spørsmålene om lærernes vurdering av ledelsens kompetanse er beskrevet nærmere i avsnitt 3.1. Til sammen har vi identifisert fem dimensjoner som lærerne vurderer skoleledelsen etter. Disse er «Faglig ledelse», «Åpenhet», «Faglig utvikling», «Intern endring» og «Ekstern endring». Vi finner signifikante endringer blant lærerne på det vi kaller deltakerskoler (der noen fra ledelsen har deltatt på rektorutdanningen i tidsrommet fra pre- til post-test). Men endringene går stort sett i motsatt retning enn det vi kanskje hadde forventet. Bortsett fra på Ekstern endring og på Faglig utvikling er det et lavere gjennomsnitt ved post-test enn ved pretest. For lærerne på kontrollskolene er det ingen signifikante endringer. Selv om endringen på Faglig utvikling blant lærerne på kontrollskolene er relativt stor og har en moderat effektstørrelse, er den ikke signifikant. Dette kan nok i stor grad tilskrives det lave antallet respondenter og et relativt stort standardavvik.



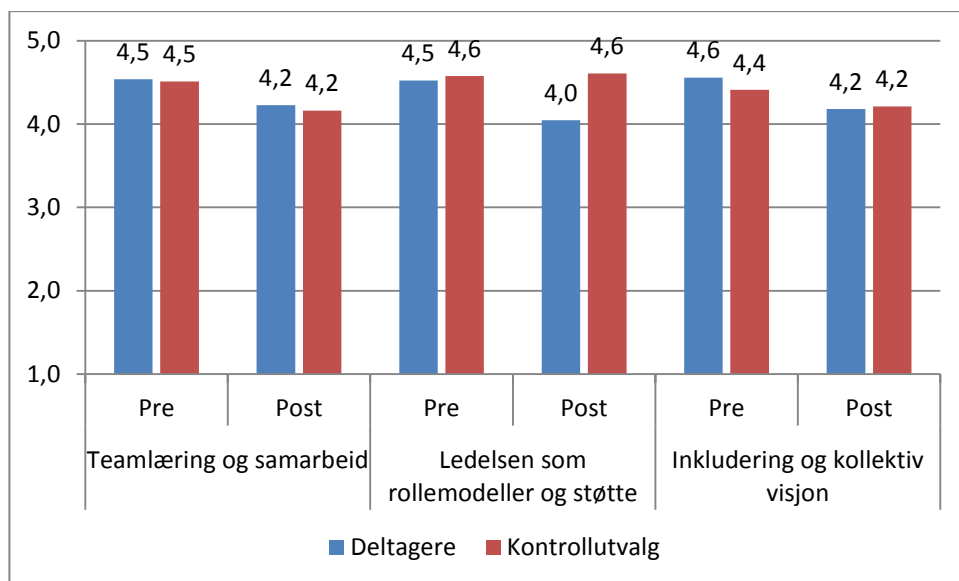
Figur 8-9. Gjennomsnitt fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Vurdering av ledelsens kompetanse.

Tabell 8-5 Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Vurdering av ledelsens kompetanse.

		Deltagere			Kontrollutvalg		
		Gj. snitt	Std. avvik	Cohens d	Gj.snitt	Std. avvik	Cohens d
Faglig ledelse	Pre	3,2	1,0	0,28	3,2	1,0	0,03
	Post	2,9	1,0		3,2	1,1	
Åpenhet	Pre	3,5	0,9	0,23	3,3	1,1	0,03
	Post	3,2	1,0		3,3	1,2	
Faglig utvikling	Pre	3,3	1,2	0,17	3,5	1,1	0,34
	Post	3,1	1,2		3,8	1,0	
Intern endring	Pre	3,3	1,0	0,30	3,2	1,1	0,03
	Post	3,0	1,0		3,3	1,1	
Ekstern endring	Pre	3,5	1,0	0,16	3,6	0,9	0,08
	Post	3,4	0,9		3,7	0,9	

8.6. Skolemiljø – lærere

Spørsmålene om skolemiljø er de samme som er stilt til rektorene og ble presentert i delrapport 1, og stammer fra den norske versjonen av Dimensions of Learning Organisations Questionnaire (DLOQ). Vi har tatt inn dimensjonene Teamlæring og samarbeid, Ledelsen som rollemodeller og støtte og Inkludering og kollektiv visjon. På alle de tre områdene finner vi en signifikant nedgang i lærernes vurderinger (figur 8-10), om enn med en begrenset effektstørrelse (tabell 8-6). Endringene for lærerne ved kontrollskolene følger samme mønster, men er ikke signifikante (noe som igjen kan skyldes lavt antall respondenter og stort standardavvik).



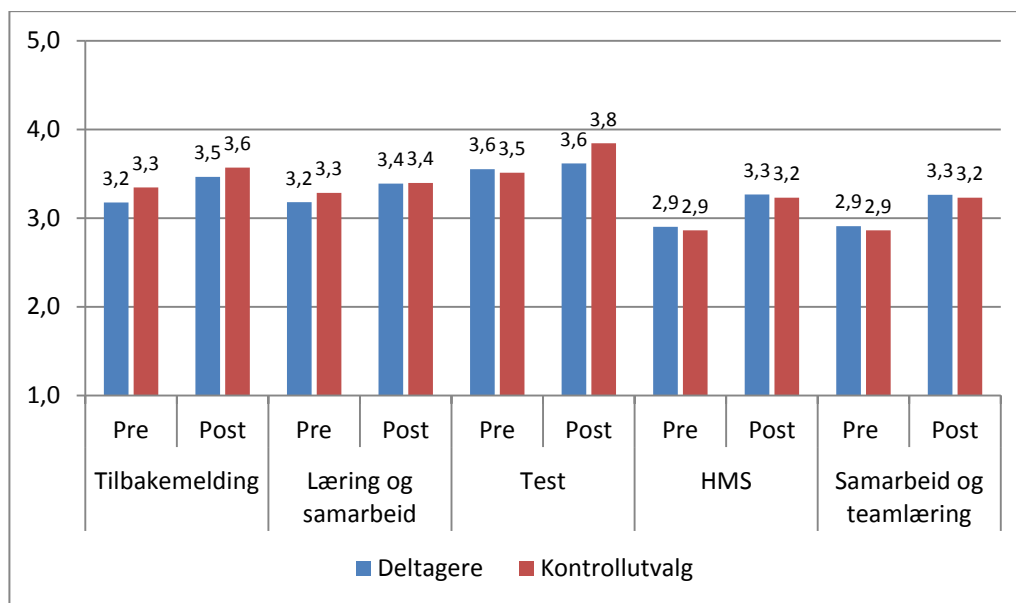
Figur 8-10 Gjennomsnitt fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Skolemiljø.

Tabell 8-6 Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Skolemiljø

		Deltagere			Kontrollutvalg		
		Gj. snitt	Std. avvik	Cohens d	Gj. snitt	Std. avvik	Cohens d
Teamlæring og samarbeid	Pre	4,5	1,2	0,26	4,5	1,2	0,27
	Post	4,2	1,2		4,2	1,4	
Ledelsen som rollemodeller og støtte	Pre	4,5	1,5	0,32	4,6	1,6	0,02
	Post	4,0	1,5		4,6	1,6	
Inkludering og kollektiv visjon	Pre	4,6	1,3	0,30	4,4	1,4	0,13
	Post	4,2	1,3		4,2	1,6	

8.7. Lederrollen – lærere

Lærernes vurdering av lederrollen ved skolen er bygget opp på samme måte som deltagerens vurdering av egen rolle som leder, og hva de vektlegger for å si at de har lyktes som leder. Lærerne er bedt om å svare på hva de opplever som viktig for ledelsen å kommunisere til lærerne. Vi har laget samlemål for de samme fem områdene som for rektorene: Tilbakemelding, Læring og undervisning, Test og vurdering, HMS og Samarbeid og utvikling.



Figur 8-11 Gjennomsnitt fra pre- til post-test for lærere på deltagerskoler og lærere på kontrollskoler, Lederrollen

Analysene viser signifikante forskjeller (en økning) for lærere på deltagerskoler på Samarbeid, HMS, Læring og Samarbeid og Tilbakemelding, men ikke for dimensjonen Test (som handler om at skolen har kommet godt ut på nasjonale tester, sammenlignet med andre skoler, og at skolen har oppnådd en god ekstern skolevurdering). For kontrollutvalget er det i hovedsak samme mønster, men endringene er ikke signifikante. Det eneste unntaket er nettopp dimensjonen Test, der det er en ganske klar økning hos kontrollutvalget, som vi altså ikke gjenfinder hos lærerne på skoler der ledelsen har deltatt på rektorutdanningen.

På grunn av det lave antallet respondenter, og særlig i kontrollgruppa, er det ikke mulig med sikre konklusjoner her. Men bruken av kontrollutvalg nyanserer i alle fall det som først kunne vært en mulig fortolkning – at lærerne opplever mer oppmerksomhet fra ledelsen på tilbakemelding, læring og undervisning, HMS og samarbeid og teamlæring, men ikke på testresultater, der skoleledelsen har deltatt på utdanningen.

