

Per Olaf Aamodt, Ingunn Dahler Hybertsen, Trude Røsdal,
Bjørn Stensaker, Joakim Caspersen og Roger Andre Federici

SLUTTRAPPORT

Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015–2019

NIFU

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning



NTNU

Samfunnsforskning

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

Telefon: 73 59 63 00
Telefaks: 73 59 62 24
E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no
Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS
Mangfold og inkludering

Desember 2019

ISBN 978-82-7570-604-9 (trykk)
ISBN 978-82-7570-605-6 (web)

Grafisk design og produksjon: NTNU Grafisk senter

FORORD

Dette er sluttrapport i evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen i perioden fra 2015 til 2019. I rapporten følger vi opp mange av de samme resultatene fra de to delrapportene fra 2017 og 2018, særlig deltagerundersøkelsen som hvert kull har mottatt ved starten og i etterkant av utdanningen. Den kvantitative undersøkelsen inkluderer også kontrollutvalg. Den kvalitative undersøkelsen omfatter et utvalg case-skoler med tre besøk over tid og analyser av intervjudata samlet inn fra skoleledere, lærere og skoleeiere. I tillegg har vi gjennomført intervjuer med to av tilbyderne, og samlet inn skriftlige sluttoppgaver fra et utvalg deltakere.

Sluttrapporten trekker også noen linjer tilbake til den første evalueringsrunden fra 2010 til 2014, dette på tross av at noen av instrumentene i datainnsamlingen i denne andre perioden av evalueringen er noe endret. Gjennom hele evalueringen har vi justert det metodiske opplegget, men også inkludert nye datatyper for å belyse rektorutdanningen fra ulike ståsted. Programmet har i løpet av denne tiårsperiode blitt et etablert tilbud for rektorer og andre skoleledere, og er nylig besluttet videreført i perioden fra 2020 til 2025.

Evalueringen er i begge perioder gjennomført i samarbeid mellom NIFU – Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, og NTNU Samfunnsforskning AS. Rapporten er skrevet av Per Olaf Aamodt (kapittel 2, 3, 4, 5 og 6), Ingunn Dahler Hybertsen (kapittel 1, 5 og 7, og bidrag i øvrige kapitler) Trude Røsdal (kapittel 2, 5 og 6, og bidrag i øvrige kapitler) og Bjørn Stensaker (kapittel 7) som var prosjektleder i den første evalueringsperioden. Joakim Caspersen, som var prosjektleder i denne evalueringsperioden, har vært ansvarlig for innsamling av de kvantitative data i samarbeid med Roger Andre Federici. Hybertsen har koordinert arbeidet med sluttrapporten i samarbeid med Røsdal, som også har vært ansvarlig for den kvalitative datainnsamlingen.

Vi ønsker å takke Terje Kato Stangeland, Jan Eivind Sodeland og Tove Margrethe Thommesen i Utdanningsdirektoratet, og Utdanningsdirektoratets eksterne kvalitetssikrer, for meget gode og grundige kommentarer og innspill på presentasjon av resultater og utkast av rapporten.

En stor takk til alle deltakere på rektorutdanningen og skoleledere i kontrollgruppen som har svart på spørreundersøkelsen, en særlig takk til caseskoler og tilbydere som har tatt imot flere forskerbesøk og stilt til intervjuer, og til deltakere som har delt mappetekster. Dette meget gode samarbeidet om innsamling av ulike datatyper har bidratt til en mer helhetlig forståelse av den nasjonale rektorutdanningen.

Trondheim, 02/12-2019

Berit Berg, forskningssjef

Innhold

FORORD	3
SAMMENDRAG	7
ENGLISH SUMMARY	9
1. Introduksjon	11
Om rektorutdanningen 2009-2019	12
Om evalueringen 2015-2019	16
2. Metode og datagrunnlag	21
Evalueringens datainnsamling	21
Kvantitative data	22
Kvalitative data	24
3. Deltakerne i rektorutdanningen	27
Om deltakerne	27
Støtte til deltakelse	31
Endringer i deltakergruppen	33
Oppsummering	34
4. Deltakernes vurdering av rektorutdanningen	37
Undervisningen	37
Ferdighetstrening	40
Gruppearbeid og -aktiviteter	42
Veiledning og coaching	45
Hjemmeoppgaver mellom samlingene	47
Pensum og undervisningsmaterieell	49
Oppsummering	50
5. Rektorutdanningens praksisrelevans	53
Tilpasning til deltakergruppen	53
Generell vurdering av utdanningen	55
Synspunkter på praksisnærhet	58
Refleksjon over lederpraksis	61
Oppsummering	62
6. Rektorutdanningens avtrykk på praksis	65
Krav og forventninger til en rektor	65
Endring av praksis over tid	69
Mestring av lederrollen	70
Oppsummering	76
7. Rektorutdanningens måloppnåelse og videreutvikling	79
Måloppnåelse og kontinuitet	79
Videreutvikling av tilbudet	82
Konturene av en norsk modell	83
LITTERATUR	85
VEDLEGG	87
Faktoranalyse	87
Intervjuguider	90
Spørreskjema	93

Figurer og tabeller

Figur 1-1: Rektorutdanningens kontekstuelle forhold	12
Figur 1-2: Søkere og studenter i perioden 2012-2019	15
Figur 1-3: Programtilbydere i evalueringsperiodene	15
Figur 1-4: Program- og resultatkvallitet.....	17
Tabell 2-1: Datainnsamling i evalueringsperioden 2015-2019	22
Tabell 2-2: Utsendte spørreskjema og svarprosent for tre deltakerkull og kontrollgruppe	23
Tabell 3-1: Deltakere etter skoleslag, stilling og kjønn. Prosent	27
Tabell 3-2: Deltakerne fordelt etter skoletype	28
Tabell 3-3: Antall deltakere per tilbyder	28
Figur 3-1: Skoletype fordelt per tilbyder	29
Tabell 3-4: Deltakernes høyeste utdanning	30
Tabell 3-5: Deltakerne fordelt etter skolefylke	30
Figur 3-2: Foredling av deltakere etter tilbyder og fylke	31
Figur 3-3: Økonomiske rammevilkår for deltakerne	32
Figur 3-4: Redusert arbeidsbelastning i forbindelse med deltaking	33
Figur 3-5: Har du planer om å bygge på rektorutdanningen med en mastergrad?.....	33
Figur 3-6: Deltakergruppen – endringer over tid.....	34
Tabell 4-1: Deltakernes vurdering av undervisningen. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik	37
Figur 4-1: Deltakernes vurdering av undervisningen. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»	39
Figur 4-2: Vurderingen av undervisning, kullene fra 2015, 2016 og 2017.	39
Tabell 4-2: Deltakernes vurdering av ferdighetstrening. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik	40
Figur 4-3: Deltakernes vurdering av ferdighetstrening. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»	41
Figur 4-4: Vurderingen av ferdighetstrening, kullene fra 2015, 2016 og 2017	42
Tabell 4-3: Deltakernes vurdering av gruppeaktivitetene. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik	42
Figur 4-5: Deltakernes vurdering av gruppearbeidet. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»	44
Figur 4-6: Vurderingen av gruppearbeidet, kullene fra 2015, 2016 og 2017.	44
Tabell 4-4: Deltakernes vurdering av veiledningen. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik	45
Figur 4-7: Deltakernes vurdering av veiledning og coaching. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»	46
Figur 4-8: Vurderingen av veiledning og coaching, kullene fra 2016 og 2017	47
Tabell 4-5: Deltakernes vurdering av hjemmeoppgavene. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik	47
Figur 4-9: Deltakernes vurdering av hjemmeoppgavene. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»	48
Figur 4-10: Vurderingen av hjemmeoppgavene, kullene fra 2015, 2016 og 2017	49
Tabell 4-6: Deltakernes vurdering av pensum/undervisningsmateriell	49
Figur 4-11: Deltakernes vurdering av pensum/undervisningsmateriell.....	50
Figur 4-12: Vurderingen av pensum og undervisningsmateriell, kullene fra 2015, 2016 og 2017	50
Tabell 5-1: Vurderinger av nivået på studiet. Gjennomsnitt 1 = stemmer ikke, til 5 = Stemmer helt.....	54
Figur 5-1: Vurderinger av utdanningens nivå. Prosent andel som har svart «Stemmer ikke»	54
Tabell 5-2: Generell vurdering av studiet. Gjennomsnitt (1 = i svært liten grad, 5 = i svært stor grad).....	56
Figur 5-2: Generell vurdering av studiet	56
Tabell 5-3: Generell vurdering av studiet i kullene fra 2015 til 2017.	57
Tabell 6-1: Reliabilitet og antall variable – mestring av lederrollen. 2017-kullet.....	72
Figur 6-1: Mestringsforventning i tre deltakerkull samt kontrollgruppe.....	73
Figur 6-2: Skolekultur	74
Figur 6-3: Pedagogisk utviklingsarbeid	75
Figur 6-4: Undervisningsorganisering	75
Figur 6-5: Forholdet til skoleeier	76
Figur 7-1: Program- og resultatkvallitet.....	80
Figur 7-2 :Rektorutdanningens kontekstuelle forhold	83
Tabell V-1: Resultater av faktoranalyse	87
Tabell V-2: Skolekultur. Svarfordeling på de enkelte spørsmålene. 2017-kullet.....	88
Tabell V-3: Pedagogisk utviklingsarbeid. Svarfordeling på de enkelte spørsmålene. 2017-kullet	88
Tabell V-4: Undervisningsorganisering. Svarfordeling på de enkelte spørsmålene. 2017-kullet	88
Tabell V-5: Forhold til skoleeier. Svarfordeling på de enkelte spørsmålene. 2017-kullet	89

SAMMENDRAG

Denne rapporten er den tredje og siste rapporteringen fra evalueringen av rektorutdanningen i perioden 2015-2019. Problemstillingene i rapporten er som følger:

- Hva kjennetegner deltakerne, og hvordan har sammensetningen av deltakergruppen endret seg over tid?
- Hvordan vurderer deltakerne rektorutdanningen med tanke på kvalitet, innhold, organisering og relevans?
- I hvilken grad kan vi spore endringer i deltakernes syn på deres egen organisasjon og deltakernes (selvrapporterte) praksis?
- I hvilken grad kan vi spore endringer på skoler der leder har deltatt på rektorutdanningen?

Det kvantitative datamaterialet er i hovedsak hentet fra spørreskjemaundersøkelser blant deltakerne, i hovedsak kullet som startet i 2017, men omfatter også funn fra tidligere kull som vi har presentert i de to tidligere delrapportene fra 2017 til 2018. De fleste datanalysene tar utgangspunkt i alle de tre deltakerkullene (2015, 2016 og 2017). For de to første kullene gjennomførte vi både en pre-test og en post-test, det vil si at de fikk spørreskjema både ved starten av studiet og mot slutten. I samråd med oppdragsgiver ble det ikke foretatt noen pre-test 2017-kullet, men benyttet heller ressursene til case-studier. Vi har også foretatt noen sammenlikninger med data for kullene som begynte i 2010, 2011 og 2012 i den første evalueringsrunden, det gjelder spesielt sammensetningen av deltakergruppen. Rapporten bygger også på en undersøkelse i kullet som begynte i 2016 som ble foretatt halvannet år etter at de var ferdige med studiet.

Hoveddelen av de kvalitative data som gjengis i denne rapporten er samlet inn i forbindelse med longitudinelle casestudier av fire skoler. Datainnsamling er gjort gjennom intervju med skoleledere, lærere og skoleeiere. Casestudiene er gjennomført over en tidsperiode på tre år (2016 – 2018) med besøk på hver av skolene en gang i året, altså tre besøk. I tillegg har vi gjennomført intervjuer med representanter fra to av tilbyderne og et utvalg studenter (rektorer), samt at vi har gjennomgått sluttoppgaver fra studenter.

Analysene viser at andelen rektorer er halvert siden de første kullene vi har undersøkt i evaluering av rektorutdanningen. Det er særlig de videregående skolene som har en høy andel avdelingsledere, men heller ikke blant dem som kommer fra grunnskolene er rektorene i flertall, men tredje største gruppe etter inspektører og avdelingsledere. I det siste kullet har andelen som har en femårig høyere utdanning økt fra ca. 25 til 31 prosent, men andelen er likevel atskillig lavere enn det som er funnet i nasjonale representative undersøkelser. Dette reiser spørsmål om skoleledere med utdanning på mastergradsnivå er underrepresentert i rektorutdanningen. En del fylker er klart underrepresentert blant deltakerne i forhold til folketallet. Det gjelder i særlig grad Oslo, men i noen grad også Rogaland Vestfold og Telemark, mens deltakelsen fra de tre nordligste fylkene er større enn folketallet skulle tilsi.

Når vi sammenlikner de tre kullene som begynte i 2015, 2016 og 2017 ser vi at flere deltakere har mottatt økonomisk støtte til reiseutgifter, kost og losji og studieturer. Andelen som får redusert sin arbeidsbelastning i forbindelse med samlinger eller får frigjort tid til egenstudier mellom samlingene har gått ned. Dette er et problem mange deltakere peker på. Flere deltakere opplever utdanningen som ganske arbeidskrevende i tillegg til lederoppgavene.

Med utgangspunkt i deltakergruppen kan vi si at den nasjonale rektorutdanningen i dag fungerer både som forberedelse, innføring og påfyll til en rektorrolle («pre-service», «induction» og «in-service»), selv om det ikke er noe krav om formell lederkompetanse for å bli tilsatt som rektor. Deltakergruppen vil ha betydning for både program- og resultat kvalitet i utdanningen, men også for videreutvikling av rektorutdanningen.

Deltakerne vurderer fortsatt utdanningen positivt, og er positive til kvalitet og relevans knyttet til undervisning, innslaget av ferdighetstrening, gruppearbeid eller gruppeaktiviteter, veiledning og coaching, hjemmeoppgaver og aktiviteter mellom samlinger, pensum og undervisningsmateriell. Forskjeller mellom studiesteder er i liten grad systematiske, altså er det i liten grad de samme

tilbyderne som skårer godt eller dårlig på de ulike variablene. Dette kan skyldes ulik profil ved de enkelte tilbyderne, men også at deltakergruppene varierer, med ulike forutsetninger og behov. Et hovedmål med utdanningen er å være praksisrettet, og resultatene peker da også i retning av at ferdighetstrening bidrar til endringer i praksis. Samtidig finner vi her en del forskjeller mellom studiesteder, noe som nok gjenspeiler en ulik forståelse av hva ferdighetstrening er ved de enkelte studiestedene. Da det hersker noe forvirring rundt dette med ferdighetstrening, kan det tyde på at det ikke bare er denne som gjør tilbudet praksisrelevant, men også andre sider ved det pedagogiske opplegget.

Det er et viktig funn at deltakerne ikke bare er generelt tilfreds med tilbudet, men at de også gir klart uttrykk for at utdanningen har betydd noe for deres lederpraksis og forventning til seg selv som leder. Dette er en viktig indikator på at utdanningen virker slik den er intendert, og at den gir et bidrag til bedre skoleledelse i praksis. Deltakerne uttrykker særlig at praksisnære verktøy og refleksjon over praksis i grupper og nettverk er relevant for deres arbeid som skoleleder. Særlig gjennom mappetekstene får vi innblikk i den mer umiddelbare begeistringen deltakerne gir uttrykk for hva gjelder nye verktøy, metoder og teorier som de har lært. Det virker som om det er enkelt for deltakerne å relatere til det de lærer, og det er enkelt for dem å se hvordan det skal brukes. Ved slutten av studiet er de aller fleste av studentene helt sikre på at de vil ta denne lærdommen med seg videre og bruke den også i fremtiden. Rektorene og lederne gir uttrykk for at utdanningen har gitt dem en større trygghet i rollen. Egen lederpraksis er ikke lenger kun basert på skjønn og erfaring, men også på teori og forskning. Dette oppleves å gi økt trygghet. Ny kunnskap bidrar også til endring i ledelsespraksis. Det er likevel vanskelig, kanskje nesten umulig, å knytte endringer innen de fire andre områdene, kun til rektors deltakelse på rektorutdanningen. Gjennom casestudiene som belyser endring i skoleledelse over tid, kan vi imidlertid ane at deltakernes begeistring avtar og drukner litt i daglige gjøremål etterhvert. Imidlertid peker disse rektorene på et behov for faglig påfyll og oppdatering noe tid etter at utdanningen er avsluttet.

I de avsluttende refleksjonene i kapittel sju knyttes trådene fra de empiriske kapitlene sammen, og overordnede trekk ved rektorutdanningen fra oppstart i 2009 til i dag diskuteres. På bakgrunn av hovedformålene med evalueringen viser rapporten høy grad av måloppnåelse, kontinuitet i tilbudet, men også aktuelle tema for videreutvikling av rektorutdanningen. Dette må ses i lys av samspillet mellom skolelederutdanning, forskning på skoleledelse og utvikling av norske læremidler, og et særlig fokus på ledelse som praksis i norsk skolekontekst. Videre vil det drøftes hvorvidt vi kan se konturene av en særegen norsk modell for rektorutdanning.

ENGLISH SUMMARY

This report is the third and final report from the evaluation of the National school leadership education for the period 2015-2019. The questions investigated in the present report are:

- What characterizes the participants, and how has the composition of the participant group changed over time?
- How do the participants evaluate the National school leadership education in terms of quality, content, organization and relevance?
- To what extent can we track changes in the participants' views of their own organization and in the participants' (self-reported) practices?
- To what extent can we track changes in schools where the principal has participated in the National school leadership education?

The quantitative data material is gathered through questionnaire surveys, mainly from the group which started in 2017, but this data material also includes findings from surveys of previous groups which we have presented in our two former reports from 2017 and 2018. Most of the analyzes are based on the findings from all three participant groups (2015, 2016 and 2017). For the first two groups we conducted both a pre-test and a post-test, which means that they received a questionnaire both at the start of the study and towards the end. In agreement with the Directorate of Education, no pre-test of the 2017-group was conducted. The resources were instead used in order to make a minor extension of the qualitative data gathering.

We have also made some comparisons between data gathered for the groups that began in 2010, 2011 and 2012 in the previous evaluation and data gathered for this present evaluation. The composition of the participant group has in this context been of special interest. This present report do also build on a survey conducted within the group that began in 2016. The survey was carried out a year and a half after this group finished the study.

The majority of the qualitative data presented in this report was collected by longitudinal case studies of four schools. Data collection was done through interviews with principals, teachers and school owners. The case studies were conducted over a period of three years (2016 - 2018), with visits to each of the schools once a year, thus three visits. In addition, we conducted interviews with representatives from two of the providers and also with a selection of participants. We were also allowed to read through the final texts handed in by the participants.

Our analyzes show that the proportion of principals has been halved since the first groups were examined in 2010. It is particularly within the group of participants from high schools that we find a high proportion of department heads, but the principals are neither in majority among participants from primary schools. Here they represent the third largest group after inspectors and department heads.

In the last of the group examined, the proportion who had a five-year higher education has increased from approx. 25 to 31 per cent, but the proportion is still considerably lower than that found in other national representative surveys. This raises a question about whether school principals with a master level education are underrepresented in the National school leadership education.

Some counties are underrepresented among the participants relative to the county's population. This is particularly true for Oslo, but to some extent also for Rogaland, Vestfold and Telemark, while the participation from the three northernmost counties is larger than the county's population would indicate.

When we compare the three groups which began in 2015, 2016 and 2017, we see that several of the participants have received financial support for travel expenses, boarding and lodging as well as for study trips. The proportion who have been able to reduce their workload in connection to study gatherings, or who have been allowed time to self-study between gatherings, has decreased. This is a problem which

many of the participants highlights. Several of the participants experiences the education as quite labor intensive in combination with their day to day management tasks.

Based on the characteristics of the participant groups, it is possible to say that the National school leadership education serves as preparation, introduction and filling in for a principle's role ("pre-service", "induction" and "in-service"), although there is no requirement of formal management skills to be appointed as school leader/principal. The composition of the participant group will no doubt have an impact on both the program- and result quality of the National school leadership education, as well as on its further development.

Participants still rate the education positively. They are positive towards the quality of the education and its relevance for teaching. The training of skills is positively valued, as is group work or group activities, tutoring and coaching, home assignments and activities between gatherings, syllabus and teaching material.

We find that differences between the providers of the education are to a lesser extent systematic, thus it is not necessarily the same providers which has a high or low score on the different variables. This may be due to different profiles of the individual providers, but also that the participant groups vary when it comes to preconditions and needs.

One of the main goals of the education is to be practice-oriented, and the results points to the fact that skills training contributes to changes in practice. We find, however differences between the providers, which probably reflects a different understanding of what skills training is. We experience some confusion about what includes in skills training, and this finding may indicate that it is not only training of skills which makes this education relevant to practice.

The participants state that the education has had an impact on their own leadership practices as well as on their own expectations towards themselves as a leader. This is an important indication of a well-functioning National school leadership education. In particular, participants express that practical tools and the reflections and discussions of their own real-life experiences in groups and within networks are highly relevant to their work as a school leader. Especially through their written texts, we gain insight into the more immediate enthusiasm participants express of new tools, methods and theories which they have learned.

By the end of the program, the vast majority of the participants are absolutely confident that they will apply their new-gained knowledge in the future. The participants express that the education has given them greater confidence in their exercise of leadership. The participants also report that new knowledge contributes to changing their leadership practices. However, it is difficult, perhaps almost impossible, to isolate this change solely as a result of the participation in the National school leadership education. The case studies also illustrate that the participants' enthusiasm drowns a little in their daily chores as times goes by.

In chapter seven the quantitative and qualitative findings are viewed in the light of each other, and the overall features of the National school leadership education from the start in 2009 to the present are discussed. Based on the main purposes of this evaluation, the findings presented in this report shows a high degree of goal achievement, but areas of further development for the National school leadership education are also pointed to. We believe that further development of this education has to be seen in the light of the interaction between school leader education, research on school leadership and the development of Norwegian teaching aids, and of school leadership in a Norwegian context. The contours of a Norwegian model of school leadership education is discussed.

1. Introduksjon

Rektorutdanningen for skoleledere i grunn- og videregående skole ble initiert i 2008 som en større nasjonal satsning i arbeidet med å heve kvaliteten i norsk skole gjennom en kompetent og kunnskapsrik skoleledelse. Kunnskapsdepartementet varslet i Meld. St. (2007-2008) «Kvalitet i skolen» at det skulle opprettes et nasjonalt program, og Utdanningsdirektoratet fikk i oppgave å utarbeide et rammeverk for en rektorutdanning hvor målgruppen var nytilsatte rektorer og andre skoleledere som manglet slik utdanning. Tilbudet har vært organisert av Utdanningsdirektoratet basert på midler som kanaliseres til ulike programtilbydere i universitets- og høgskolesektoren, og tilbys i form av et samlingsbasert utdanningsprogram for skolesektoren med et omfang på 30 studiepoeng.

Tilbudet ble første gang gjennomført høsten 2009 og siste ordinære opptak i det som ble kalt for «prøveperioden» var høsten 2014. Valg at programtilbydere har skjedd for fem år av gangen. Kunnskapsdepartementet vedtok å videreføre rektorutdanningen i perioden 2015-2020 på bakgrunn av positive erfaringer med tilbudet, noe som var godt dokumentert gjennom følgeevalueringen av prøveperioden. Rektorutdanningen er nylig besluttet videreført for en ny femårsperiode fram til 2025 med sju tilbydere, hvor noen av disse også tilbyr programmet på flere studiesteder. Når neste kull starter på rektorutdanningen i 2020 vil det totale antallet studenter siden oppstarten passere fem tusen deltakere fra norsk skole. Rektorutdanningen har siden første kull startet i 2009 utviklet seg til å bli et landsdekkende og stabilt utdanningstilbud innen skoleledelse. Etter ti år med et nasjonalt tilbud kan vi snakke om kontinuitet i utdanning av rektorer og andre skoleledere, noe som reiser et spørsmål om vi kan se konturene av en norsk modell for rektorutdanning.

I denne tiårsperioden har det skjedd en rekke endringer i utdanningssektoren som påvirker arbeidet i skolen, og vi står nå ovenfor implementering av Fagfornyelsen i norsk skole. I tillegg påvirkes skolene av sammenslåinger av kommuner og fylkeskommuner som er skoleeiere for grunn- og videregående skole, samtidig som skolens støttesystem både kommunalt, interkommunalt, fylkeskommunalt og statlig er under omorganisering. Lærerutdanningen er dessuten blitt utvidet til en femårig mastergradsutdanning. Samfunnsendringer relatert til digitalisering (Gilje, 2017), innovasjon i offentlig sektor, demografiske endringer og økt innvandring, og økt fokus på elevers psykiske helse (Uthus, 2017), inngår i det større bildet som også påvirker arbeidet i skolen og samarbeidet med samfunnet for øvrig. En tid med endringer på flere områder og nivå i og rundt skolen stiller stadig nye krav og forventninger til skoleledelse, og vi stiller spørsmål ved om et stabilt tilbud som gir kontinuitet i skolelederutdanning kanskje er viktigere enn noen gang? Alle disse endringene berører også de krav og forventninger til en rektor som Utdanningsdirektoratet har lagt til grunn for utdanningstilbudet.

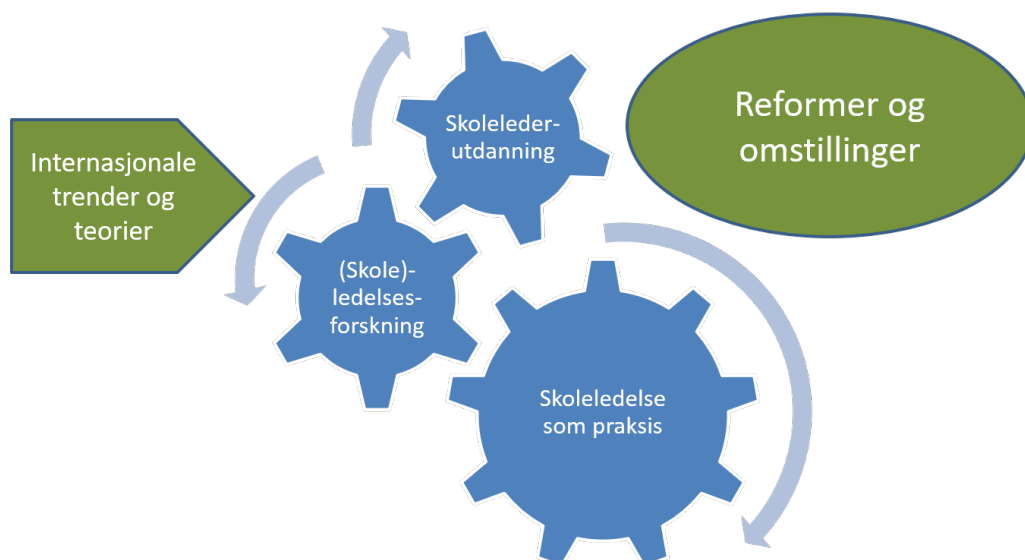
Ledelse for å utvikle skolen i takt med disse endringer ser ut til å stå høyt på den nasjonale agendaen, og i tillegg til skoleledere, ser vi bl.a. en tendens til at andre yrkesgrupper også har et økt påtrykk for å ta ansvar for utvikling av skolen. For eksempel har pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) et mandat som inkluderer både individ- og systemrettet arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Andrews, Lødding, Fylling og Hustad, 2018). Innen flere fagområder er det innført utdanning for lærerspesialister som også skal bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. På den ene siden kan en slik ordning bidra til nye spenningsforhold mellom skoleledere og lærere (Seland, Caspersen, Markussen og Sandsør, 2017) i utvikling av skolen. På den andre siden kan det at stadig flere profesjoner arbeider med ledelse av utvikling i skolen, gi nye muligheter for distribuert ledelse og økt kollektivt ansvar. Dette reiser spørsmål ved om avklaring av roller, ansvar og samarbeid mellom de i formelle lederposisjoner og de i andre posisjoner rundt utviklings- og endringsarbeid i skolen blir mer sentralt? I rollen som skoleleder har Utdanningsdirektoratet lagt vekt på at utdanningen skal bidra til at deltakerne utvikler tydelighet, selvstendighet og trygghet, og å være demokratiske ledere.

Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» peker på at det fortsatt er for store kvalitetsforskjeller i skolen, og legger enda mer vekt på tidlig innsats og trygge rammer rundt barna i inkluderende fellesskap. For å oppnå dette er det ønskelig med kompetanseutvikling som er mer rettet mot å styrke det tverrfaglig samarbeidet mellom skolen og støttesystemet. I tillegg til en egen lederutdanning for skole, tilbys det egne utdanninger for ledere i barnehager, PPT, barnevern og andre profesjoner som har likhetstrekk med rektorutdanningen. Dette viser en økt satsning på ledelse innen både skole og støttesystemer i Norge generelt, og at de ulike

profesjonene har utviklet en egen kompetanseplattform relatert til organisasjonskonteksten de utøver ledelse i.

Tilbudet må også sees i lys av ulike endringer i universitets- og høyskolesektoren. I løpet av de fem siste årene har det pågått en strukturreform i denne sektoren, og antallet høyere utdanningsinstitusjoner er nå kraftig redusert. Langt de fleste har nå fusjonert med andre institusjoner, og en konsekvens av denne reformen er store organisasjoner med campuser flere steder. Dette bidrar blant annet til et økt behov for digitalisering i denne sektoren – særlig hva gjelder utdanningstilbud. I tillegg har det i denne perioden kommet en ny studietilsynsforskrift fra NOKUT hvor det stilles nye krav til kompetansenivå og størrelse på fagmiljø som får tilby utdanningsprogrammer. Videre ser vi et økt fokus på utdanningenes relevans for arbeidslivet, livslang læring for omstilling og økt innovasjon (NOU 2019: 12). Både endringer i organisatoriske strukturer og forskrifter i UH-sektoren kan ha betydning for de institusjoner som tilbyr rektorutdanningen og hvordan programmet vil videreutvikles. Internasjonale trender og teorier er også en del av det større bildet, og påvirker forskning på (skole-)ledelse og lederutdanning i skolen. Rektorutdanningen opererer i et dynamisk samspill mellom ulike aktører og kontekstuelle forhold som er i stadig endring, som illustrert i Figur 1-1.

Figur 1-1: Rektorutdanningens kontekstuelle forhold



Innledningen fortsetter med en kort presentasjon av rektorutdanningen og sammendrag av de to forrige delrapportene i evalueringen. Deretter beskrives sluttrapportens problemstillinger.

Om rektorutdanningen 2009-2019

I denne presentasjon vil vi først gi et lite bakteppe ved å beskrive utvikling av tilbud for skoleledere i perioden før rektorutdanningen. Deretter vil vi gå inn på rektorutdanningens profil og rammeverk. For å si noe om omfang og utforming av tilbudet, gir vi en kort presentasjon av programtilbyderne. Vi gir også en oversikt over antall søkere og studenter som har deltatt på rektorutdanningen i perioden.

Utvikling av tilbud for skoleledere

Ifølge Hybertsen og Fjellvær (2016) har lederutviklingsprogrammer eksistert siden 50-tallet, og har etterhvert blitt en veletablert praksis i Norge – på tvers av alle sektorer. Overordnet kan

vi kategorisere lederutvikling i sektorovergripende, sektorspesifikke og virksomhetsinterne lederprogrammer ut fra målgruppe og design. De fleste typer programmer for ledere, uavhengig av kategori, kan sies å være inspirert fra Administrativt Forskningsfond (AFF) og Solstrandmodellen som var først ute i Norge som en trendsetter i en etter hvert voksende lederutviklings- og HR-industri (Hybertsen og Fjellvær, 2016). De siste årene ser vi en tendens til at flere samlingsbaserte lederprogrammer gir studiepoeng slik at de kan inngå i gradsgivende studier, noe som særlig ser ut til å gjelde i offentlig sektor. Her har det blitt etablert en rekke programmer for ledere som er relativt sektorspesifikke, og den nasjonale rektorutdanningen er et eksempel på dette. Flere slike programmer har et omfang på 30 studiepoeng og er organisert i en serie samlinger slik at de kan kombineres med jobb. Såkalt generell ledelsesteori er også delvis blitt erstattet med mer spesifikk og kontekstuell forankret ledelsesteori, som vi ofte kaller bindestreks-ledelse. Begrepet viser til at faglig ledelse og ledelse av profesjonsfellesskap er sentralt i en del slike tilbud, noe som kan sies å bryte med generiske ledelsesteorier og sektorovergripende lederutvikling. Dette kjenner vi også igjen i skolesektoren.

Før rektorutdanningen ble opprettet eksisterte det statlige etterutdanningstilbud for skoleledere fram til 2000-tallet, men også fagforeninger og konsultentselskaper har tilbudt lederutvikling og lederkurs rettet mot skolesektoren og kommuner. I en gjennomgang av hvordan kvalifisering av skoleledere har foregått i Norge siden 1960, peker Møller (2016) på at programmene ble justert på bakgrunn av evalueringer, men var preget av ledelsesteori fra privat sektor (målstyring og organisasjonspsykolog). Først i 1988 og fremover ble fokus på skolen, didaktikk og læreplanteori inkludert i programmet «Ledelse i skolen» (LIS) og videreført i «Ledelsesutvikling i skolen» (LUIS) utover på 90-tallet. I perioden etter 2000 fikk Universitets- og høyskolesektoren ansvar for å utvikle tilbud i samråd med kommuner og fylkeskommuner.

Møller (2016) viser videre til at utvikling av tilbud for skoleledere ble påvirket av Norges deltakelse i OECD-programmet *Improving School Leadership* i siste halvdel av 2000-tallet. Her kom det fram at det i Norge ikke var stilt klart definerte krav til den utdanningen som eksisterte, og det ble anbefalt å opprette et tilbud for skoleledere med vekt på høy autonomi og faglig ledelse. Dette har særlig støtte i forskning som pekte på skolelederen som en avgjørende faktor i utvikling av skolen, samtidig som det i Norge har vært en svak tradisjon for ledelse men med sterke profesjonsfellesskap blant lærere.

Utdanningsdirektoratet har siden rektorutdanningen ble initiert i 2008 hatt ansvar for å organisere et nasjonalt program gjennom en utlysningsprosess hvor utdanningsinstitusjoner kunne sende inn tilbud til for å bli vurdert som en programtilbyder. På bakgrunn av positive erfaringer med tilbudet i «prøveperioden» fra 2009 til 2014, og som ble bekreftet av at evalueringen av programmet var overveiende positiv (Hybertsen, Stensaker, Federici, Olsen, Solem og Aamodt, 2014), ble tilbudet fra 2015 videreført med en ny utlysningsprosess. Det har også kommet endrede og nye krav til tilbyderne i denne perioden (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Med Utdanningsdirektoratets ansvar kan det se ut til at tilbudet for skoleledere har blitt mer sentralt organisert, men samtidig delegert til flere programtilbydere i flere byer. Dette bekreftes av Møller (2016 s. 16) som beskriver Utdanningsdirektoratet som en «sentral påvirkningsagent» for utvikling av tilbud for skoleledere. Samtidig har de involverte høyere utdanningsinstitusjoner (videre-)utviklet et nettverk med fagmiljø som tilbyr rektorutdanningen, hvor både skolesektorens behov og forskning er viktig i videreutvikling av tilbudet. Også aktører som tradisjonelt ikke har hatt skoleforskningstilbud er involvert i nettverket av tilbydere.

Programprofil og rammeverk

I kravspesifikasjonen for utlysningen av denne runden av rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet 2015), legges det mer tydelig vekt på hva som utgjør en god lederutdanning og hva som gjør at denne har effekt. Utdanningen skal være styrt og målrettet, behovsrettet og ha et praktisk siktemål. Tilbudet skal legge vekt på å framstå som operasjonelt gjennom å ha fokus på lederutvikling for den enkelte deltaker men også på endring av skolen som virksomhet. Det er et overordnet krav at utdanningen som gis skal være et (av flere) svar på utfordringene som skolen møter. Tilbudet skal være praksisorientert og ferdighetstrening skal være en del av utdanningen, og i «prøveperioden» samarbeidet tilbyderne med eksterne miljøer som hadde erfaring med dette. I tillegg ble det understreket at deltakernes egen skole og organisasjon (også skoleeier) involveres. Krav og forventninger til en rektor er oppsummert i spesifikasjonen i form av fem hovedområder:

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

Utdanningsdirektoratet (2015) har listet opp følgende særpreg for rektorrollen; rolleforståelse, trygghet i lederrollen, mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp og ta lederskap, identitet som leder, legitimitet og lojalitet. Lederrollen forstås som leder av kunnskapsorganisasjoner i bred forstand, men med særpreg for utdanningssektoren.

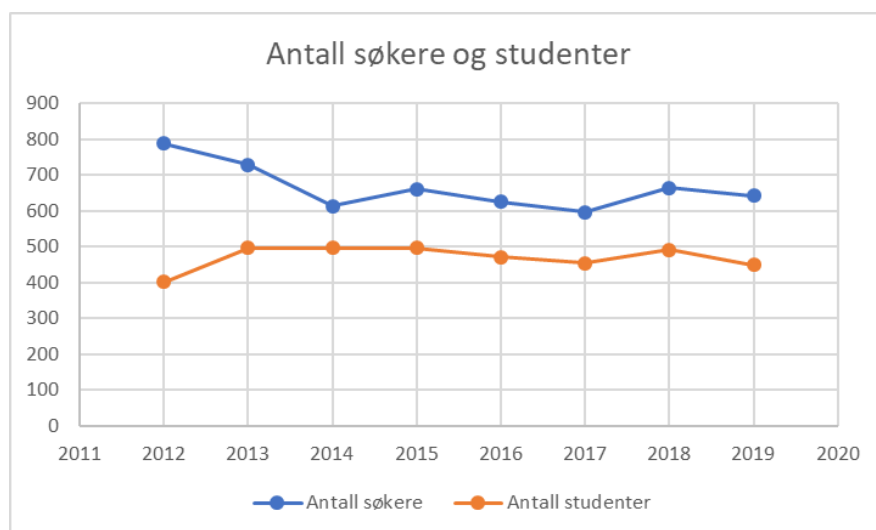
Det nasjonale tilbudet er av relativt omfattende karakter både organisatorisk og økonomisk, og med klare intensjoner om kvalitet og relevans. Omfanget på rektorutdanningen er 30 studiepoeng og skal kunne inngå i en relevant mastergrad i utdannings- eller skoleledelse. Programmet gjennomføres av ulike tilbydere som en serie samlinger over tre semestre. Et samlingsbasert tilbud over en lengre tidsperiode er hensiktsmessig for å kunne kombinere utdanning med jobb, men også i tråd med aktuell forskning på hva som er effektiv lederutvikling.

Målgruppen er rektorer og andre skoleledere i grunn- og videregående skole. Utdanningsdirektoratet organiserer søknadsprosessen med tanke på opptak og fordeling av studieplasser, mens det er skoleeier som godkjenner søkerne og gjør eventuelle prioriteringer. Studieplassene er finansiert av staten, men det er ingen stipend- eller vikarordning knyttet til deltakelse i utdanningen. Skoleeier eller deltakeren selv dekker utgifter til relevant studiemateriell og til reise og opphold i forbindelse med samlinger.

Antall deltakere på tilbudet

De tre første årene fra oppstarten i 2009 oppgir Utdanningsdirektoratet at totalt 900 studenter deltok i tilbudet, og fra 2012 har det totale antall studenter på rektorutdanningen ligget mellom 400 og 500 per år. Figur 1-2 viser antall søkere og studenter fra kullet som startet opp i 2012 til kullet som startet opp i 2019. Vi ser at forholdet mellom antall søkere og studenter har holdt seg relativt stabilt siden 2014.

Figur 1-2 Søkere og studenter i perioden 2012-2019

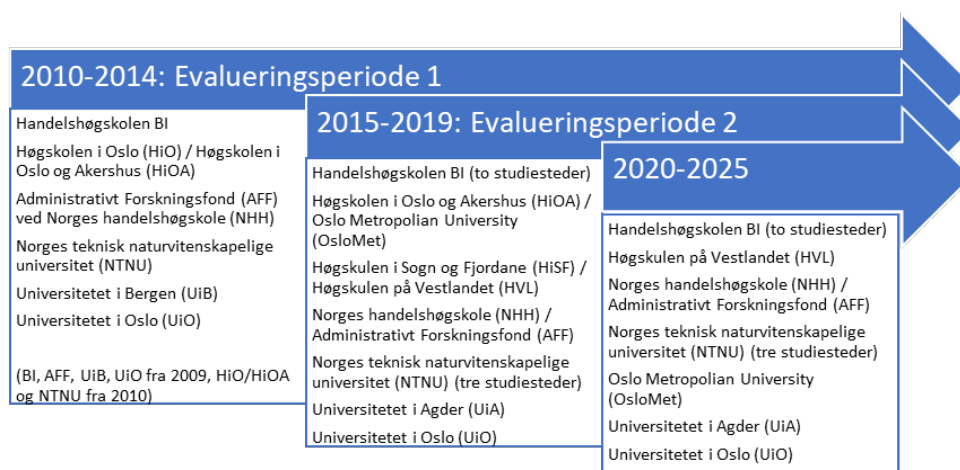


I løpet av denne tiårsperioden har ifølge Utdanningsdirektoratet til sammen 4657 studenter deltatt på tilbudet, og gjennomføringen har vært på om lag 90 prosent. Dette tilsvarer antall som fullfører denne typen videreutdanning.

Programtilbyderne

Første anbudskonkurranse ble gjennomført i 2009 og Utdanningsdirektoratet tildelte fire fagmiljøer oppdraget med å utvikle og gjennomføre rektorutdanningen. Allerede i 2010 var det behov for å utvide utdanningskapasiteten, og ytterligere to fagmiljøer kom til etter en ny anbudsrunde ble iverksatt. Figur 1-3 gir en oversikt over utdanningsinstitusjoner som står som ansvarlig for rektorutdanningen, inndelt i de to tidsperiodene evalueringen har pågått og den neste femårsperioden.

Figur 1-3: Programtilbydere i evalueringsperiodene



Figuren viser en endring i antall tilbydere med at Høgskulen på Vestlandet (tidligere Høgskulen i Sogn og Fjordane) og Universitetet i Agder har kommet til fra 2015. Høgskulen på Vestlandet var også med i første periode i samarbeid med Universitet i Bergen som var ansvarlig institusjon. Vi ser også her at

flere av tilbyderne har endret navn i løpet av evalueringsperiodene som følge av strukturelle endringer i Universitets- og høyskolesektoren, og en programtilbyder (OsloMet) har fått universitetsstatus.

Det er også verdt å merke seg at det totale antall fagmiljøer som har vært og er involvert i rektorutdanningen er langt større enn disse sju utdanningsinstitusjoner. Enkelte tilbydere har dannet konsortier og nettverk med flere fagmiljø ved andre universitet og høyskoler. I «prøveperioden» var programtilbydere som selv ikke hadde erfaring med lederutvikling pålagt av Utdanningsdirektoratet å samarbeide med eksterne konsulentmiljøer rundt dette med ferdighetstrening, og noen av tilbyderne har på eget initiativ videreført samarbeidet i innværende evalueringsperiode. Vi ser også en utvidelse av tilbudet i form av at to av tilbyderne gjennomfører utdanningen på flere studiesteder, noe som gjør at deltakerne kan velge mellom flere byer i landet.

Programtilbydernes institusjonelle kjennetegn er basert på fagtradisjoner, erfaringer og kompetanse, noe som også påvirker innretningen av tilbudet. I første evalueringsrunde fant vi variasjoner mellom tilbyderne langs en rekke pedagogiske forhold slik som organisering og struktur, målsettinger, faglig innhold, læringsformer, arbeidskrav og vurdering, men også hvordan skoleeier kobles på og involveres i tilbudet (Lysø, Stensaker, Røthe, Federici, Olsen og Solem, 2012). På tross av dette var deltakere jevnt over fornøyde med tilbudets kvalitet og relevans, og vi kunne ikke finne signifikante forskjeller i analysene mellom hvilken tilbyder deltakerne tok sitt studium. Denne evalueringen påpekte forbedringspotensialet i tilbudet som i hovedsak dreide seg om tilbudets kobling til praksis, både i det pedagogiske opplegget i tilbudet og endring av praksis i skolen. Det første dreide seg om integrering av ferdighetstreningen, og tilrettelegging av erfaringsdeling og læring mellom deltakerne. Det andre handlet om involvering av skoleeiere og deltakernes organisasjon i tilbudet.

Om evalueringen 2015–2019

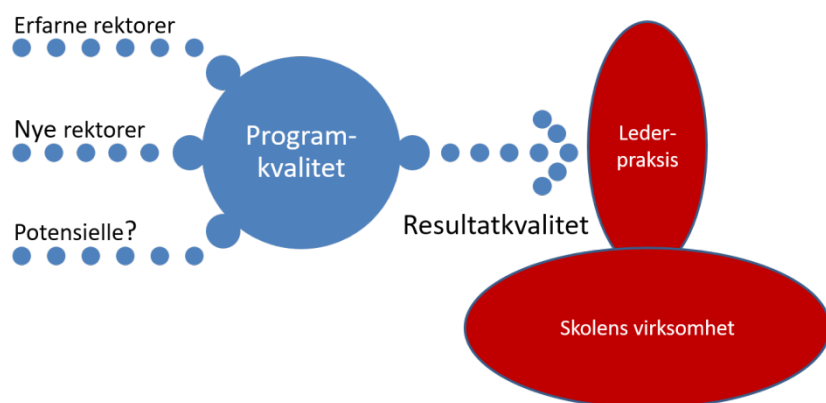
Dette er den siste av i alt tre rapportering fra evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen som er gjennomført i perioden fra 2015 til 2019. Evalueringen bygger videre på første evalueringsrunde med fire rapporteringer i perioden fra 2010 til 2014, som også var et forskersamarbeid mellom NIFU og NTNU Samfunnsforskning AS.

Følgeevalueringen har vært basert på et utviklingsorientert design (Patton, 2011). Både fordi tilbudet i første evalueringsperiode var i en etableringsfase, og i det følgende for å møte Utdanningsdirektoratets hovedformål med evalueringen om å videreutvikle utdanningen. Hovedformålene har satt retning for alle de tre rapporteringene i denne perioden:

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

Hovedformålene er videreutviklet til tre kvalitetsområder for evalueringen: 1) programkvalitet, forstått som sammenheng mellom målsetting og iverksetting, 2) resultatkvalitet, forstått som nytteverdi og endring på deltaker- og skolenivå, og 3) forbedring og utvikling, forstått som (videre-)utvikling av rektorutdanningen og hvordan denne kan evalueres og følges opp. Figur 1-4 under illustrerer sammenhengen mellom de to første kvalitetsområdene.

Figur 1-4: Program- og resultatkvalitet



Figuren illustrerer at programkvalitet også påvirkes av sammensetningen av deltakergruppen, og for å si noe om sammenhengen mellom tilbudets målsetting og iverksetting har vi lagt vekt på surveys til deltakerne på to kull (2015 og 2016) på to tidspunkt (pre- og post-test), men bare post-test for 2017-kullet. Et longitudinelt design har også bidratt til at vi kan si noe om resultatkvalitet basert på nytteverdi og endringer i lederpraksis og skolens virksomhet. I tillegg til deltakersurveys har vi inkludert surveys til lærere på skoler der rektor har gått på programmet og en kontrollgruppe med lærere og rektorer (som ikke har deltatt i tilbudet). For å bedre forstå sammenhengen mellom program- og resultatkvalitet i rektorutdanningen, har vi også samlet inn større mengder kvalitative data i form av både dokumenter, intervjuer og skolecase.

I denne evalueringen har man også ønsket å finne ut hvorvidt rektorutdanningen har tatt til seg det som spesielt ble påpekt i den første evalueringsrunden 2010-2014. I hovedsak dreide forbedringspotensialet seg om økt involvering av skoleeier og deltakernes praksis og organisasjon, bedre integrering av ferdighetstrening i det pedagogiske opplegget, og bedre tilrettelegging for erfaringsdeling og læring mellom deltakerne gjennom programmet. Slik sett kan vi se de involverte aktørenes evne til utvikling og forbedring av tilbudet som et tredje kvalitetsområde.

På bakgrunn av disse formålene og kvalitetsområdene har det for hver av rapportene blitt formulert et sett av problemstillinger som har dannet strukturen for de empiriske analysene og diskusjonene. Noen av disse problemstillingene har vært gjennomgående i alle rapporter, og noen har vært spesifikke for den enkelte rapportering basert på fokus for analysen. Hver rapportering er basert på et utvalg av data og datatyper, hvorav noe data hentes opp igjen flere runder for å se på rektorutdanningen fra ulike sider over tid. Datainnsamling og analyser er beskrevet i egne metodekapittel i hver rapport.

Sammendrag delrapport en

I den første delrapporten (Caspersen, Federici og Røsdal, 2017) var de empiriske analysene i hovedsak basert på tilbydernes programplaner og deltakersurveys. Analyse av programplaner ble gjort i form av en gjennomgang av de syv tilbydernes prosjektbeskrivelser som ble sendt inn som tilbudsdokument i forbindelse med Utdanningsdirektoratets anbudsutlysning. Tilbydernes programplaner ble analysert i forhold til Utdanningsdirektoratets utlysningstekst/kravspesifikasjon for å si noe om hvordan kravene som var satt for rektorutdanningen ble gjenspeilt i tilbudene. Gjennomgangen viste at alle tilbudene svarte på kravspesifikasjonen med utgangspunkt i profilen eller egenarten til tilbydernes eget studiested. Rapporten viser at det er ulikheter i rammer og omfang på tilbudene som antall samlinger og undervisningstimer, og antall pensumsider. Når det gjelder innretningen av rektorutdanningen fant vi også relativt store forskjeller mellom tilbydernes valg av faglige innhold og læringsformer, og arbeidskrav og vurderingsform for å oppnå de 30 studiepoeng som utdanningen gir. De største likhetstrekkene var at alle de syv tilbudene la stor vekt på tett kobling til praksisfeltet og deltakernes egen organisasjon, men

hadde valgt ulike tilnærminger til dette. Rapporten viste at dette innfridde Utdanningsdirektoratets krav til tilbudene, men var også i tråd med aktuell forskning på hva som er effektiv lederutdanning.

Analyse av deltakersurveys var basert på data innhentet fra deltakere på kullet som startet opp i 2015, og som besvarte spørreskjema både før og etter utdanningen (pre- og post-test). Det ble lagt vekt på å kartlegge deltakernes forventninger til rektorutdanningen i forkant og innfrielse av disse i etterkant, og hvordan dette varierte mellom studiestedene. Deltakerne hadde svært høye forventninger, noe som gir uttrykk for et sterkt behov for et slikt tilbud. Foruten innfrielse av de høye forventningene til egen rolle som skoleleder, viste dataene at opplevd utbytte i etterkant av rektorutdanningen var høyt men jevnt over lavere enn forventningene. Analysene viste også noe variasjon mellom tilbyderne. Hva som kjennetegner deltakerne på dette kullet, og hvordan de vurderte rektorutdanningens kvalitet, innhold, organisering og relevans, ble også beskrevet. Siden første evalueringsperiode har sammensetning av deltakergruppen endret seg noe med færre rektorer og flere avdelingsledere, men som for 2015-kullet vi har sett på i rapporten utgjør 27-28 prosent i hver av disse stillingskategoriene.

Rapporten viste at deltakerne hos alle tilbyderne jevnt over ga positiv vurdering av studiet som helhet, og nivået ligger der deltakerne forventer. Data om endringer i deltakernes organisasjon og praksis basert på selvrapporteringer i post-testen ble også presentert. Analysene viste noe endring i deltakernes vurderinger på noen av målene, og særlig vurdering av skolekultur viste positive endringer mens vi fant lavere skårer i vurdering av relasjon til skoleeier. Deltakerne skårer generelt høyt på ambisjoner som leder, og målene viste en liten endring fra oppstart til i etterkant av deltakelse i rektorutdanningen. Første rapporteringen i evalueringen viste positive svar på alle problemstillinger som ble tatt opp, men med noe variasjon mellom studiesteder. Utdanningsdirektoratet har videreført faste samlinger med alle tilbyderne, et opplegg som ble etablert allerede i oppstarten av første evalueringsrunde. I rapportens avslutning løftes det fram at disse samlingene bidrar til et pågående arbeid for kvalitetsutvikling av rektorutdanningen, og gir rom for erfaringsutveksling mellom tilbyderne.

Sammendrag delrapport to

Den andre rapporteringen i denne evalueringen (Caspersen, Aamodt, Stensaker og Federici, 2018) var også basert på programanalyser og deltakersurveys, men inneholdt også litteraturstudier omkring effektiv leder- og skolelederutdanning. For å belyse det norske tilbudet i lys av aktuell forskningen, ble programmet sammenholdt med tilsvarende programmer er organisert i Sverige og England. Vi fant at kvalitet henger sammen med at deltakere oppfatter et tilbud som «time-rich» i form av både varighet på et program og mulighet til å bruke tid mellom samlinger og til egenutvikling. Deltakerne i det norske tilbudet opplever det som arbeidskrevende ved siden av arbeid, og at det i liten grad legges til rette for deltakelse i form av frigjøring av tid utover samlinger. Sammensetning av deltakergruppen har ifølge forskningen også betydning for kvalitet. Denne evaluering viser at rektorutdanningen ikke lenger har rektorer som den største gruppen deltakere, og slik sett synes tilbudet å ha utviklet seg til å være en rekrutteringsarena for potensielle rektorer i framtida. Litteraturgjennomgangen viste også viktigheten av at deltakerne har egne utviklingsprosjekter som er lokalt forankret på skolen, men denne rapporten viste få spor av slike prosjekter.

Programanalyser ble gjennomført ved å beskrive hva som kjennetegnet pensum, og data som viste deltakernes vurdering av pensum og undervisningsmateriell. Pensumlister viste at hovedvekten består av bøker og kapitler, og mindre innslag av tidsskriftsartikler (seks prosent). Det ble imidlertid oppgitt at artikler også ble utdelt i forbindelse med samlinger og undervisning. Over halvparten av tilbyderne har forfattere fra egen institusjon på pensumlistene. Mer enn to tredjedeler av pensumlitteraturen er ledelsesorientert, hvorav noe mer med hovedfokus på skoleledelse enn ledelse generelt. Deltakernes vurdering viste at de etterlyser et noe bredere utvalg av litteratur. I rapporten tolkes funnene dithen at internasjonal forskning kan styrkes i rektorutdanningen.

Undersøkelsene inkluderte også surveys til lærere hvor rektor hadde deltatt på rektorutdanningen og til rektorer i et kontrollutvalg av norske skoler hvor rektor ikke hadde deltatt på studiet. Analysene var basert på data innhentet fra deltakere på kullet som startet opp i 2016, og som besvarte spørreskjema både før og etter utdanningen (pre- og post-test). De samme surveys ble også sendt til både rektorer og lærere i deltakergruppen og rektorer og lærere i kontrollgruppen. I denne andre delrapporten har vi videreført

problemstillingene fra første delrapport som omhandler deltakernes innfrielse av forventninger, og vurdering av tilbudets kvalitet, innhold, organisering og relevans. Resultatene viste at deltakerne på 2016-kullet også har svært høye forventninger til utbytte fra tilbudet, og at disse i stor grad innfris på de fleste målene, og da særlig på samlemål som gjelder trekk ved egen rolle som skoleleder. Samlet sett er det små forskjeller fra 2015-kullet til 2016-kullet, og mønstrene i dataene er nokså stabile.

I tillegg videreførte rapporten måling av endringer i egen organisasjon og praksis basert på deltakernes selvrapporteringer, men ble utvidet med en problemstilling hvor læreres syn på skoleledelsen der rektor hadde deltatt i utdanningen var inkludert i analysene. Deltakerne vurderte fortsatt kvaliteten på tilbudet svært positivt, at tilbudet er godt organisert, at innholdet er godt, og er praksisrelevant. Vi fant at relativt mange deltakere opplever at de har forandret egen praksis og forventninger til seg selv som skoleleder, selv om det var forskjeller mellom deltakerne. Dette gir imidlertid en god indikasjon på at utdanningen kan gi avtrykk på praksis. Analysene av endringer langs ulike dimensjoner er basert på data fra rektorer og lærere i deltakergruppen sammenlignet med kontrollgruppen, er tydelige på noen områder men til sammen noe motstridende. Funnene viste at deltakere på tilbudet vurderer egen forventning om mestring lavere ved oppstarten av utdanningen enn kontrollgruppen, men bare deltakerne har en signifikant økning ved slutten av programmet. Dette kan tolkes som at de som søker på utdanningen opplever behov for å styrke sin mestringstro, noe som innfris gjennom programmet.

Sluttrapportens problemstillinger

Problemstillingene i denne siste rapporten vil til sammen belyse kvalitetsområdene illustrert i Figur 1-4, hvor vi vil legge vekt på sammenhengen mellom disse og identifisere områder for forbedring. De tre siste problemstillingene som presenteres under er en oppfølging av spørsmål fra de to delrapportene.

- Hva kjennetegner deltakerne, og hvordan har sammensetningen av deltakergruppen endret seg over tid?
- Hvordan vurderer deltakerne rektorutdanningen med tanke på kvalitet, innhold, organisering og relevans?
- I hvilken grad kan vi spore endringer i deltakernes syn på deres egen organisasjon og deltakernes (selvrapporterte) praksis?
- I hvilken grad kan vi spore endringer på skoler der leder har deltatt på rektorutdanningen?

For alle disse problemstillingene stiller vi også spørsmål ved hvordan resultatene varierer mellom de sju tilbyderne, mellom de tre kullene som inngår i analysene, og sammenliknet med kontrollgruppen. Hensikten er å diskutere om utdanningen har endret seg over tid når det gjelder måloppnåelse, kvalitet og relevans, samt deltakernes syn på egen organisasjon og praksis. De samme problemstillingene vil også belyses gjennom de kvalitative dataene med særlig vekt på programmets fem hovedområder, tilbudets praksisrelevans og endringer i utførelse av lederjobben i hverdagen.

Til sammen vil problemstillingene trekkes sammen i en diskusjon av hovedformålene, og særlig hva som er effektiv skolelederutdanning. Måloppnåelse vil diskuteres i forhold til både kvalitetsområder og sammensetningen av deltakergruppen. Det vil settes fokus på kontinuitet i tilbudet, videreutvikling av rektorutdanningen, og konturer av en norsk modell på rektorutdanning.

Kapittel 2 er en gjennomgang av metodiske tilnærminger og datagrunnlag i denne rapporten. De neste fire kapitlene er en presentasjon av empiriske resultater basert på kvantitative og kvalitative data, men med noe ulik vektlegging basert på en tematisk organisering. Hvert kapittel har en kort oppsummering av resultatene som sammenfattes i kapittel 7 som avrunder evalueringsperioden 2015-2019.

2. Metode og datagrunnlag

Innsamling av data til denne rapporten er basert på mange av de samme metodene som i de to forrige delrapportene (Caspersen, Federici og Røsdal 2017; Caspersen, Aamodt, Stensaker og Federici 2018). I hele evalueringsperioden har vi vektlagt kontinuitet gjennom de kvantitative deltakerundersøkelsene, og en del elementer fra den tidligere evalueringsperioden er videreført. Samtidig har nye datakilder og metoder blitt lagt til, f.eks. ved bruken av kontrollgrupper av rektorer som ikke har deltatt i rektorutdanningen. Videre er det gjort en del endringer i datainnsamlingene, blant annet er spørreskjemaet forkortet noe. Enkelte elementer som ble anvendt i de tidligere rapportene er ikke inkludert, og en del nye er kommet til. På denne måten kan de tre rapportene samlet gi et bredere bilde, men på den annen side er det da ikke alle tema som kan sammenliknes over tid.

Evalueringens datainnsamling

Mange evalueringer av utdanningsopplegg, men også lederutviklingsprogrammer, baserer seg i stor grad på å undersøke deltakeres tilfredshet. Det gjør vi også i evalueringen av rektorutdanningen når vi ber om deltakernes vurderinger av studieopplegget. Men vi har også hatt som mål å belyse om utdanningen har ført til endringer i deres praksis som skoleledere. Dette er delvis gjort ved å spørre deltakerne om hvordan de mestrer lederrollen og om de selv mener å ha endret sin praksis. Vi sammenlikner også svarene til deltakerne med kontrollgrupper av rektorer som ikke har deltatt på rektorutdanningen. Vi belyser også dette gjennom case-studiene av et utvalg skoler. På denne måten mener vi å kunne gi noen svar på hvordan utdanningen ikke bare bidrar til deltakernes individuelle læring og utvikling, men også om den bidrar til avtrykk i praksis.

I designet av evalueringen har metode- og datatriangulering vært et sentralt prinsipp for å kunne belyse utdanningens kvalitet, relevans og måloppnåelse. De data som er samlet inn er av ulike typer, og hentet inn spesifikt for denne evalueringen gjennom både tilbydernes synspunkter og vurderinger fra deltakere, skoleeiere og lærere. Dette er supplert med data i form av dokumenter som er utviklet for andre formål enn evalueringen, som programplaner og studentenes sluttoppgaver. Et annet prinsipp som har vært mulig å følge er et longitudinelt design, både i form av pre- og posttest til deltakere for kullene 2015, 2016 og 2017¹, og ved å følge et utvalg skolecase over tid. En oversikt over data samlet inn i evalueringsperioden presenteres i Tabell 1-1.

¹ I samråd med Utdanningsdirektoratet ble det ikke gjennomført noen pre-test for 2017-kullet og heller brukt mer ressurser på de kvalitative undersøkelsene.

Tabell 2-1: Datainnsamling i evalueringsperioden 2015-2019

	Kull 1 (2015)	Kull 2 (2016)	Kull 3 (2017)
Pre-test	Sept 2015	Sept 2016	
Post-test	Jan 2017	Jan 2018	Jan 2019
Post-test 2		Jan 2019	
Nasj. programanalyser (dokument+intervjuer)	Jan – mai 2016		Okt 2018
Internasjonale programanalyser		Jan – mai 2017	
Longitudinelle skolecase (intervjuer)	Feb 2016	Feb 2017	Mai 2018
Deltakerrefleksjoner (intervju+oppgaver)			Okt 2018 – mars 2019

Videre vil vi beskrive datamaterialet som vil anvendes i denne sluttrapporten, både de kvantitative data og ulike kvalitative datatyper.

Kvantitative data

Det kvantitative datamaterialet er i hovedsak hentet fra spørreskjemaundersøkelser blant deltakerne. Denne rapporten bygger på nye resultater fra 2017-kullet, men omfatter også funn fra tidligere kull som vi har presentert i de to tidligere delrapportene fra 2017 til 2018. De fleste datanalysene tar utgangspunkt i alle de tre deltakerkullene (2015, 2016 og 2017). For de to første kullene gjennomførte vi både en pre-test og en post-test, det vil si at de fikk spørreskjema både ved starten av studiet og mot slutten. I samråd med oppdragsgiver ble det ikke foretatt noen pre-test for det siste kullet hvor ressursene heller ble benyttet til case-studier. Vi har derfor ikke tatt med resultater fra pre-testene for de forrige kullene, men viser til de to første delrapportene. Vi har heller ikke gjengitt noen av resultatene fra lærere som ble anvendt som kontrollgruppe, og som ble presentert i Delrapport to (Caspersen, Aamodt, Stensaker og Federici 2018). Vi har også foretatt noen sammenlikninger med data for kullene som begynte i 2010, 2011 og 2012 i den tidligere evalueringen, det gjelder spesielt sammensetningen av deltakergruppen.

Rapporten bygger også på en undersøkelse i kullet som begynte i 2016 som ble foretatt halvannet år etter at de var ferdige med studiet. Videre er det gjennomført undersøkelser blant kontrollgrupper samtidig med post-test for de tre kullene. Det er med andre ord et omfattende kvantitativt materiale som er samlet inn gjennom evalueringen (og også i den første evalueringsrunden). Med data for flere kull kan vi både belyse stabilitet i mønstrene og om det har skjedd noen endringer underveis.

Spørreskjemaet til deltakerne ble utviklet i den første evalueringsrunden til undersøkelsen av kullet som startet i 2010, og er i hovedtrekk beholdt siden. Det er imidlertid foretatt en reduksjon i antall spørsmål. Da undersøkelsen for 2016-kullet ble utvidet til å omfatte en kontrollgruppe med rektorer som ikke hadde deltatt i tilbudet, ble det nødvendig å endre på en del spørsmålsformuleringer som handlet om jobbmestring. I spørreskjemaet for 2015-kullet skulle deltakerne ta stilling til utsagnet: «Utdanningen har satt meg i stand til ...». Når skjemaet også skulle omfatte en kontrollgruppe av rektorer som ikke hadde deltatt, ble formuleringen endret til: «Med alle oppgavene du har ansvar for, hvor sikker er du på en skala fra 1 – 7 at du kan ...». Denne endringen har gjort at resultatene ikke eksplisitt kan si noe om rektorutdanningens bidrag til mestring. Isolert sett bidrar denne formuleringen til at relevansen for evalueringen er noe svekket, men samtidig innebar den tidligere formuleringen at respondentene måtte foreta en vanskelig vurdering ved å skille ut utdanningens bidrag fra alle andre faktorer som påvirker

mestring, for eksempel annen skoling, erfaringer og personlige egenskaper. Slike tilpasninger i datainnsamlingen fører til at vi ikke kan lage tidsrekker for alle temaene i undersøkelsen for mer enn 2016- og 2017-kullet. Men over et så vidt kort tidsrom som evalueringen har foregått i, har det uansett begrenset verdi å trekke fram endringer som måtte ha skjedd. Endringene gjort i spørreskjema har imidlertid bidratt til at vi kan gi en bredere framstilling av deltakernes opplevelse av utdanningen

Populasjon, utvalg og datainnsamling

Vi gir her en kort presentasjon av antall utsendte spørreskjema for datainnsamlingene og svarprosent. For en nærmere omtale av populasjon og svarprosent fra de tidligere kullene, viser vi til metodekapitlene i de to delrapportene (Caspersen, Federici og Røsdal 2017; Caspersen, Aamodt, Stensaker og Federici 2018). I tabell 2-1 vises en forenklet oversikt over de årlige undersøkelsene med antall utsendte skjema og fullstendig utfylte svar. Svarprosentene for deltakerne har gått noe ned fra kull til kull, men er likevel relativt høy. Svarprosenten er atskillig lavere i de to kontrollgruppene og i oppfølgingen av 2016-kullet halvannet år etter at de fullførte studiet. Deltakertallene hos de enkelte tilbydere er relativt lave, slik at resultatene som viser forskjeller mellom dem må tolkes med forsiktighet. Sistnevnte gjelder spesielt når vi sammenligner endringer over tid for hver tilbyder. Vi understreker at vårt formål er å foreta en evaluering av Rektorutdanningen samlet, ikke av hver enkelt tilbyder. Når vi likevel viser en del resultater for hver enkelt tilbyder er det dels for å belyse at det er variasjoner, og dels for å gi tilbyderne en tilbakemelding som de kan jobbe videre med, ikke å foreta noen form for rangering mellom tilbydere.

I tabell 2-2 presenteres andelen som har fylt ut alle spørsmålene i skjemaet, men mange har svart på noen av spørsmålene. Antall svar på enkeltspørsmål kan derfor være høyere.

Tabell 2-2: Utsendte spørreskjema og svarprosent for tre deltakerkull og kontrollgruppe

Tidspunkt for undersøkelse		Antall utsendte	Fullførte skjema, prosent
Januar 2017	<i>Kullet som startet opp høsten 2015</i>	457	68
Januar 2018	<i>Kullet som startet opp høsten 2016</i>	473	62
Januar 2018	<i>Kontrollgruppe, rektorer</i>	496	28
Januar 2019	<i>Kullet som startet opp høsten 2017</i>	451	59
Januar 2019	<i>Kontroll-gruppe, rektorer</i>	495	26
Januar 2019	<i>2016-kullet halvannet år etter</i>	472	38

Tabellen viser antall skjema som ble sendt ut for hvert kull ved slutten av utdanningen, oppfølging av 2016-kullet, samt kontrollgruppe (rektorer).

I innledningen presenteres antall studenter for hvert kull basert på tall som Utdanningsdirektoratet har oppgitt, og de viser til at omtrent 90 prosent fullfører studiet. Antall utsendte skjema ved slutten av studiet og svarprosent må også ses i lys av dette.

Instrumenter og dataanalyser

Spørreskjemaet inneholdt to hoveddeler: For det første er det tatt med et sett av utsagn for å belyse hvordan deltakernes selv mener de er i stand til å mestre ulike sider av lederrollen. Det er tatt i bruk etablerte spørsmålsbatterier for å måle mestringsforventning, se nærmere i kapittel 6. Mens de to tidligere delrapportene – og rapportene fra den forrige evalueringsperiode – la vekt på å analysere endringer i mestringsforventninger fra starten til slutten av studiet, har vi i det siste datasettet bare informasjon ved slutten av studiet. Det gjør analysene betydelig enklere. Vi har også i denne rapporten konstruert nye dimensjoner i svarmønstrene basert på faktoranalyse av det seneste datasettet. Vi har redegjort nærmere for denne nye faktoranalysen og vist svarfordelingene i vedleggstabellene V-1 – V-5.