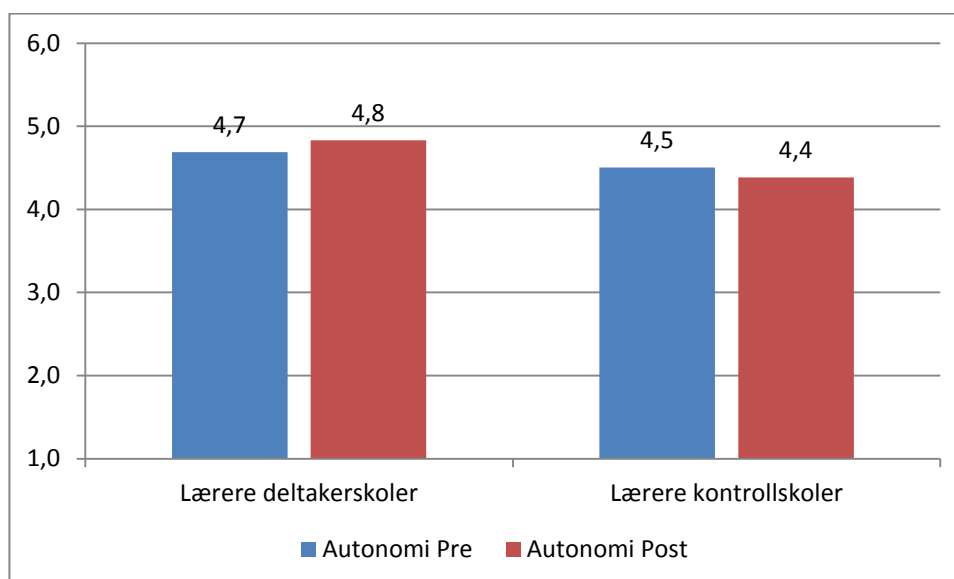
Samtidig kan det sies at den fraværende økningen på dimensjonen Test hos lærerne på deltakerskolene, og den sterke fremgangen på kontrollskolene, viser omtrent det samme resultatet. Den substansielle tolkningen vil da være at deltakelse på rektorutdanningen gjør at ledelsens kommunikasjon i mindre grad dreier seg om testresultater enn det vi finner ved andre skoler, men at andre områder ved skolens utvikling vektlegges like mye. I tabellen under er standardavvik og Cohens d også gjengitt. Det kan legges til at spredningen ser ut til å være omtrent slik det er på de fleste spørsmål, altså ikke særlig stor, og at de fleste effektstørrelsene er moderate og ganske like for de to utvalgene.

Tabell 8-7 Gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d fra pre- til post-test for lærere på deltakerskoler og lærere på kontrollskoler, Lederrollen

		Deltagere			Kontrollutvalg		
		Gj.snitt	Std. avvik	Cohens d	Gj.snitt	Std. avvik	Cohens d
Tilbakemelding	Pre	3,2	0,9	0,33	3,3	1,0	0,26
	Post	3,5	0,9		3,6	0,8	
Læring og undervisning	Pre	3,2	1,1	0,21	3,3	1,0	0,11
	Post	3,4	1,0		3,4	1,0	
Test	Pre	3,6	0,9	0,07	3,5	0,9	0,40
	Post	3,6	0,9		3,8	0,8	
HMS	Pre	2,9	1,1	0,35	2,9	1,1	0,33
	Post	3,3	1,1		3,2	1,1	
Samarbeid og teamlæring	Pre	2,9	1,1	0,35	2,9	1,1	0,33
	Post	3,3	1,0		3,2	1,1	

8.8. Autonomi – lærere

Spørsmålene om autonomi til lærere er de samme som er stilt til rektorer, og dreier seg altså om muligheten de har til å prioritere egne arbeidsoppgaver, etter egne interesser og styre tiden selv. Ved å bruke det i en evaluering av rektorutdanningen kan man anta at det underliggende fenomenet man måler er hvorvidt skoleledelsen gir de ansatte autonomi, og om dette endrer seg gjennom perioden hvor ledelsen deltar på rektorutdanningen. Resultatene for autonomi viser ingen signifikante endringer, verken for kontrollutvalget eller deltakerskoler. Cohens d for de to er henholdsvis 0,10 og 0,15.



8.9. Oppsummering

I dette kapittelet har vi presentert en rekke analyser av skolemiljø, autonomi, handlingsrom, skoleledelse og forhold til skoleeier. Vi har analysert data fra deltagere på utdanningen og lærerne på skolene de arbeider på, og sammenlignet med rektorer og lærere på et utvalg kontrollskoler. Resultatene er på enkelte områder tydelige, men til sammen noe motstridende.

Analysene av lærerresultatene må tolkes med stor forsiktighet (se vurdering av data i metodekapittel og egen diskusjon om representativitet i vedlegg), men er tatt med for å vise et første steg i å komme litt videre i å si noe om betydningen og effekten en skolelederutdanning har. Så langt viser resultatene at det på enkelte områder er en tilbakegang i hvordan ledelsens kompetanse vurderes i løpet av de ett og et halvt årene ledelsen har vært deltager på rektorutdanningen. Vi kan ikke gjenfinne den samme utviklingen hos kontrollutvalget av lærere. En mulig fortolkning er at lærerne har høyere forventninger til ledelsen etter deltagelsen på rektorutdanningen, og at disse ikke innfris. En annen er at det også innebærer en implisitt (negativ) vurdering av rektorutdanningen fra lærernes side. Det er verdt å understreke at lærerne ikke har blitt opplyst om de er i deltagerutvalget eller kontrollutvalget. Det er slett ikke alle lærere som har kjennskap til hva slags utdanning medlemmer av skoleledelsen deltar på. Det kan dermed neppe sees som lærernes vurdering av *rektorutdanningen* i seg selv. Det er også mulig at deltagerne på rektorutdanningen som en følge av utdanningen faktisk engasjerer seg i nye områder av skolens og lærernes arbeid, og at dette ikke tas godt i mot av lærerne.

En alternativ fortolkning er at lærerne opplever at ledelsens rolle og arbeidsmåter endrer seg gjennom perioden, og dette støttes delvis av resultatene. Det ser ut til å være en endring i hvordan lærerne opplever skoleledelsens arbeid gjennom perioden, og at utviklingen hos kontrollskolene er noe annerledes. For eksempel øker vektleggingen av testresultater hos kontrollutvalget ganske kraftig i løpet av perioden, mens det ikke endrer seg hos deltager skolene. Dette kan muligens sees som et uttrykk for at lærerne opplever at det er en endring i måten skoleledelsen utfører sitt arbeid, og en indikasjon på at rektorutdanningen gir et visst avtrykk i praksis, også når vi ser på lærernivå.

Resultatene fra undersøkelsene av deltakerne og rektorene på kontrollskolene anser vi som mer robuste, og vi har tidligere argumentert for at kontrollutvalget ser ut til å være representativt for rektorer på barnetrinnet i Norge. Av endringer over tid finner vi to utslag innen det området vi har kalt Ambisjoner som leder. For det første ser vi en økning av vektlegging av HMS gjennom perioden, altså at rektorene opplever at de lykkes når sykefraværet går ned og når de får en god intern vurdering fra de ansatte, for eksempel i en HMS- undersøkelse. Men en slik endring finner vi også i kontrollutvalget, og endringen kan derfor vanskelig tilskrives rektorutdanningen. Dette er en type funn som understreker nytten av kontrollutvalget i denne undersøkelsen.

En endring som vi kun finner hos deltagerutvalget er at det er en økt vektlegging av samarbeid og utvikling i denne perioden. Effekstørrelsen er likevel lav, og må utsettes for ytterligere gransking i nye studier før man kan konkludere med at dette kan relateres til rektorutdanningen.

Det er altså kun indikasjoner på en positiv effekt av rektorutdanningen vi finner i det meste av materialet, men på ett område er utslagene svært tydelige, og svært

interessante. Det som i forskningslitteraturen kalles mestringsforventning (self-efficacy) er ansett som svært viktig for å skape resultater i skolen, og dette er underbygget i mye internasjonal forskning. Resultatene i denne rapporten viser at deltagerne som starter på rektorutdanningen ved starten av utdanningen ligger klart lavere enn rektorene i kontrollutvalget. Men ved slutten av utdanningen har deres mestringsforventning økt signifikant, og til dels mye. Rektorene i kontrollutvalget opplever ikke en slik endring, og dermed ender deltagerne på samme nivå som rektorene i kontrollutvalget. Resultatene kan for det første peke på at de som søker seg til rektorutdanningen gjør det på grunn av et klart opplevd behov (manglende mestringsforventning), og for det andre at de gjennom utdanningen får styrket sin tro på egne evner. I de tidligere rundene med evaluering av rektorutdanningen ble også økt mestringsforventning funnet (Lysø et al., 2013), men da hadde man ikke et kontrollutvalg å sammenligne med. Resultatene fra årets deltakerundersøkelse med kontrollutvalg er altså med på å styrke og underbygge en påstand om at rektorutdanningen har en positiv effekt for deltakerne.