De fire dimensjonene av skoleleders oppgaver som kom fram gjennom faktoranalysen var: å utvikle en skolekultur, *drive pedagogisk utviklingsarbeid*, *forestå undervisningsorganisering* og å *forholde seg til skoleeier*. Vi beskrevet hvilke enkeltspørsmål som inngår i de fire dimensjonene.

For det andre har vi stilt de samme spørsmålene som inngikk i de to forrige delrapportene der deltakerne skulle angi hvor fornøyd de er med ulike deler av utdanningen. De skulle her ta stilling til og vurdere undervisningen, ferdighetstreningen, gruppearbeidet, veiledningen eller coachingen, hjemmeoppgavene mellom samlingene, pensum og undervisningsmateriell. De ble videre spurt om nivået i studiet var tilpasset oppgavene og om det var for krevende eller for elementært. Til slutt ble de bedt om å gi en generell vurdering av studiet og om studiet har bidratt til endret praksis som leder. Analysene av disse resultatene er vist i kapittel 4 gjennom andelen som er tilfreds.

Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsene er hovedsakelig presentert i form av figurer for å gi et enkelt og visuelt inntrykk av mønstrene.

Bruk av data fra kommentarfelt

Spørreskjemaet inneholder åpne kommentarfelt knyttet til spørsmålene om vurderinger av utdanningen, der respondentene kunne komme med utdypende svar og eventuelt begrunne sine svar. Disse kommentarene gir et verdifullt supplement til det som kommer fram gjennom de faste svarkategoriene, og kan også fungere som litt «krydder» i framstillingen av dataene. Samtidig må det påpekes at slike svar verken er en del av de kvantitative dataene, og heller ikke samlet inn gjennom stringente kvalitative rekrutteringsteknikker. Det er en form for selvselekterte, ufiltrede, responser om hva respondentene måtte ha hatt på hjertet da de fylte ut dataene. Svarene kan derfor ikke analyseres systematisk i kraft av å være kvalitative data i streng forstand. Mange utsagn kan være basert på en enkelt deltakers vurderinger og er dermed ikke representative for det mange måtte mene.

Det var et relativt stort antall respondenter som har benyttet seg av denne muligheten til å gi uttrykk for sterke og svake sider ved studieoppleggene, synspunkter som helt og holdent er deltakernes egne, og ikke påvirket av hvordan forskerne har stilt spørsmål eller gjennomført intervjuer. Vi har derfor gjengitt et skjønnsmessig utvalg av kommentarene, dels ut fra at det er flere utsagn som går i samme retning, dels fordi de de peker på åpenbart viktige sider som direkte relaterer seg til våre statistiske funn, og i noen tilfeller fordi kan illustrere et bestemt poeng. Langt de fleste kommentarene er positive og rosende, og vi har kanskje flest slike, men samtidig kan også en del av de negative og kritiske kommentarene være mest nyttige. Kommentarene viser at deltakerne har ulike synspunkter, og det er verdt å merke at disse ikke er knyttet kun til enkelte av tilbyderne. Disse kan gi noen innspill til tilbyderens videre utvikling av rektorutdanningen.

Kvalitative data

Hoveddelen av evalueringen lener seg på kvantitative data samlet slik som beskrevet over, men bygger også på innsamling av kvalitative data. Disse omfatter case-studier av et utvalg skoler basert på intervjudata fra både skoleledere, lærere og skoleeiere. Data fra casestudiene representerer de vi har snakket med, og er ikke generaliserbare. Vi mener likevel at dataene presenterer informasjon som er viktig for videreutviklingen av rektorutdanningen. I tillegg har vi gjennomført intervjuer med representanter fra to av tilbyderne og et utvalg studenter (rektorer), samt at vi har gjennomgått sluttoppgaver fra studenter (n=30).

Opprinnelig skulle de kvalitative dataene kun bestå av det som ble samlet inn gjennom casestudiene. Imidlertid så vi mot slutten av evalueringen et behov for å gå litt mer «i dybden» av deltakernes opplevelser med rektorutdanningen, noe kvalitative data kan gi bedre anledning til enn kvantitative data. I samråd med oppdragsgiver ble det bestemt at den siste planlagte surveyen til kontrollgruppa gikk ut, og derfor valgte vi å gjennomføre intervjuer med tilbydere og deltakere, samt samle inn deltakernes sluttoppgaver.

Casestudier

Hoveddelen av de kvalitative data som gjengis i denne rapporten er samlet inn i forbindelse med longitudinelle casestudier av fire skoler. Datainnsamling er gjort gjennom intervju med skoleledere, lærere og skoleeiere. Casestudiene er gjennomført over en tidsperiode på tre år (2016 – 2018) med besøk på hver av skolene en gang i året, altså tre besøk. Et slikt valg av datainnsamlingsmetode kan gi en mulighet til å se på eventuelle endringer over tid, etter at rektor har deltatt på rektorutdanningen.

Vi ønsket å rekruttere fire caseskoler som skulle representere ulike skoleslag (grunnskole, ungdomsskole, videregående), ulike skolestørrelser og ulik geografisk plassering. Videre var det viktig at rektorene hadde deltatt hos ulike tilbydere. Fra tilbyderne fikk vi kontaktinformasjon på alle deltakerne og våren/sommeren 2016 ble det sendt en henvendelse til alle rektorene (kun rektorer) som skulle starte på utdanningen høsten 2016. Vi var heldige og fikk positiv tilbakemelding fra fire rektorer som kunne tenke seg å bidra til evalueringen av rektorutdanningen. Disse rektorene representerte 3 relativt små barneskoler med god geografisk spredning, men likevel noe lik kontekst. Den fjerde skolen var en privat, mindre videregående skole plassert i en større by. Alle de fire rektorene var ganske nye i rektorrollen, men med lang fartstid i skoleverket. Rekruttering av caseskoler er ikke nødvendigvis en enkel oppgave, og det er forståelig at rektorer er engstelige for å forplikte seg til noe de kan oppleve som en ekstra belastning i en allerede svært travel arbeidshverdag. Én av caseskolene falt fra etter det første året, da rektor ikke fullførte utdanningen.

Så langt det var mulig ble det i tillegg til intervju med rektor, også gjennomført ett gruppeintervju med den samme gruppen lærere, ved hvert skolebesøk. Lærerguppen besto av 3 til 4 lærere.

Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med casestudiene, samt at det ble tatt notater. Notatene ble skrevet ut, og lydopptakene er transkribert. Alle intervjuene som ble gjennomført varte i overkant av en time.

De transkriberte intervjuene ble analysert etter de fem hovedområdene som rektorutdanningen skal omfatte. I tillegg ble dataene analysert etter mulige indikasjoner på endring over tid som følge av rektorutdanningen, og etter uttalelser som sa noe om rektorutdanningens relevans.

Intervjuer med tilbydere og studenter

Høsten 2018 gjennomførte vi intervjuer med representanter fra to av tilbyderne og studenter (rektorer) hos de samme programtilbyderne. Intervjuene med tilbyderne og med studentene ble gjennomført som gruppeintervjuer.

To av forskerne fra evalueringsteamet besøkte én todagers samling ved to av tilbyderne, høsten 2018. Hvilke disse tilbyderne skulle være, ble bestemt i samråd med oppdragsgiver. Forskerne var tilstede under både forelesninger og gruppearbeid. I forbindelse med disse besøkene ble det gjennomført gruppeintervjuer med studenter og med tilbydere. Intervjuer med tilbydere besto av grupper på 2 – 3 personer, mens studentgruppene besto av 3 – 6 personer. Det ble også gjennomført ett individuelt intervju med én student.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med besøk hos tilbyder, samt at det ble tatt notater. Notatene ble skrevet ut, og lydopptakene er transkribert. Alle intervjuene varte i overkant av en time.

Deltakernes sluttoppgaver

Vinteren 2019 tok vi kontakt med deltakerne ved to av utdanningene, som avsluttet utdanningen høsten 2018. Deltakernes kontaktinformasjon fikk vi fra den enkelte tilbyder. Vi ønsket å forhøre oss om

muligheten for at de ville dele den siste oppgaven de skrev som del av utdanningen, med oss. Responsen var overveldende og hele 30 deltakere var villige til å la oss lese gjennom denne oppgaven.

Hensikten med å samle inn og lese deltakernes sluttoppgaver, var å finne flere spor etter avtrykk i praksis, eller endring i praksis. Oppgavene ble derfor analysert med utgangspunkt i dette formålet.

Muligheten til å lese gjennom disse oppgavene har gitt oss et unikt innblikk i hvordan deltakerne selv reflekterer over sin egen utvikling gjennom utdanningen.

3. Deltakerne i rektorutdanningen

I dette kapitlet vil vi først presentere hva som kjennetegner deltakerne i det tredje kullet som startet utdanningen i 2017. Vi viser først en del bakgrunnsinformasjon, dernest informasjon om støtte til å delta i form av økonomi og tilrettelegging. Framstillingen følger i hovedsak den som ble gitt i delrapport to (Caspersen m fl. 2018). Siste del av kapitlet illustrerer endringer i deltakergruppen for hvert kull i perioden, men også sammenlignet med tall fra første evalueringsrunde.

Om deltakerne

Tabell 3-1 viser deltakernes bakgrunn fordelt etter skoleslag, stilling og kjønn. Rektorene utgjør mindre enn en firedel av utvalget, inspektørene en like stor andel, mens avdelingslederne har økt til å bli den største gruppen, spesielt i videregående skole der de utgjør mer enn to tredeler. Det er en klar overvekt av grunnskoler i materialet, de utgjør 63,7 prosent, mens videregående og andre utgjør henholdsvis 26,6 og 9,7 prosent.

Samlet er det et klart flertall kvinner, men i videregående skole er det en svak overvekt av menn. Kjønnsfordelingen har vært nokså stabil siden evalueringen av rektorutdanningen startet opp i 2010.

Tabell 3-1: Deltakere etter skoleslag, stilling og kjønn. Prosent

	Grunnskole	Videregående skole	Annet	Samlet
Rektor	23,6	8,7	48,0	22,0
Assisterende rektor	10,3	17,4	4,0	11,6
Inspektør	30,9	4,3	20,0	22,8
Avdelingsleder	32,7	68,1	24,0	41,3
Annet	2,4	1,4	4,0	2,3
Mann	37,9	52,8	28,6	40,8
Kvinne	62,1	47,2	71,4	59,2
N=100	165	69	25	259

Tabell 3-2 viser en mer detaljert oversikt over deltakernes skolebakgrunn. Den største gruppen kommer fra barneskoler (1-7), mens ungdomsskoler, kombinerte barne- og ungdomsskoler og kombinerte videregående skoler har like mange deltakere.

Tabell 3-2: Deltakerne fordelt etter skoletype

	Prosent	N
Barneskole (1-4)	0,7	2
Barneskole (1-7)	30,5	85
Ungdomsskole (8-10)	16,1	45
Kombinert barne- og ungdomsskole (1-10)	16,5	46
Videregående skole (studiespesialiserende)	5,7	16
Videregående skole (yrkesfag)	3,9	11
Videregående skole (kombinert)	16,5	46
Voksenopplæring	4,3	12
Skolesenter (1-13)	0,4	1
Annet	5,4	15
Totalt	100	279

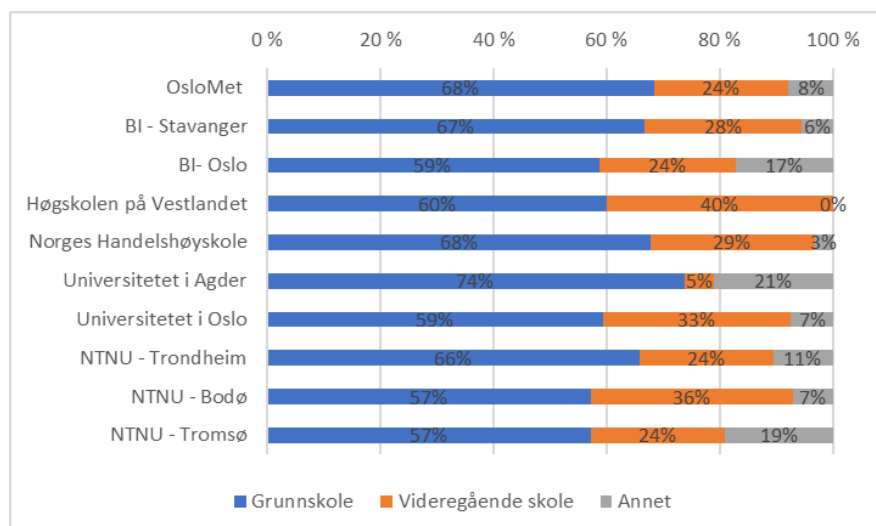
BI- Oslo har klart flest deltakere i 2017-kullet med 58 (dvs. som har besvart spørreskjemaet), mens OsloMet og NTNU- Trondheim har 38 hver. HVL og NTNU- Bodø har færrest deltakere.

Tabell 3-3: Antall deltakere per tilbyder

OsloMet	38
BI - Stavanger	18
BI- Oslo	58
Høgskolen på Vestlandet	15
Norges Handelshøyskole	31
Universitetet i Agder	19
Universitetet i Oslo	27
NTNU - Trondheim	38
NTNU - Bodø	14
NTNU - Tromsø	21
Totalt	279

Figur 3-1 viser at alle tilbyderne rekrutterer flest deltakere fra grunnskolene, men andelen varierer noe, fra rundt to tredeler ved OsloMet, BI-Stavanger, NHH, og NTNU- Trondheim til nærmere tre firedeler ved UiA. Høgskolen på Vestlandet har den høyeste andelen fra videregående skoler med 40 prosent, mens UiA bare har 5 prosent. UiA har på sin side sammen med NTNU- Tromsø og BI-Oslo den høyeste andelen «andre», det vil si voksenopplæring, skolesentre eller annet. Rekrutteringen til de enkelte tilbyderne etter skoleslag har endret seg en del mellom de tre kullene. Det ser derfor ikke ut til å være noen stabile mønstre i tilbyderens rekrutteringsgrunnlag som tyder på at tilbyderne har spesialisert seg på skoleslag eller at det er noen form for arbeidsdeling mellom tilbyderne.

Figur 3-1: Skoletype fordelt per tilbyder



I 2017-kullet var det høyest andel deltakere som hadde universitets- og høyskoleutdanning på minst 5 år pluss PPU. Deltakere med allmennlærer- eller grunnskolelærerutdanning (GLU) med eller uten tilleggstudanning samt 3 – 4-årig universitets eller høyskolelærerutdanning (cand.mag. eller bachelor) utgjør om lag like store grupper. Det er verdt å merke seg at det er noen få førskolelærere blant deltakerne, de fleste av dem ved barneskoler, men de finnes også på videregående skoler. Gruppen «annet» finner vi flest av i videregående skoler, men også ved noen barneskoler.

Fordeelingen etter høyeste utdanning avviker ganske mye fra det vi så i de to tidligere kullene i denne evalueringsrunden, til tross for at spørsmålsformuleringer og svaralternativer har vært identiske. Gruppen «allmennlærerutdanning/grunnskoleutdanning har økt fra 10 til 21 prosent fra undersøkelsen i 2018, og andelen med 5-årig høyere utdanning har økt fra 25 til 31 prosent, mens andelen med AL/GLU + tilleggstudanning er redusert fra 34 til 19 prosent. Vi kan ikke finne noe godt svar i datamaterialet på hvorfor det er så store endringer fra ett år til det neste.

Det er en høyere andel som har minst fem års høyere utdanning i videregående skoler enn i grunnskolen, 45 mot 23 prosent. I TALIS 2013 (Caspersen m fl. 2014) viste tallene at andelen rektorer med minst fem års utdanning var en god del høyere enn i vårt materiale over deltakerne i rektorutdanningen. Andelen i TALIS 2013 var 30, 45 og 64 prosent i henholdsvis barneskoletrinnet, ungdomstrinnet og videregående skoler. Det er mulig at en del av dem som har krysset av for «Alu/Glu med tilleggstudanning» har så mye som fem års utdanning. Det ser likevel ut til at rektorer med utdanning på mastergradsnivå er noe underrepresentert i rektorutdanningen i forhold til det vi fant i TALIS 2013. Det var ingen vesentlig forskjell i utdanningsbakgrunn mellom de ulike stillingstypene.

Tabell 3-4: Deltakernes høyeste utdanning

	Prosent	N
Allmennlærerutdanning/Grunnskolelærerutdanning	21,1	59
Alu/Glu med tilleggsutdanning	19,4	54
Universitet/Høgskole 3-4 år +PPU (Cand.mag / bachelor)	21,5	60
Universitet /Høgskole 5 år eller mer+PPU (master)	30,5	85
Førskolelærerutdanning	2,9	8
Annet	4,7	13
Totalt	100	279

Tabell 3-5 viser at det er flest deltakere fra Akershus og Hordaland, mens flere fylker er nokså svakt representert med færre enn ti deltakere. Foredlingen av deltakerne avviker en del fra fordelingen av folketallet i fylkene. I likhet med tidligere kull kommer langt færre deltakere fra Oslo enn folketallet skulle tilsi, det henger trolig sammen med at Skoleetaten i Oslo gjennom flere år har organisert en egen skolelederutdanning. Også Rogaland, Vestfold og Telemark har færre deltakere enn det folketallet skulle tilsi, mens Nordland, Finnmark og særlig Troms har klart flere.

Tabell 3-5: Deltakerne fordelt etter skolefylke

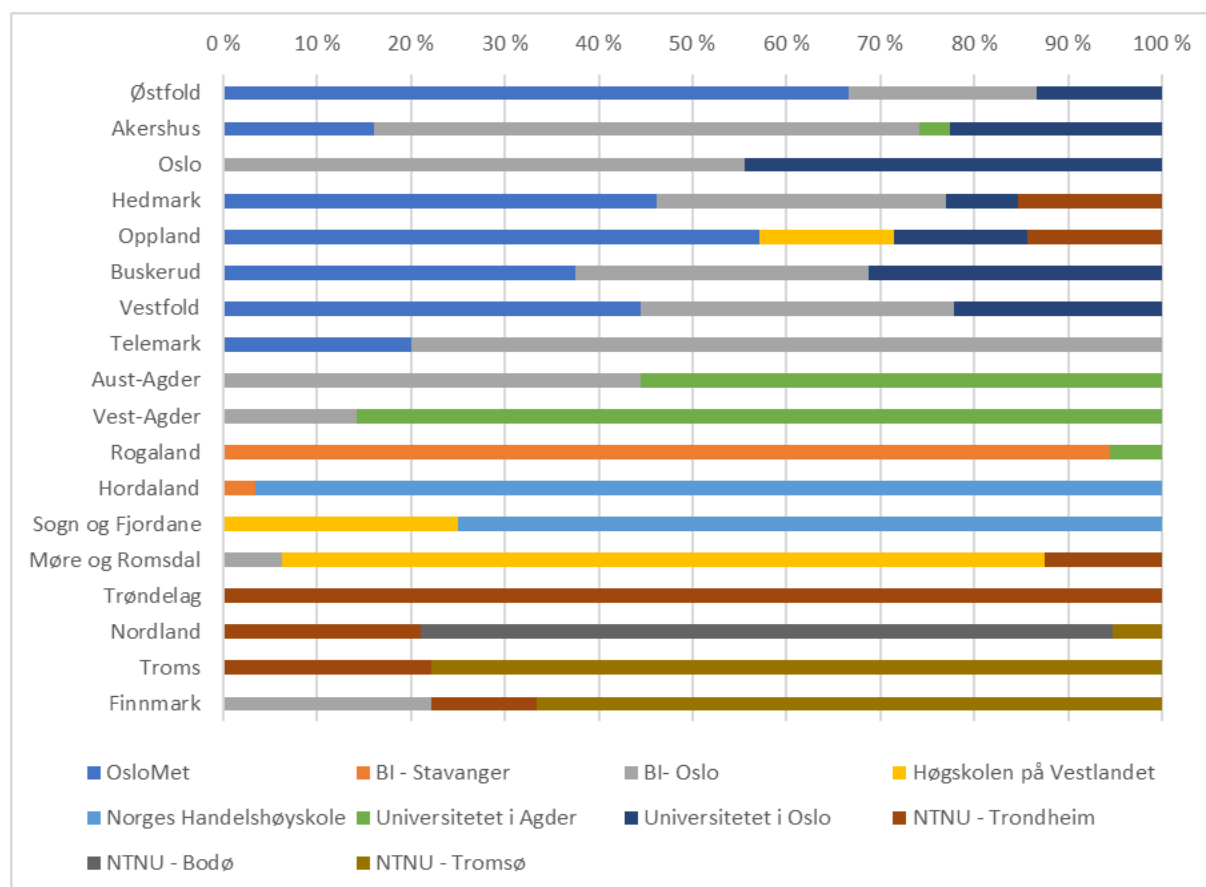
	Prosent	N
Østfold	5,4	15
Akershus	11,2	31
Oslo	6,5	18
Hedmark	4,7	13
Oppland	2,5	7
Buskerud	5,8	16
Vestfold	3,3	9
Telemark	1,8	5
Aust-Agder	3,3	9
Vest-Agder	5,1	14
Rogaland	6,9	19
Hordaland	10,9	30
Sogn og Fjordane	1,4	4
Møre og Romsdal	5,8	16
Trøndelag	8,7	24
Nordland	6,9	19
Troms	6,5	18
Finnmark	3,3	9
Totalt	100	276

Det er en klar sammenheng mellom studiested og rekruttering fra skolefylker, det understreker det vi har påvist i Delrapport to og 3 om at geografisk nærhet betyr mye for valg av tilbyder. Vi ser at samtlige

deltakere fra Trøndelag deltar ved NTNU- Trondheim, at samtlige deltakere fra Oslo deltar enten ved BI- Oslo eller Universitetet i Oslo, at nesten alle deltakerne fra Hordaland deltar ved NHH og nesten alle fra Rogaland ved BI- Stavanger. Mens flere av tilbyderne bare henter deltakere fra eget fylke eller nabofylket, rekrutterer BI- Oslo, OsloMet og i noen grad Universitetet i Oslo fra relativt mange fylker.

I figur 4-3 i Delrapport to (Caspersen m fl. 2018 s.33) framkommer det at deltakerne legger stor vekt på geografisk nærhet i valg av studiested, og som vektlegges mer enn programprofilen.

Figur 3-2: Foredling av deltakere etter tilbyder og fylke



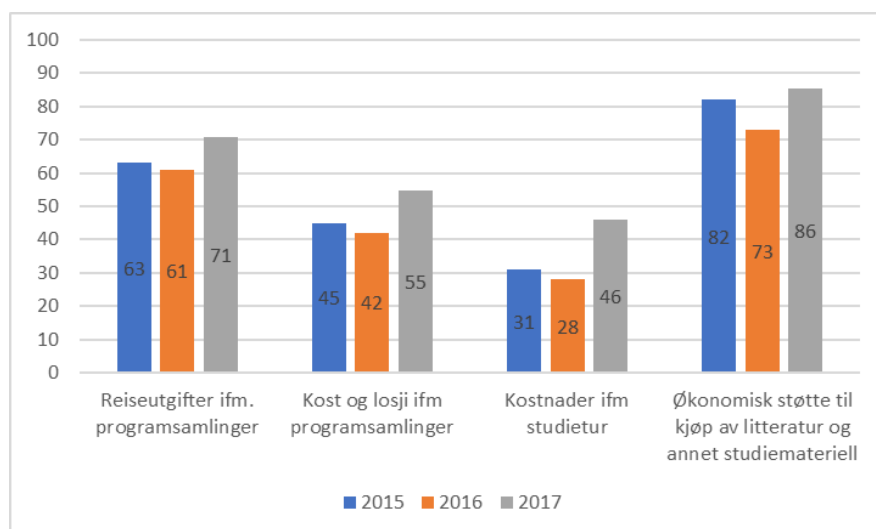
Støtte til deltakelse

I alle runder er deltakerne blitt spurt om hva slags økonomisk støtte de har fått, og i hvilken grad de har fått tilrettelegging gjennom redusert arbeidsbelastning eller at noen har overtatt oppgavene.

Den vanligste økonomiske støtten deltakerne mottar er til kjøp av litteratur og annet studiemateriell (figur 3-3). I undersøkelsen våren 2019 var det 86 prosent som mottok slik støtte. Et klart flertall, 71 prosent, mottar også støtte til dekning av reiseutgifter, mens betydelig færre, 55 prosent, mottok støtte til kost og losji. Minst vanlig var støtte til studietur, 46 prosent i det siste kullet fikk slik støtte.

Det er særlig to ting å merke seg ved disse resultatene. For det første er det relativt mange som ikke mottar noen støtte, og det er bare 29 prosent som har fått støtte til både reiseutgifter, kost og losji, og til studietur. For det andre økte andelen som fikk støtte til alle fire formålene for 2017-kullet i forhold til de to foregående kullene.

Figur 3-3: Økonomiske rammevilkår for deltakerne

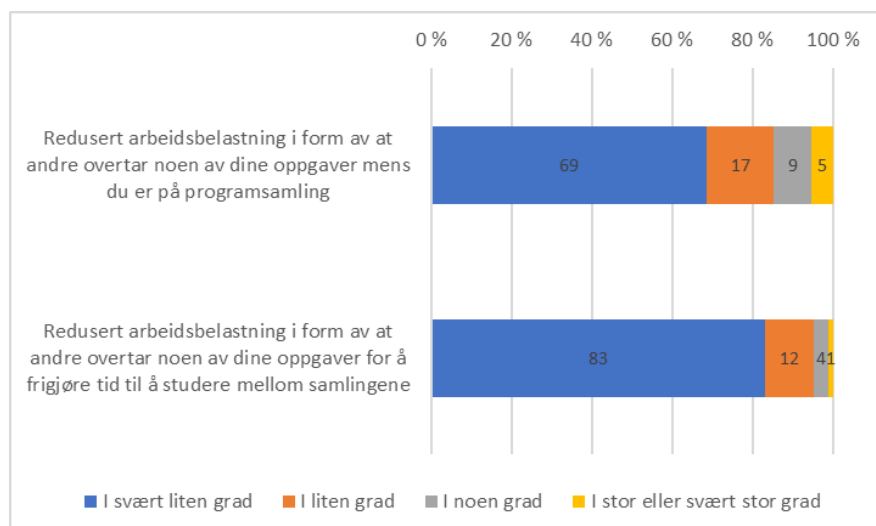


Det er nærliggende å tenke seg at den klare tendensen til lokal rekruttering til rektorutdanningene henger sammen med kostnader, ved at deltakerne velger lokalt fordi de ikke får støtte til reise, kost eller losji, eller at slik støtte ikke er nødvendig for dem som tar utdanningen i nærheten av der de jobber. Det er klare forskjeller mellom fylker. I Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal mottar alle deltakerne både reisestøtte og støtte til kost og losji, i Østfold, Oppland, Vestfold og Finnmark mottar alle reisestøtte, mens alle fra Telemark mottar støtte til kost og losji. Blant deltakere fra skoler i Oslo, Vest-Agder og Hordaland er det få som mottar støtte. Siden alle deltakerne fra Oslo deltar ved BI-Oslo eller Universitetet i Oslo, og dersom samlingene også legges til Oslo slipper deltakerne å reise, og da er det ikke så merkelig at få får støtte. Det er ellers vanskelig å se noen klar sammenheng mellom støtte til reise og opphold og valg av tilbyder, men det kan ligge mer detaljerte forskjeller i reiseavstand mellom skole og studiested som ikke framkommer i denne oversikten. Vi vet dessuten at tilbyderne dels har sine samlinger på campus og dels på hoteller eller konferansesentre. Forskjellene i støtte kan også reflektere ulik praksis hos skoleeiere.

Figur 3-4 viser at deltakerne i liten grad får redusert arbeidsbelastning mens de er på programsamlinger eller frigjort til studier mellom samlingene. Det er bare 14 prosent som svarer at andre i noen grad overtar oppgavene mens de er på samling og bare 5 prosent som svarer at noen overtar oppgaver for å frigjøre tid mellom samlingene. Andelen som svarer «i svært liten grad» disse to spørsmålene har økt fra 2015-kullet. Rektorer og assisterende rektorer ser ut til å få mindre slik støtte enn de øvrige stillingsgruppene.

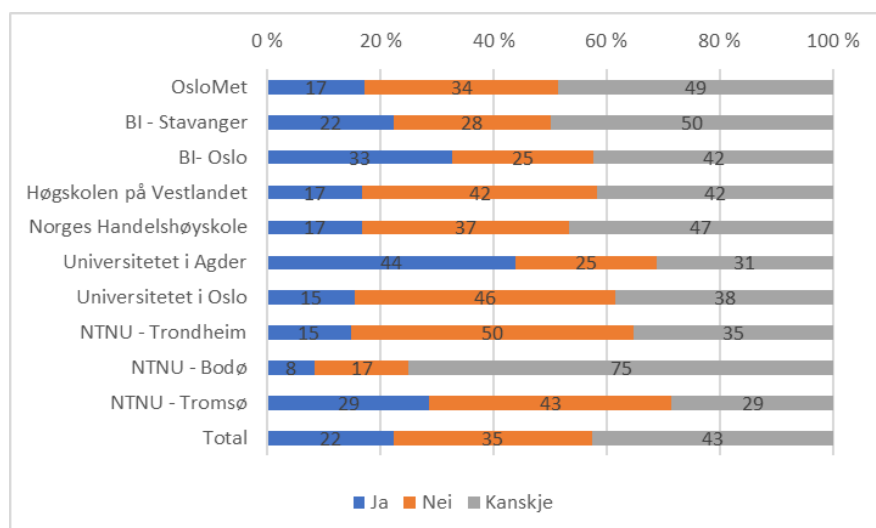
Som vi kommer tilbake til i senere kapittel, er en av utfordringene med rektorutdanningen at deltakerne opplever å ha for lite tid mellom samlingene til forberedelser og oppgaveskriving.

Figur 3-4: Redusert arbeidsbelastning i forbindelse med deltaking



Studietilbudet i rektorutdanningen er lagt opp med tanke på å kunne bygges ut til en mastergrad. Deltakerne ble derfor spurt om de hadde planer om bygge rektorutdanningen videre ut til en mastergrad. Omlag en av fem svarte ja, og vel en tredel nei. At så mye som 43 prosent svarte kanskje er ikke overraskende, all den tid de fortsatt var i utdanning da de besvarte spørreskjemaet. Men tallene indikerer at det trolig vil være en relativt høy andel som tar en mastergrad på sikt. Andelen som svarer ja på spørsmålet er klart høyest ved Universitetet i Agder og lavest ved NTNU Trondheim.

Figur 3-5: Har du planer om å bygge på rektorutdanningen med en mastergrad?

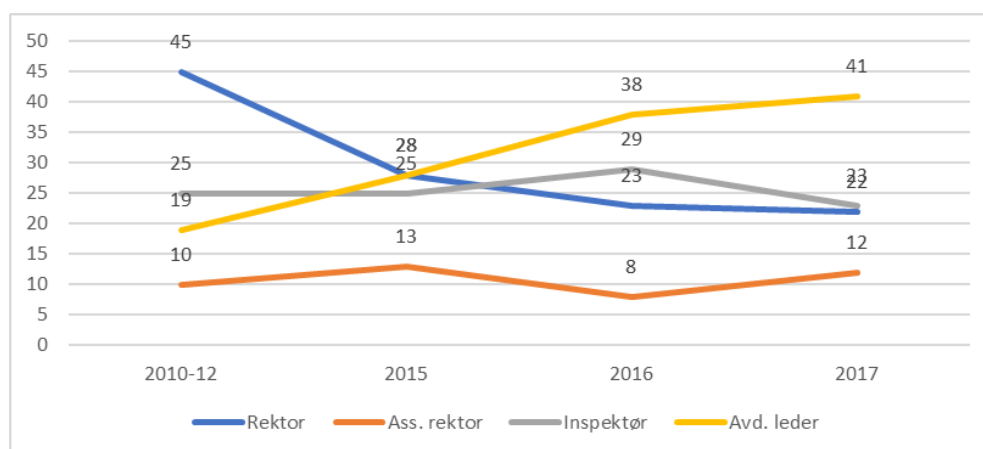


Endringer i deltakergruppen

Siden den nasjonale rektorutdanningen ble etablert, har deltakersammensetningen endret seg betydelig og andelen rektorer som deltar har gått ned. I de tre første kullene som startet i 2010, 2011 og 2012 var det samlet 45 prosent rektorer, 10 prosent assisterende rektorer, 25 prosent inspektører og 19 prosent avdelingsledere (Lysø m fl. 2013). Andelen avdelingsledere ser ut til å ha økt tilsvarende som andelen rektorer har sunket fra første til andre periode.

I kullet fra 2017 som vi har undersøkt i denne rapporten har andelen rektorer sunket til 22 prosent, mens andelen avdelingsledere har økt til å være den klart største gruppen med 41 prosent. Andelen inspektører økte til 29 prosent fram til 2016-kullet, men har gått ned til 23 prosent i 2017-kullet. Antall rektorer var 28 prosent i 2015-kullet (Caspersen m fl. 2017), mens den har vært stabil for de to siste kullene med 23 og 22 prosent.

Figur 3-6: Deltakergruppen – endringer over tid



Oppsummering

Det kan være mange grunner til at andelen rektorer er halvert siden de første kullene vi har undersøkt i evaluering av rektorutdanningen. «Markedet» for å delta blant rektorene er neppe uttømt, men det er mulig at skoleeiere prioriterer mellom gruppene noe annerledes enn tidligere. Endringen kan også henge sammen med endret skolestruktur med flere større skoler med avdelingsledere. Det er særlig de videregående skolene som har en høy andel avdelingsledere, men heller ikke blant dem som kommer fra grunnskolen er rektorene i flertall, men er tredje største gruppe etter inspektører og avdelingsledere. I det siste kullet har imidlertid andelen deltakere som kommer fra videregående skoler økt noe.

I det siste kullet har andelen som har en femårig høyere utdanning økt fra ca. 25 til 31 prosent, men andelen er likevel atskillig lavere enn det vi fant i TALIS 2013 (Caspersen m fl. 2014). Dette reiser spørsmål om skoleledere med utdanning på mastergradsnivå er underrepresentert i rektorutdanningen.

En del fylker er klart underrepresentert blant deltakerne i forhold til folketallet. Det gjelder i særlig grad Oslo, men i noen grad også Rogaland Vestfold og Telemark, mens deltakelsen fra de tre nordligste fylkene er større enn folketallet skulle tilsi.

Spørreskjemaet inneholdt ingen spørsmål om motivene for å søke seg til rektorutdanningen, men i noen av intervjuene vi har gjort med deltakerne ble dette berørt. Noen av deltakerne som ikke er rektorer nevner spesifikt at de tar utdanningen som et ledd i å kvalifisere seg til rektor. Andre nevner at de trenger det for å henge med i et lederteam eller fordi de har fått studiet anbefalt av kolleger. Andre motiver som omtales er å få formell kompetanse, men også å supplere sine praktiske erfaringer

med teoretisk kompetanse og større faglighet. En deltaker framhevet i et intervju at den teoretiske kompetansen som er blitt ervervet gjennom studiet kan kompensere for erfaring.

I likhet med tidligere år ser vi hvordan studiestedene primært tiltrekker seg deltakere fra eget eller nærliggende fylke, men BI- Oslo, OsloMet og Universitetet i Oslo henter deltakere fra relativt mange fylker. Vi kan derfor si at utdanningen i stor utstrekning er et distribuert tilbud. Vi så at deltakerne i betydelig grad valgte studiesteder i fylker som er nær der de arbeider. Dette kan skyldes at de kjenner disse tilbyderne best, at skoleeiere har avtaler, eller at deltakerne velger nærliggende tilbydere for å slippe lange reiseveier. Det er mulig at manglende økonomisk støtte til reise og opphold i forbindelse med samlinger påvirker valgene, men vi fant ingen klare sammenhenger mellom støttemønster og hvor deltakerne deltar. Det er heller ikke slik at tilbyderne har alle sine samlinger på eget studiested, de bruker også ofte hoteller eller konferansesentre.

Når vi sammenlikner de tre kullene som begynte i 2015, 2016 og 2017 ser vi at flere deltakere har mottatt økonomisk støtte til reiseutgifter, kost og losji og studieturer. Derimot har andelen som får redusert sin arbeidsbelastning i forbindelse med samlinger eller til å frigjøre til egenstudier mellom samlingene gått ned. Som vi kommer tilbake til, er dette en stor utfordring som mange deltakere peker på. Flere deltakere opplever utdanningen som arbeidskrevende i tillegg til å håndtere de ordinære lederoppgavene i arbeidshverdagen.

Endringer i deltakersammensetningen berører spørsmål om hvem utdanningen primært er rettet mot. Deltakerne i programmet er både erfarne og nye rektorer, men gruppen vi kan kalle «potensielle?» øker. Med utgangspunkt i deltakergruppen kan vi si at den nasjonale rektorutdanningen i dag fungerer både som «pre-service», «induction» og «in-service» (som beskrevet i Caspersen m fl. 2018), selv om det ikke er noe krav om formell lederkompetanse for å bli tilsatt som rektor. Deltakergruppen vil ha betydning for både program- og resultat kvalitet som vi vil diskutere senere i rapporten under måloppnåelse, men også for videreutvikling av rektorutdanningen.

4. Deltakernes vurdering av rektorutdanningen

I dette kapitlet skal vi se på hvordan deltakerne vurderer rektorutdanningen. Dette berører i hovedsak utdanningens programkvalitet, her forstått som sammenhengen mellom målsetting og iverksetting. Det vil legges vekt på deltakernes synspunkter på ulike sider ved studiet de har deltatt på. Kapitlet vil gi en presentasjon av kvantitative resultater med hovedvekt på deltakerundersøkelsen til 2017-kullet.

Spørsmålene om hvordan deltakerne vurderer rektorutdanningen dekker følgende fire områder: undervisningen, ferdighetstreningen, gruppearbeid eller gruppeaktiviteter og veiledning/coaching fra faglærere og/eller eksterne partnere. For alle disse områdene ble deltakerne bedt om å vurdere organisering, innhold (fag), kvaliteten som helhet og relevansen for egen praksis langs en skala som går fra 1= svært dårlig til 5= svært god.

For hvert av disse områdene viser vi først en tabell med de gjennomsnittlige skårene basert på svarene fra 1 – 5. Videre tar vi med en figur som viser andelen som har krysset av for 4 eller 5 på spørsmålene og fordelt etter studiested. Her har vi også foretatt tester på om vi finner signifikante forskjeller mellom tilbyderne. For hver av de fire komponentene tar vi i tillegg med en figur som viser resultatene for de tre kullene som begynte i 2015, 2016 og 2017.

I tillegg har vi hentet fram en del svar som respondentene har gitt i åpne kommentarfelt, og gjerne der vi finner flere kommentarer som går i samme retning. Selv om kommentarene er enkeltutsagn og ikke nødvendigvis representative, bidrar dette til å illustrere og utdype bildet.

Undervisningen

Deltakernes vurderinger av undervisningen er svært positiv. Nesten alle har krysset av for god eller svært god, og med unntak av for innholdet i undervisningen er det over halvparten som svarer «svært god». Det er verdt å merke seg at vurderingen er svært positiv også for relevans for egen praksis, dvs. at utdanningen ikke bare vurderes som god, men også som nyttig. Når vi beregner gjennomsnittet basert på svaralternativene på en skala fra 1 til 5, får vi 4,5 eller 4,6, dvs. tett opp til en maksimumskåre på 5 (tabell 4-1). Når fordelingen er så skjev, blir spredningen relativt lav.

Tabell 4-1: Deltakernes vurdering av undervisningen. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik.

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av undervisningen	263	4,6	0,66
Innholdet i undervisningen (fag)	261	4,5	0,69
Kvaliteten som helhet	263	4,6	0,61
Relevans for egen praksis	264	4,6	0,71

Mange av deltakerne har skrevet inn kommentarer i skjemaet, noe som utfyller den informasjonen vi får gjennom avkryssninger i et skjema. Vi har ikke laget noen fordeling av positive og negative svar, men selv om det er betydelige variasjoner i utsagnene, er de positive i flertall. De mer kritiske merknadene kan dessuten være nyttige i den videre utviklingen av tilbudene:

«Faglig høy kvalitet og svært høy grad av relevans. Meget gode foredragsholdere som var strukturerte og formidlet på en meget tilfredsstillende måte.»

«Fleire svært gode forelesarar!!»

«Samarbeidet med medstudenter var studiets beste side.»

«Svært dyktige foredragsholdere. Alt var tilrettelagt og gikk på skinner i forbindelse med samlingene»

«Svært kompetente foredragsholdere. Mange av dem høyst aktuelle forskere på feltet. Bra med variasjon i undervisningen, som vekslning mellom forelesning, dialog, arbeid med case.»

«Utfordrende, reflekterende, utviklende! Jeg har med voksnes læring å gjøre hovedsakelig, og spørsmålene rundt "Sider ved skolelederjobben" blir derfor noe hypotetisk siden mitt ansvarsområde ikke er ordinære elever. Likevel mange relevante spørsmål.»

Det var også ganske mange uttrykte seg noe mer kritisk, det gjaldt både kvalitet på forelesningene, organiseringen og fordelingen mellom forelesninger og andre aktiviteter, og ikke minst ble det reist spørsmål om relevansen:

«Det ble tidlig gitt tilbakemelding på at enkelte forelesere ikke holdt mål. Dette ble ikke imøtekommet.»

«Feil fokus. For mye fokus på akademisk skriving.»

«For langt fra hverdagen som skoleleder...»

«Ikke all undervisning var relevant. Xxx nyttar fleire forelesarar som har vore med frå starten av. Nokre av desse virkar ikkje så motiverte og fornyande lenger.»

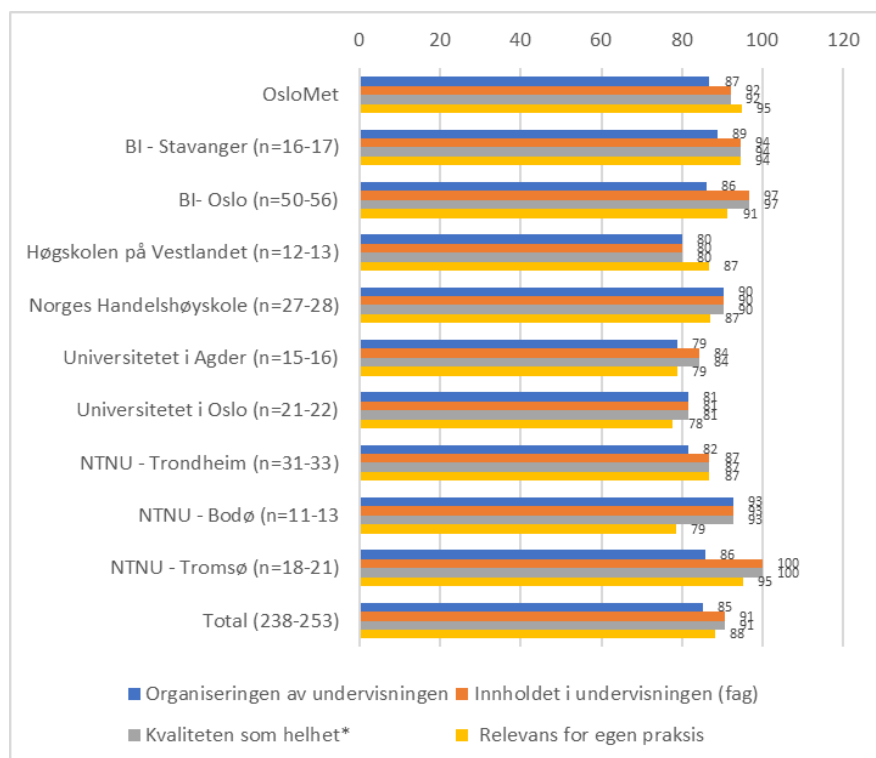
«Noe frustrasjon rundt lav framdrift i fellessamlinger. Tidsbruken kunne vært effektivisert.»

«Svært stor forskjell i kvalitet på de ulike samarbeidspartnerne som foreleste.»

«Veldig mye forelesning på samlinger. Kunne tenkt meg mer studentaktivitet inkludert i undervisningen»

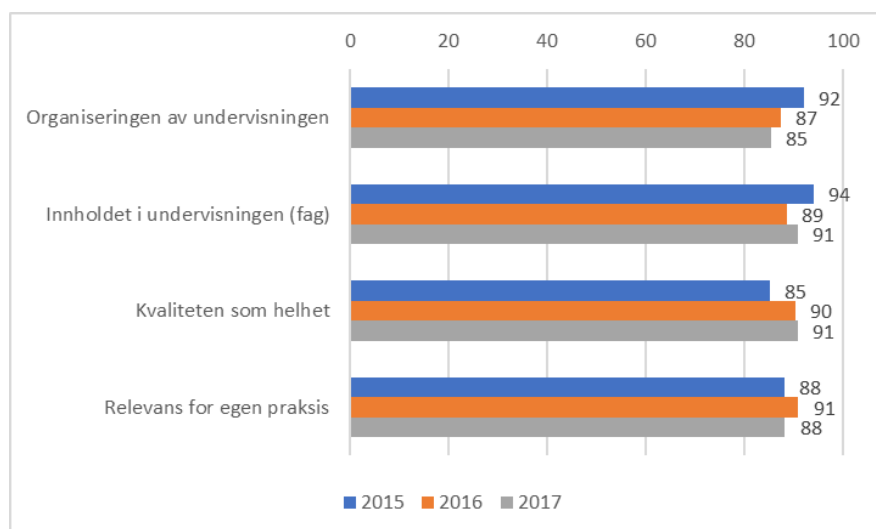
Figur 4-1 viser at de fleste utdanningene ikke avviker så mye fra hverandre og at det ikke er noen tilbydere der deltakerne utmerker seg ved svak tilfredshet. Andelen som har krysset av for de to høyeste alternativene (4 eller 5) ligger på fra litt under 80 til opp mot 100 prosent. Det er bare på kvalitet som helhet at det er signifikante forskjeller.

Figur 4-1: Deltakernes vurdering av undervisningen. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god». * = signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p < 0,05$)



I figur 4-2 viser vi tallene for alle tilbyderne under ett for de tre kullene som begynte i 2015, 2016 og 2017. Endringene er relativt små, og går i begge retninger. Bare på organisering av undervisningen er det noen endring av betydning, og da i retning av noe svakere tilfredshet.

Figur 4-2: Vurderingen av undervisning, kullene fra 2015, 2016 og 2017. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»



Ferdighetstrening

Målsettingen med rektorutdanningen er å bidra til å endre skoleledernes praksis, og derfor er det et viktig krav om at utdanningen skal bidra til positiv endring av ferdigheter som leder. Tilbydernes presentasjon av innhold og verktøy i ferdighetstreningen for denne runden evaluering er presentert i delrapport en (tabell 4-5, side 40). For innholdet i den første evalueringsrunden 2010-2014, se Rapport 2 (tabell 13, side 42). Dette er et forbedringsområde som ble påpekt etter første evalueringsrunde i videreutvikling av tilbudet. I retningslinjene for rektorutdanningen framhever Utdanningsdirektoratet at dette kan være personlig nærgående aktiviteter som for eksempel 360 graders tilbakemelding, coaching, mentoring, rollespill, ferdighetstrening, aksjonslæring og mester-svenn-læring.

Hvilke elementer i en utdanning som bidrar til å utvikle ferdigheter er likevel ikke entydig gitt, og det synes som om deltakerne har litt uklare oppfatninger. Dette illustreres av at det er 10 prosent som har svart «ikke aktuelt», og kommentarene vist lenger ned tyder dessuten på at dette ikke synes å være helt klart for deltakerne (jmfør også delrapport to). Men for dem som har svart, er likevel vurderingene relativt positive. Rundt 70 prosent har krysset av for «god» eller «svært god», og svært få har krysset av for «dårlig» eller «svært dårlig». Gjennomsnittsskårene ligger på fra 4,2 til 4,4, noe høyere enn for 2016-kullet (tabell 4-2). Det er imidlertid verdt å merke seg at deltakerne er særlig positive i sine vurderinger av ferdighetstreningens relevans for egen praksis.

Tabell 4-2: Deltakernes vurdering av ferdighetstreningen. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik.

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av ferdighetstreningen	259	4,2	0,99
Innholdet i ferdighetstreningen	256	4,2	0,96
Kvaliteten i hvordan ferdighetstreningen var utformet	258	4,2	1,04
Relevans for egen praksis	257	4,4	0,93

Selv om deltakerne i hovedsak er positive til ferdighetstreningen viser svarene på det åpne spørsmålet at ikke alle har hatt like stort utbytte av ferdighetstreningen.

«Ambisiøst og ok opplegg, men alt for det ble for overfladisk og lite tid i studiet til å få effekt slik jeg opplevde det»

«XX brukte en svært kunnskapsrik arbeidspsykolog med lang erfaring innenfor feltet. Det var kjempebra. Appen Maze som vi skulle bruke, fungerte ganske dårlig.»

«bortkastet tid å lage medarbeiderundersøkelser + maze som ikke var ferdig utviklet»

«Dette har vi hatt helt minimalt av. Rollespill er lite lærerikt.»

«Dugleikstreninga føregjekk i grupper med erfaringsdeling. Dette var som oftast relevant, men metodikken blei ikkje alltid like godt forklart»

«Jeg opplevde ikke at vi hadde så mye ferdighetstrening?»

«Jeg tolket at dette handlet om noen av casene hvor vi skulle prøve oss i roller, der vi skulle trene på ferdigheter med den vanskelige samtalen og slikt... Men er usikker på om det går under "ferdighetstrening".»

«Meget bra om den vanskelige samtalen»

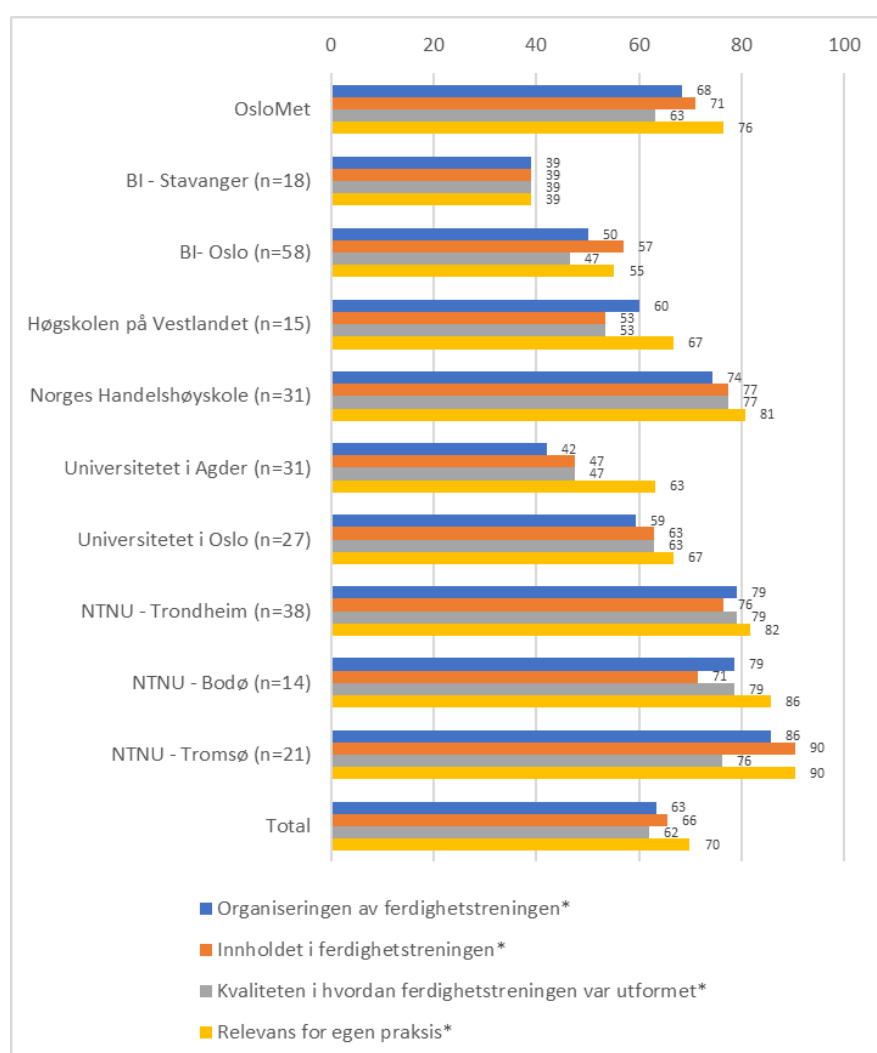
«Opplever at det var lite konkret ferdighetstrening, bortsett fra den delen som gikk på veiledning.»

«Veit ikkje heilt kva de meiner med dette. Dersom de meiner oppgåvene vi skulle utføre mellom samlingane i samband med skriving av oppgåver, kunne dei ha vore bedre. Meir vekt på bruk av ulike digitale verkemiddel burde vore eit krav, slik at ein fekk drill a seg i dette for seinare bruk og opplæring i personalet. For eksempel bruk av film.»

Uttalelsene peker både i positiv og negativ retning. Hovedinntrykket er som i undersøkelsen som ble gjennomført i 2018 at deltakerne er usikre på hva som egentlig er ferdighetstrening. Det behøver ikke å bety at den er verdiløs. En forklaring på sprik i synspunkter kan være at deltakerne har ulike forventninger, samt forskjellige preferanser ut fra erfaring og læringsstil.

Deltakernes vurderinger av ferdighetstreningen varierer relativt mye mellom tilbyderne, og faktisk mer enn i de to foregående undersøkelsene (Figur 4-3). Forskjellene er signifikante for de fire aspektene.

Figur 4-3: Deltakernes vurdering av ferdighetstreningen. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god». * = signifikant forskjell mellom studiesteder (kvikvadrattest, $p < 0,05$)

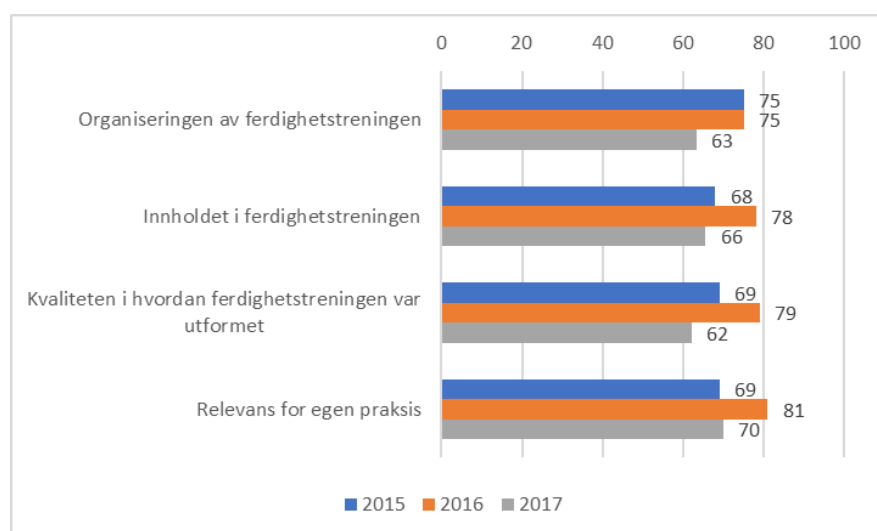


BI-Stavanger får lavest skårer på alle spørsmålene og også BI-Oslo og Universitetet i Agder skårer lavere enn snittet. Siden praktiske ferdigheter står sentralt i opplegget for hele rektorutdanningen er det overraskende dersom disse store forskjellene er uttrykk for at dette vektlegges ulikt av tilbyderne.

En nærliggende forklaring er at begrepet «ferdighetstrening» ikke brukes eksplisitt i samme grad av tilbyderne og at noe av de forskjellene vi ser av den grunn er tilsynelatende.

I figur 4-4 har vi vist forskjellene mellom de tre kullene vi har undersøkt. Det er lavere tilfredshet med organiseringen i 2017-kullet enn i begge de to foregående kullene, mens det for tre andre aspektene ikke er noen klar trend. Tilfredsheten øker fra 2015- til 2016-kullet for deretter å synke igjen for 2017-kullet.

Figur 4-4: Vurderingen av ferdighetstrening, kullene fra 2015, 2016 og 2017. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»



Gruppearbeid og -aktiviteter

Gruppearbeidet utgjør en viktig del av studiene, og samarbeidet og diskusjonene med medstudenter trekkes fram som positive elementer i studiene. Tilrettelegging av erfaringsdeling og læring mellom deltakerne ble også trukket fram som et forbedringspotensial fra første evalueringsrunde.

Deltakerne vurderer både organisering, innhold, kvalitet og relevans av gruppearbeidet som god eller svært god, og gjennomsnittsskårene ligger på 4,2 – 4,3 (se tabell 4-3), men svarene er likevel noe delt. På samme måte om for ferdighetstreningen er det mange som er svært positive til relevansen av gruppearbeidet- og aktiviteter.

Tabell 4-3: Deltakernes vurdering av gruppeaktivitetene. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik.

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av gruppeaktivitetene	260	4,3	0,87
Innholdet i gruppeaktivitetene	260	4,2	0,88
Kvaliteten i gruppeaktivitetene	261	4,2	0,92
Relevans for egen praksis	257	4,3	0,89

Deltakernes kommentarer i åpent spørsmål går i ulike retninger, men holdningen til gruppearbeid er gjennomgående svært positiv. Men de mer kritiske merknadene viser at det ikke alltid er gitt at gruppearbeid fungerer bra. Det forutsetter god organisering og ikke minst at alle deltakerne i gruppa er aktive.

«Bruk av videosamtaler med 5 stk var lite formålstjenelig. Fremmer ikke en god samtale og Appealn fungerte ikke tilstrekkelig.»

«Den uformelle delen av gruppearbeidet - nettverk, diskusjon om egen praksis mellom skolene er viktig og nyttig»

«Det kan godt legges opp til mer gruppeaktiviteter og diskusjoner»

«Gruppe-coaching som metode for personlig utvikling av lederrollen var spesielt bra. Virkelig givende og lærerikt. Det var veldig bra at vi var organisert i små basisgrupper som fikk følge hverandre gjennom hele studietiden.»

«I en gruppe må folk delta aktivt. Jeg var i gruppe der to deltok, mens to i all hovedsak var fraværende. Dette ødelegger refleksjon og erfaringsutveksling.»

«Lærerikt, nyttige refleksjoner, delte erfaringer - praksisnært for egen skole

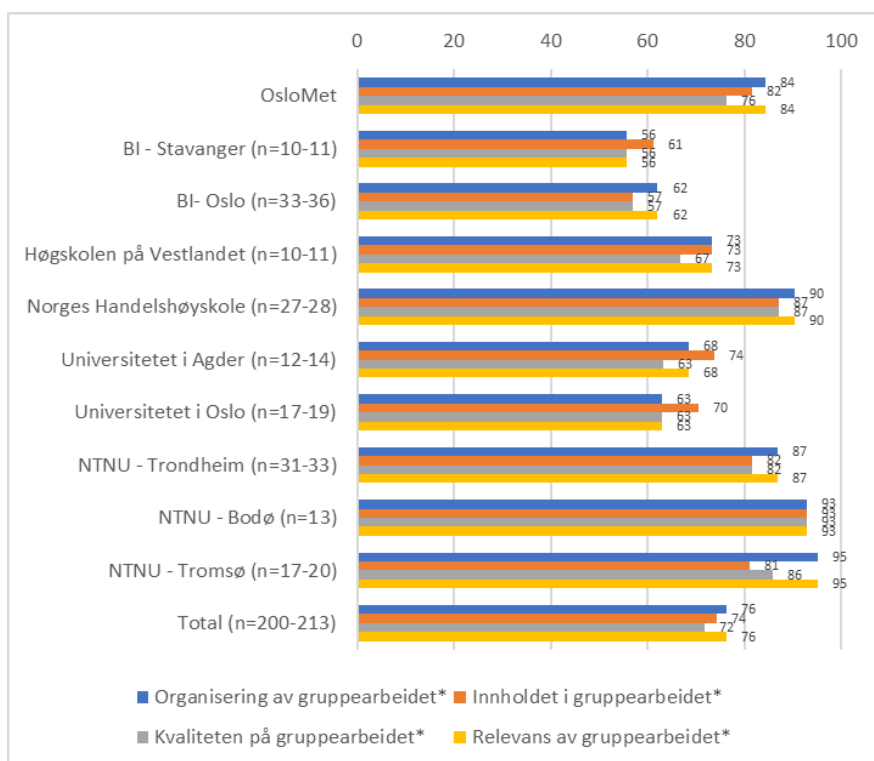
Stort sprik i gruppesammensetning ga lite fokus på relevante problemstillinger.»

«Svært positivt med den eine gruppedagen på kvar samling, der ein verkeleg fekk jobba med seg sjølv og forsterka ryggraden =)»

«Svært varierende. Coaching var som nevnt bra, men mye annet var dårlig.»

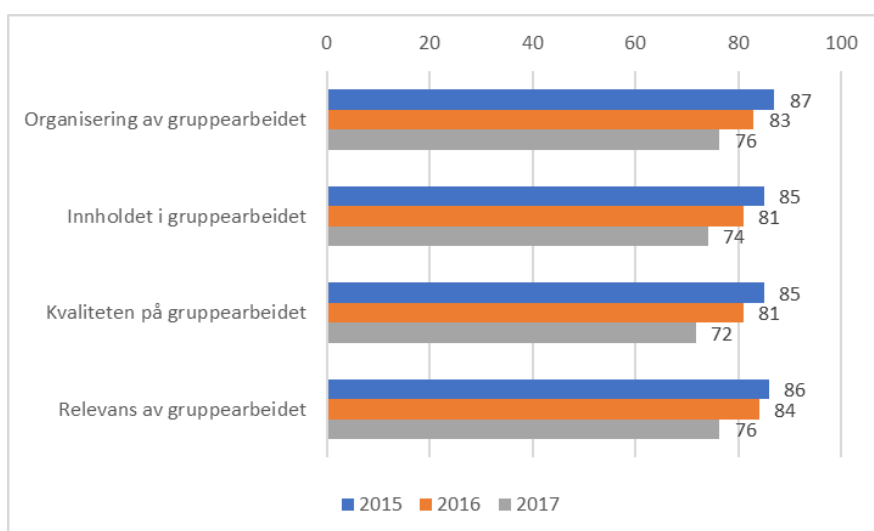
Figur 4-5 viser relativt klare forskjeller mellom studiestedene, og forskjellene for alle aspektene er signifikante. BI- Oslo og Stavanger, og universitetene i Oslo og Stavanger har lavere verdier enn snittet, mens NTNU- Bodø (få svar) og Trondheim samt NHH og OsloMet har del høyere andeler som svarer godt eller svært godt. Mønstrene likner en del på det vi fant for ferdighetstreningen, og gjenspeiler trolig at ferdighetstrening gjerne drives gjennom arbeid i grupper, men det kan også henge sammen med at tilbyderne ikke har lyktes like godt med å organisere gruppearbeidet.

Figur 4-5: Deltakernes vurdering av gruppearbeidet. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god». * = signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p < 0,05$)



Vurderingene av gruppearbeidet har blitt noe mindre positiv i løpet av evalueringsperioden, andelen som har svart «god» eller «svært god» har vist en relativt klar nedadgående tendens. Reduksjonen fra det første til det siste kullet ligger på i overkant av 10 prosentpoeng. Vi har ingen informasjon som kan forklare denne tendensen, men den er uansett verdt å merke seg, kanskje særlig fordi vi burde forvente en bedring ettersom tilbyderne samler mer erfaring med oppleggene.

Figur 4-6: Vurderingen av gruppearbeidet, kullene fra 2015, 2016 og 2017. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»



Veiledning og coaching

Spørsmålet om veiledning og coaching omfatter både det som gis av eksterne og interne. Også i undersøkelsen blant 2016-kullet var dette holdt sammen, mens det var to separate spørsmål for 2015-kullet. Grunnen til at dette ble slått sammen, var at deltakerne ikke så ut til å kunne skille mellom interne og eksterne veiledere.

Gjennomsnittskårene i tabell 4-4 viser noe mer varierende vurderinger enn på de forrige temaene, men likevel overveiende positiv. Rundt 70 prosent har svært «god» eller «svært god», og mindre enn 10 prosent «dårlig eller svært dårlig». Igjen ser vi at relevansen vurderes positiv.

Tabell 4-4: Deltakernes vurdering av veiledningen. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik.

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organiseringen av veiledningen	259	4,1	1,03
Innholdet i veiledningen	256	4,1	1,00
Kvaliteten i på veiledningen	255	4,0	1,03
Relevans for egen praksis	251	4,2	1,04

Svarene på det åpne spørsmålet om veiledning og coaching spriker ganske mye, fra uforbeholdent positive til ganske kritiske kommentarer. Kritiske utsagn forekommer oftere enn man skulle tro ut fra svarmønstrene på spørsmålene med faste alternativer hvor det tross alt er en svært lav andel negative svar. Dette reflekterer kanskje at det er de som er kritiske som er mest tilbøyelige til å skrive kommentarer. Noe som går igjen, er problemer med skifte av veileder underveis. Dette ser ut til å bryte kontinuiteten og det tar tid å skape et tillitsfullt forhold mellom student og veileder.

«Byttet veileder tidlig i studiet fordi han byttet jobb. Den nye veilederen satte aldri opp veiledningstilbud, hadde derfor ingen veiledning etter oktober 2017.»

«Den siste veiledninga vi hadde på oppgaven var god. De andre veiledningene og coachingen fikk jeg dessverre lite ut av.»

«Gruppe-coaching var som sagt, veldig bra. Bør gis av alle tilbydere. Virkelig lærerikt og nyttig.»

«Jeg har forstått at veiledningen var ulik innen samme kull. Jeg var på en gruppe som hadde svært god veiledning på samlinger og mellom samlinger, men gode og grundige tilbakemeldinger på alle skriftlige oppgaver.»

«Jeg var uforberedt til coaching og lite mottakelig for hjelp.»

«Litt lite tid til dette.»

«Meget god coaching»

«Opplevde kun en veiledningssamtale.»

«Så konkret og lærerikt.»

«Varierende kvalitet på grunn av for mye vikarer! Vikarer som ikke var kjent med de ulike situasjonene til oss i gruppen.»

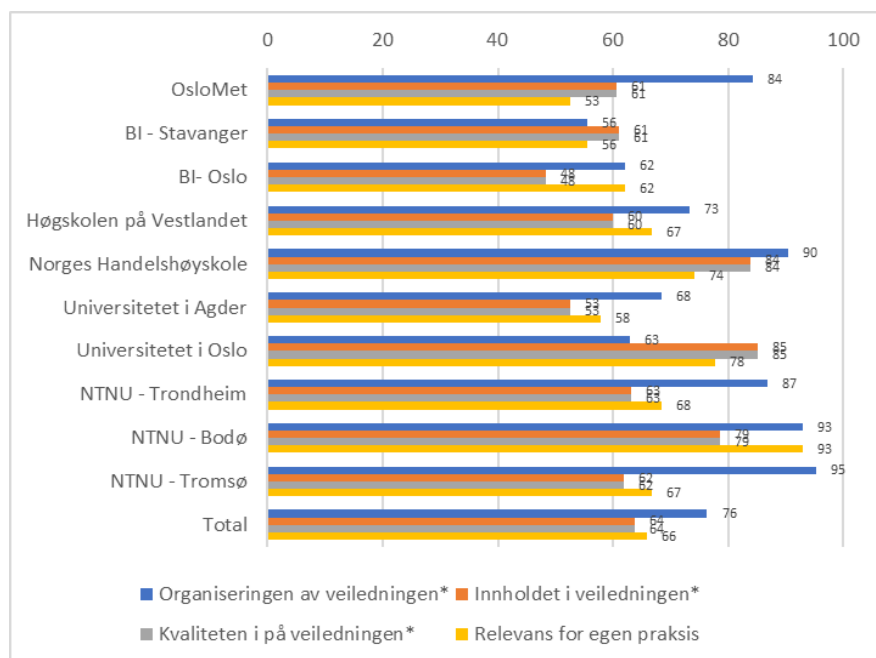
«Veiledning første året syns jeg var av varierende kvalitet/relevans. Vi skiftet også veileder midt i skoleåret, det var litt uheldig.»

«Veiledningen vurderer jeg som overfladisk i alle runder, med mistanke om at veileder ikke hadde lest oppgaven, men vurderte på generelt grunnlag. Hvis noe har vært dårlig i studiet så er det dette. Litt av et paradoks ut fra lærdommen om at kvaliteten i tilbakemeldinger fra lærer er avgjørende for elevens læring :-)>

«Måtte bytte veileder da den første sluttet. Ikke så lett å kontakte/opprette tillit til den nye veilederen.»