9. Er rektorutdanningen en effektiv lederutdanning som gir avtrykk på praksis?

Den foreliggende rapporten har sett nærmere på følgende problemstillinger knyttet til den nasjonale rektorutdanningen:

- 1) Hvordan er skolelederutdanning i Norge, Sverige og England organisert, og hvordan kan disse vurderes opp mot kriterier for effektiv lederutdanning?
- 2) Hva kjennetegner pensum som benyttes i rektorutdanningen i Norge?
- 3) Hvordan vurderer deltagerne pensum og undervisningsmateriell i rektorutdanningen?
- 4) I hvilken grad innfris forventningene gjennom studiet, og hvordan varierer dette med de ulike studiestedene?
- 5) Hvordan vurderer deltagerne utdanningen med tanke på kvalitet, innhold, organisering og relevans?
- 6) I hvilken grad kan vi spore endringer i deltakernes syn på deres egen organisasjon og deltagerens (selvrapporterte) praksis?
- 7) I hvilken grad kan vi spore endringer i læreres syn på skoleledelsen og egen organisasjon på skoler der leder har deltatt på rektorutdanningen?

Disse problemstillingene skal sammen kaste lys over de to hovedformålene med den pågående evalueringen av rektorutdanningen: å fremskaffe mer kunnskap om hva som er effektiv lederutdanning (det vil si hva som gir stor påvirkning på lederpraksis og skolens virksomhet), og å vurdere rektorutdanningens kvalitet, resultat og måloppnåelse. Til sammen skal dette gi et grunnlag for å videreutvikle rektorutdanningen.

9.1. Hva kjennetegner effektive skolelederutdanninger?

For å fremskaffe mer kunnskap om hva som er effektiv lederutdanning og skolelederutdanning har vi i denne rapporten gjort en gjennomgang og drøfting av internasjonal forskningslitteratur på disse områdene. Utdanningstilbudet innen skoleledelse er i stor grad påvirket og formet av den foreliggende forskningen på feltet. Dette er en åpenbar styrke, og kan forklares ved at de fleste av tilbyderne av slik utdanning er universiteter og høyskoler hvor et fokus på evidens og forskningsbasert kunnskap er naturlig. Et annet poeng er at utdanningene, kanskje for å tåle et kritisk søkelys fra offentligheten, ofte er detaljert beskrevet fra nasjonale utdanningsmyndigheter og tett koplet til evidensbasert kunnskap. Dette gjelder også den nasjonale rektorutdanningen, der tilbyderne må jobbe ut fra en relativt detaljert kravspesifikasjon for utdanningen, som både tydeliggjør hvilke elementer som skal inngå i utdanningen, og hva slags teoretisk rammeverk som ligger til grunn. Vi henviser leseren til Caspersen et al., 2017 (delrapport 1) for en presentasjon og gjennomgang av hvordan tilbyderne organiserer studiet ut i fra kravene.

Sammenligner vi tilbudene som gis i ulike land, så kommer det frem at kjennetegn ved utdanningene, som for eksempel hvorvidt de er obligatoriske/frivillige, nasjonalt styrte/desentralt organiserte og varighet, ikke har stor betydning for effektiviteten av programmet. En viktig faktor som henger positivt sammen med kvalitet er derimot at deltagerne oppfatter programmet som «time-rich» (Huber 2011). «Time rich» betyr her både varighet på programmet, men også hvordan deltagerne kan bruke tid i

hverdagen til arbeid mellom samlinger og til egenutvikling. Både i litteraturgjennomgangen og i resultatene i denne rapporten pekes det på at rektorutdanningen oppleves som svært krevende å gjennomføre ved siden av arbeid, og det er også relativt liten grad av tilrettelegging for deltagelse i form av frigjøring av tid. Et annet viktig poeng når det gjelder innrettingen av rektorutdanningen er at den ikke er en rendyrket rektorutdanning, men et tilbud til flere grupper ansatte i skolen med lederansvar. Rektorer er ikke en gang den største gruppen av disse. Slik sett synes rektorutdanningen også å være en rekrutteringsarena for fremtidige rektorer i skolen.

Et annet funn fra den internasjonale forskningen er at det er viktig at deltakerne utvikler egne prosjekter og iverksetter disse på egen skole, og at prosjektene knyttes til lokale utviklingsagendaer. Prosjektene skal være utgangspunkt for deres kunnskapsutvikling og tilbakemeldingene deltagerne får. Samtidig er det sjeldnere at slike prosjekter har vært initiert av skoleeiere eller at utviklingsprosjektene har hatt en lokal reformagenda som utgangspunkt. At skoleeier – kanskje i samarbeid med den enkelte deltaker – utvikler et større skoleutviklingsprosjekt som deltakerne kan bidra inn i som et ledd i sitt utdanningsløp kan her være et mulig virkemiddel.

9.2. Hva er pensum på rektorutdanningen?

Et annet tema som er undersøkt i denne rapporten er pensum i rektorutdanningen. Gjennomgangen har vært basert på den litteraturen som deltagerne får tilgang til gjennom pensumlistene. Mye av litteraturen på studiet oppgis å bli delt ut i forbindelse på samlinger, og er dermed ikke dekket av gjennomgangen. Dette er vanlig praksis også ved andre studier, for eksempel ved lærerutdanningene i Norge, og vi antar dermed at resultatene mellom ulike studier er sammenlignbare. I tillegg er pensumlistene den informasjonen deltagerne kan skaffe seg om litteraturen på forhånd, og er dermed det bildet de kan få av studiets innhold før de starter.

Resultatene viser at hovedvekten av litteraturen består av norske bøker og bokkapitler, og i liten grad tidsskriftsartikler og annen internasjonal litteratur. Utgivelsene er samlet omkring noen få, norske forlag. En slik samling kan være uttrykk for at den relevante litteraturen gis ut i få kanaler, men kan også være et uttrykk for en mulig innsnevring av pensum. Gjennomgangen som er gjort kan være et utgangspunkt for at tilbyderne av rektorutdanningene reflekterer over litteraturen som brukes, og om informasjonen om pensum til deltakerne er god nok. Et annet spørsmål er om litteraturen er forskningsorientert i tilstrekkelig grad. Dette er ikke deltakerne eksplisitt spurt om, men i kommentarfelt var det enkelte som etterlyste nyere forskning på pensum i utdanningene.

Gjennom deltakersurveyene ser vi at litteraturen vurderes som god og relevant. Det er enkelte som påpeker at foreleserne setter seg selv på pensum, men gjennomgangen av pensumlistene viser at det ikke er noen tendens til at interne forelesere også har skrevet litteraturen. Det kan selvsagt være at en slik selvseleksjon i større grad gjelder tilleggslitteraturen som gis i forbindelse med samlingene, og ikke blir fanget opp i gjennomgangen.

9.3. Gir rektorutdanningen avtrykk på praksis?

Et viktig spørsmål i evalueringen er hvorvidt rektorutdanningen gir avtrykk på praksis. Dette er ikke et enkelt spørsmål å undersøke, og det er også komplekse

vekselvirkninger og koblinger mellom ulike elementer i skolen som organisasjon som er med på å forme endringer og prosesser over tid. I kapitlene der deltagerne vurderer av utdanningen er undersøkt ser vi at de er fornøyde med det meste, selv om det er noen variasjoner mellom studiestedene.

Et spørsmål som ikke er tatt opp i kapitlene er hvordan man skal fortolke tilfredsheten. I forskningen på læringsutbytte i høyere utdanning er det flere ganger tidligere vist at studenter med lavest kvalifikasjoner inn i studiet rapporterer om høyest læringsutbytte etter avsluttet studie (Caspersen, Frølich, Karlsen, & Aamodt, 2014; Caspersen & Smeby, kommer 2018). En mulig fortolkning av dette er at opplevelsen av å lære mest er størst dersom du ikke var så flink i utgangspunktet. En alternativ fortolkning er at de flinke studentene undervurderer sin læring, mens de mindre flinke studentene overvurderer sin læring (Boud & Falchikov, 1989; Havnes & Aamodt, 2005; Mowl & Pain, 1995). Det er mulig å tenke seg tilsvarende hypoteser knyttet til forventninger og utbytte, eller at forventninger påvirkes av hva slags utbytte deltagerne har. Flinker studenter kan ha lavere forventninger til studiet i utgangspunktet, og dermed oppleve utbyttet annerledes enn mindre flinke studenter. Dette er mulig å undersøke i materialet, og som det diskuteres i kapittel seks ser det ikke ut til å være slik at høy grad av opplevd utbytte synes å henge sammen med at forventningene til studiet er lave, snarere tvert om. Deltagerne på rektorutdanningen har høye forventninger og opplever høyt utbytte, og sammenhengen peker heller i retning av at høyere forventninger gir større opplevd utbytte enn motsatt. Slik sett er det mer naturlig å forstå forventningene som et uttrykk for at deltagerne har høy indre motivasjon for å delta på studiet (slik det også kommer frem i deres svar på grunner til å starte på studiet), og at dette gir høy innsats og høyt utbytte. At vi gjennom manglende kontaktinfo også «mister» en del respondenter gjennom studietiden indikerer også at mange bytter jobb, noe som også kan være en indikasjon på at de anses som attraktive ledere i nye skoler.