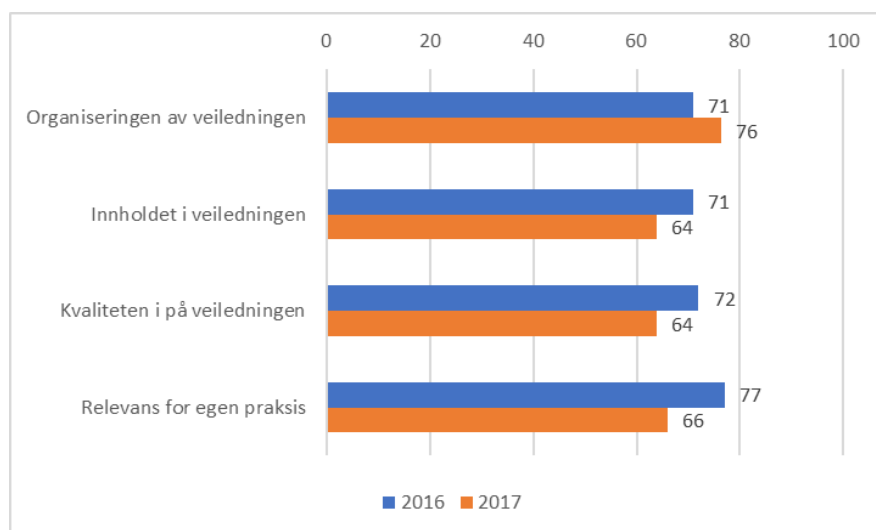
Figur 4-7 viser nokså store forskjeller mellom tilbyderne, bare på dimensjonen relevans er forskjellene ikke signifikante. Mønsteret minner noe om det vi fant for ferdighetstrening og gruppearbeid. Noe som ellers kan identifiseres av figuren, er forskjellene mellom aspektene for de enkelte studiestedene. Hos en del tilbydere, særlig for OsloMet og de tre NTNU-studiestedene, er vurderingen av organiseringen mye mer positiv enn innhold, kvalitet og relevans. Men for Universitetet i Oslo er mønsteret motsatt. Vi ønsker ikke å spekulere i hvorfor et slikt mønster trer fram, men det er uansett interessant å diskutere i videreutviklingen av utdanningene.

Figur 4-7: Deltakernes vurdering av veiledning og coaching. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god». * = signifikant forskjell mellom studiesteder (kvikvadrattest, $p < 0,05$)



På grunn av endringene i spørsmål omtalt foran, kan vi bare sammenlikne de to siste kullene (Figur 4-8). Vurderingen av organiseringen er litt mer positiv i 2017- enn i 2016-kullet, mens det er motsatt for innhold, kvalitet og relevans. Særlig på spørsmålet om relevans har deltakernes vurdering blitt noe mer forbeholden.

Figur 4-8: Vurderingen av veiledning og coaching, kullene fra 2016 og 2017. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»



Hjemmeoppgaver mellom samlingene

Deltakerne forutsettes å arbeide med fagstoffet mellom samlingen, men som vi har vist foran får deltakerne i liten grad satt av tid til dette. I likhet med de andre temaene i deltakerundersøkelsen, er deltakerne også fornøyd med kvaliteten av hjemmeoppgavene. Gjennomsnittsskårene i tabell 4-5 viser dette, og at spesielt relevansen for eget arbeid er høy. De er minst fornøyd med organisering, det er mulig at dette reflekterer vanskene med å få satt av tid mellom samlingene.

Tabell 4-5: Deltakernes vurdering av hjemmeoppgavene. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik.

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Organisering av hjemmeoppgavene	256	4,2	0,84
Innholdet i hjemmeoppgavene	255	4,3	0,73
Kvaliteten i hjemmeoppgavene	255	4,3	0,75
Relevansen av hjemmeoppgavene	252	4,5	0,76

Utsagnene i kommentarfeltet underbygger mye av disse svarmønstrene, og spesielt blir det gitt uttrykk for at arbeidet mellom samlingene har stor relevans for praksis. Men det går også tydelig fram at å kombinere hjemmearbeidet med den daglige arbeidsbelastningen er svært krevende. Dette kom enda klarere fram enn i kommentarene fra det forrige kullet. Det signaliserer at læringspotensialet i hjemmearbeidet ikke på langt nær blir utløst, og at det her er et sprik mellom intensjoner og realiteter.

«Teoriøvelse» med svak kvalitet på veiledning.»

«Ble utført som «skippertak» pga presset arbeidssituasjon.»

«For mye arbeid i tillegg til den ordinære jobben»

«Gikk mye tid i ferier til skriving pga. frister i etterkant av disse.»

«Hjemmeoppgaver med fokus på eget utviklingsarbeid og egen skolehverdag. Meget relevant og meget lærerikt og selvutviklende for egen yrkesrolle.»

«Meget relevant for praksis»

«Refleksjonsnotat etter samlingane var svært nyttig. Oppgaveskriving med streng akademisk struktur opplevdes som eit stressmoment for oss som ikkje har studert på lenge.»

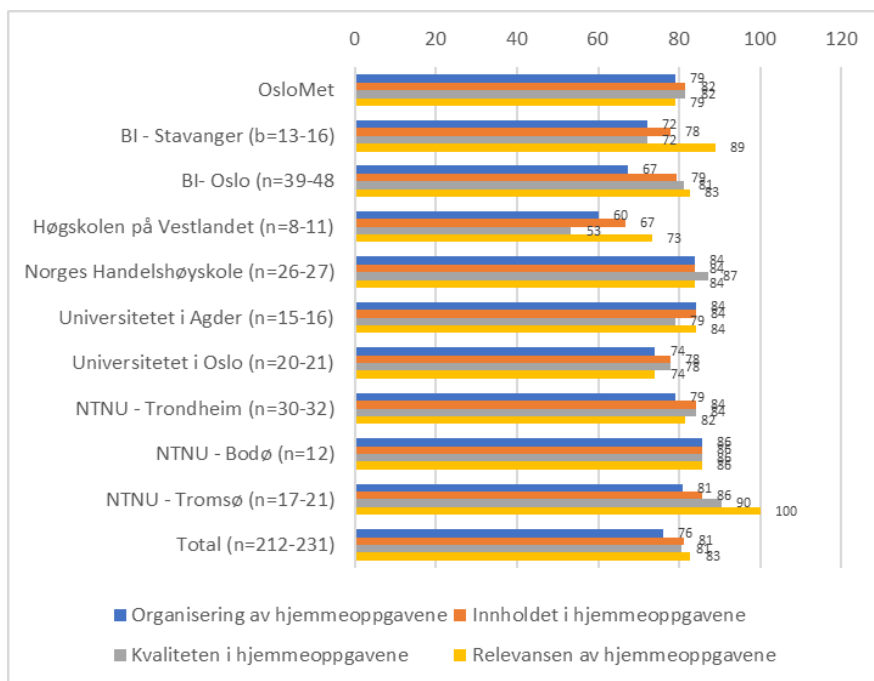
«Slet litt med å finne godt stoff til de oppgavene jeg ønsket.»

«Svært bra at alle arbeidskrav tok utgangspunkt i egen aktuell praksishverdag og at det forventes å drive utviklingsarbeid på egen skole.»

«Svært nyttig å forske på egen praksis.»

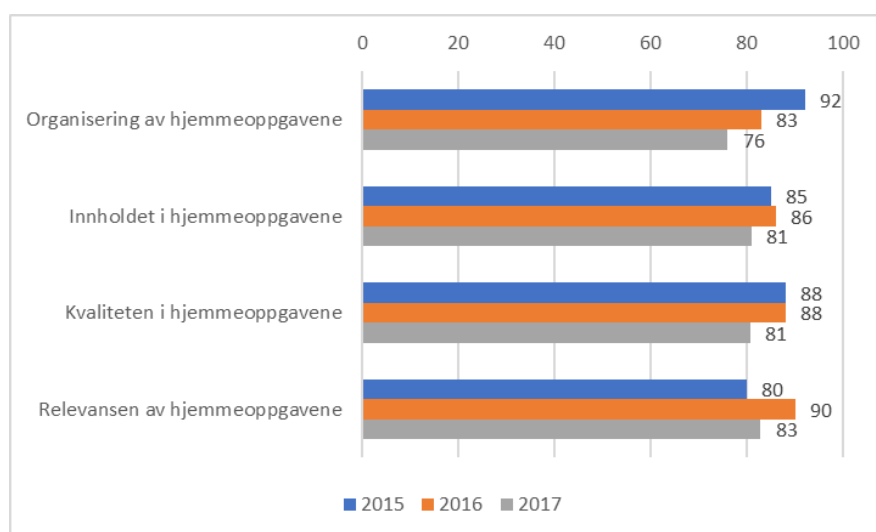
Figur 4-9 viser små og ikke signifikante forskjeller mellom tilbyderne, det samsvarer med resultatene for de to tidligere kullene. Vi ser likevel at Høgskolen på Vestlandet skårer noe lavere enn snittet på alle de fire aspektene. Ellers ser vi at noen, men ikke alle tilbyderne utmerker seg ved spesielt høy vurdering av relevansen av hjemmeoppgavene, det gjelder spesielt for BI-Stavanger og NTNU- Tromsø.

Figur 4-9: Deltakernes vurdering av hjemmeoppgavene. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god». * = signifikant forskjell mellom studiesteder (kvikvadrattest, $p < 0,05$)



Det er generelt små endringer mellom kullene, men på spørsmålet om organiseringen av hjemmearbeidet har svarene blitt klart mindre positive fra det første til det tredje kullet. Det er mulig at dette reflekterer at utfordringene med å kombinere det daglige arbeidet og arbeidet med hjemmeoppgaver er økende. Dette stemmer for så vidt med det vi fant i figur 3-4 (kapittel 3) - at færre deltakere har fått redusert arbeidsbelastning.

Figur 4-10: Vurderingen av hjemmeoppgavene, kullene fra 2015, 2016 og 2017. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»



Pensum og undervisningsmaterieell

I kapittel 5 i Delrapport to (Caspersen m fl. 2018) ble det gjort en gjennomgang av bruken av læremidler i rektorutdanningen. Pensum slik det beskrives består i hovedsak av bøker og bokkapitler, i liten grad av tidsskriftartikler, men det deles ofte ut artikler i forbindelse med samlingene og undervisningen.

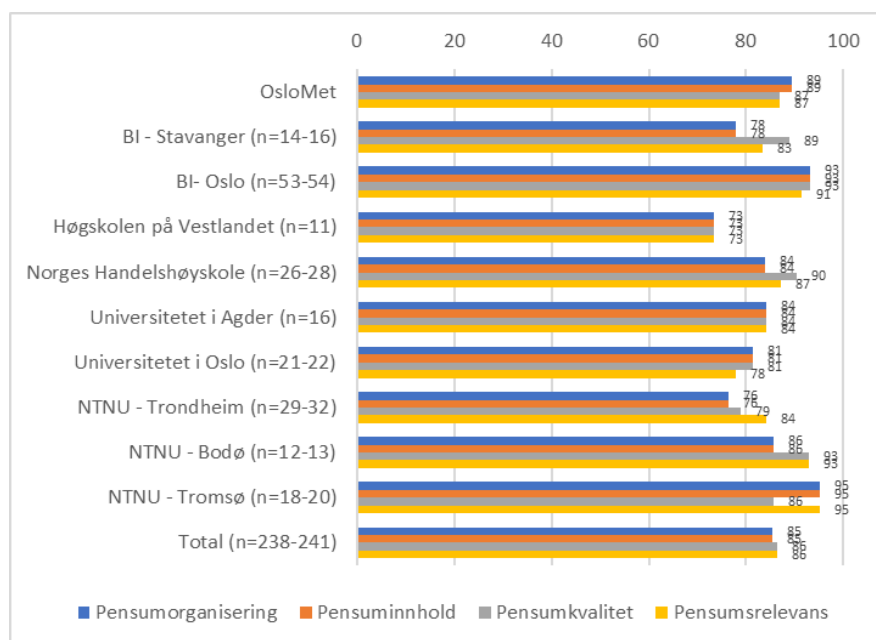
Deltakernes vurderinger av pensum og undervisningsmaterieell er gjennomgående svært positive, og fra 86 til 93 prosent har svart at kvaliteten er god eller svært god, noe som understrekes av at gjennomsnittskårene ligger på 4,4 av 5 mulig (tabell 4-6).

Tabell 4-6: Deltakernes vurdering av pensum/undervisningsmaterieell. Gjennomsnittlige skårer og standardavvik.

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Pensum/undervisningsmaterieell – Organiseringen	258	4,4	0,77
Pensum/undervisningsmaterieell – Innholdet	258	4,4	0,67
Pensum/undervisningsmaterieell – Kvaliteten	258	4,4	0,66
Pensum/undervisningsmaterieell - Relevans for egen praksis	257	4,4	0,69

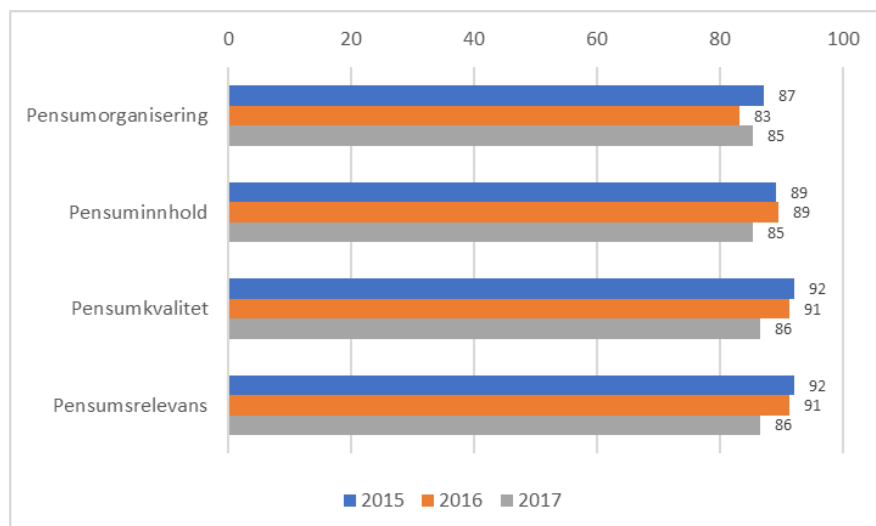
Selv om det er en del variasjoner i svarmønstrene mellom tilbyderne (figur 4-11), er forskjellene ikke signifikante, og forskjellene er redusert siden 2016-kullet, men ligger nærmere 2015-kullet. Med så vidt små grunnlagstall blir det lett en del svingninger i resultatene fra år til år. Uansett viser resultatene at deltakerne er svært fornøyd med pensum og undervisningsmateriellet i studiet.

Figur 4-11: Deltakernes vurdering av pensum/undervisningsmateriell. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god». * = signifikant forskjell mellom studiesteder (kjikvadrattest, $p < 0,05$)



Figur 4-12 viser videre at deltakernes vurderinger sett under ett er temmelig stabil, men med en svak nedgang for innhold, kvalitet og relevans.

Figur 4-12: Vurderingen av pensum og undervisningsmateriell, kullene fra 2015, 2016 og 2017. Andelen som svarer 4 eller 5= «svært god»



Oppsummering

Vi har i dette kapitlet sett på ulike sider ved studiet som undervisning, innslaget av ferdighetstrening, gruppearbeid eller gruppeaktiviteter, veiledning og coaching, hjemmeoppgaver og aktiviteter mellom samlinger, pensum og undervisningsmateriell. For alle disse temaene har vi spurt om både kvalitet og relevans. Vi har presentert resultater både på tvers av utdanningene, sett på forskjeller mellom utdanningene, og dessuten på forskjeller mellom de tre kullene som startet studiene i 2015, 2016 og 2017. Resultatene viser at deltakerne er svært tilfreds med alle sider ved rektorutdanningen, og dette er i tråd undersøkelsene av tidligere kull. Deltakerne mener at de ulike elementene og aktivitetene er

godt organisert, med godt innhold og kvalitet, og er relevante for deres egen praksis. På hvilke måter deltakerne uttrykker praksisrelevans vil vi komme mer tilbake til i neste kapittel.

Vi finner en del forskjeller mellom studiestedene, men forskjellene er i liten grad systematiske fordi det ikke er de samme tilbyderne som skårer godt eller dårlig på alle variablene. Dette kan skyldes ulik profil ved enkelte tilbyderne, men også at deltakergruppene varierer, med ulike forutsetninger og behov. Et hovedmål med utdanningen er å være praksisrettet, og resultatene peker da også i retning av at ferdighetstreningen bidrar til endringer i praksis. Det er derfor interessant med de særlig de store variasjonene i hvordan deltakerne vurderer ferdighetstreningen. Det er mulig at dette ikke skyldes at ferdighetstrening er mindre vektlagt, men at begrepet «ferdighetstrening» ikke anvendes like eksplisitt hos alle tilbyderne. En del av deltakerne oppfatter dermed ikke spørsmålet om ferdighetstrening som like relevant. Men vi ser noe av det samme svarmønsteret i vurderingen av gruppearbeidet. Deltakerne synes å betrakte gruppearbeid som svært nyttig, men en del forutsetninger må være til stede.

Det er ellers verdt å merke seg at selv om BI-Stavanger og BI-Oslo fikk lavere vurderinger enn gjennomsnittet på ferdighetstreningen og gruppearbeidet, så skårer de på den annen side høyt på at utdanningen har bidratt til endret praksis. Denne tilsynelatende motsetningen viser at man må se på det samlede bildet, ikke bare på svarene på de enkelte spørsmålene.

Det er ikke store endringer mellom de tre kullene, men en svak tendens til nedgang i tilfredshet på flere av elementene. Dette er muligens litt overaskende, da man kanskje kunne antatt at deltakernes tilfredshet ville øke over tid som følge av at programtilbyderne gjennomfører forbedringer i opplegget. Samtidig er det viktig å være klar over at slike endringer også kan skyldes at sammensetningen av deltakergruppen endrer seg, noe som vi pekte på i kapittel 3.

Vi har i dette kapitlet gjengitt et utvalg av kommentarer som deltakerne har skrevet i spørreskjemaet. Slike kommentarer behøver ikke å være tallmessig representative, og vi ser at det kan være helt motstridende oppfatninger av ett og samme forhold, for eksempel gruppearbeidet, der mange er positive, andre nokså kritiske. Slike utsagn kan reflektere reelle forskjeller i organiseringen, men kan også skyldes gruppedeltakernes engasjement eller være uttrykk for individuelle preferanser. Uansett, og på tross av de generelt positive vurderingene, bør tilbyderne ta til seg en del av kommentarene som deltakerne har skrevet. Det synes blant annet å være noe problemer knyttet til veiledere.

En annen klar svakhet, som tilbyderne ikke har kontroll over, er at deltakerne opplever at de ikke har tid nok til å arbeide med stoffet mellom samlingene. For de fleste synes hverdagen som skoleleder å kreve mer tid enn det som er forenlig med hjemmearbeidet. Når det satses så vidt store ressurser på denne utdanningen burde det ideelt sett legges bedre til rette for deltakernes egeninnsats mellom samlingene, noe som trolig også ville ha økt utbyttet. Å redusere kravene om eget arbeid mellom samlingene er trolig ingen god løsning. Til sammenlikning kan det nevnes at lærere får redusert leseplikt når de deltar i etter- og videreutdanning.

Vi vil igjen understreke at man må tolke forskjeller mellom tilbyderne med forsiktighet, selv der forskjellene er signifikante. Når vi presenterer resultater gjennom figurer, kan forskjeller lett oppfattes som større enn de i realiteten er. Dette forbeholdet gjelder i enda større grad når vi sammenlikner over tid. Dessuten er alle disse kvalitetsindikatorne basert på subjektive vurderinger fra deltakerne, og på hvordan de krysser av i et skjema. Til tross for disse forbeholdene, mener vi likevel at resultatene gir et godt grunnlag for å vurdere rektorutdanningen. Deltakernes kommentarer i de åpne spørsmålene gir et verdifullt supplement til prosent- og gjennomsnittstall. Selv om kommentarene først og fremst er uttrykk for en eller noen få deltakers oppfatning, peker de likevel på mer konkretet forhold enn det vi kan fange opp i det innsamlede tallmaterialet.

5. Rektorutdanningens praksisrelevans

I kravspesifikasjonen til rektorutdanningen heter det bl.a. at rektorutdanningen skal «være et svar på de utfordringene skolen står ovenfor», den skal «ha et praktisk siktemål» og være «behovsrettet». Rektorutdanningens relevans for praksis var en gjennomgående tematikk i evalueringen, og det har også vært mer vektlagt i alle spørreundersøkelsene som er gjennomført i forbindelse med denne siste rapporteringen. Om tilbudet oppleves som praksisrelevant handler om programkvalitet, men kan også si noe om resultat kvalitet som vi går mer inn på i kapittel 6.

I dette kapittelet vil vi ta for oss deltakernes synspunkter på utdanningens relevans for deres rolle som leder og deres praktiske arbeid i skolehverdagen – altså praksisrelevans. Vi vil først presentere kvantitative data om hvordan utdanningen er tilpasset deltakergruppen. Her inkluderer vi også noen av resultatene fra casestudiene, som også belyser utfordringer relatert til ulikheter i deltakergruppen.

Det er også stilt en del mer generelle spørsmål om deltakernes tilfredshet med utdanningen, og resultatene fra surveys for tre kull inngår i den videre i fremstillingen i kapittelet. Vi presenterer også data som belyser hvorvidt deltakerne har endret praksis og hvilke forventninger de har til seg selv som leder.

Med utgangspunkt i kvalitative data, omhandler siste del av kapittelet hvordan både tilbyderne og deltakerne uttrykker hva som er særlig relevant i utdanningen og hvordan utdanningen ivaretar nærhet til praksis..

Tilpasning til deltakergruppen

For å si noe om tilbudets praksisrelevans vil vi først trekke inn noen forhold som omhandler hvordan utdanningen er tilpasset deltakergruppen. I kapittel 3 viste vi hvordan sammensetningen av deltakergruppen har endret seg over tid, noe som også berører spørsmålet om et «behovsrettet» tilbud. Her trekker vi inn deltakernes synspunkter på studienes faglige nivå, og deretter utfordringer knyttet til deltakere fra små skoler.

Studiens faglige nivå

En viktig problemstilling er om studiene har et faglig nivå som er tilpasset deltakernes forutsetninger og arbeidsoppgaver. Spørsmålene om deltakernes vurderinger om nivået i studiene sett i forhold til daglige oppgaver, om det er for krevende ut fra egne faglige forutsetninger eller tvert om for elementært, er stilt annerledes enn de spørsmålene vi hittil har behandlet i kapittel 4. For det første er ikke «ikke relevant» et alternativ, og for det andre er spørsmålene stilt slik at lave verdier er mest positivt (det vil si at utsagnene ikke stemmer). To av spørsmålene kan også sies å være motsatte: «Det faglige nivået er for krevende for meg», og «Fagstoffet og innholdet i undervisningen er for elementært». På den måten kan man sirkle inn om nivået er tilpasset deltakernes forutsetninger.

Et stort flertall avviser de tre påstandene. Både på utsagnet om det faglige nivået er unødig høyt og om det er for elementært er det om lag tre av fire som svarer at dette ikke stemmer, og under 10 prosent svarer at det stemmer helt eller delvis. Det er også under 10 prosent som svarer at det ikke stemmer at det faglige nivået er for krevende, men her er det noe færre (59 prosent) som svarer at dette stemmer. Tabell 5-1 viser gjennomsnittstallene for det første og tredje utsagnet er 1,5, mens utsagnet om for krevende faglig nivå er litt høyere, 1,7.

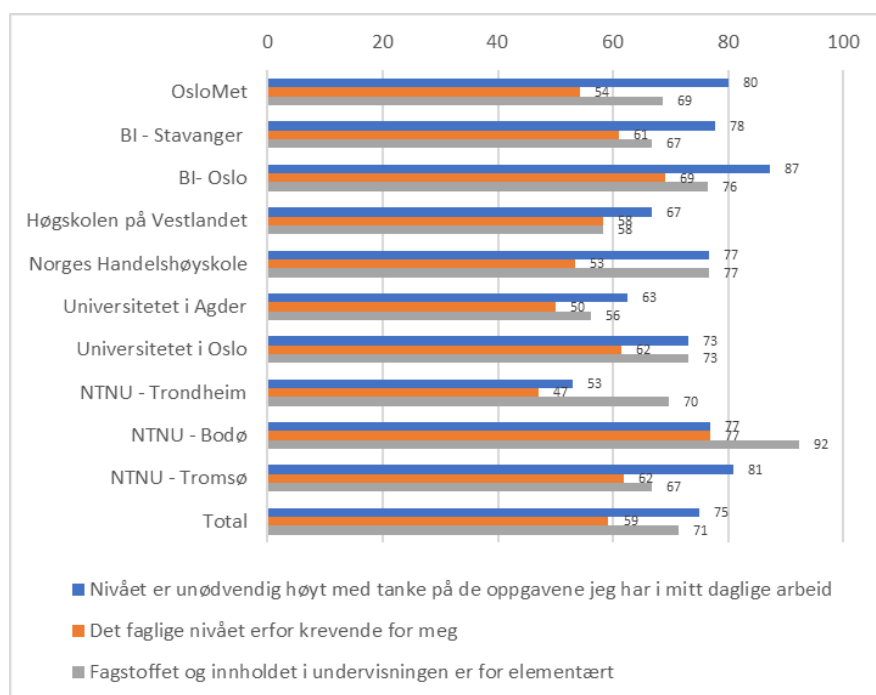
Tabell 5-1: Vurderinger av nivået på studiet. Gjennomsnitt 1 = stemmer ikke, til 5 = Stemmer helt.

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Nivået er unødvendig høyt med tanke på de oppgavene jeg har i mitt daglige arbeid	259	1,5	0,96
Det faglige nivået er for krevende for meg	259	1,7	1,00
Fagstoffet og innholdet i undervisningen er for elementært	258	1,5	0,92

Når et klart flertall er uenige i at nivået er unødvendig høyt og et like klart flertall svarer at det er for elementært, samtidig som et mindretall mener det er for faglig krevende for dem, peker det i retning av at det faglige nivået i studiet er godt tilpasset deltakernes behov og forutsetninger.

Dette hovedbildet gjelder for alle tilbyderne. Forskjellene mellom studiestedene er ikke signifikante, det har de heller ikke vært i de to foregående undersøkelsene. Men svarmønstrene for de tre utsagnene varierer som vist i Figur 5-, og tre studiesteder utmerker seg ved at relativt få er uenige i at nivået er for høyt: Høgskolen på Vestlandet, Universitetet i Agder og NTNU-Bodø. Ved de fleste studiestedene er det flest som er uenige i utsagnet om at nivået er for høyt, men ikke ved NTNU i Trondheim og Bodø. Vi fant ingen forskjeller mellom kullene i vurderingene av det faglige nivået.

Figur 5-1: Vurderinger av utdanningens nivå. Prosent andel som har svart «Stemmer ikke»



Utfordringer for deltakere fra små skoler

Når det gjelder tilpasning til deltakergruppen vil vi trekke fram at mange grunnskoler er relativt små. Case-skolene i utvalget er små skoler, med få elever og dermed også få ansatte. Barneskolene som her er inkludert er også lokalisert i mindre kommuner, relativt langt unna nærmeste større by.

Få ansatte gir utfordringer f.eks. hva gjelder sykemeldinger og permisjoner. Det er ikke nødvendigvis enkelt å rekruttere nye ansatte eller vikarer med tilstrekkelig kompetanse, når man befinner seg noe utenfor de mest sentrale strøkene i Norge. For én av rektorene vi snakket med, innebærer det at det i

stillingen som rektor også ligger en ganske høy andel dedikert undervisning, noe som gir mindre tid til å være leder og rektor. Mindre tid til å være rektor er et tema som også går igjen i andre intervjuer.

Rektor 1: Men det er så liten skole at jeg føler meg, altså man er ikke fremst blant likemenn, man har en definert lederrolle, men jeg føler jo her at jeg kanskje skulle ha vært enda litt mer rektor. Jeg må ut å ha vakt. Jeg må ta vikartimer ... (rektor 1, 2016)

Rektor har sjeldent et lederteam rundt seg ved de mindre skolene, og er således ganske alene om ledergjerningen – noe som kan oppleves ensomt. Og det kan være vanskelig å få gjennomført arbeidshverdagen slik som planlagt:

Rektor 2: Det kom en jente inn her som hadde knekt en tann og sekretæren er et annet sted, så må man bare ta det. Det er liksom bare å ringe foreldre og tannlege. (rektor 2, 2017)

Med utgangspunkt i beskrivelsene av skolene og den konteksten de befinner seg i, så ble det relevant å stille spørsmål om hvorvidt man i rektorutdanningen klarer å ta hensyn til at skolene som rektorene representerer, er til dels svært ulike, og at rektorene for små og større skoler står ovenfor til dels ulike problemstillinger. Rektorene vi snakket med ga uttrykk for at rektorutdanningen kanskje i hovedsak er myntet på skoler av mer gjennomsnittlig størrelse, hvor rektor også har et lederteam rundt seg (siden mye av undervisningen på rektorutdanningen handler om teamarbeid – noe som da ikke blir relevant for disse rektorene).

Utfordringene for rektorene ved disse mindre skolene i mindre kommuner, kan også knyttes hvordan kommunen er organisert. I mindre kommuner kan det være mindre tilgang til spesifikk kompetanse, f.eks. innen jus. Kompetanseheving innen jus virker å være noe som etterspørres i rektorutdanningen (også i den første evalueringen). Rektorene som ikke har umiddelbar tilgang til juridisk kompetanse, f.eks. gjennom kommunen, gir uttrykk for at de føler seg utrygge i vanskelige saker som omhandler elevene (f.eks. mobbing) eller personalet (f.eks. når det gjelder regler for permisjon eller arbeidsrett).

Generell vurdering av utdanningen

Mens vi i kapittel 4 tok for oss en rekke enkeltfaktorer i rektorutdanningen, vil vi her se på noen mer generelle vurderinger. Vi har for det første stilt spørsmål om i hvilken grad deltakerne var fornøyd med studiet som helhet. Hele 96 prosent svarer da at det i stor grad eller i svært stor grad er fornøyd, med en gjennomsnittlig skåre på 4,4.

De to andre spørsmålene handler om deltakernes vurderinger av endring i egen praksis og forventninger til seg selv. Ikke overraskende er svarene litt mer forbeholdne, men like fullt klart positive. Halvparten av deltakerne svarer at de i stor grad (men bare 10 prosent i svært stor grad) har forandret egen praksis. Omtrent like mange svarer i noen grad. Det er litt sterkere tilslutning til spørsmålet om de har endret forventningene til seg selv som leder. Gjennomsnittsskårene ligger på henholdsvis 3,6 og 3,8. Vi betrakter dette som relativt strenge mål på hvordan utdanningen gir avtrykk i praksis, og at svarene derfor kan tolkes som svært positive. I tillegg til den høye generelle tilfredsheten indikerer svarene på de to siste spørsmålene at studiet i noen grad oppfyller sitt mål om å gi et avtrykk i praksis.

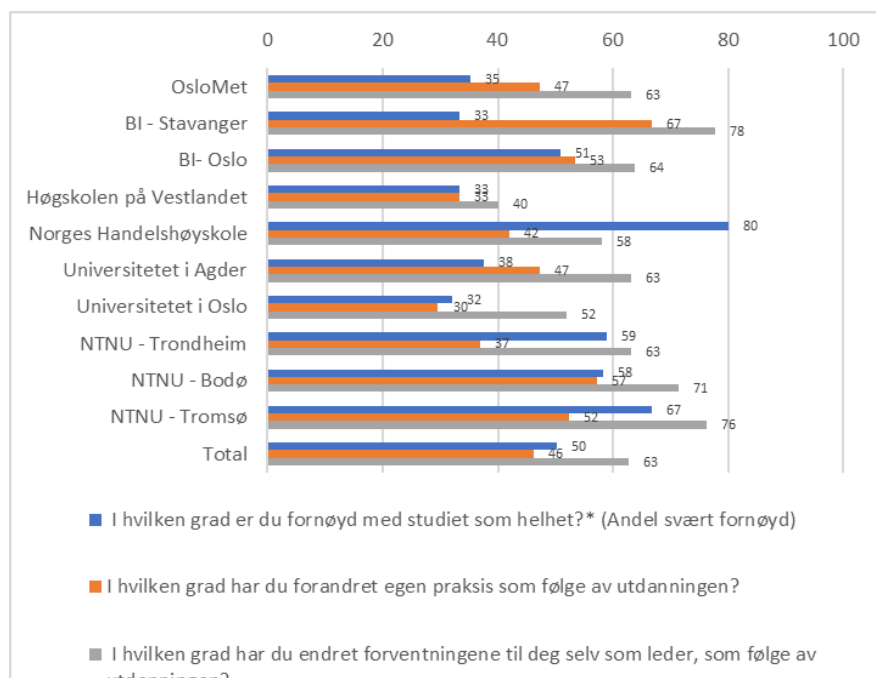
Tabell 5-2: Generell vurdering av studiet. Gjennomsnitt (1 = i svært liten grad, 5 = i svært stor grad)

	Antall	Gjennomsnitt	Standardavvik
I hvilken grad er du fornøyd med studiet som helhet?	256	4,4	0,62
I hvilken grad har du forandret egen praksis som følge av utdanningen?	257	3,6	0,74
I hvilken grad har du endret forventningene til deg selv som leder, som følge av utdanningen?	258	3,8	0,75

I undersøkelsen blant 2016-kullet ble det konkludert med at det var små forskjeller mellom studiestedene i andelen som var svært fornøyd med studiet som helhet. De tilsvarende tallene for 2017 viser atskillig større forskjeller, som også er signifikante. Andelen svært fornøyd varierer fra 32 – 33 prosent ved BI-Stavanger, HVL og Universitetet i Oslo, mens NHH skiller seg klart ut med 80 prosent svært fornøyd. I 2016-kullet var det BI-Stavanger som hadde høyest andel svært fornøyd, mens NHH lå litt under gjennomsnittet, noe som uttrykker en klar endring mellom to kull.

I Figur 5-2 har vi slått sammen «i stor grad» og «i svært stor grad» for de to andre spørsmålene. Forskjellene er ikke signifikante, men BI-Stavanger har klart høyest andel som svarer «i stor grad» og «i svært stor grad» på spørsmålet om forandret praksis (67 prosent). Dette står litt i kontrast til at BI-Stavanger skåret noe lavt på spørsmålet om ferdighetstrening. Sammen med NTNU-Tromsø får BI-Stavanger også høyest tilslutning på spørsmålet om forandrede forventninger til seg selv som leder. Vi ser dermed at de tre indikatorene på generell kvalitet spriker ganske mye ved de ulike studiestedene, men på individnivå er det likevel en klar korrelasjon mellom generell tilfredshet og vurderingen av å ha endret praksis og forventninger til seg selv som leder.