Vi har altså flere indikasjoner på at rektorutdanningene både er dyktige på rekruttering, og at de utdanner fornøyde deltagere som opplever at utdanningen gir dem verktøy i hverdagen. Samtidig er det verdt å minne om at litteraturgjennomgangen i rapporten har som et av sine hovedpunkt at det finnes lite forskning på effekter av skolelederutdanning. Ofte begrenser evalueringsopplegg seg til at deltakernes egne vurderinger legges til grunn, og ofte gjøres slike undersøkelser forskjellig fra tilbyder til tilbyder. Vektleggingen av individuell relevans kan delvis forstås ut fra at tilbyderne ofte har en kontrakt på å gi utdanningen, og at det dermed blir viktig å løfte frem opplevelsen av relevans for deltakerne. I denne evalueringen er dette også en viktig komponent, men vi forsøker for det første å gjøre sammenlignende analyser på tvers av studiesteder for å se hele tilbudet under ett. For det andre har vi også forsøkt å ta inn det vi kan kalle organisatoriske effektmålinger. Dette har vi gjort på litt ulikt vis, men hovedgrepet er å sammenligne deltagerne vurderinger av skolemiljø, lederstil og mestringsforventning ved start og slutt av studiet med et kontrollutvalg av rektorer som ikke har gått på rektorutdanningen. Vi har også bedt lærere ved skoler der ledelsen går på utdanningen og lærere ved skoler der rektor ikke har gått på utdanningen vurdere lignende påstander som rektorene har gjort.

Vi har en rekke ganger påpekt at det er svakheter ved kontrollutvalgene, og særlig lærerutvalgene. Svakheterne er beskrevet i metodekapittel og vedlegg, og vi ber leserne gjøre seg kjent med dette når man setter seg inn i dataene. Med slike forbehold viser resultatene en tilbakegang i hvordan lærerne vurderer ledelsens kompetanse i løpet av

de ett og et halvt årene ledelsen har vært deltager på rektorutdanningen. Denne utviklingen kan vi ikke finne hos kontrollutvalget av lærere. En mulig fortolkning av dette er at lærerne gjennom perioden øker sine forventninger til ledelsen (på grunn av deltakelsen i utdanningen), men rent faktisk ikke opplever noen endring.

En alternativ fortolkning er at lærerne opplever at ledelsens rolle og arbeidsmåter endrer seg gjennom perioden, men at de ikke oppfatter at dette er til det bedre. En hypotese om at endring ligger til grunn støttes delvis av resultatene. Det er en viss økt vektlegging av testresultater hos kontrollutvalget, mens det ikke endrer seg hos deltagerskolene. Den norske skolen beskrives ofte som preget av økt vektlegging av testresultater og målinger og en styringskultur som vektlegger målbare resultater (se for eksempel Skaalvik & Skaalvik, 2013). En manglende endring i vektlegging av testing på skoler der ledere har deltatt på rektorutdanningen kan kanskje sees som en indikasjon på en motstandskraft mot en slik utvikling, og muligens en vektlegging av andre områder i skolelederarbeidet. Dette er en hypotese som kan følges opp i senere studier.

Resultatene fra undersøkelsene av deltakerne og rektorene på kontrollskolene viser også utslag på det området vi har kalt Ambisjoner som leder. Gjennom perioden er det en økt vektlegging av samarbeid og utvikling som vi ikke finner i kontrollutvalget, og som dermed kan peke i retning av at rektorutdanningen har en effekt. Effekttørrelsen er likevel lav, og må utsettes for ytterligere gransking. Til sammen er funnene om «motstandsdyktighet» mot testing, og vektlegging av samarbeid og utvikling to områder som peker i retning av et avtrykk på praksis. Funnene er likevel ikke veldig tydelige, men tydelige utslag får vi til gjengjeld på det siste området som undersøkes, skoleledernes mestringsforventning.

Det er altså kun indikasjoner på en positiv effekt av rektorutdanningen vi finner i det meste av materialet, men på ett område er utslagene svært tydelige, og svært interessante. Det som i forskningslitteraturen kalles mestringsforventning (self-efficacy) er ansett som svært viktig for å skape resultater i skolen, og dette er underbygget i mye internasjonal forskning. Resultatene i denne rapporten viser at deltagerne ved starten av utdanningen ligger klart lavere enn rektorene i kontrollutvalget. Men ved slutten av utdanningen har deres vurdering av egen mestring økt signifikant, og til dels mye. Rektorene i kontrollutvalget opplever ikke en slik endring, og dermed ender deltagerne på samme nivå som rektorene i kontrollutvalget.

Vi fortolker resultatene slik at de som søker seg til rektorutdanningen gjør det på grunn av et klart opplevd behov (som gir seg utslag i manglende mestringsforventning), og for det andre at de gjennom utdanningen får styrket sin tro på egne evner. Rektorutdanningen kan derfor sies å treffe sin målgruppe godt, noe som ikke alltid er tilfelle med opplæringstilbud. Samsvaret mellom behov og deltakere synes å være godt. Dette er også et poeng å ta med seg i en eventuell diskusjon om å gjøre rektorutdanningen obligatorisk, slik man for eksempel har i Sverige. Hvis man treffer målgruppen godt, er det lite grunn til å gjøre utdanningen obligatorisk.

I den pågående evalueringen skal vi i neste delrapport komme nærmere inn på de kvalitative elementene i datainnsamlingen. Vi har for det første fulgt et mindre utvalg deltagere gjennom deltagelsen og etter utdanningen, med formål om å kunne belyse problemstillinger som går på det opplevde avtrykket på praksis. I tillegg vil vi gjennomføre kvalitative intervjuer blant ulike tilbydere og deltakere på samlinger, for

å komme nærmere hvordan man arbeider med ulike elementer i studiet, og hvordan dette oppleves å ha relevans.

Selv om våre analyser i denne rapporten forsøker å gå ett skritt nærmere det å si noe om effekten av rektorutdanningen – og hvilket avtrykk den dermed har på praksis – er det fortsatt et stykke igjen å gå for å få til en god design på hvordan man skal kunne besvare denne problemstillingen. I fremtiden bør man komme nærmere de som kan anses som hovedbrukerne i skolen, altså elevene, men dette krever en planlegging og tidshorisont som er krevende å få til. Både forskere og de som finansierer forskning bør legge innsats i å belyse en slik problemstilling, og hva som kreves for å besvare den.

Litteratur

- Aas, M. og Halvorsen, K.A (2018) *Forskningsbasert evaluering av Benchlearning-rapport 2*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Aas, M. & Törnsen, M. (2016) Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in light of international research. *Nordic Studies in Education*. 36(2), 173-187.
- Andenæs, K., og Møller, J. (2016). *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Argyris, C., og D. A. Schon. 1996. *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Babbie, E. R. (2004). *The practice of social research*. Belmont, California: Thomson/Wadsworth.
- Boud, D., og Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher education*, 18(5), 529-549.
- Brunstad, P. O., Reindal, S. M., og Sæverot, H. (2015). *Eksistens og pedagogikk: en samtale om pedagogikkens oppgave* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bush, T. & Glover, D. (2014) School leadership models: what do we know?, *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Bush, T. (2008) *Leadership and management development in education*. London: Sage Publications.
- 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. Oslo: NIFU
- Caspersen, J., Bugge, H., og Oppegaard, S. M. N. (2017). *Humanister i lærerutdanningene*. HiOA-rapport 2017:2 Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Caspersen, J., Federici, R. A., og Røsdal, T. (2017). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport 1*. Trondheim/Oslo: NTNU Samfunnsforskning/NIFU
- Caspersen, J., Frølich, N., Karlsen, H., og Aamodt, P. O. (2014). Learning outcomes across disciplines and professions: measurement and interpretation. *Quality in Higher Education*, 20(2), 195-215.
- Caspersen, J., og Smeby, J.-C. (kommer 2018). The relationship among learning outcome measures used in higher education. *Quality in Higher Education*.
- Dahler Hybertsen, I. et al. (2014) *Ledet til endring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger*. Oslo/Trondheim: NIFU/NTNU Samfunnsforskning.
- Darling-Hammond, L. et al. (2007) *School leadership study: Final report*. Stanford: Stanford University.
- Darling-Hammond, L., et al. (2010) *Preparing principals for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.
- Erstad, O., og Hauge, T. E. (Eds.). (2011). *Skoleutvikling og digitale medier - kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ETUCE (2012) *School leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. Brussels:European Trade Union Committee for Education.

- Federici, R. A. (2012). *Principal self-efficacy: The benefits of efficacy beliefs for adaptive functioning*. Avhandling, PhD. Trondheim: NTNU
- Federici, R. A., og Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian principal self-efficacy scale. *Social Psychology of Education*, 14(4), 575-600.
- Federici, R. A., og Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320. doi: 10.1007/s11218-012-9183-5
- Fluckinger, B. et al. (2014) Judging the quality of school leadership learning programmes: An international search. *Professional Development in Education*. 40(4), 561-575.
- Frøseth, M. W., og Caspersen, J. (2008). *Tilbakeblikk på utdanningen yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Senter for profesjonsstudier.
- Fuller, E. et al. (2011) Do principal preparation programs influence student achievements through building the teacher-team qualifications by the principal? *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 173-216.
- Gall, Meredith D., Joyce P. Gall, og Walter R. Borg. 2007. *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Gurdijan, P. et al. (2014) Why leadership-development programs fail. *McKinsey Quarterly*, January issue, New York: Mc Kinsey & Company.
- Hargreaves, A., Boyle, A. & Harris, A. (2014) *Uplifting leadership: How organizations, teams and communities raise performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Havnes, A., og Aamodt, P. O. (2005). Student Involvement and Learning Outcome in Professional Education in Norway. I C. Rust (red.) *Improving Student Learning. Diversity and Inclusivity. Proceedings of the 2004, 12th International Symposium*. Oxford: Oxford Centre for Staff & Learning Development.
- Hellevik, O. (2015). Extreme nonresponse and response bias. *Quality & Quantity*, 50(5), 1-23.
- Huber, S.G. (2010) Preparing school leaders – international approaches in leadership development. I Huber, S.G. (red) *School leadership – international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Huber, S.G. (2011) Leadership for learning – learning for leadership: the impact of professional development. I Townsend, T. & MacBeath, J. (red) *Springer International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer (635-652).
- Hussain, I. (2012) *Subjective performance evaluation in the public sector: Evidence from school inspections*. London: London School of Economics.
- Hybertsen Lysø, I., et al. (2011) *Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv*. Oslo/Trondheim: NIFU/NTNU Samfunnsforskning.

- Jacobson, S.L. et al. (2011) Preparing school leaders to lead organizational building and capacity building. I Ylimäki, R. & Jacobson, S.L. (red). *US and cross-national policies, practices and preparation*. Dordrecht: Springer.
- Leithwood et al. (2010) Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Leithwood, K. et al. (2003) Leadership program effects on student learning: The case of the greater New Orleans school leadership center. *Journal of School Leadership*. 13(6), 707-738.
- 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*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- 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.
- Merchant, B. et al. (2012) Successful school leadership in Sweden and in the US: Contexts of social responsibility and individualism. *International Journal of Educational Management*, 26(5), 428-441.
- Miller, R.J. et al. (2016) Can professional development improve school leadership? Results from a randomized control trial assessing the impact of the McREL's Balanced Leadership program on principals in rural Michigan schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 531-566.
- Mowl, G., og Pain, R. (1995). Using self and peer assessment to improve students' essay writing: A case study from geography. *Programmed Learning*, 32(4), 324-335.
- Orphanos, S. & Terry Orr, M. (2013) Learning leadership matters: The influence of innovative leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management, Administration & Leadership*. 42(5), 680-700.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, Kristen (2001) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rektorsprogrammet (2015) *Måldokument 2015-2021*. Stockholm: Skolverket.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Bergen.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røvik, K. A., Furu, E. M., og Eilertsen, T. V. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Schleicher, A. (ed.) (2012) *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.
- Seland, I., Caspersen, J., Markussen, E., og Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag*. NIFU-rapport 2017:26. Oslo/Trondheim: NIFU/NTNU Samfunnsforskning.
- Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Rapport 2013: NTNU Samfunnsforskning.
- Skaalvik, E., Irgens, E., og Andreassen, R. A. (Eds.). (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skedsmo, G., og Mausestaden, S. (2017). *Nye styringsformer i utdanningssektoren - spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 101(02), 169-179.
- Skolverket (2014). *De første fyra åren med det tre-åriga rektorsprogrammet. En uppföljning av tre kursgruppers utbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Supovitz, J. & Tognatta, N. (2013) The impact of distributed leadership on collaborative team decision-making. *Leadership and Policy in Schools*, 12(2), 101-121.
- Supovitz, J. (2012) *Building a foundation for school leadership: An evaluation of the Annenberg Distributed Leadership Project*. Research Report #75, Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Supovitz, J. (2014) *Building a lattice for school leadership: The top to bottom rethinking of leadership development in England*. Research Report #RR-83, University of Pennsylvania. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Svedberg, L. & Johansson, O. (2013) *Att leda mot skolans mål*. Malmö: Gleerups.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Kravspesifikasjon til tilbydere av rektorutdanningen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Uthus, M. (2017). *Et helsefremmende inkluderingsbegrep*. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (pp. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Watkins, K. E. & Marsick, V. (1997). *Dimensions of the learning organization*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, Karen E., og Khalil M. Dirani. 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.
- Ylimäki, R. & Jacobsen, S. (2013) School leadership practice and preparation: Comparative perspectives on organizational learning, *Journal of Educational Administration*, 51(1, 6-23.
- Ärlestig, H. et al. (eds.) (2016) *A decade of research in school principals. Studies in Education Leadership* (21). Springer,

10. Vedlegg

10.1. Resultater fra utdypende analyser

Tabell 10-1. Faktoranalyse av spørsmål om mestringsforventning

Rektors mestringsforventning (rotert, varimax, faktorladning <.4 ikke vist)								
Variable	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Factor6	Factor7	Factor8
v08_001_post								
v08_002_post	0,51							
v08_003_post	0,52			0,41				
v08_004_post	0,59							
v08_005_post	0,70							
v08_006_post	0,72							
v08_007_post	0,79							
v08_008_post						0,53		
v08_009_post						0,52		
v08_010_post				0,65				
v08_011_post				0,72				
v08_012_post					0,53			
v08_013_post		0,40			0,53			
v09_001_post		0,62						
v09_002_post		0,73						
v09_003_post		0,65						
v09_004_post	0,42	0,48						
v09_005_post			0,75					
v09_006_post		0,54						
v09_007_post			0,76					
v09_008_post			0,68					
v09_009_post		0,52						0,41
v09_010_post		0,57						

Tabell 10-2 Faktoranalyse av læreres syn på skoleledelsen

Læreres syn på skoleledelsen						
Variable	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5	Uniqueness
v04_002_post	0,4472	0,5783				0,2695
v04_004_post		0,6617				0,2255
v04_006_post		0,678				0,3279
v04_008_post		0,6025				0,384
v04_010_post	0,5564	0,5239				0,2071
v04_012_post	0,5753					0,3272
v04_014_post					0,5188	0,3482
v04_016_post				0,427		0,384
v05_002_post	0,5107					0,2468
v05_004_post	0,6739					0,229
v05_006_post	0,6313					0,319
v05_008_post				0,736		0,1869
v05_010_post				0,6507		0,1983
v05_012_post			0,7894			0,2345
v05_014_post			0,8119			0,1994
v05_016_post					0,5609	0,4078
v05_018_post					0,5952	0,3986
v05_020_post						0,3753
v05_022_post	0,551					0,2642

10.2. Vurdering av representativitet av kontrollutvalg

Tabell 10-3 viser bakgrunnsinformasjon fordelt på stilling, kjønn, alder og erfaring blant deltakerne i kontrollutvalget for rektorer. Som diskutert i metodekapittelet var det i utgangspunktet en konsekvent samplingsprosess for å sikre et godt kontrollutvalg, men det var likevel vanskelig å rekruttere deltagere til undersøkelsen. Den vanlige tilbakemeldingen var at det ikke kunne prioriteres å svare på en undersøkelse i tilknytning til prosjekter de ikke selv var del i. Totalt svarte 139 personer på undersøkelsen.

Fordelingen mellom grunnskole, videregående skole og andre typer skoler er henholdsvis 84,9, 10,8 og 4,3 prosent. Det er altså en klar overvekt av deltagere fra grunnskoler i materialet, og en større andel grunnskoler enn i hovedutvalget. Kategorien «annet» er primært voksenopplæring og spesialskoler samt det vi har valgt å betegne som «skolesentre» (1-13).

Kjønnsfordelingen i kontrollutvalget avviker noe fra hovedutvalget, men det er ikke en signifikant forskjell. Resultatene for grunnskolen stemmer også godt med andre undersøkelser. Utdanningsspeilet 2010 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). En tydelig forskjell finner vi derimot på variablene alder og erfaring (som jo er høyt korrelert). Deltagerne i kontrollutvalget er mer erfarne enn deltagerne på rektorutdanningen, og de er også eldre. En mulig fortolkning av dette er at det er de mindre erfarne skolelederne som tar rektorutdanningen, og at kontrollutvalget dermed ligner mer på sammensetningen i skole-Norge som sådan. Dette underbygges av at tallene (spesielt for grunnskolen) ligger svært nær resultatene fra TALIS-undersøkelsen i 2013 (Caspersen, Aamodt, Vibe, & Carlsen, 2014).

Tabell 10-3. Fordeling av stilling, kjønn, alder og erfaring i kontrollutvalget for rektorer

	Grunn-skole	Videregående skole	Annet	Samlet
Rektor	84,38	70	66,67	81,82
Assisterende rektor	10,94	20	0	11,69
Inspektør	3,13	10	0	3,9
Avdelingsleder	1,56	0	0	1,3
Annen stilling (inkludert lærer)	0	0	33,33	1,3
Kvinne	52,94	70	50	55,56
Mann	47,06	30	50	44,44
Alder (år)	52	53,4	50,5	51,7
Min	36	42	49	27
Maks	67	62	52	67
Erfaring (år)	10,9	11,2	14,2	11
Min	1	1	5	5
Maks	43	34	24	17

I tabell 10-4 vises høyeste utdanning blant deltakerne. Kategorien «annet» representerer her stort sett lærerutdanninger med ulike tilleggsutdanninger, men som respondentene ikke har ment passer inn i de andre kategoriene.

Tabell 10-4 Deltakernes høyeste utdanning

Utdanning	Prosent	N
Allmennlærerutdanning	5,6	8
Allmennlærerutdanning med tilleggsutdanning	41,3	59
Universitet / Høgskole 3-4 år + PPU (cand.mag / bachelor)	11,9	17
Universitet / Høgskole 5 år eller mer + PPU (master)	32,2	46
PhD	0,7	1
Annet	8,4	12
Totalt	100	143

Tabellen viser at den største andelen av deltakerne har allmennlærerutdanning med tilleggsgutdanning, mens tilsvarende antall er fordelt på henholdsvis Universitet/Høgskole 3-4 år og 5 år eller mer. Det er en noe lavere andel som har universitet- eller høgskoleutdanning på tre eller fire år, med PPU i tillegg enn det vi finner hos deltagerne på rektorutdanningen, men fordelingen i kontrollutvalget generelt samsvarer godt med det vi finner i den tidligere nevnte TALIS-undersøkelsen.