Figur 5-2: Generell vurdering av studiet. Andel som «i svært stor grad» er fornøyd med studiet, og «i stor grad» eller «i svært stor grad» på de to andre spørsmålene



Mens tilfredsheten med studiet som helhet er stabil på 4,4, har det vært noen endringer i svarmønstrene for de to andre spørsmålene. På spørsmålet om forandret praksis har det første og det siste kullet samme verdi, mens 2016-kullet ligger høyere. På det tredje spørsmålet om forventninger er mønsteret omvendt. Uansett ser vi ingen trend i vurderingene, men noe variasjon fra år til år.

Tabell 5-3: Generell vurdering av studiet i kullene fra 2015 til 2017. Gjennomsnitt (1 = i svært liten grad, 5 = i svært stor grad)

	2015	2016	2017
I hvilken grad er du fornøyd med studiet som helhet?	4,4	4,4	4,4
I hvilken grad har du forandret egen praksis som følge av utdanningen?	3,6	3,9	3,6
I hvilken grad har du endret forventningene til deg selv som leder, som følge av utdanningen?	3,8	3,6	3,8

Deltakerne fikk mot slutten av spørreskjemaet sjansen til å komme med utdypende kommentarer. At mange av kommentarene var svært positive understøtter svarene for øvrig:

«Alt opplevdes som relevant. Studiet blir svært aktuelt når du hele tiden gjenkjenner utfordringer og temaer. Det blir praksisnært. Studiet har gitt meg større trygghet til å lede.»

«Den har både inspirert og motivert meg for mitt arbeid som avdelingsleder, samt gitt meg et faglig påfyll som har gjort meg tryggere i jobben min.»

«Gode og effektive samlinger. Foredrag som viser bredda i arbeidet, og som inspirerte til diskusjoner og læring.»

«God ramme for samlingene som skapte samhold blent gruppa studentar, som også gav trygg ramme for å utvikle seg personleg i.»

«Meget godt fornøyd med studiet. Har opplevd å få faglig påfyll samt innsikt i skolejus som jeg har fått bruk for i mitt daglige virke som rektor.»

«Utdanningen var gjennomgående praksisnær, selv som lærer og trinnleder, og ikke inspektør eller rektor. Dette er rett og slett en utdanning alle lærere burde fått muligheten til å ta - i alle fall deler av innholdet.»

Ganske mange kommentarer var hovedsakelig positive, men pekte på enkelte ting som de mente burde forbedres. Et tema som mange – ikke overaskende – pekte på var begrensede tidsressurser til å arbeide med studiet mellom samlingene.

«Burde vært mer fokus på lovverk og hvordan man skal følge opp personal.»

«Det er behov for å reservere en tidsressurs (vikarordning) for å få bedre konsentrasjon om, og utbytte av, utdanninga.»

«Det var krevende å ha 100+ jobb sammen med studiet (og det er jo underlig at Udir gir redusert leseplikt til lærere som tar videreutdanning). Litt redusert arbeid ville gitt mer tid til å fordype seg i pensum mellom samlinger og i arbeidet med oppgaver.»

«For mye arbeid i tillegg til den ordinære jobben, blir ikke avlastet fra arbeidsoppgaver, arbeidsgiver forstår ikke/kjenner ikke til mengden arbeid knyttet til studiet»

«Mer fokus på mellomlederrollen - ikke bare rektor. Tydeligere undervisning som belyser gutt/jenteforskjellen i norsk skole.»

«Som student blir man veldig opptatt av utviklingsarbeid og man "tvinges" til å tenke utvikling i hverdagen. Det skulle nesten vært årlige samlinger for alle skoleledere rundt om for å holde trykket oppe.»

«Veldig godt studie. En del arbeid, men det tror jeg er viktig for å få godt utbytte av studiet. Utfordringen er at man er i full jobb under hele studiet og er borte fra jobb i 21 dager i løpet av litt over ett år. Derfor har jeg opplevd stor lettelse i den totale arbeidsbelastningen etter fullført studium.»

«Veldig mye arbeid og innsats for 30 studiepoeng.»

«Voksenopplæring!! Dere må få inn pensum, forelesere og/eller planlegge retning som inkluderer dette.»

Det kom imidlertid inn en del nokså negative kommentarer som eksemplifisert under:

For meg ble det for mye fokus på akademisk skriving. Det virker på meg som om XXX legger for mye fokus på å rekruttere studenter til masterutdanningen. (Jeg har alt en master og vil ikke ta en til, så for meg var det helt uaktuelt.) Jeg synes de brukte for mye interne forelesere fra instituttet. Jeg savnet mer fokus på jus. Og er kritisk til at en ansatt på instituttet som har vært rektor på en ungdomsskole skal ha en halv dag om dette viktige temaet. Det er viktig å forankre innholdet i forskningslitteraturen, men for meg ble det for mye fokus på hva andre har funnet ut, fremfor å vise til konkrete eksempler (ved at eksterne aktører kommer inn som forelesere og forteller fra egen praksis). Rektorutdanningen satte veldig mye fokus på hvordan man skal lede store utviklingsprosjekter. Det er viktig, og det var bra. Men jeg hadde forventninger til at vi også skulle lære mer om den "daglige driften". Med mindre man har tanker om å lære akademisk skriving og ønsker å ta en master, vil jeg ikke anbefale XXX til mine kollegaer.

For meg var veiledningen verdiløs - dårlig forbindelse/forsinkelse på lyd, umotiverte og til dels overlegne veiledere. Kanskje de gjennomførte for mange veiledninger på en dag? Uprofesjonelt å logge seg på hjemme i sin egen stue. For diffuse tilbakemeldinger førte til at det ble en stor jobb å rette opp oppgaven på et for sent tidspunkt - hadde ønsket tydeligere tilbakemeldinger på et tidligere tidspunkt og tydeligere bestilling på innhold i oppgaven. Opplevde faktisk at veiledere ikke hadde lest oppgaven - men bare kom med en "oppskrift" på oppbyggingen rett før innleveringen. Nyttig å være på gruppe med de som underviser på samme nivå og skoleslag ifm oppgaveskrivingen, men kanskje hadde det vært mulig å bruke erfaringsdeling/læring mer på tvers i flere sammenhenger?

Innleid hjelp og veiledere som sluttet/var borte underveis trekker ned. Mener XXX har kapasitet med egne folk til å gjennomføre studiet på en god/bedre måte. Folk som slutter får man ikke gjort noe med, men er jo forstyrrende for de som hadde personene som veiledere.

Synspunkter på praksisnærhet

Innledningsvis i rapporten stilles det spørsmål til hva som utgjør god lederutdanning, og som også setter avtrykk i praksis. Det stilles krav til programtilbyderne om å gjøre rektorutdanningen praksisnær. I det videre bruker vi kvalitative data til å belyse hvordan tilbyderne og rektorene vi har intervjuet (i forbindelse med casestudiene) beskriver eller illustrerer utdanningens praksisnærhet.

I intervju med representanter for tilbyderne ble det fremhevet at det ikke ligger noen fast oppskrift på hva som utgjør en god lederutdanning, men at studiet må baseres på en dyp forståelse av utfordringer i dagens skole, og på en kombinasjon av skoleorientering og ledelsesorientering. Gruppearbeid og rollespill er elementer i den praktiske ferdighetstreningen, men også deltakernes arbeid med å skrive en avhandling.

I delrapport en (Caspersen m fl. 2017) ble tilbydernes programplaner gjennomgått og det har vært gjennomgående stor bruk av ferdighetstrening i undervisningen for å gjøre tilbudet praktisk orientert. Ferdighetstreningen har bestått i bl.a. bruk av coach/veileder, rollespill og gruppearbeid. Deltakerne har også stort sett gitt uttrykk for at de har vært fornøyde med ferdighetstreningen (se kapittel 4), samtidig som det også hersker noe forvirring rundt hva ferdighetstrening er, og i hvilken grad man da har fått det. Som oppsummert i forrige kapittel kan en få inntrykk av at ikke alle deltakerne på rektorutdanningen er helt sikre på hva ferdighetstreningen i rektorutdanningen er, eller består i. I intervju med tilbyderne, diskuterte vi hva de selv tenker rundt ferdighetstrening.

Tilbyder 1: Det er liksom den ferdighetstreningen. Også tenker jeg at det vi holder på med her det er litt sånn. Vi har sånne forskjellige forelesninger om kommunikasjon, vanskelige samtaler og konflikthåndtering. Også har vi veldig mye arbeid i gruppene med (kommunikasjon, vanskelige samtaler og konflikthåndtering). Det er ikke bare på den samlingen hvor vi har det temaet oppe, men generelt så jobber vi med jo disse casene i gruppene. Og vi jobber med hvordan håndtere ting (=ferdighetstrening).

Disse tilbyderne tenker altså at ferdighetstrening egentlig inngår i det meste av det de gjør og øver på. De nevner videre at de tror at noe av det studentene/deltakerne er mest fornøyde er de ulike verktøyene de har lært seg – verktøy som f.eks. gjør at de klarer å forstå folk på en annen måte enn tidligere eller at de tolker ulike hendelser på en annen måte enn hva de før ville gjort. Tilbyderne sier at man selvsagt kan diskutere om hvorvidt dette kan sees på som ferdighetstrening, eller om det er innsikt eller personlig utvikling. Uansett virker det å være vanskelig å skille ferdighetstrening fra andre deler av undervisningen – noe som kanskje kan forklare forvirringen noen av deltakerne gir uttrykk for når de blir spurt om ferdighetstreningen. Tilbyderne sier selv at de kan bli flinkere til å presisere hva de selv anser er ferdighetstrening ovenfor deltakerne/studentene.

Vi spurte tilbyderne om hvilken betydning de mener at utdanningen bør ha for deltakerne. I tråd med hva deltakerne selv sier, så mener også tilbyderne at rektorutdanningen har betydning for den enkelte deltakers videre ledergjerning. Men tilbyderne er realistiske i sin oppfatning av omfanget av rektorutdanningens påvirkningskraft.

Tilbyder 1: Det er klart da at jeg tenker det har betydning. [...] Men så tenker jeg at det er greit å være nøktern ikke sant. Å tenke at hva er det betydning for da, ikke sant. Fordi det er jo klart at (utdanningen skal sette) avtrykk i praksis. Men det er jo ikke nok med avtrykk i praksis. Det skal jo også ha betydning for kvalitet på elevenes læringsutbytte. [...] Men jeg tror det hjelper dem på litt ulike nivå. Jeg tror de (gjennom utdanningen) får masse bekreftelse ikke sant. De har masse intuitivt gjennom sin ledelsespraksis. Og ledelse er jo egentlig veldig praktisk. Så jeg tror de får masse bekreftelse og klargjøringer av hva er det som funker, og hvorfor ikke ting funker. Så får de noen ting knyttet til holdningen tror jeg. Også får de ferdighetsutvikling, og de tingene der henger sammen. Så jeg er nøktern optimist.

Videre vil vi presentere noen av deltakernes synspunkter på utdanningens praksisrelevans og nærhet.

Praktiske verktøy

De fire rektorene vi har intervjuet i denne runden er samstemte i at utdanningen har relevans, og peker også på ulike instrumenter eller analyseverktøy de har lært å bruke i løpet av utdanningen, og som de har tatt med tilbake til egen praksis og brukt der. Det at verdien av ulike verktøy trekkes frem av deltakerne, samsvarer med antagelsen tilbyderne gjør om at verktøyene er noe av det viktigste deltakerne tar med seg fra rektorutdanningen.

Dette gjelder f.eks. SWOT analyse og klassevandring. To av de tre rektorene som vi fikk følge lengst gir uttrykk for at *klassevandring* (begrepet skolevandring brukes også) er en øvelse de finner nyttig og som de også kan tenke seg å bruke videre.

Intervjuer: Disse verktøyene som du følte deg komfortabel med, er det ting du vil ta frem og bruke innimellom?

Informant: Ja, det er det, blant annet det å ha klassevandring. Men det er jo for så vidt noe jeg har hatt lyst til å gjøre før rektorutdanningen. Men det blir enda litt mer tydelig for meg (etter påbegynt rektorutdanning). [...] Så det har jeg gjort, jeg har gjennomført ett år. For det hadde jeg lyst å gjøre når dette semesteret, når jeg ikke studerer, da skal jeg prøve å prioritere det. For det er veldig tidkrevende. (rektor 1, 2017)

Rektor 1 gir uttrykk for at klassevandring er et verktøy han har ønsket å bruke også før han startet på utdanningen, men at utdanningen hjalp ham i gang. Imidlertidid påpeker han også utfordringer relatert til

dette verktøyet, nemlig at det er tidkrevende å få gjennomført. Denne utfordringen understrekes også av rektor 3 i sitatet under, samtidig som også hun fremhever at det er utdanningen som har gitt henne inspirasjon til å ta verktøyet i bruk.

Og skolevandring har vi snakket mye om på rektorutdanningen også, og sånn som det egentlig er tenkt så skal du jo snakke med lærerne i forkant, så skal du være ute der også skal du ha en slags samtale etterpå. Men det har jeg ikke rukket rett og slett. Så da gjør jeg det jo ikke helt riktig, men jeg er på gang og jeg vet hva jeg bør gjøre hva jeg skal gjøre for å bli enda bedre. Det blir jo en konkret ting som vi har snakket masse om der og som vi har fått tips på hvordan vi bør gjøre (rektor 3, 2016)

En av våre rektorer nevner SWOT-analyse som et nyttig verktøy, og er også opptatt av at det ikke er for tidkrevende å bruke.

Jeg hadde ikke vært med på noen SWOT-analyse før jeg begynte å jobbe i skoleverket. Men det føler jeg kan en god del mer av nå [...]. Men det er spennende, og [jeg] kjenner at dette er ok, dette er gode verktøy og dette kan jeg faktisk bruke på en ganske... ikke så vanvittig tidkrevende [måte]. For det er jo det det handler om, du er jo i et vanvittig tidspress hele veien som det er i de fleste andre yrker. (rektor 1, 2016)

En indikasjon på relevansen og nytteverdien i akkurat dette verktøyet kan være at denne rektoren gjentar sin begeistring for det, to år senere.

01: Altså SWOT er jo en av de enkleste. Når man har gjort det et par ganger så er jo det et enkelt, og et ganske godt verktøy på en del ting. (rektor 1, 2018)

Refleksjon over praksis i grupper

I kapittel 4 så vi nærmere på betydningen av gruppearbeid og -aktiviteter. Samtlige rektorer vi intervjuet gir uttrykk for viktigheten av å treffe «likemenn» og muligheten det gir til å diskutere egne erfaringer, problemstillinger eller utfordringer i det daglige arbeidet som rektor. Tilrettelegging av dette har hatt stor betydning for oppfatningen av rektorutdanningen som relevant.

Rektor 1: Og jeg tenker her at det er praksis, det er jo det vi rektorene har og, det er jo de fortellingene vi får fra hverandre og de er kanskje vel så viktig som en del av studiet. For hverdagen er av og til så enkel og så banal og så vanskelig, at du får ikke noe svar på universitetet for det. Men da må du ha noen som har vært gjennom praksisen. (rektor 1, 2017)

Verdien av å komme sammen med andre som har samme rolle og ansvar som en selv og få mulighet til å snakke om faktiske opplevelser man har vært gjennom, eller som man kanskje står i akkurat nå, var et sentralt funn fra første evalueringsperiode (Hybertsen m fl. 2014). Dette fremheves også i evalueringer av andre kompetansehevingstiltak (se f.eks. Røsdal m fl. 2018 og 2019).

For rektoren over, har noe av det viktigste med rektorutdanningen altså vært muligheten til å snakke med andre rektorer. Han sier ikke noe om dette var samtaler som foregikk under gruppearbeid, eller i lunsjen. Den samme rektoren har noen refleksjoner rundt hva han savnet i utdanningen, som kanskje kan være av verdi for både Utdanningsdirektoratet og tilbyderne av utdanningen.

Rektor 1: Vi diskuterte det litt når vi evaluerte, vi studentene sammen. [...] Gode rektorer, eller velfungerende rektorer som kunne vært inne og hatt noen workshops eller lignende. [...] De henta inn en professor her og der. Og noen av de er ganske perifere, de kan teoriene, men det kan av og til bli litt høytravende. Altså i forhold til det vi egentlig har nytte av. (rektor 1, 2017)

En annen informant pekte på muligheten for *praksis* i rektorutdanningen, at man ble utplassert ved en god skole med en velfungerende rektor som er villig til å ta imot hospitanter. Han påpeker at det med å lære av de beste er kjent fra andre yrkesgrupper. Betydningen av mentoring eller øving i praksis for

kvalitet i yrkesutøvelsen er bl.a. undersøkt for barnevernsarbeidere (se f.eks. Wollscheid og Røsdal, 2019), hvor man fant at slike ordninger kan ha en positiv betydning for kvaliteten i yrkesutøvelsen.

Betydningen av grupper og fellesskap er et gjennomgående tema i deltakernes synspunkter på tilbudet, noe som kan tyde på at skolelederne har behov for sosial støtte og nettverk (Lysø m fl. 2012). Felles refleksjoner over praksis sammen med andre er sentralt i tillegg til refleksjon gjennom skriving som vi kommer inn på videre.

Refleksjon over lederpraksis

Flere av studentene fra ett av de siste kullene på rektorutdanningen i denne perioden (tilhørende to tilbydere) har vært villige til å dele sluttoppgaven sin med oss (mappetekst 3). I mappetekst 3 skal studenten ta for seg egen «reise» gjennom rektorutdanningen og så oppsummere hvor den enkelte selv mener han eller hun nå står, ved reisen slutt, hva gjelder egen lederrolle og veien videre.

Mappetekstene innbyr til spennende og interessant lesing, og refleksjon over praksis som skoleleder. Så langt vi kan bedømme reflekterer studentene godt rundt sin egen reise. Stort sett tar de utgangspunkt i hva de anså som sine største utfordringer i lederrollen da de begynte på rektorutdanningen. Utfordringene kan gjerne være grunnen til at de valgte å begynne i første omgang. Noen er helt ferske i rektor- eller lederstilling og føler seg utrygge i denne rollen, mens andre har lang fartstid – både i skoleverket og som ledere. De mest erfarne gir ofte uttrykk for et behov for faglig påfyll, de kjenner kanskje på at trykket utenfra øker i form av nye læreplaner, nye tiltak, andre undervisningsformer – og at de ikke alltid har de rette lederverktøyene til å håndtere dette.

Studentene kommer fra svært ulike skoler, hva gjelder størrelse, nivå og type. Noen av utfordringene kjenner vi igjen fra caseskolene.

Er du i tillegg rektor på en liten skole uten inspektører, kontorpersonell, IKT-folk eller vaktmestre, så blir det ofte rektoren som må ordne opp når noe kommer på, stort eller lite.

Det kan likevel, gjennom tekstene deres, se ut som om utfordringene de står i er relativt like og at de beskriver sin egen reise – både i lederrollen, men også sin mer personlige reise, på en ganske lik måte.

Generelt gir studentene uttrykk for begeistring hva gjelder rektorutdanningen. De mener de har hatt stort utbytte av å delta på denne.

Gode faglige læringsøkter, ledet av dyktige fagfolk i en trygg atmosfære etterfulgt av refleksjoner i basisgruppen har gitt meg mest utbytte.

Mappetekstene er konkrete i beskrivelsen av de ulike teoriene, metodene og verktøyene de har vært igjennom og lært i løpet av utdanningen. Vi kan vel kanskje anta at studentene inkluderer i teksten det de selv føler har vært mest viktig for dem. Mange beskriver hvordan bl.a. innsikt i verktøyet «verdsettende ledelse» har hjulpet dem i forhold til det å være leder med personalansvar. I motsetning til skolene som var inkludert i casestudiene, hvor rektor har en relativt liten personalgruppe, så kommer det frem av mappetekstene at flere av disse lederne har svært mange de har personalansvaret for. De sier at de ofte føler at de ikke rekker å følge opp den enkelte godt nok, men at etter at de lærte om «Verdsettende ledelse» så gir de uttrykk for at de mestrer dette bedre.

Gjennom mappetekstene er det ingen tvil om at rektorutdanningen, for de aller fleste av studentene, har satt noe avtrykk i praksis. I stor grad finner vi dette avtrykket først og fremst hos den enkelte leder og flere av studentene mener de har hatt en *personlig* utvikling. Studentene er generelt svært ærlige i beskrivelsen av seg selv som leder før de startet på rektorutdanningen, og de er tydelige på hvilke utfordringer de har. Enkelte av teoriene de har vært igjennom i løpet av denne perioden med utdanning

(f.eks. Jungiansk typeindeks - JTI) virker som har bidratt til en bedre forståelse av sterke og mindre sterke sider, og hvordan de best mulig kan håndtere eller bruke disse i lederrollen.

Jeg opplever å ha tilegnet meg en trygghet som gjør at jeg ikke trenger å være den som har det siste ordet, jobber mest og evner å kunne trekke meg tilbake og tenke igjennom beslutninger før de skal tas.

Det er vanskelig, basert på disse tekstene å se et avtrykk som favner bredere – kanskje naturlig nok. De er i avslutningen av utdanningen, og det vil gjerne ta tid før man kan identifisere en endring eller utvikling som resultat av f.eks. et lederutviklingstiltak. Likevel, selv om en stor del av tekstene handler om egen utvikling, er det også en rekke eksempler i tekstene på hvordan de har tatt med seg det de har lært inn i ulike fora på den aktuelle skolen. Bruk av verdsettende ledelse er ett eksempel. Flere nevner også at de har endret møtestrukturen og selve måten å lede møter på og elevsentrert ledelse er også et begrep som brukes i oppgavene. De mener selv at grep de har tatt, som følge av rektorutdanningen, har bidratt positivt, f.eks. gjennom at flere ansatte deltar i ulike diskusjoner.

Studentene nevner også teorier som tar for seg organisasjonsutvikling og -læring, noe de også ser stor nytte i. De mener det er av verdi å lære mer om hvordan organisasjoner fungerer, og hva som må til for å få til læring internt i egen organisasjon. *Bevisstgjørende* er et begrep som går igjen.

Studentene gir uttrykk for at de har stor tro på at teoriene og modellene de har lært og lært om, skal hjelpe dem i deres ulike ledelsesutfordringer. De har også tro på at det de har lært på rektorutdanningen skal komme kollegaer og også elever til gode. Likevel, selv om begeistring til tider er stor, står disse lederne i en arbeidshverdag som byr på utfordringer. Det er ikke gitt at det er like enkelt å implementere i egen organisasjon/skole det som er lært i en forelesningssal eller i et grupperom kontrollert for forstyrrende elementer.

Dette er to verktøy som traff meg som leder umiddelbart. I utgangspunktet svært åpenbare og enkle verktøy som skulle være enkle å ta i bruk, men i en hektisk hverdag viser det seg at dette ikke er like enkelt å gjennomføre.

Oppsummering

Deltakernes positive vurderinger av tilbudets faglige nivå er en indikasjon på at rektorutdanningen er tilpasset deltakernes forutsetninger, og innfrir dermed det å være «behovsrettet». Dette på tross av at gruppen med deltakere har endret seg over tid. Tilpasning til skoletyper og størrelse, er et aktuelt tema for videre diskusjon om tilpasning til skoleledernes hverdag. Våre kvalitative data er fra små skoler som har noen utfordringer som større skoler ikke har. Dette reiser interessante spørsmål om videreutvikling av utdanningen og om tilpasning til både små barneskoler, og større videregående skoler med flere nivåer og avdelinger.

Med utgangspunkt i både de kvantitative og de kvalitative dataene om rektorutdanningens relevans, så kan vi ganske sikkert konkludere med at deltakerne på rektorutdanningen er fornøyde med tilbudets relevans for praksis. Da det hersker noe forvirring rundt dette med ferdighetstrening, kan det tyde på at det ikke bare er ferdighetstreningen som bidrar til at tilbudet oppleves som praksisrelevant, men også andre sider ved det pedagogiske opplegget. Spesielt er det et viktig funn at deltakerne ikke bare er generelt tilfreds med tilbudet, men at de også gir klart uttrykk for at utdanningen har betydd noe for deres lederpraksis og forventning til seg selv som leder. Dette er en viktig indikator på at utdanningen virker slik den er intendert, og at den gir et bidrag til bedre skoleledelse i praksis.

Deltakerne uttrykker særlig at praksisnære verktøy og refleksjon over praksis i grupper og nettverk er relevant for deres arbeid som skoleleder. Særlig gjennom mappetekstene får vi innblikk i den mer umiddelbare begeistringen deltakerne gir uttrykk for hva gjelder nye verktøy, metoder og teorier som de har lært. Det virker som om det er enkelt for studentene å relatere til det de lærer, og det er enkelt

for dem å se hvordan det skal brukes. Ved slutten av studiet er de aller fleste av studentene helt sikre på at de vil ta denne lærdommen med seg videre og bruke den også i fremtiden.

Rektorutdanningen skal være praksisrelevant, og vi har i dette kapitlet belyst deltakernes og også tilbydernes synspunkter på dette. Alle datatypene bekrefter at den er relevant for den praktiske hverdagen som skoleleder, og særlig mappetekster viser hvordan skolelederne reflekterer rundt dette.

6. Rektorutdanningens avtrykk på praksis

I forrige kapittel har vi vist at deltakerne er svært tilfreds med den utdanningen de har fått, og at den også vurderes som relevant. Dette er en god indikasjon på at rektorutdanningen i stor grad fungerer etter intensjonene. I dette kapitlet vil vi forsøke å danne et bilde av hvordan utdanningen kan tenkes å påvirke jobben som skoleleder, og ikke minst bidra til trygghet i rollen som leder. Dette kapittelet bidrar til å belyse om og hvordan utdanningen påvirker deltakernes praktiske hverdag – altså utdanningens resultat kvalitet.

For å beskrive resultat kvalitet, tar vi først for oss de kvalitative dataene fra casestudiene og bruker disse for å vurdere utdanningens påvirkning på Utdanningsdirektoratets fem hovedområder for krav og forventninger til en rektor. Tidligere delrapporter viser bl.a. gjennomgående at deltakelse i rektorutdanningen bidrar til økt opplevelse av trygghet i lederrollen. Dette vil berøres her under det femte hovedområdet, men beskrives mer i detalj i siste del av kapittelet.

Krav og forventninger til en rektor

I innledningen presenterte vi rektorutdanningens programprofil med de fem hovedområdene; elevenes læringsprosesser, styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging, utvikling og endring, og lederrollen. Hvordan rektorer vi har intervjuet beskriver tilbudets avtrykk på praksis for hvert av disse områdene kan bidra til å si noe om måloppnåelse, men også videreutvikling av tilbudet.

Elevenes læringsprosesser

I kravspesifikasjonen for rektorutdanningen presiseres det at rektor er ansvarlig for elevens læringsresultater og læringsmiljø og for å legge til rette for gode læringsprosesser på skolen. I selve utdanningen er elevenes læringsresultater og læringsmiljø og hvordan rektor kan legge til rette for best mulige læringsprosesser vært et av fem oppmerksomhetsområder. Gjennom casestudiene har vi fått mulighet til å se litt nærmere på hvorvidt oppmerksomheten rundt denne tematikken i utdanningssituasjonen også blir med rektor ut i praksis.

Våre fire rektorer har alle jobbet lenge i skolen, men er likevel relativt nye i rollen som rektor. Elevenes læringsresultater er jo det man jobber for, enten man er lærer eller rektor, og selvfølgelig har disse rektorene stor oppmerksomhet rettet mot dette området uavhengig av deltakelsen på rektorutdanningen. Man kan kanskje tenke seg at en rektor ved en mindre skole likevel kommer enda tettere på elevene enn ved en større skole.

Rektorene forteller om ulike utfordringer ved skolekonteksten, som også kan knyttes til elevens læringsmiljø, f.eks. som at klassene kan bli veldig små og at man i en liten klasse kan risikere å bli eneste jente eller gutt på trinnet – som igjen kan bidra til at den enkelte elev kan føle seg ensom eller sårbar. Dette handler om konteksten, og den kan man vanskelig gjøre noe med. Fordelen med en mindre skole vil være at det kan være enklere å oppdage det (også for rektor) når en elev faller litt utenfor.

Rektorene peker også på at det kan være eksterne faktorer som sannsynligvis har betydning for elevens læringsresultater og særlig to av rektorene og også deres lærere er opptatt av konteksten skolen befinner seg i. Dette er altså små kommuner, hvor etterspørselen og behovet for høyere utdanning kanskje er noe mindre enn det vil være i større kommuner/større byer, og hvor foreldrene (fedrene) i stor grad har håndverkeryrker. Skolegangens verdi vil kanskje underkjennes av foreldrene og det byr også på utfordringer å involvere foreldrene i denne. Dette er et eksempel på viktigheten av å forstå kontekstuelle forhold for skoleledelse.

Rektor 1: Det har vi jobbet med siden jeg kom hit, at vi må ha foreldre som også ønsker at ungene sine skal gjøre det bra. Man trenger ikke bli akademiker, men at de må se at samfunnet er

annerledes i dag, enn det var for femten, tjue år siden. I forhold til at, hvis du ikke har adekvate gode leseferdigheter. (rektor 1, 2017)

Rektor 2: Og at det tydeligvis er, det er jo ikke elevene sin feil. Det er jo på en måte noe som gjør at det blir sånn. Og det skaper en ulikhet i samfunnet, og det er jo helt klart, det er jo litt rart at det ikke adresseres mer i forskningslitteraturen. (rektor 2, 2017)

Lærerne vi snakket med er generelt opptatt av arbeidsmiljø og andre interne faktorer som kan påvirke elevenes læringsresultater:

Lærere 2: Så det er miljøet først, og resultater etterpå. [...] og da blir jo det med den her rektorutdanningen også at det går mer på at du er nødt til å ha trygghet, du er nødt til å ha godt miljø, du er nødt til å ha de sosiale egenskapene noenlunde intakt før du kan forvente noe særlige resultater. (lærere 2, 2016)

To av rektorene vi snakket med forteller at elevene ved deres skoler skårer noe under gjennomsnittet på de nasjonale prøvene og at de jobber hardt sammen med lærerne for å endre på dette resultatet. På spørsmål om hvorvidt de mener at rektorutdanningen har bidratt på noen måte hva gjelder oppmerksomhet rundt elevenes læringsresultater, så mener rektorene at rektorutdanningen har hatt en effekt.

Rektor 1: Nå sitter jeg med boka for jeg skal snart til eksamen. Altså hva er det som gir god læring osv. Og det er jo dette vi sitter med, dette semesteret. Så for min del så gir det veldig økt bevissthet, så jeg har veldig lyst til å ta det med ut til mitt personale og dryppe ut så mye jeg kan. (rektor 1, 2016)

Det kan også se ut som om denne oppmerksomheten ble med videre etter endt utdanning, i alle fall for rektor 2 da vi snakket med henne ett års tid etter endt utdanning.

Rektor 2: Det som jeg syntes rektorutdanningen var tydelig på, det var jo for det første at vi skulle ha en veldig god oversikt over hvor elevene sto. (rektor 2, 2017)

Styring og administrasjon

Styring og administrasjon er det andre området som fremheves som særlig viktig i kravspesifikasjonen for rektorutdanningen. Utdanningsdirektoratet har herunder inkludert viktigheten av at rektor kjenner og følger lov og forskrift og at rektor har god intern administrasjon, styring og kontroll av skolens virksomhet.

Det har, i våre intervjuer med både rektorer og lærere, vært lite oppmerksomhet rettet mot verken lovverket eller forskrifter på et generelt nivå. Heller ikke selve læreplanen har vært diskutert. Hva dette kan skyldes vet vi ikke, men en forklaring er selvfølgelig at intervju spørsmålene ikke tok opp dette i tilstrekkelig grad.

Imidlertid, og som allerede nevnt, ble egen mangel på juridisk kompetanse nevnt under intervjuene med rektor, samt et ønske om kompetanseheving på dette området i forbindelse med rektorutdanningen. Særlig ble behovet for mer kompetanse nevnt i forbindelse med vanskelige saker som kunne angå elever, men også personalsaker.

Rektor 1: Den kompetansen kjenner jeg at man kunne hatt mer. Men det må være praktisk. Og kunne knytte det opp mot arbeidsoppgavene som man har som skoleleder. (rektor 1, 2018)

Et par av rektorene peker på at rektorutdanningen har hjulpet dem med å sette ting i system, lage en struktur for egen jobb og for det som foregår for øvrig på skolen. Ved mindre skoler, hvor rektor ivaretar

mange slags roller, er det lett at ting sklir ut, man mister fokus og det meste handler om å slukke branner.

Rektor 3: jeg mener at etter at jeg kom så er det et fokus på skole, vi begynner å få rutiner, men det har vært en vei å gå og det var det jeg ønsket å få litt mer hjelp til da jeg startet på det her (på rektorutdanningen). Og jeg føler jo egentlig at det med strukturer har vi jobbet masse med, der har jeg fått masse igjen. Både i gruppene, men også i forhold til de foredragene [...]. (rektor 3, 2016)

Samarbeid og organisasjonsutvikling

Det tredje området Utdanningsdirektoratet ønsker at rektorutdanningen skal adressere spesielt er det som er blitt kalt for *samarbeid og organisasjonsutvikling*. Oppmerksomheten rettes her mot rektors evne/kompetanse til å bygge fellesskap gjennom arbeidsmiljø, samarbeid og organisasjonskultur.

Rektor 3: Når det gjelder det med kultur så har vi hatt arbeidskrav (på rektorutdanningen) og da har vi skrevet oppgaver og da skrev jeg dette med å bygge en enhetlig kultur, for det har vært veldig mye subkulturer (på denne skolen). Så da fikk jeg innspill på hva som kan være lurt... kommunikasjon, tydelig ledelse og det å gjøre det du sier. Det har gitt meg masse og det er bare opp til meg hvor mye jeg klarer å få ut av det. (rektor 3, 2016)

I sitatet over gir rektor 3 uttrykk for verdien i det, for henne, at dette har vært et viktig område i rektorutdanningen – særlig hva gjelder kulturbygging. Kanskje hadde også innspillene hun fikk på rektorutdanningen en liten effekt. To år senere forteller hun nemlig at de har tatt noen grep hva gjelder møtevirksomheten (de ulike faglærerne presenterer i fellesmøtene utfordringer og mulige løsninger innen sitt fagområde) og hun opplever en liten endring:

Rektor 3: Så vi har fått en mer sånn.... ikke delingskultur, men at vi jobber mer på tvers. De tar mer kontakt med hverandre...(rektor 3, 2018)

Også lærerne ved den samme skolen mente at de kunne se en endring, særlig i forhold til deling på tvers.

Lærere 3: Jeg tror også det har gått litt fra det der hver sin lærer på hver sin odde. [...] Det er en del tvungent samarbeid og prosedyrer ...(lærere 3, 2018)

Lærerne ved skole 1 opplever også en endring i hvordan de samarbeider sammenlignet med hvordan de beskrev dette noen år tilbake.

Lærere 1, 1: Altså det er jo mer arbeid på team. Altså det er mer samarbeid enn det var da jeg (startet). Da var det mye mer at hver lærer lukket døren si og de andre visste ikke så mye hva som skjedde der inne. Så det er mer åpenhet og mer arbeid på team ja. Det er veldig tydelig at vi har sett en utvikling på den delingskulturen, på ja.

Lærere 1,2: Men det er jo noe som har skjedd de siste 5 årene egentlig. Jeg følte vel det når jeg begynte her for 6 år siden, så var det jo veldig sånn... Det var liksom meg og deg også var de andre... (lærere 1, 2018)

Hvorvidt disse endringene reelt skyldes at rektor har deltatt på rektorutdanningen, vet vi selvfølgelig ikke sikkert. Imidlertid er det lærere ved to ulike skoler som peker på noe av det samme, noen år etter at rektor har deltatt på utdanningen. Dette kan kanskje være en indikasjon på at rektorutdanningen setter et lite avtrykk i praksis.

Rektorene er generelt opptatt av relasjoner og samarbeid – både internt og eksternt. De er avhengige av et godt samarbeid med en rekke aktører, men de viktigste er selvfølgelig sine egne. Og foreldrene, hvis

betydning for bl.a. elevenes læringsresultater allerede er nevnt. Det kan tenkes at rektorutdanningen bidrar med å øke rektorenes oppmerksomhet rundt nettopp dette.

Rektor 2: Men jeg er blitt enda mer fokusert på at det er styrken i personalet som er virkelig det viktigste altså. [...] I tillegg til å ha foreldrene på lag. (rektor 2, 2017)

Utvikling og endring

Utvikling og endring er et fjerde område Utdanningsdirektoratet definerer som et fokusområde i rektorutdanningen. Det er også et omfattende ansvarsområde som skisseres, hvor rektor bl.a. må ha evne og kompetanse til strategisk ledelse, ledelse av utviklings- og endringsprosesser og ledelse av kompetanseutvikling er helt avgjørende for at skolen utvikles og endres i takt med interne og eksterne endringer og således til enhver tid er tilpasset sine oppgaver og kontekst.

Som vi allerede har vært inne på er disse rektorene svært bevisst den konteksten skolen befinner seg i, og hvilke eventuelle utfordringer denne byr på. For i alle fall tre av våre fire (opprinnelige) skoler byr også denne konteksten på utfordringer hva gjelder rekruttering av ny og tilstrekkelig kompetanse. Og våre rektorer reiser også spørsmålet om rektorutdanningen klarer å favne mangfoldet i skole-Norge og det store spennet i utfordringer som finnes. Disse rektorene er usikre.

Rektor 1: Vi har levert veldig mye til yrkesfaglig utdanning og det er jo det foreldrene også vil. «Ta nå den, nå blir du håndverker eller så blir du snekker, eller så blir du helsefagarbeider» [...] Så jeg håper vi får det nå, neste semester, at vi får sett hva det betyr for oss, hvordan må vi tenke annerledes, hva sier forskning, hva bør vi tenke på? Og det er noe vi har diskutert en god del vi rektorene også, hva bør den moderne rektor ha fokus på? (rektor 1, 2016)

Men det jobbes likevel hardt både i forhold til å endre foreldres holdninger til skolen og det jobbes hardt med å få rekruttert den kompetansen som faktisk trengs. Det er utfordrende for små skoler i små kommuner å rekruttere kompetanse. Den ene skolen vår har flere elever på ulike tiltak og trenger dermed ekstra ressurser og kompetanse med tanke på det. Det er ikke gitt at det finnes midler i kommunen til at de kan få rekruttere søkere med den høyeste kompetansen. Rektor ved denne skolen gir imidlertid uttrykk for at hun med rektorutdanningen i ryggen er blitt tøffere når det f.eks. gjelder å kunne rekruttere de ansatte hun vil ha:

Rektor 2: Men jeg kjente det at det var ålreit å ha den rektorutdanningen i bunn, til og kunne klare og stå imot akkurat det med (xx), at vi må ta den som er best egnet. (rektor 2, 2017)

Våre rektorer er alle relativt nye i rektorrollen, men de har lang fartstid i skoleverket. Disse rektorene er enige i at det ville vært for krevende å gjennomføre rektorutdanningen samtidig som man begynte i rektorgjerningen, men at de da følte seg klare for å starte ett års tid ut i rektorjobben. Rektor 2 gir også uttrykk for at hun også hadde en forventning om å få hjelp til å utvikle skolen eller endre ting, i rektorutdanningen.

Rektor 2: Å kunne endre en kurs i forhold til, hvis man ser at det er andre ting som er mye lurere å gjøre. (rektor 2, 2017)

Strengt tatt må man nesten kunne si at utvikling og endring er gjennomgangstema i alle våre intervjuer med rektorer og også med lærerne. De står i ulike (og også like, som allerede kommentert) utfordringer, som må håndteres. En av våre rektorer er leder for en relativt nyetablert skole, hvor det i løpet av den perioden vi snakker med henne også skjer store endringer i tilknytning til skolen (en større utvidelse). Gjennom intervjuene kan det fremstå som om rektorutdanningen bidrar til at man har større oppmerksomhet rundt utfordringer knyttet til endringer – både interne og eksterne endringer, uten at dette nødvendigvis nevnes eksplisitt under intervjuet. På direkte spørsmål nevnes imidlertid det de har lært om *endringsledelse* som svært nyttig for å oppnå endring – i alle fall internt.

Lederrollen

Hvorvidt en leder finner seg til rette i rollen sin og har et avklart forhold til den og til eget lederskap er selvfølgelig av stor betydning for å kunne utøve god ledelse. I intervjuene med rektorene kommer det frem at alle har hatt visse forventninger til rektorutdanningen og hva den skulle bidra med for egen del, og ta med inn i rektorrollen.

Rektor 3: [...] jeg ønsket å skaffe meg kunnskap sånn at jeg kan slå i bordet med at sånn er det faktisk, sånn at jeg kan være tryggere. (rektor 3, 2016)

Som sagt, så var alle rektorene som ble intervjuet, relativt ferske i rektorrollen og alle rektorene hadde en klar forventning om å føle seg *tryggere* i rollen etter endt utdanning. Og det ser det også ut til at disse rektorene gjør – større trygghet i lederrollen er et element som går igjen i intervjuene med rektorene, også fra år til år. Det er imidlertid ikke alltid like klart hva man legger i det å føle seg tryggere i lederrollen, men som sitatet under indikerer, så kan det se ut til at denne økte tryggheten som de opplever bidrar inn i selve *ledelsespraksisen*.

Rektor 1: Jeg tenker det har gitt meg en større trygghet i jobben min (rektorutdanningen). Og det er på flere plan. At man blir tryggere i måten man jobber på, at man får en del påfyll i forhold til ledelse. [...] Og at man får en del verktøy, både i kartlegging av personal, kartlegging av organisasjonskultur, det har jeg jobbet litt med. Selvfølgelig i samarbeid med alle ansatte, og det gir meg jo en trygghet i å gjøre det [...] (rektor 1, 2017)

Gjennom akkurat dette sitatet fremstår denne rektoren som tydelig, demokratisk, selvstendig, trygg og modig. Og han gir altså mye av æren for det til rektorutdanningen (som han på dette tidspunkt hadde avsluttet for ett års tid siden). Våre rektorer er svært reflekterte og de er godt kjent også med egne mindre sterke sider. Og disse mindre sterke sidene har jo også vært noe av grunnen til at de valgte å delta på rektorutdanningen. De har ønsket påfyll for å kunne føle seg tryggere også der man har følt seg som svakest. I kravspesifikasjonen for rektorutdanningen fra Utdanningsdirektoratet fremheves det også at en god leder evner å tilpasse eller avpasse lederstil med personlighet. Våre ledere trekker paralleller mellom hvem de er som person og hva de føler seg gode på i rektorgjerningen og også hva de eventuelt ikke føler seg så sterke på. Uten at det blir stilt direkte spørsmål om det, så trekker også lærergruppene vi intervjuet frem de samme parallellene mellom personlighetstrekk og lederstil.

Det at tiden går og at våre rektorer dermed blir mer erfarne i rektorrollen i løpet av den 3-års perioden vi har truffet dem, kan man jo også anta bidrar til en større trygghet i rollen. Og det er nesten umulig å vurdere hvor effekten av rektorutdanningen avtar og tid, erfaring og personlighet er det som i hovedsak bidrar til hvem du er som leder. Imidlertid virker våre rektorer å være ganske enige om at rektorutdanningen har reelt bidratt inn i deres rektorgjerning, også to år etter avsluttet utdanning.

Rektor 3: Og personlig så har jeg jo utviklet meg mye som du sier, ingen vet hva fremtiden bringer men i hvert fall de årene her er noe som jeg kommer til å ta med meg. Det har gjort noe med meg personlig. (rektor 3, 2018)

Rektor 1: Jeg føler jo at den er veldig god last å ha med seg. [...] Så den har vært med og styrket meg i rollen. Det er ikke jeg i tvil om ja. (rektor 1, 2018)

For å følge opp rektorenes opplevelse av disse fem hovedområdene vil vi videre gå mer inn på endring av praksis over tid, for deretter å gå mer i dybden på område mestring av lederrollen.

Endring av praksis over tid

En av hovedintensjonene med å gjennomføre casestudier som en del av evalueringen av utdanningen har vært å se etter indikasjoner på utdanningens avtrykk i praksis. Og gjennomgangen viser jo at utdanningen blir med i alle fall disse rektorene tilbake til egen arbeidshverdag. Omfanget på avtrykkene

er det vanskelig å si noe om, og det er ingen av rektorene eller lærerne som f.eks. melder om særlig store utviklingstiltak ved skolen.

Som vi allerede har sett – gjennom flere av sitatene, virker våre rektorer å være godt fornøyde med utdanningen, samtidig som de ser at den har hatt en verdi for dem også etter at utdanningen var avsluttet, gjennom at den har inspirert den enkelte rektor til å åpne opp for nye måter å tenke på og bidratt til økt bevissthet rundt selve rektorgjeringen.

Rektor 2: ... det med å være nysgjerrig videre tenker jeg, og følge med i forskning, hva er det som rører seg rundt. Det tror jeg er kjempe viktig. Og også det med å ha full oversikt over egen skole, og altså elevene. (rektor 2, 2017)

Gjennom intervjuene med lederne fanger vi også opp, at det er små endringer på gang, bl.a. i hvordan rektor håndterer lederrollen internt eller i den mer utadrettede kommunikasjonen med foreldrene. Det at man evner å få foreldrene til å i større grad spille på lag med skolen, vil – på lang sikt kunne ha betydning for elevens læringsresultater. Men igjen, det er vanskelig å knytte endringer direkte til rektorutdanningen, selv om intervjuene tyder på at rektorutdanningen absolutt har bidratt.

Lærere 3: Så jeg vil jo tro det med utdanning, det har nok gitt (rektor), hva skal jeg si, høyere bevissthet. Hele tiden at man skal holde seg lovmessig og kvalitetsmessig på et visst nivå. (Lærere 3, 2018)

Et element som dukket opp under intervjuene med rektor, og som kan være et innspill til videreutvikling av rektorutdanningen, er det faktum at disse lederne har behov for oppfriskning av det de var gjennom på utdanningen.

Rektor 2: Mye av det vi har fått på rektorutdanningen, er jo også ferskvare, noe som er inn i tiden... (rektor 2, 2017)

Alle rektorene vi snakket med fortalte at de i det videre skulle delta på andre lederutviklingsprogram. Kunne det være en tanke at man som en del av rektorutdanningen også tilbyr oppfølging – f.eks. i form av en workshop noe tid etter at utdanningen er over? Én av rektorene vi snakket med, etterspør nettopp det. Selv om rektorutdanningen har inspirert disse rektorene til å selv holde seg oppdatert f.eks. innen nyere forskning, sier de selv at de ikke har så god tid til dette som de skulle ønsket. Å være rektor handler mye om å slukke branner. Og nettopp derfor kan det kanskje tenkes at man trenger ekstern hjelp til å holde seg oppdatert.

For våre rektorer er det imidlertid ingen tvil om at rektorutdanningen har spilt en viktig rolle – kanskje særlig for dem personlig.

Rektor 3: Ja den har hjulpet meg masse. Masse, masse. Både det å bli trygg som leder, men også det her med at jeg hadde de andre der som jeg faktisk enda har kontakt med flere av. (rektor 3, 2018)

Mestring av lederrollen

Målet med rektorutdanningen er å styrke rollen som skoleleder og derigjennom bidra til å utvikle skolens kvalitet. Dette er sentralt for å si noe om utdanningens resultat kvalitet. I det videre ser vi nærmere de kvantitative dataene som omhandler hvordan deltakerne selv mener at de mestrer en del av de oppgavene som er en del av rollen som skoleleder.

Det er ikke mulig å måle objektivt hvor godt skoleledere mestrer sin rolle, så vi må derfor basere oss på deltakernes egne vurderinger. Spørsmålene som dreier seg om rektors mestringsforventning er basert på gjennomprøvde batterier hentet fra forskningslitteraturen (Federici, 2012; Federici & Skaalvik, 2011; Federici & Skaalvik, 2012). Respondentene ble bedt om å svare på følgende: «Med alle oppgavene du har ansvar for, hvor sikker er du på en skala fra 1-7 at du kan...», og så ble de stilt overfor i

alt 18 spørsmål. Spørsmålene er stilt likt for 2016- og 2017-kullet, mens deltakerne i 2015-kullet fikk et spørsmål om hvordan utdanningen hadde forberedt dem.

For å belyse om utdanningen har en betydning for mestringsforventningen er det gjennomført en undersøkelse i en kontrollgruppe av rektorer som ikke har deltatt i rektorutdanningen. Det er likevel viktig å påpeke at forskjeller i mestring kan skyldes mange flere faktorer enn rektorutdanningen, det kan være erfaringer, tidligere utdanning og personlige egenskaper.

Som tidligere kommentert, så er spørreskjemaet noe redusert i forhold til tidligere kull, og vi begrenser oss til å se på noen sider av hvordan rektorene vurderer sin egen praksis, og med særlig vekt på hvor trygge de er på sin egen rolle. I motsetning til kullene som begynte i 2015 og 2016, ble det for det 2017-kullet bare gjennomført en undersøkelse ved slutten av utdanningen.

Vi har foretatt nye faktoranalyser, og har dermed fått ut noen andre dimensjoner enn dem vi presenterte i Delrapport to (Caspersen m fl. 2018). (Se resultatene av faktoranalyser i Vedlegg). Basert på faktoranalysen har vi konstruert fire dimensjoner ved å beregne indekser over snittskårene på de 18 spørsmålene i spørreskjemaet. Basert på svaralternativene fra 1 = svært usikker til 7 = helt sikker har vi beregnet gjennomsnittlige indekser for de fire dimensjonene som kom fram gjennom faktoranalysen. Det er mulig å argumentere for at ikke alle utsagn passer like godt inn i de dimensjonene de er plassert i. Slike indekser kan konstrueres teoretisk, eventuelt skjønnsmessig, men vi har valgt å følge de komponentene som kom ut av faktoranalysen.

Den første dimensjonen har vi kalt «skolekultur», og er basert på seks utsagn:

Stimulere dine ansatte slik at elevenes læringsresultater blir bedre

Lede kritiske diskusjoner rundt pedagogiske problemstillinger med personalet

Utvikle en skole som er åpen og imøtekommende overfor elevene

Utvikle en skole hvor alle lærerne trives

Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater

Engasjere dine ansatte i forhold til deres egen utvikling

Den andre dimensjonen har vi kalt «pedagogisk utviklingsarbeid», og er basert på fire utsagn:

Initiere, utvikle og/eller koordinere skolens arbeid med læreplaner

Initiere, planlegge og lede skolens utviklingsarbeid med pedagogisk bruk av IKT

Følge opp og benytte elevresultater for å bedre elevenes læringsmuligheter

Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid

Den tredje dimensjonen har vi kalt «undervisningsorganisering», og er basert på seks utsagn:

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

Den fjerde dimensjonen har vi kalt «forholdet til skoleeier»

Samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal bevege seg i

Fremme skolens behov overfor skoleeier

Få skoleeier til å forandre mening dersom jeg er uenig

Analysene er basert på data fra to ulike deltakerkull, samt en kontrollgruppe. Kullet som begynte i 2016 ble først undersøkt ved slutten av sin utdanning i januar 2018 og så igjen i januar 2019, mens 2017-kullet ble undersøkt i januar 2019. I tillegg omfattet undersøkelsen våren 2019 en kontrollgruppe (dvs. rektorer som ikke var deltakere). Å sammenlikne mellom de tre undersøkelsene innebærer to former for sammenlikning.

For det første illustreres endringer for 2016-kullet fra slutten av studiet til de har fått halvannet år lenger erfaring. Dette synes ikke i særlig grad å ha økt deres opplevelse av mestring. For det andre kan vi se på endringer mellom to kull i samme fase som kan enten henge sammen med endringer i studietilbudet eller i sammensetningen av deltakergruppen.

Tabell 6-1 viser reliabilitet og antall variable for de fire dimensjonene av mestring, beregnet for deltakerne i 2017-kullet. Alphaverdiene er høye for alle de fire dimensjonene, og vi finner tilsvarende høye verdier også for de øvrige tre datasettene vi ser på.

Tabell 6-1: Reliabilitet og antall variable – mestring av lederrollen. 2017-kullet

	Alpha	Antall
Skolekultur	0,83	6
Pedagogisk utviklingsarbeid	0,80	4
Undervisningsorganisering	0,84	6
Forholdet til skoleeier	0,78	3

Mestring av ulike lederoppgaver

I analysene foretar vi sammenlikner på tvers av kullene og mellom tilbyderne, og for å få et konsentrert uttrykk har vi beregnet gjennomsnittsverdier basert på svaralternativene. Gjennomsnittsverdiene skjuler samtidig en del av bildet, og derfor viser vi også hvordan svarene fordeler seg. I vedleggstabellene V-1 til V-4 viser prosentfordelingen på svaralternativene fra 1 (=svært usikker) til 1 (=svært sikker) for 2017-kullet.

Skolekultur. Svarmønstrene for de seks spørsmålene som utgjør dimensjonen «skolekultur» viser at et klart flertall har krysset av for 5 eller 6, det vil si at de er temmelig sikre på at de mestrer de ulike oppgavene. I tillegg har mellom 10 og 20 prosent krysset av at de er «helt sikre». Det er atskillig flere enn dem som har krysset av for grader av usikkerhet, dvs. fra 1 til 4. Høyest grad av sikkerhet er det i å utvikle en skole som er åpen og imøtekommende overfor elevene, mens sikkerheten er lavest på å stimulere ansatte slik at elevenes læringsresultater blir bedre, og i å engasjere de ansatte i forhold til egen utvikling.

Pedagogisk utviklingsarbeid. Også på de fire spørsmålene som inngår i dimensjonen «pedagogisk utviklingsarbeid» er det et klart flertall som velger alternativene 5 eller 6. De uttrykker sterkest grad

av sikkerhet på det fjerde spørsmålet om å initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid, men forskjellene fra de tre øvrige spørsmålene er små.

Undervisningsorganisering. Også på de seks spørsmålene som angår undervisningsorganisering uttrykker deltakerne stor grad av sikkerhet, men her er det noe mer variasjon. Flertallet har krysset av for alternativene 4 og 5, men det er også over en firedel som har krysset av for helt sikker på spørsmålet om å organisere undervisningen på en oversiktlig og ryddig måte. De er litt mer forbeholdne i sin vurdering av å sørge for at undervisningen blir tilrettelagt for elever med spesielle behov og å legge til rette for tilpasset opplæring. Det er kanskje ikke overaskende, siden dette er krevende oppgaver.

Forholdet til skoleeier. Sammenliknet med de tre foregående dimensjonene er deltakerne atskillig mindre sikre på hvordan de mestrer samarbeidet med skoleeier, noe som jo ikke bare avhenger av skoleleder selv, men også av skoleeier. Det er store forskjeller mellom skoleeiere i hvordan de forholder seg til sine skoler. Mest trygge er de på å kunne fremme skolens behov overfor sin skoleeier, og ikke overraskende minst på å få skoleeier til å endre mening dersom det er uenighet.

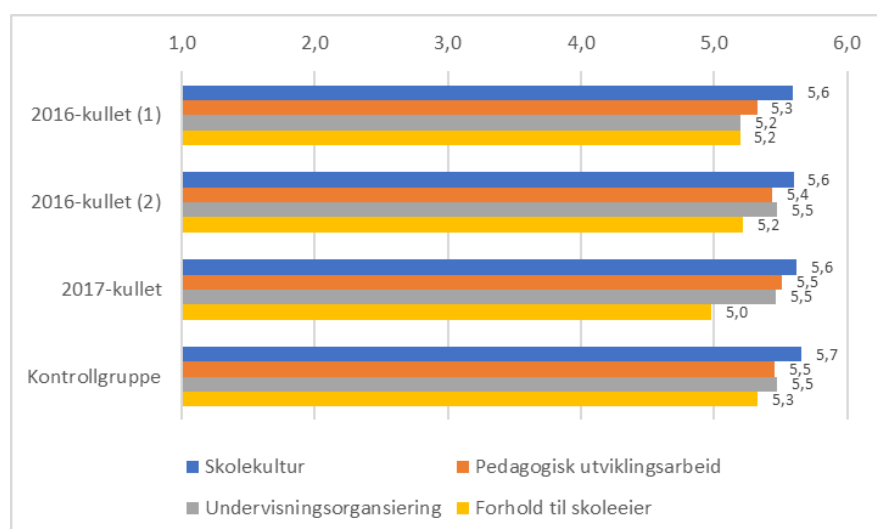
Sammenlikninger mellom kullene

Figur 6-1 viser de gjennomsnittlige skårene på de fire dimensjonene for to kull (undersøkelser i to runder for 2016-kullet) og for kontrollgruppen, beregnet ut fra svarene på en syv-delt skala.

Resultatene er temmelig sammenfallende mellom de to kullene ved avslutningen av utdanningen. Heller ikke den andre undersøkelsen, ett og et halvt år etter for 2016-kullet eller kontrollgruppen viste noen avvikende resultater. Det er så godt som identiske verdier mellom de fire gruppen på skolekultur og pedagogisk utviklingsarbeid, men noe mer variasjon på undervisningsorganisering og forhold til skoleeier. Både på undervisningsorganisering og pedagogisk utviklingsarbeid ser vi en svak økning i det første kullet fra avslutningen av utdanningen til halvannet år seinere. Endringene fra 2016-kullet (ved slutten av studiet) til 2017-kullet er ikke systematiske: analysene viser en svak økning på undervisningsorganisering og en tilsvarende svak nedgang for forholdet til skoleeier. I likhet med undersøkelsen fra 2018 finner vi ingen forskjeller mellom deltakere og kontrollgruppe som ville kunne tolkes som en effekt av utdanningen.

Ellers er det verdt å merke seg at på tvers av de fire gruppene er det høyest mestringsforventning på dimensjonen skolekultur.

Figur 6-1: Mestringsforventning i tre deltakerkull samt kontrollgruppe



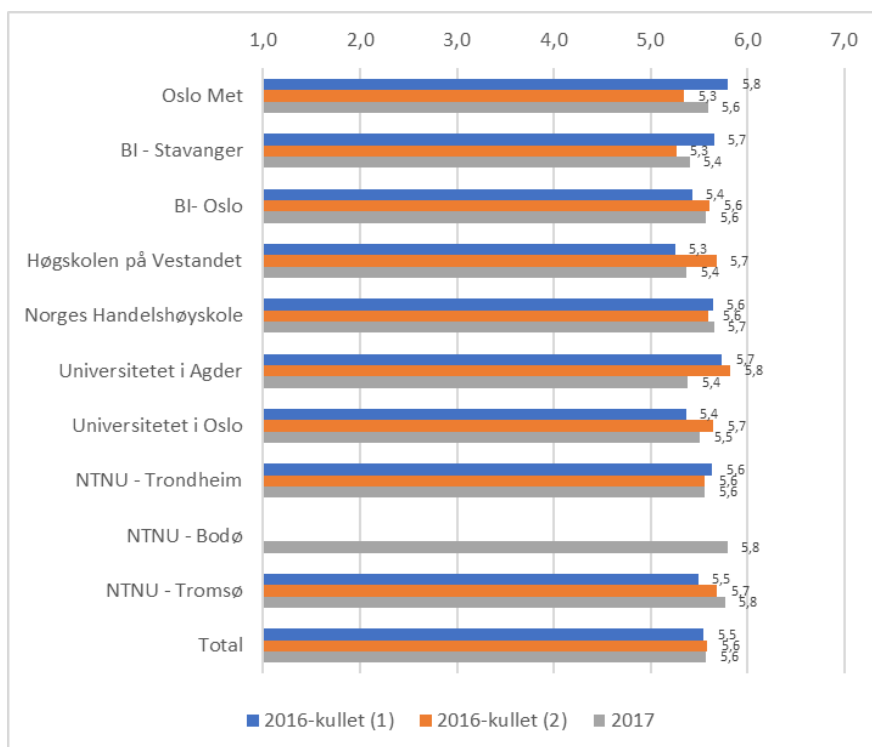
Sammenlikninger mellom kull og tilbydere

Vi har i løpet av hele evalueringsperioden sammenliknet mestringsforventning mellom deltakerne ved de ulike studiestedene og over tid selv om forskjellene ikke alltid er statistisk signifikante eller stabile over tid. Vi har ikke tilstrekkelig med opplysninger til å kunne forklare forskjellene, men noe av formålet er å gi tilbakemelding til tilbyderne.

For å sammenlikne kull og tilbydere presenteres en figur for de hver av de fire dimensjonene for 2016-kullet (første og andre runde) og 2017-kullet for hver tilbyder. NTNU-Bodø kom med i rektorutdanningen senere, og vi har derfor bare data om dem for 2017-kullet. Dimensjonene er skolekultur, pedagogisk utviklingsarbeid, undervisningsorganisering og forhold til skoleeier.

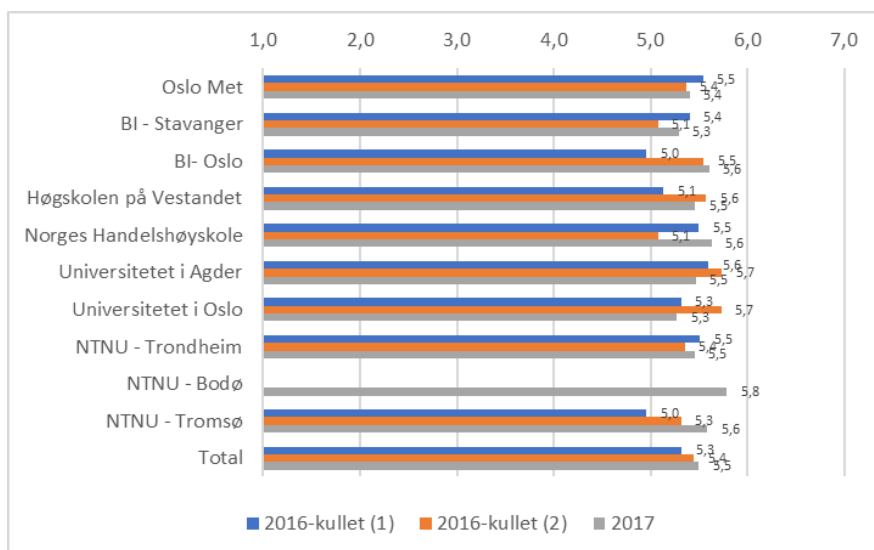
Figur 6-2 viser at det gjennomgående er små forskjeller mellom tilbyderne i skårene for dimensjonen skolekultur, og mønsteret varierer mellom kullene. Vi har beregnet om signifikans på data for 2017-kullet, og vi finner bare signifikante forskjeller mellom NTNU-Bodø og Tromsø på den ene siden og BI-Stavanger på den andre. Det er en svak tendens til større forskjeller mellom de to målingene for 2016-kullet enn mellom de to kullene ved slutten av utdanningen, men for noen studiesteder er det økning, for andre reduksjon i skårene. Unntaket er her Universitetet i Agder hvor skårene for 2017-kullet er lavere enn i 2016-kullet. De to målingene for 2016-kullet viser nedgang ved OsloMet og BI-Stavanger, men økning ved Høgskolen på Vestlandet.

Figur 6-2: Skolekultur



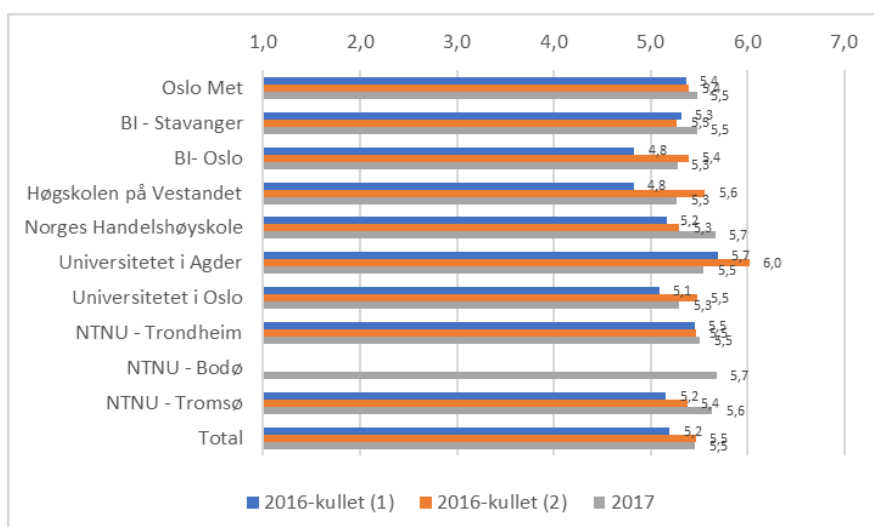
I alle de tre undersøkelsene finner vi en del forskjeller mellom tilbyderne i skårene for pedagogisk utviklingsarbeid (figur 6-3), men mønsteret er ikke stabilt mellom undersøkelsene. For eksempel har Universitetet i Agder høyest skåre i 2016-kullet med 5,6 ved slutten av utdanningen og BI-Oslo og NTNU-Tromsø lavest med 5,0. I oppfølgingen av samme kull halvannet år senere hadde Universitetet i Oslo høyest skåre med 5,7 og BI-Stavanger lavest med 5,1. I det siste kullet som startet i 2017 var det NTNU-Bodø som hadde høyest skåre med 5,8 og BI-Stavanger og Universitetet i Oslo lavest med 5,3, men ingen av disse forskjellene er signifikante.

Figur 6-3: Pedagogisk utviklingsarbeid



Sammenlikningen i figur 6-4 mellom tre undersøkelsene, viser at skårene for dimensjonen undervisningsorganisering i 2016-kullet har økt en del fra slutten av studiet til målingen halvannet år senere, og økningen er relativt stor for flere av av studiestedene. Forskjellene mellom studiestedene er lite stabile på tvers av de tre undersøkelsene. Da 2016-kullet ble undersøkt ved slutten av utdanningen hadde Universitetet i Agder høyest skåre, mens BI-Oslo og Høgskolen på Vestlandet hadde den klart laveste. UiA hadde også høyest skåre da 2016-kullet ble undersøkt på ny, halvannet år etter avslutningen, men da skåret BI-Oslo omtrent som gjennomsnittet, mens HVL lå litt over snittet. I 2017-kullet hadde NHH og NTNU Bodø høyest skårer, mens BI-Oslo, HVL og Universitetet i Oslo lå lavest. Forskjellen mellom NHH og BI-Oslo i 2017-kullet er signifikant, men for øvrig var imidlertid små.

Figur 6-4: Undervisningsorganisering

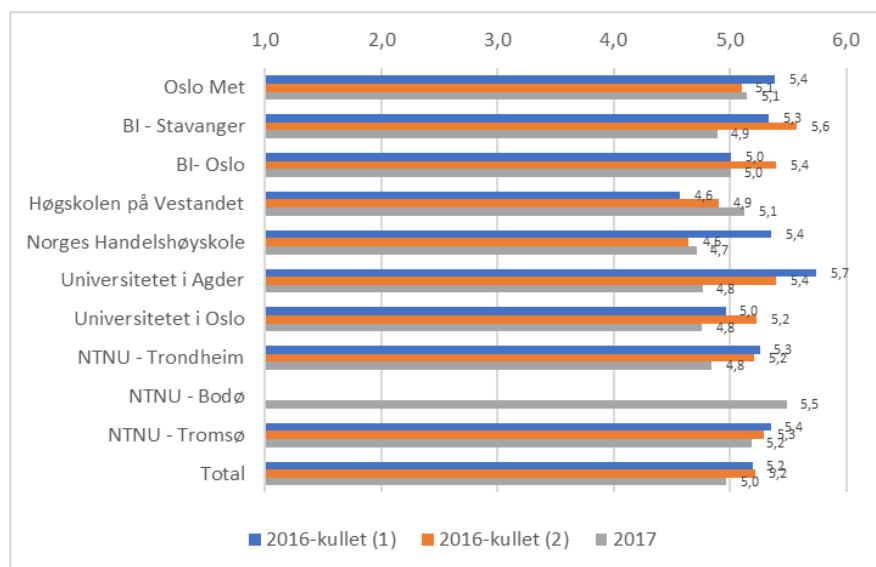


Skårene for forholdet til skoleeier i figur 6-5 er for mange av tilbyderne en del lavere enn for de tre øvrige dimensjonene. Hovedmønsteret er at skårene i 2017-kullet er lavere enn for 2016-kullet etter avsluttet utdanning, og dette er tilfellet også for de enkelte tilbyderne. Ingen av forskjellene i 2017-kullet er signifikante. HVL har her et avvikende mønster med en økning i skåren fra 2016-til 2017-kullet, mens UiA har den klart største nedgangen fra å ha høyest skåre til å være blant de laveste. Skårene i de to

undersøkelsene av 2016-kullet er samlet sett stabil, og den varierer heller ikke mye ved de enkelte studiestedene.