Tabell 10-5 Deltakerne fordelt på fylke

Fylke	Prosent	N
Finnmark	2,9	4
Troms	4,3	6
Nordland	7,9	11
Nord-Trøndelag	2,9	4
Sør-Trøndelag	5,7	8
Hedmark	5,7	8
Oppland	6,4	9
Akershus	8,6	12
Østfold	4,3	6
Møre og Romsdal	5,0	7
Sogn og Fjordane	5,0	7
Hordaland	8,6	12
Rogaland	3,6	5
Vest-Agder	5,0	7
Aust-Agder	2,9	4
Telemark	1,4	2
Buskerud	5,0	7
Vestfold	3,6	5
Oslo	11,4	16
Totalt	100	140

Sammenligner vi med hovedutvalget av deltagere på rektorutdanningen er fordelingen mellom fylker nokså lik, med en svak overrepresentasjon av Oslo (sju prosentpoeng forskjell) og en underrepresentasjon av Rogaland (fire prosentpoeng forskjell) som de klareste avvikene.

Analysene av forskjeller mellom kontrollutvalget av rektorer og deltagerne på rektorutdanningen viser til sammen at det er en del forskjeller, og dette er knyttet til alder, erfaring og utdanning. Kontrollutvalget skiller seg lite fra representative utvalg av norske lærere i tidligere undersøkelser, noe som peker mot at det er deltagerne på rektorutdanningen som har en annen profil enn rektorene generelt. At de skiller seg ut med lavere erfaring og alder og en noe annen utdanningsprofil er på mange måter forståelig, all den tid rektorutdanningen må sies å være et tilbud nettopp for å styrke rektorer som av ulike grunner opplever å trenge tilbudet. Konklusjonen vår er dermed at kontrollutvalget av rektorer ser ut til å være representativt for rektorer i grunnskolen i Norge, og egner seg dermed til en sammenligning på de premissene.

10.3. Vurdering av representativitet i utvalg av lærere ved deltakerskoler og kontrollskoler

Utvalget av lærere er samlet inn på skoler vi har kalt deltakerskoler (der deltakere fra skoleledelsen har gått på rektorutdanningen) og kontrollskoler (skoler der rektor ikke har gått på rektorutdanningen).

Tabell 10-6 viser bakgrunnsinformasjon fordelt på stilling, kjønn, alder og erfaring blant lærere deltakerskoler og kontrollskoler.

Skolene i kontrollutvalgene ble trukket gjennom en konsekvent samplingsprosess for å sikre et godt kontrollutvalg, men som sagt var det det var vanskelig å rekruttere deltagere til undersøkelsen. Vi opplevde også i stor grad at selv om skoleleder sa ja til deltagelse var det ikke enkelt å få lærerne til å svare. Dermed er antallet lærere i kontrollutvalget til tider svært lavt. Den vanlige tilbakemeldingen, fra både skoleledere og lærere, var at det ikke kunne prioriteres å svare på en undersøkelse i tilknytning til prosjekter de ikke selv var del i.

Hvis vi først ser på stilling ved skolen, er det adjunkter og adjunkter med opprykk som utgjør den største gruppen i begge utvalgene, på litt over 30 prosent. Andelen lektorer med tilleggsutdannelse er ti prosentpoeng høyere hos deltakerskolene enn kontrollskolene, noe som skyldes at videregående skole er representert i større grad blant deltakerskolene enn blant kontrollskolene. Dette så vi også i kontrollutvalget med rektorer, som jo kommer fra de samme skolene som lærerne. Et annet sted der det er stor forskjell er på stillingskategorien «lærer», som vel like gjerne kunne vært sortert inn i en av de to adjunktkategoriene, og dermed gjort mindre utslag. Vi ser også at andelen med ikke oppgitt eller annen stilling er like stor i de to utvalgene, og ut fra kommentarfeltene kan vi se at de fleste her arbeider med spesialpedagogiske områder i skolen. At antallet som har oppgitt stillingskategori er større enn totalt antall deltagere skyldes at det var mulig å kombinere ulike stillinger, og dermed blir respondentene telt i flere kategorier.

Det er noe ulik kjønnsfordeling i de to utvalgene, men forskjellene kan ikke sies å være veldig store, dersom vi ser på størrelsen til utvalgene. Fordelingen mellom menn og kvinner er likevel noe lavere enn det man vanligvis finner i norsk grunnskole, særlig for barnetrinnet. Det er altså trolig en noe skjevfordeling på kjønn, særlig i deltakerskolene, men dette kan igjen knyttes til den høyere andel videregående skoler, der det er en mer jevn fordeling av menn og kvinner. TALIS 2013 (Caspersen, Aamodt, et al., 2014) viste at 80 prosent av lærerne på barnetrinnet er kvinner, 61 prosent på ungdomstrinnet, og 52 prosent på videregående. Deler vi etter trinn og kjønn er utvalget i denne rapporten nesten identisk med TALIS 2013-dataene.

Alder og erfaring er omtrent likt for de to utvalgene av lærere i denne rapporten, og ligger igjen nesten likt som TALIS-utvalget i 2013.

Tabell 10-6. Fordeling av stilling, kjønn, alder og erfaring i kontrollutvalget for rektorer

	Deltakerskoler		Kontrollskoler	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Ikke oppgitt/Annet	83	21	23	21
Lærer	20	5	17	15
Adjunkt	62	16	22	20
Adjunkt med opprykk	121	31	36	33
Lektor	8	2	3	3
Lektor med tilleggsutdanning	69	18	8	7
Lektor med doktorgrad	1			
Fagarbeider			1	1
Yrkesfaglærer	11	3		
Rektor/Leder	2	1		
Avdelingsleder/undervisningsleder	8	2		
Undervisningspersonell uten godkjent ped. Utd.	6	2		
Total	391		110	
Mann	173	63	56	75
Kvinne	100	37	19	25
Annet/ikke oppgitt	91	23	22	20
Barnetrinn 1-7	65	17	47	43
Ungdomstrinn	38	10	32	29
Videregående - alle retninger	197	50	9	8
Alder	47		44	
Min	24		24	
Maks	69		63	
Erfaring	15		14	
Min	1		0	
Maks	44		39	

I tabell 10-7 (neste side) vises høyeste utdanning blant deltakerne. Kategorien «annet» representerer her stort sett lærerutdanninger med ulike tilleggsutdanninger, men som respondentene ikke har ment passer inn i de andre kategoriene. Tabellen viser at det er en forskjell mellom de to utvalgene, der allmennlærerutdanning er høyere representert i kontrollutvalget, mens bachelor og masterutdanninger er høyere representert i deltakerskoleutvalget. Dette skyldes igjen forskjellen i fordeling mellom videregående og grunnskole i de to utvalgene.

Tabell 10-7 Deltakernes høyeste utdanning for lærere i deltakerskoler og kontrollskoler

	Deltakerskoler		Kontrollskoler	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Barnehagelærerutdanning/førskolelærerutd.	2	1	2	3
Grunnskolelærerutdanning/Allmennlærerutd.	16	7	9	13
Allmennlærerutdanning/Grunnskolelærerutd.	36	15	32	44
Yrkesfaglærerutdanning (bachelor)	18	8		
Universitet/Høgskole 3-4 år (annet enn lærerutd.)	76	32	16	22
Femårig integrert lektorutdanning	5	2		
Universitet / Høgskole 5 år eller mer	84	35	13	18
PhD	2	1		

Totalt sett viser resultatene at det er klare forskjeller mellom de to utvalgene, men at forskjellene i hovedsak skyldes en ulik fordeling av videregående skoler og skoler med barne- og ungdomstrinn i de to utvalgene. På demografiske kjennetegn er utvalgene nokså like, og også nokså like resultatene for TALIS-2013 undersøkelsen, som jo var en representativ undersøkelse av norske lærere.

10.4. Oppsummering av utvalgsvurdering

Å vurdere representativitet i innsamlede spørreskjemadata er vanskelig. I noen tilfeller kan små utvalg med lav svarprosent være gode bilder på situasjonen man ønsker å undersøke (Hellevik, 2015), mens andre ganger kan forskjellene bli svært store. Vi har i denne teksten forsøkt å beskrive ulikheter og likheter mellom de ulike utvalgene i undersøkelsene, og sett dette opp mot resultatene fra en representativ undersøkelse av norske rektorer og lærere, TALIS-2013. Totalt sett vil vi si at resultatene i våre utvalg stemmer (overraskende) godt overens med fordelingene i TALIS undersøkelsen, samtidig som det er noe avvik mellom utvalgene vi har samlet inn. To viktige forbehold må likevel tas. Det første handler om hvilke variabler vi har sammenlignet utvalgene etter. Selv om utvalgene er demografisk sett ganske like kan det være ikke-observerte faktorer som påvirker de ulike utvalgene ulikt. Dette kan vi aldri fullt ut avdekke. I tillegg er selve utvalgsstørrelsen viktig. Jo mindre utvalg, jo større effekter trenger man for å finne signifikante forskjeller. Når utvalgene blir såpass små som særlig kontrollutvalget av lærere her blir er det mindre sannsynlig å finne forskjeller, selv om de skulle være tilstede. Utvalgene gir med andre ord lav statistisk styrke.

Når vi likevel har valgt å ta med resultatene fra alle utvalg i rapporten gjør vi dette med følgende argumentasjon: 1) Vi har forsøkt å være svært tydelige på utfordringene med dataene og innsamlingen. 2) Gjennomgangen av materialet viser ganske godt samsvar med foreliggende representative data. 3) Bruk av denne type data må i seg selv sees som en utvikling av forskningen på feltet, og det ligger dermed en verdi i både å få frem resultater og utfordringer.

10.5. Spørreskjema

Spørreskjema til deltagere på utdanningen finnes i rapport 1. Spørreskjemaene som er lagt ved her er skjemaene til kontrollgruppen av rektorer, samt skjemaet til både kontroll- og deltagergruppen av lærere. Skjemaene for lærerutvalgene er identiske, og like på de to tidspunktene.

Om ditt arbeide ved skolen

Svar med utgangspunkt i den skolen der du bruker størst andel av tiden, dersom du har flere tilsetningsforhold.

1. Hva er din stilling ved skolen?

- ☐ Lærer
- ☐ Adjunkt
- ☐ Adjunkt med opprykk
- ☐ Lektor
- ☐ Lektor med opprykk
- ☐ Lektor med doktorgrad
- ☐ Yrkesfaglærer
- ☐ Fagarbeider (f.eks. Barne- og ungdomsarbeider)
- ☐ Rektor/leder
- ☐ Avd. leder/Undervisningsinspektør/ Fagleder
- ☐ Miljøterapeut/miljøarbeider
- ☐ Helsesøster
- ☐ Vernepleier
- ☐ Undervisningspersonell uten godkjent pedagogisk utdanning
- ☐ Barnevernspedagog
- ☐ Annet, spesifiser

2. Hva er dine funksjoner ved skolen (flere kryss er mulig)?

- ☐ Faglærer
- ☐ Kontaktlærer
- ☐ Teamleder
- ☐ Trinnleder
- ☐ Sosiallærer/-rådgiver
- ☐ Rådgiver
- ☐ Morsmålslærer
- ☐ Annet, spesifiser

3. Hvilke trinn underviser du vanligvis på?

- ☐ Barnetrinn (1-4)
- ☐ Barnetrinn (1-7)
- ☐ Ungdomstrinn (8-10)
- ☐ Kombinert barne- og ungdomstrinn (5-10)
- ☐ Kombinert barne- og ungdomstrinn (1-10)
- ☐ Videregående skole (studiespesialiserende)
- ☐ Videregående skole (fag- og yrkesopplæring)

☐ Videregående skole (kombinert)

☐ Annet, spesifiser

Prioritering og kompetanse

4. Alle ansatte i skolen er med på å forme arbeidsmiljø og -kultur. Rektor og ledelsen har det overordnede ansvaret.

Vi ønsker at du vurderer **hvor viktig** du som lærer synes ulike områder ved skolen er.

Vi ønsker også at du vurderer **i hvilken grad du opplever at ledelsen ved skolen** er i stand til å ta tak i, legge til rette for, gi veiledning/støtte i de samme områdene, uavhengig av hvor viktig du selv synes områdene er.

	I svært liten grad 1	2	3	4	I svært stor grad 5
Utvikle skolen som et kontinuerlig lærende profesjonsfelleskap	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Skape et konstruktivt arbeidsmiljø preget av en vi-kultur	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Legge til rette for frihet i valg av samarbeidsformer blant undervisningspersonalet	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Fremme en kultur hvor kollegiet deler utfordringer tilknyttet arbeidet og diskuterer disse åpent for å lære av dem	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle en kultur hvor ledelse og lærere støtter hverandre faglig	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Inspirere lærere som har utfordringer eller er lite motivert	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeide med skoleeier for å gjøre skolen bedre	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Innhente eksterne aktører for å utvikle det faglige felleskapet blant de ansatte på skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐

Prioritering og kompetanse forts.

5. Alle ansatte i skolen er med på å forme arbeidsmiljø og -kultur. Rektor og ledelsen har det overordnede ansvaret.

Vi ønsker at du vurderer **hvor viktig** du som lærer synes ulike områder ved skolen er.

Vi ønsker også at du vurderer **i hvilken grad du opplever at ledelsen ved skolen** er i stand til å ta tak i, legge til rette for, gi veiledning/støtte i de samme områdene, uavhengig av hvor viktig du selv synes områdene er.

	I svært liten grad 1	2	3	4	I svært stor grad 5
Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Veilede lærerne i faglige spørsmål	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Følge opp lærernes undervisning og metodevalg	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Involvere lærerne i endringsprosesser ved skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Legge til rette for gode muligheter for medvirkning, for eksempel i utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Støtte opp om lærernes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐
Legge til rette for lærernes egen læring (f.eks. kurs, videreutdanning)	☐	☐	☐	☐	☐
Viktig for meg					
Ledelsen i stand til	☐	☐	☐	☐	☐

Forholde seg til endringer som følge av endret lovverk (f.eks. læreplan)

Viktig for meg

☐☐☐☐☐

Ledelsen i stand til

☐☐☐☐☐

Sikre nødvendig kompetanse ved skolen relatert til endringer i samfunnet for øvrig (f.eks. teknologiske nyvinninger)

Viktig for meg

☐☐☐☐☐

Ledelsen i stand til

☐☐☐☐☐

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

Viktig for meg

☐☐☐☐☐

Ledelsen i stand til

☐☐☐☐☐

Lede kritiske diskusjoner rundt pedagogiske problemstillinger med personalet

Viktig for meg

☐☐☐☐☐

Ledelsen i stand til

☐☐☐☐☐

Om skolen og arbeidsmiljø

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

6. **Generelt ved denne skolen...**

Ett kryss per svar.

	Stemmer ikke						Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6	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.

7. **Ledelsen ved denne skolen...**

Ett kryss per svar.

	Stemmer ikke						Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6	7
...støtter generelt opp om lærernes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...deler informasjon om organisatoriske endringer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...oppmuntrer 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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ledelsens kommunikasjon

8. Hva opplever du at skoleledelsen ved din skole synes er viktig å kommunisere til lærerne?

Ett kryss per påstand.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Når skolen har utarbeidet en strategiplan	☐	☐	☐	☐	☐
Når elevenes læringsresultater blir forbedret	☐	☐	☐	☐	☐
Når de 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 de ser elever som er engasjerte og viser mestring	☐	☐	☐	☐	☐
Når de får gode personlige tilbakemeldinger fra foreldre	☐	☐	☐	☐	☐
Når de mottar personlige positive tilbakemeldinger fra skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐
Når de 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 de opplever at det er et godt samarbeidsklima på skolen



Når skolens administrative rutiner går på skinner



H: Autonomi og handlingsrom

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

Ett kryss per svar.

	Helt uenig					Helt enig
	1	2	3	4	5	6
Jeg har stor innflytelse på min egen arbeidssituasjon	☐	☐	☐	☐	☐	☐
På denne skolen kan jeg selv bestemme hvordan jeg vil legge opp undervisningen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har stor grad av frihet til å gjennomføre undervisningen slik jeg finner det hensiktsmessig	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bakgrunnsinformasjon

10. Kjønn

- ☐ Kvinne
☐ Mann

11. Alder?

12. Hvor mange år har du totalt arbeidet som lærer?

Oppgi antall år

13. Hvor mange år har du totalt arbeidet som lærer ved nåværende skole?

Oppgi antall år

14. Har du arbeidet som skoleleder?

Oppgi antall år

15. Har du ledererfaring fra annen virksomhet enn skole?

Oppgi antall år

16. Har du erfaring som tillitsvalgt?

Oppgi antall år

17. Hva er din høyeste utdanning?

- ☐ Barnehagelærerutdanning/førskolelærerutdanning
☐ Grunnskolelærerutdanning/Allmennlærerutdanning
☐ Allmennlærerutdanning/Grunnskolelærerutdanning med tilleggsutdanning
☐ Yrkesfaglærerutdanning (bachelor)
☐ Universitet/Høgskole 3-4 år (annet enn ALU/GLU)+PPU (cand.mag /bachelor)

- ☐ Femårig integrert lektorutdanning
- ☐ Universitet / Høgskole 5 år eller mer (annet enn lektorprogram) + PPU (master
- ☐ PhD
- ☐ Annet, spesifiser:

Kommentarer og innspill

18. Undersøkelsen skal gjentas en siste gang om halvannet til to år, for å se på eventuelle endringer på skolene. For å koble svarene på en anonym og sikker måte ønsker vi at du oppgir de fem siste sifrene i mobiltelefonnummeret ditt i ruten nedenfor:

19. Har du kommentarer til undersøkelsen eller andre innspill, skriv dem gjerne her.

INFORMASJON OM EVALUERING AV NASJONAL REKTORUTDANNING

TIL REKTOR: UNDERSØKELSE OM SKOLEMILJØ- OG SKOLELEDELSE

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet evaluerer NTNU Samfunnsforskning og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) den nasjonale rektorutdanningen i perioden 2015-2019.

Som en del av evalueringen sendte vi i 2016 også ut en undersøkelse til rektorer ved et utvalg skoler der rektor *ikke* deltok på den nasjonale rektorutdanningen. Dette er en oppfølging av 2016-undersøkelsen.

Noen rektorer har siden dette blitt med på rektorutdanningen, og ved noen skoler har nye rektorer overtatt. Vi ønsker uansett at undersøkelsen besvares, og har tatt inn kontrollspørsmål om slike forhold på slutten av undersøkelsen.

Undersøkelsen tar ca 10 minutter å besvare.

Undersøkelsen dreier seg om refleksjoner rundt lederrollen og skolemiljø. Mot slutten av undersøkelsen ber vi deg fylle ut skole- og bakgrunnsinformasjon, og du kan skrive inn eventuelle kommentarer.

For å få så sikre resultater som mulig stilles det flere 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.

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.

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!

Vennlig hilsen Joakim Caspersen
Forsker 1, PhD
NTNU Samfunnsforskning
Joakim.caspersen@samfunn.ntnu.no
Mobiltelefon: 990 19 380

Innledende spørsmål

1. Hva er din stilling ved skolen?

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

Sider ved skolelederrollen

Skolelederrollen er kompleks og består av mange ulike oppgaver og utfordringer. Hvert spørsmål gjelder hvor sikker du er på at du kan gjøre bestemte ting, under bestemte vilkår på din arbeidsplass. Les hvert spørsmål grundig og vurder hvor sikker du er på at du vil klare det spørsmålet beskriver.

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

Ett kryss per svar.

	Svært usikker						Helt sikker
	1	2	3	4	5	6	7
Til en hver tid ha oversikt over skolens økonomiske situasjon	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Innhente ekstern kompetanse for å bedre elevenes læringsresultater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Forvalte undervisningsressursene på en effektiv måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organisere undervisningen på en oversiktlig og ryddig måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sørge for at undervisningen blir tilrettelagt for elever med spesielle behov	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Omorganisere lærere for å bedre elevenes læringsresultater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organisere undervisningen på en slik måte at alle får tilpasset opplæring	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organisere lærerressursene slik at undervisningen blir best mulig for elevene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Initiere, utvikle og/eller koordinere skolens arbeid med læreplaner	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Initiere, planlegge og lede skolens utviklingsarbeid med pedagogisk bruk av IKT	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tilrettelegge arbeidssituasjonen for hele personalet på en slik måte at arbeidet kan utføres konstruktivt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Benytte ressurser i lokalsamfunnet (personer, områder og arealer)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Følge opp og benytte elevresultater for å bedre elevenes læringsmuligheter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sørge for at skolen har kontakt med ulike grupper og institusjoner i lokalsamfunnet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Få elevene til å ta ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Stimulere dine ansatte slik at elevenes læringsresultater blir bedre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Holde orden på skolens økonomi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sider ved skolelederrollen forts.

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

Ett kryss per svar.

	Svært usikker						Helt sikker
	1	2	3	4	5	6	7
Lede kritiske diskusjoner rundt pedagogiske problemstillinger med personalet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle en skole som er åpen og imøtekommende overfor elevene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ha kontakt og samarbeid med lokalt næringsliv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Støtte og hjelpe lærere som har utfordringer eller problemer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle en skole hvor alle lærerne trives	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ivareta og støtte lærere som sliter med tidsproblemer eller utmattelse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alltid benytte styringsretten overfor dine ansatte på en konstruktiv måte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal bevege seg i	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Engasjere dine ansatte i forhold til deres egen utvikling	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fremme skolens behov overfor skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fortløpende evaluere aktivitetene ved skolen og følge disse opp	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle et godt samarbeid mellom skole og hjem	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Få skoleeier til å forandre mening dersom jeg er uenig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeide med foreldrenes representanter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Følge opp og gjennomføre alle beslutninger som er tatt	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle et godt psykososialt miljø for elevene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle denne skolens pedagogiske plattform	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sørge for at økonomien til skolen er under kontroll	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Om skolen og arbeidsmiljø

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

4. *Generelt ved denne skolen...*

Ett kryss per svar.

	Stemmer ikke						Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6	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.

5. *Ledelsen ved denne skolen...*

Ett kryss per svar.

	Stemmer ikke						Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6	7
...støtter generelt opp om lærernes ønske om faglig oppdatering eller videreutdanning	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...deler informasjon om organisatoriske endringer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
...oppmuntrer 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

6. I hvilken grad har ledere på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå skolefaglig kompetanse?
- ☐ I svært liten grad ☐ I liten grad ☐ I noen grad ☐ I stor grad ☐ I svært stor grad

7. *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	☐	☐	☐	☐	☐

8. Har skoleeier utarbeidet en strategi eller plan for kompetanseutvikling?

☐ Ja
☐ Nei
☐ Vet ikke

9. Har du underskrevet lederavtale med din nærmeste overordnende?

☐ Ja
☐ Nei

10. Er det utarbeidet en skriftlig stillingsbeskrivelse med definerte ansvarsområder?

☐ Ja
☐ Nei

☐ Vet ikke

11. Hvis du svarte ja på at du har en stillingsbeskrivelse, i hvilken grad...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
...stemmer denne med det du faktisk gjør i jobben?	☐	☐	☐	☐	☐
...får du tilbakemelding på hvorvidt du har oppfylt ditt ansvar og dine plikter?	☐	☐	☐	☐	☐

Om lederrollen

12. 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	☐	☐	☐	☐	☐

H: Autonomi og handlingsrom

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

Ett kryss per svar.

	Stemmer ikke						Stemmer helt
	1	2	3	4	5	6	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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. 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	☐	☐	☐	☐	☐

Bakgrunnsinformasjon

15. Kjønn

- ☐ Kvinne
☐ Mann

16. Alder?

17. Hvor mange år har du totalt arbeidet som skoleleder?

Oppgi antall år

18. Hvor mange år har du totalt arbeidet som skoleleder ved nåværende skole?

Oppgi antall år

19. Har du ledererfaring fra annen virksomhet enn skole?

Oppgi antall år

20. Hvor mange år har du arbeidet som lærer i din yrkeskarriere?

Oppgi antall år

21. Har du erfaring som tillitsvalgt?

Oppgi antall år

22. Hva er din høyeste utdanning?

- ☐ Allmennlærerutdanning/Grunnskolelærerutdanning
☐ Allmennlærerutdanning/Grunnskolelærerutdanning med tilleggsutdanning
☐ Universitet / Høgskole 3-4 år + PPU (cand.mag / bachelor)
☐ Universitet / Høgskole 5 år eller mer + PPU (master)
☐ PhD

☐ Annet, spesifiser:

23. Har du deltatt på den nasjonale rektorutdanningen?

☐ Ja

☐ Nei

Hvis ja, hvilket år startet du?

Om stillingen

24. Hvor stor andel av stillingen din er satt av som ledelsesressurs?

Angi prosent

25. Har du undervisning ved siden av stillingen din i skoleledelsen?

Angi prosent - skriv 0 dersom du ikke har undervisning.

26. Hvor stor stillingsprosent utgjør skolens samlede ledelse (inkludert rektor)?

Angi prosent (NB: Et årsverk = 100%, to årsverk = 200%).

27. Hvor stor stillingsprosent utgjør skolens samlede administrasjon, utenom ledelsen?

Angi prosent (NB: Et årsverk = 100%, to årsverk = 200%).

28. Hvor mange personer har lederstillinger ved skolen?

Oppgi antall (NB: Oppgi antall uavhengig av stillingsprosent).

29. Hvem har personalansvar for deg?

- ☐ Rådmann
- ☐ Kommunalsjef
- ☐ Rådgiver
- ☐ Skolesjef
- ☐ Rektor
- ☐ Andre, spesifiser:

30. Hvor mange har du personalansvar for?

Oppgi antall

Om skolen

31. Offentlig eller privat skole?

☐ Offentlig

☐ Privat

☐ Annen type skole (spesifiser):

32. Skoletype?

☐ Barneskole (1-4)

☐ Barneskole (1-7)

☐ Ungdomskole (8-10)

☐ Kombinert barne- og ungdomskole (5-10)

☐ Kombinert barne- og ungdomskole (1-10)

☐ Videregående skole (allmennfag)

☐ Videregående (fag- og yrkesopplæring)

☐ Videregående skole (kombinert)

☐ Annet, spesifiser:

33. Hvor mange elever er det ved skolen?

Oppgi antall

34. Hvor mange ansatte er det totalt ved skolen?

Oppgi antall

35. Hvor mange lærere i undervisningsstilling er det ved skolen?

Oppgi antall

36. Fylke?

☐ Finnmark

☐ Troms

☐ Nordland

☐ Nord-Trøndelag

- ☐ Sør-Trøndelag
- ☐ Hedmark
- ☐ Oppland
- ☐ Akershus
- ☐ Østfold
- ☐ Møre og Romsdal
- ☐ Sogn og Fjordane
- ☐ Hordaland
- ☐ Rogaland
- ☐ Vest-Agder
- ☐ Aust-Agder
- ☐ Telemark
- ☐ Buskerud
- ☐ Vestfold
- ☐ Oslo

Kommentarer og innspill

37. Har du kommentarer til undersøkelsen eller andre innspill, skriv dem gjerne her.

ISBN 978-82-7570-553-0 (trykk)
ISBN 978-82-7570-554-7 (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