En nærmere analyse viser at rektorer og assisterende rektorer skårer en del høyere på denne dimensjonen enn de øvrige stillingsgruppene, en forskjell vi ikke finner for de øvrige dimensjonene. Forskjellene mellom rektorene på den ene siden og avdelingsledere og inspektører på den andre er signifikante. Dette kan ha sammenheng med at det er ledere i disse stillingene som har mest kontakt med skoleeier (selv om det også kan argumenteres deres erfaringer kunne ha ført til det motsatte resultat). Siden andelen rektorer er stabil mellom de to siste kullene, kan det ikke forklare de reduserte skårene fra 2016- til 2017-kullet.

Figur 6-5: Forholdet til skoleeier



I tillegg til å sammenlikne mellom kull og mellom tilbydere, har vi også sett på eventuelle forskjeller mellom deltakere etter type stilling, kjønn og utdanningsbakgrunn. Vi fant stort sett ingen signifikante forskjeller i noen dimensjoner av mestringsforventning, med unntak av at rektorer og assisterende rektorer hadde noe høyere skåre på forhold til skoleeiere enn avdelingsledere og inspektører. Dette skyldes etter alt og dømme at det er rektorer og assisterende rektorer som har ansvaret for kontakten med skoleeier.

Oppsummering

Rektorutdanningen skal favne fem hovedområder, og vi har i dette kapittelet forsøkt å spore hvordan rektorutdanningen har gitt avtrykk på praksis for den enkelte leder og dennes skole, når det gjelder disse områdene. Det området rektorutdanningen ser ut til å ha størst betydning for er lederrollen. Rektorene og lederne gir uttrykk for at utdanningen har gitt dem en større *trygghet* i rollen. Egen lederpraksis er ikke lenger kun basert på skjønn og erfaring, men også på teori og forskning. Dette oppleves å gi økt trygghet. Ny kunnskap bidrar også til *endring* i ledelsespraksis. Denne endringen vil antageligvis bidra inn mot de andre hovedområdene, og gjennomgangen av casestudiene viste at en slik effekt av utdanningen er sannsynlig. Det er likevel vanskelig, kanskje nesten umulig, å knytte endringer innen de fire andre områdene, kun til rektors deltakelse på rektorutdanningen.

Det er viktig å presisere at rektorutdanningen helt klart bidrar til en viktig *bevisstgjøring* hos den enkelte leder. Denne bidrar igjen til den enkelte leders ønske og behov for å vite mer, kunne mer, være oppdatert

når det gjelder hva som utgjør god ledelse som positivt påvirker hele organisasjonen, inkludert det viktigste av alt; elevenes læringsresultater.

Gjennom casestudiene som belyser endring i skoleledelse over tid, kan vi imidlertid ane at deltakernes begeistring avtar og drukner litt i daglige gjøremål etterhvert. Imidlertid peker disse rektorene på et behov for faglig påfyll og oppdatering noe tid etter at utdanningen er avsluttet. Er det rom for å tilby oppfølging av rektorutdanningen etter noe tid? Rektorutdanningen skal kunne inngå som en del av en masterutdanning, og en mastergrad i skoleledelse vil selvfølgelig innfri noe av behovet om oppdatering og faglig påfyll. To av rektorene vi snakket med ga også uttrykk for at de gjerne skulle gått videre med en masterutdanning – hadde de bare hatt tid...

Ett av målene med evalueringen er undersøke om utdanningen gir et bidrag til bedre skoleledelse, og i dette kapitlet har vi belyst hvordan skolelederne – både deltakere i rektorutdanningen og en kontrollgruppe – mener at de mestrer de undervisningsrelaterte oppgavene. Vi har ingen objektive mål på hvor godt de utfører oppgavene, og må basere oss på deres egne vurderinger. Men denne måten å måle mestring på er basert på gjennomprøvde batterier.

Den kvantitative resultatene i kapitlet bygger på fire datasett slik at vi både kan sammenlikne to kull, se om mestringen har endret fra slutten av studiet til halvannet år senere, og å sammenlikne deltakerne med rektorer som ikke har gjennomgått rektorutdanningen. Basert på faktoranalyse av dataene for 2017-kullet har vi identifisert fire klare faktorer: skolekultur, pedagogisk utviklingsarbeid, undervisningsorganisering og forholdet til skoleeier.

Svarmønstrene tyder på at skoleledere har høy tiltro til at de mestrer de mange ulike oppgavene som ligger til lederrollen. På en skal fra 1 (=svært usikker) til 7 (= helt sikker) er det et klart flertall har krysset av for 5 eller 6 og nesten ingen for usikkerhetsalternativene 1 – 3. Å mestre forholdet til skoleeier vurderes imidlertid noe mindre positivt enn mestringen av de øvrige tre dimensjonene, noe som kan henge sammen med at dette er noe rektorene bare har delvis kontroll over. Det er store forskjeller i hvordan skoleeiere forholder seg til sine skoler.

Vi har bare sammenliknbare tall for de to siste kullene som begynte i 2016 og 2017, og kan derfor ikke svare på om det er endringer over et lengre tidsrom. Resultatene for disse to kullene er nokså like, og endringene går i litt ulike retninger: en liten økning for dimensjonene «pedagogisk utviklingsarbeid» og «undervisningsorganisering», men liten nedgang for «skolekultur» og «forholdet til skoleeier».

Dersom det er slik at deltakerne i rektorutdanningen får et utbytte av studiet som påvirker deres måte å lede skolen på i tida etter avsluttet utdanning, ville det kunne vise seg ved at mestringsforventningen har økt fra slutten av studiet til halvannet år senere. Tallene for 2016-kullet ved slutten av studiet og halvannet år senere er imidlertid nokså stabile, men med en liten økning i dimensjonen «undervisningsorganisering».

Vi har i dette kapitlet presentert resultatene for de enkelte tilbyderne, men på grunn av små tall er det få av forskjellene som er statistisk signifikante. Som en test på utbytte rektorutdanningen har vi i undersøkelsen av 2017-kullet samlet data for en kontrollgruppe av rektorer som ikke har deltatt i rektorutdanningen. For dimensjonene «skolekultur», «pedagogisk utviklingsarbeid» eller «undervisningsorganisering» fant vi ingen forskjell mellom deltakere og kontrollgruppen, mens kontrollgruppen skårer litt høyere på «forhold til skoleeier». Sett på bakgrunn av deltakernes svært positive vurdering av studiet, også med hensyn til relevans, virker det urimelig å tolke det som manglende utbytte at vi ikke finner høyere mestringsforventning blant deltakere enn i kontrollgruppen.

Innenfor de enkelte tilbyderne ser vi større svingninger og til dels relativt store forskjeller. Men disse forskjellene er i liten grad systematiske og stabile. Dersom forskjellene i stor grad skyldes selve rektorutdanningen ville vi forventet at mønstrene var relativt stabile mellom kull, noe som ikke er tilfelle. Sannsynligvis er det forskjeller mellom kullene hos den enkelte tilbyder som forklarer mye.

Hovedinntrykket, som er helt i tråd med de tidligere undersøkelsene i evalueringen, er at de skolelederne som deltar i rektorutdanningen er trygge på at de mestrer de ulike oppgavene som inngår i lederrollen.

Men sammenlikningen med en kontrollgruppe av ikke-deltakere viser ikke noen høyere grad av mestring blant dem som har gjennomgått rektorutdanningen. Dette står tilsynelatende i motsetning til at vi fant at deltakerne mener at utdanningen har bidratt til å endre sin praksis. Vi mener derfor at evalueringen gir klare holdepunkter for at rektorutdanningen gir positive bidrag til å utvikle lederrollen, men at god skoleledelse avhenger av mange andre faktorer som ikke inngår i analysene.

7. Rektorutdanningens måloppnåelse og videreutvikling

I dette kapittelet vil vi besvare to hovedformål som Utdanningsdirektoratet har for denne evalueringen. Det første formålet omhandler rektorutdanningens kvalitet, resultat og måloppnåelse. Dette skal også gi grunnlag for å videreutvikle utdanningen. Det andre omhandler hva som er effektiv lederutdanning med vekt på hva som gir stor «påvirkning» på lederpraksis og skolens virksomhet. For å besvare disse hovedformålene ble følgende problemstillingene behandlet i rapporten:

- Hva kjennetegner deltakerne, og hvordan har sammensetningen av deltakergruppen endret seg over tid?
- Hvordan vurderer deltakerne rektorutdanningen med tanke på kvalitet, innhold, organisering og relevans?
- I hvilken grad kan vi spore endringer i deltakernes syn på deres egen organisasjon og deltakernes (selvrapporterte) praksis?
- I hvilken grad kan vi spore endringer på skoler der leder har deltatt på rektorutdanningen?

Vi vil først diskutere rektorutdanningens måloppnåelse gjennom å drøfte de ulike kvalitetsområder i forhold til hverandre. Med utgangspunkt i sammensetning av deltakergruppen kan vi si at tilbudet i dag fungerer både som forberedelse til, innføring i og påfyll til en rektorrolle, selv om det ikke er noe formelle krav om lederkompetanse for å bli tilsatt som rektor. Sammensetning av deltakergruppen har betydning for rektorutdanningens måloppnåelse, men også for videreutvikling av programtilbudet.

Hva som er effektiv lederutdanning for denne deltakergruppen vil være et gjennomgående tema under rektorutdanningens måloppnåelse og videreutvikling av tilbudet. I Caspersen med flere (2018) ble det diskutert hva som er effektiv lederutdanning ut fra tre dimensjoner: organisasjonsendring/-læring, personlig lederutvikling og pedagogisk utvikling. I tillegg vil effektiv lederutdanning for sektoren som helhet sees i lys av det samspillet mellom skolelederutdanning, forskning på området og skoleledelse som praksis, og kompleksiteten i konteksten som både tilbydere av rektorutdanningen og skoleledere opererer innenfor.

Basert på stabilitet og kontinuitet i det nasjonale tilbudet for skoleledere i denne tiårsperioden avslutter vi kapittelet med å drøfte om vi kan se konturene av en norsk modell for rektorutdanning.

Måloppnåelse og kontinuitet

Den nasjonale rektorutdanningen så dagens lys i 2009 og må ses på som en del av en større nasjonal satsing på kvalitet i norsk skole hvor økt mål- og resultatfokus, styrket profesjonskunnskap og kunnskapsbasert praksis var og er sentrale elementer. For å kunne realisere disse ambisjonene ble rektorer og skoleledere vurdert som kritiske suksessfaktorer. Etableringen av rektorutdanningen var den første store nasjonale satsingen på skolelederutdanning, der de som satt med et lederansvar i skolen fikk et «behovsrettet» tilbud om etter- og videreutdanning.

Selv om Utdanningsdirektoratet har hatt et tydelig grep om mål, rammer, utforming, og utvelgelse av tilbydere, har de ulike tilbyderne hele tiden hatt en viss autonomi i forhold til egen organisering av og innhold i studietilbudet for rektorer og andre skoleledere. Hovedtrekkene i rektorutdanningen har imidlertid ligget fast. Selv om antallet tilbydere har økt, og selv om opplegget ble noe justert fra første utlysningrunde til annenrunde i 2015 og tredje runde i 2019, er det først og fremst kontinuitet som

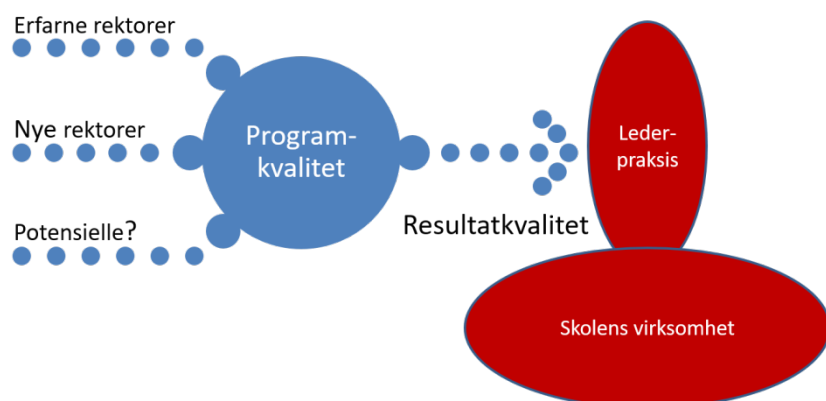
kjennetegner målsettingene, tilnærmingen og rammene rundt den nasjonale rektorutdanningen. I hele perioden har ambisjonene vært å:

- Bidra til å styrke kvaliteten i norsk skole generelt, ikke minst gjennom å kople skoleeiere til utdanningstilbudet
- Bidra til å styrke skolelederutdanningen i Norge, gjennom å kople forskningsbasert kunnskap om ledelse med praktisk lederutvikling
- Styrke lederkompetansen til deltakerne, ikke minst ved å gi dem trygghet i rollen som leder

Generelt viser evalueringen at ambisjonene om å styrke praksisnær skolelederutdanning, og styrke ledernes kompetanse og trygghet i rollen som skoleleder er oppnådd. Hvorvidt dette har bidratt til å styrke kvaliteten i norsk skole generelt, er et mer omfattende spørsmål enn det som er belyst i denne evalueringen. Som nevnt innledningsvis er kanskje et stabilt tilbud med kontinuitet mer sentralt enn noen gang i forhold til de endringer som reformer og omstillinger medfører. Selv om et tilbud som rektorutdanningen kan bidra til kontinuitet i en tid med mange endringer, kan det imidlertid være behov for å videreutvikle nye typer utdanningstilbud for ledere hvor samarbeid på tvers av sektorer, fag og profesjoner inngår i tilbudet.

For å drøfte rektorutdanningens måloppnåelse ser vi på forholdet mellom program- og resultatkvalitet. Med programkvalitet menes her sammenhengen mellom målsetting og iverksetting, og resultatkvalitet forstås som nytteverdi og endring på deltaker- og skolenivå. Sammenhengen mellom de to områdene for kvalitet er illustrert i figuren under som ble presentert i introduksjonskapitlet.

Figur 7-1: Program- og resultatkvalitet



Figuren illustrerer at programkvalitet også påvirkes av sammensetningen av deltakergruppen, noe som også vil påvirke resultatkvaliteten. Andelen rektorer har sunket fra 45 prosent for kullene som startet i 2010, 2011 og 2012 til 28 prosent for 2015-kullet og mellom 22 og 23 prosent for de to siste kullene. Andelen avdelingsledere har imidlertid økt tilsvarende som andelen rektorer har sunket. Det er relativt store endringer i sammensetningen av deltakergruppen fra første evalueringsperiode.

Vi ser en større variasjon av deltakere, og endringer i det som i Figur 7-1 omtales som erfarne og nye rektorer, og de øvrige som «potensielle?» Dette kan tyde på at rektorutdanningen fungerer både som «pre-service», «induction» og «in-service» (beskrevet i Caspersen m fl. 2018) ut fra deltakergruppen. Utdanningen av deltakere vi her har omtalt som «potensielle?» gir en mulighet til å bli trygge i den type lederstilling og -rolle de innehar, og kan kanskje bidra til karrieremobilitet over tid. Data på hvorvidt

rektorutdanningen har bidratt til et bredere og større rekrutteringsgrunnlag til rektorstillinger generelt har ikke vært en del av denne evalueringen, men det kunne vært interessant å undersøke dette.

Oppsummert vurderer deltakerne rektorutdanningen gjennomgående til å ha både høy kvalitet og være relevant for deres praktiske hverdag som rektor eller skoleleder i andre type stillinger. Dette støttes både av de kvantitative og kvalitative resultatene. Deltakerne er positive til kvalitet og relevans knyttet til undervisning, innslaget av ferdighetstrening, gruppearbeid eller gruppeaktiviteter, veiledning og coaching, hjemmeoppgaver og aktiviteter mellom samlinger, pensum og undervisningsmateriell. De forskjeller vi finner mellom studiesteder er i liten grad systematiske, altså er det i liten grad de samme tilbyderne som skårer godt eller dårlig på de ulike variablene. Dette kan skyldes ulik profil ved de enkelte tilbyderne, men også at deltakergruppene varierer, med ulike forutsetninger og behov.

Deltakerne opplever økt trygghet i lederrollen, personlig utvikling og forståelse for egen organisasjon. Det ser ut til at alle de fem kompetansekrav som Utdanningsdirektoratet forventer er godt integrert i rektorutdanningen når vi ser på resultater fra deltakernes selvrapporteringer og refleksjoner. Et hovedmål med utdanningen er å være praksisrettet, og resultatene peker da også i retning av at ferdighetstreningen bidrar til endringer i praksis. Samtidig finner vi her en del forskjeller mellom studiesteder, noe som nok gjenspeiler en ulik forståelse av hva ferdighetstrening er mellom tilbyderne. Da det hersker noe forvirring rundt dette med ferdighetstrening, kan det tyde på at det ikke bare er denne som gjør tilbudet praksisrelevant. Deltakerne opplever at tilbudet er praksisnært, og det er særlig ulike verktøy deltakerne introduseres for, men også refleksjon i grupper og skriving som trekkes fram av betydning for personlig utvikling. Våre resultater antyder at det er behov for å tydeliggjøre forhold rundt dette med ferdighetstrening. Noe uklarhet rundt dette kan imidlertid også tyde på at dette er bedre integrert i øvrig pedagogisk opplegg mer enn at det er fraværende. Et forbehold i tolkning av disse data er at det kan være noe ulik begrepsbruk i instrumenter i evalueringen og i praksis slik at deltakerne ikke kjenner seg igjen når de svarer på surveyen.

Det er et viktig funn at deltakerne ikke bare er generelt tilfreds med tilbudet, men at de også gir klart uttrykk for at utdanningen har betydd noe for deres lederpraksis og forventning til seg selv som leder. Dette er en viktig indikator på at utdanningen virker slik den er intendert, og at den gir et bidrag til bedre skoleledelse gjennom avtrykk i praksis. Analysene gir inntrykk av at det er enkelt for deltakerne å relatere seg til det de lærer, og det er enkelt for dem å se hvordan det skal brukes også i fremtiden. Deltakerne gir uttrykk for at egen lederpraksis er ikke lenger kun basert på skjønn og erfaring, men også på teori og forskning, noe som oppleves å gi økt trygghet. Det er likevel vanskelig, å knytte deltakernes beskrivelse av endringer innen de fire andre områdene, kun til rektors deltakelse på rektorutdanningen. Deltakernes begeistring avtar og drukner litt i daglige gjøremål etter hvert, men ønsker faglig påfyll noe tid etter at utdanningen er avsluttet.

Når det gjelder endringer i deltakernes selvrapporterte syn på deres egen organisasjon og praksis, vil vi trekke fram at våre resultater viser at deltakerne er særlig trygge på dette med å bygge skolekultur. Dette er relatert til dimensjonen organisasjonsendring/-læring som inngår i hva som er effektiv lederutdanning. Deltakerne opplever høy mestringsforventning knyttet til pedagogiske oppgaver som inngår i ledergjerningen, mens forhold til skoleeier er et område som gjentatt skårer noe lavere enn de andre oppgavene. En annen oppgave som er et tilbakevendende tema for noen av deltakerne er dette med juridiske kompetanse. Vi kan imidlertid heller ikke finne særlige forskjeller mellom svarene fra gruppen deltakere som har gått gjennom programmet og kontrollgruppen som har svart på spørreundersøkelsene. Dette trenger ikke å bety at rektorutdanningen ikke har noen innvirkning, men at både de som deltar og kontrollgruppen opplever utvikling av trygghet over tid og høy mestring av oppgavene.

De kvantitative resultatene vi har presentert varierer lite mellom de sju tilbyderne, noe som kan tyde på at forskjellene i tilbyderens pedagogiske opplegg (Lysø m fl. 2012; Caspersen m fl. 2017) har liten betydning for deltakernes opplevelse av kvalitet og relevans. Våre resultater viser heller ikke særlig variasjon mellom de tre kullene som inngår i datagrunnlaget. Begge disse forhold kan være en indikasjon på kontinuitet i programtilbudet over tid, noe som er sentralt for å utvikle god kvalitet i en utdanning generelt sett.

Videreutvikling av tilbudet

På bakgrunn av hovedformålene formulerte vi et tredje kvalitetsområde som omhandlet forbedring og utvikling, her forstått som (videre-)utvikling av rektorutdanningen, og hvordan denne kan evalueres og følges opp. Slik sett kan vi se de involverte aktørenes evne til utvikling og forbedring av tilbudet som et tredje kvalitetsområde. Dette er således også knyttet til det utviklingsorienterte evalueringsdesignet. I 2010 etablerte Utdanningsdirektoratet en møteplass for tilbyderne i form av felles samlinger hvor også evalueringen har blitt presentert, og som i tillegg har fungert som arena for deling av erfaringer og videreutvikling av programmet.

I denne evalueringen har vi ønsket å finne ut om rektorutdanningen har tatt til seg det som spesielt ble påpekt i den første evalueringsrunden 2010-2014. I hovedsak dreide forbedringspotensialet seg om økt involvering av skoleeier og deltakernes organisasjon, bedre integrering av ferdighetstrening i det pedagogiske opplegget, samt bedre tilrettelegging for erfaringsdeling og læring mellom deltakerne gjennom programmet.

Involvering av skoleeier har vært et gjentakende tema også i denne evalueringen, og anses som er viktig for at deltakelse i utdanningen skal bidra med påvirkning på lederpraksis og skolens virksomhet. Våre data viser at forholdet til skoleeier fortsatt er et område som deltakerne ikke er like trygge på som oppgaver relatert til pedagogisk ledelse og skolen som organisasjon. Det er imidlertid verdt å merke seg at tre fjerdedeler av de som har svart på spørreundersøkelsene er i andre stillingstyper enn rektor, noe som kan være en forklaring på disse svarene. For eksempel for stillingskategorien avdelingsledere vil kanskje forankring av deres deltakelse hos rektor være en mer relevant med tanke på støtte i å utvikle egen lederpraksis. En tilnærming til dette med involvering av skoleeier, er å drøfte ulike måter dette kan løses på i forhold til den nåværende sammensetning av deltakergruppen. Dette bør også ses i lys av endringer i kommuner og fylkeskommuner, og rollen skoleeier har i slike tilbud.

To andre forhold som ble påpekt som forbedringspotensialer var relatert til det pedagogiske designet av rektorutdanningen. Det første omhandlet bedre integrering av ferdighetstrening i øvrig opplegg, og det andre bedre tilrettelegging for erfaringsdeling og læring mellom deltakerne gjennom programmet. Behov for noe tydeliggjøring av ferdighetstrening er omtalt i avsnittet over basert på resultater som spriker noe mellom tilbyderne. Dette ser fortsatt ut til å være et aktuelt område for videreutvikling av utdanningen, og en diskusjon av forståelse av begrepet ferdighetstrening blant tilbyderne, og i forhold til hva deltakerne legger i begrepet, kan kanskje være oppklarende. Et annet spørsmål er hvorvidt begrepet er like relevant for å skille ut enkelte aktiviteter når rektorutdanningen ser ut til å være mer praksisnær, og når deltakerne gjennomgående gir opplegget en meget god helhetsvurdering.

Når det forslag om forbedring av tilrettelegging av erfaringsdeling og læring mellom deltakerne, så ser våre data om gruppearbeid ut til å peke i retning av at det har vært noe utvikling. Her er det også noe sprik mellom tilbyderne i våre resultater, så det antas fortsatt å være et område for videreutvikling. Betydningen av grupper og refleksjon trekkes også særlig fram i de kvalitative intervjuene. Opplegg i grupper og ferdighetstrening kan ofte henge sammen i ulike aktiviteter, så en gjennomgang av helhet i det pedagogiske designet kan kanskje bidra til en videre utvikling av tilbudet.

Endringer i sammensetning av deltakergruppen reiser spørsmål om differensiering av tilbudet, og en retning av mer standardiserte krav tilpasset ulike stillingskategorier. Standardiserte krav om formell lederkompetanse kan slå uheldig ut for den enkelte deltakers motivasjon for og gjennomføring av studiet. Rektorutdanningen er et frivillig tilbud, ofte på deltakernes eget initiativ selv om de opplever å bli oppfordret av nærmeste leder. Deltakerne kommer også fra veldig ulike typer skoler når det gjelder størrelse, og vi har særlig nevnt utfordringer som små skoler står ovenfor. Siden antallet i kategori avdelingsledere har økt siden første evalueringsrunde, er det også relevant å stille spørsmål ved tilpasning til større skoler hvor ledelse er mer distribuert. Våre data kan ikke si noe om økt andel av avdelingsledere i deltakergruppen kan skyldes endringer i skolestruktur og organisering av ledelse på større skoler. Dersom differensiering av tilbudet skal diskuteres, kan det være like aktuelt å se på størrelse på skoler som på stillingskategori. Samtidig viser våre undersøkelser at deltakerne, uavhengig av type stilling og skole, opplever nivået i utdanningen som godt tilpasset behov og forutsetninger. Det

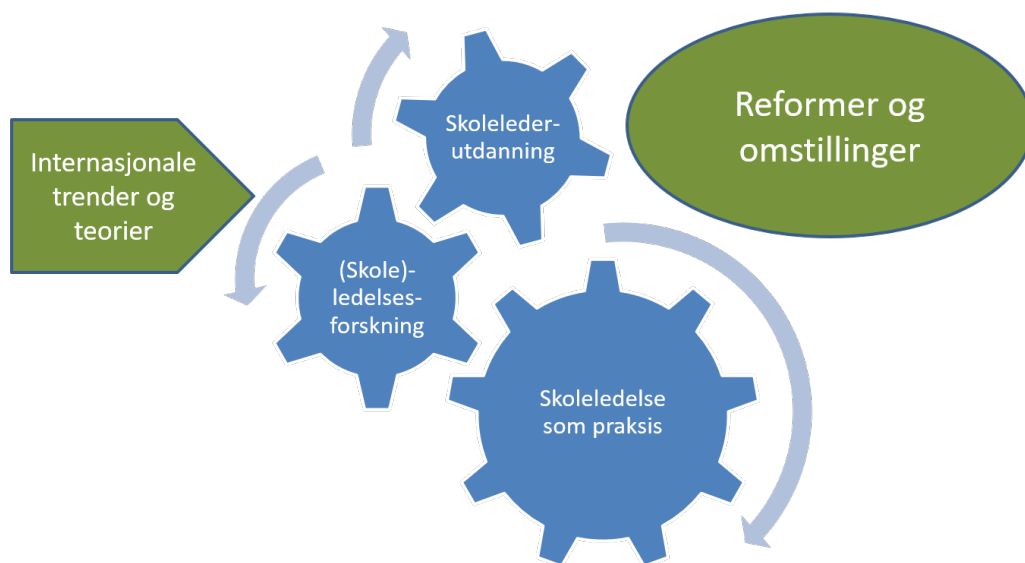
kan tyde på at rektorutdanningen både er «behovsrettet» og «har et praktisk siktemål», og dermed praksisrelevant.

Rektorutdanningen vil neppe kunne svare på alle ulike utfordringer som deltakerne opplever i sin skolehverdag. Imidlertid kunne man kanskje i utdanningen legge enda større vekt på mulighetsrommet den enkelte rektor har, og hvordan den enkelte rektor kan tilpasse og kanskje utvide dette. Altså at rektor, gjennom utdanningen, utfordres til å ikke bare jobbe innenfor skolens gitte ramme, men også jobbe med å utvikle rammen og mulighetsrommet slik at den kan gi rom for å håndtere utfordringene på en mer tilfredsstillende måte. Her viser vi til en rekke samfunnsendringer, strukturelle endringer og omstilling i støttesystemet på alle nivå som beskrevet i innledningen, og behovet for økt samhandling på tvers og mellom profesjoner.

Konturene av en norsk modell

Kapittelet vil avrundes med en kort diskusjon om vi etter ti år med kontinuitet i tilbudet kan se konturene av en norsk modell på rektorutdanning. Dette berører endringer og reformer i skolen, men også internasjonale utviklingstrekk og trender. Vi vil ta utgangspunkt i det dynamiske samspillet mellom skoleledelse som praksis, forskning på skoleledelse og skolelederutdanningen for å drøfte konturene av en norsk modell på rektorutdanning. Dette er illustrert i figuren under.

Figur 7-2: Rektorutdanningens kontekstuelle forhold



Innramming av diskusjonen om en norsk modell vil ta utgangspunkt i dette samspillet, påvirkning fra internasjonale utviklingstrekk og trender som beskrevet i to tidligere rapporter (Lysø m fl. 2011; Caspersen m fl. 2018) og endringer som følge av reformer og omstillinger som berører både skolene, skoleeierne og tilbyderne.

Forskning på skoleledelse i norsk kontekst har økt i omfang i perioden, og som beskrevet i analyse av pensum i Delrapport to (Caspersen m fl. 2018) har det blitt utarbeidet en del læremidler hos en del av tilbyderne, og som anvendes i rektorutdanningen. Et annet kjennetegn ved rektorutdanningen er at noe av pensum er basert på studier av skoleledelse i Norge, men også innslag av internasjonal litteratur. På bakgrunn av dette kan vi si at rektorutdanningen er preget av norsk og sektorspesifikk forskning på ledelse, og er mindre preget av generell lederteori basert på studier i internasjonale kontekster.

Et fokus på ledelse som praksis er også et kjennetegn ved den norske modell på rektorutdanningen, og siden første evalueringsperiode viser våre data at programmet har blitt enda mer praksisrelevant og

praksisnært. Spørsmål om en egen norsk modell for denne type utdanningstilbud er interessant ut fra at det norske tilbudet i utgangspunktet var tett koplet til internasjonal forskning på skoleledelse, og der det i sin tid fremsto som svært moderne, tidsriktig men også veldig eklektisk der pragmatisme heller enn prinsipper styrte tenkningen rundt design og utforming (Lysø m fl. 2011: 52). At man i sin tid bygget det nasjonale tilbudet på internasjonal forskning og reflekterte internasjonale trender kan sies å være naturlig – ikke minst fordi Norge var relativt sent ute med å etablere et nasjonalt tilbud sammenlignet med en del andre land. Samtidig vet vi også at organiseringen av og konteksten rundt skolesektoren er svært forskjellig i ulike land (Huber m fl. 2019) der slike forhold kan påvirke både kvalitet, grad av måloppnåelse og effektiviteten på tilbudene.

I den forrige delrapporten påpekte Caspersen med flere (2018) at skolelederutdanningen i andre land har flere konvergerende tendenser, herunder at alle landene vektlegger oppøvelse av ferdigheter og vektlegging på praksis, og at man i større grad tar hensyn til at lederutvikling tar tid og at programmene må legges 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. Trenden er at skolelederutdanning ses på som en kontinuerlig aktivitet hvor ledere trenger langsiktig oppfølging og støttende strukturer rundt egen virksomhet. I delrapport to fant vi at kvalitet henger sammen med at deltakere oppfatter et tilbud som «time-rich» i form av både varighet på et program og mulighet til å bruke tid mellom samlinger og til egenutvikling. Deltakerne i det norske tilbudet opplever det som arbeidskrevende ved siden av arbeid, og at det i liten grad legges til rette for deltakelse i form av frigjøring av tid utover samlinger.

Caspersen med flere (2018) påpekte imidlertid at den engelske rektorutdanningen har en ramme rundt seg som er lite utviklet i det norske og det svenske utdanningstilbudet, nemlig at skolelederutdanningen ikke bare fokuserer på selve rektorrollen, men på ulike lederroller i skolen. Utdanningstilbudet er med andre ord lagt opp slik at deltakerne kan planlegge for en skrittvis introduksjon til ledelse i skolen – på ulike nivå og med ulikt ansvar. På denne måten fremstår det engelske utdanningsopplegget som en støtte til den enkeltes karriereutvikling. Når den norske rektorutdanningen ble etablert i 2009 var dette ment å være et tilbud hvor målgruppen først og fremst var deltakere som allerede var i stilling som rektor, men der karriereutviklingsdimensjonen naturlig nok var mer fraværende. Basert på endringer i deltakergruppen er kanskje tilpasning til det vi har kalt «potensielle» rektorer en aktuell tematikk. Den norske modellen på rektorutdanning omfatter per i dag flere typer stillingskategorier og deltakerne har ulik lengde erfaring, og er således både «pre-service», «induction» og «in-service». Hvorvidt dette har noe å si for om tilbudet vil være en effektiv lederutdanning over tid er et annet spørsmål.

Det at rektorutdanningen fortsatt fremstår som noe «dekoplet» fra skoleeierne er et interessant spørsmål, og de data vi har samlet inn i evalueringsperiodene gir ingen gode forklaringer av hvorfor det ser slik ut. Rektorutdanningen berører imidlertid de roller og relasjoner de statlige og kommunale aktørene har i forhold til skoleledelse mer generelt. Dette leder til en diskusjon om sentralisert versus desentralisert styring av slike utdanningstilbud (jfr Møller & Schratz, 2008), selv om selve tilbudet er relativt desentralisert med flere programtilbydere og studiesteder. I tillegg berører utdanningen forhold som politisk versus profesjonsmakt og innflytelse over skoleledelse og skolen. Utdanningsdirektoratet har gjennom den nasjonale rektorutdanningen forsøkt å kople de ulike aktørene tettere sammen, og har bidratt til å (videre-)utvikle et faglig nettverk mellom tilbyderne i utdanningen.

LITTERATUR

- Andrews, T.M, Lødding, B., Fylling, I., Hustad, B-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap - Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. (160). Rapport. Nordlandsforskning.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., og Carlsen, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen 2013*. NIFUrapport 41/2014. NIFU
- Caspersen, J., Havnes, A. og Smeby, J-C. (2017). Profesjonell utvikling - kvalifisering i arbeid og etterutdanning. Mausethagen, S. og Smeby, J-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caspersen, J., Federici, R. A., og Røsdal, T. (2017). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport en*. Trondheim/Oslo: NTNU Samfunnsforskning/NIFU
- Caspersen, J., Aamodt, P.O., Stensaker, B. og Federici, R.A. (2018). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport to*. NTNU Samfunnsforskning/NIFU
- 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
- Gall, M. D., Gall J. P., og Borg W. R.(2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Oslo: Fagbokforlaget
- Huber, S.G., Skedsmo, G. og Schwader, M. (2019). World School Leadership Study (WSLS).
- Hybertsen, I.D., Stensaker, B., Federici, R.A., Olsen, M.S., Solem, A. og Aamodt, P.O. (2014). *Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger. Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen*. Rapport. NIFU
- Hybertsen, I.D. og Fjellvær, H. (2016). Lederutvikling – perspektiver og praksiser. I T. Laudal & A. Mikkelsen (red.). *Strategisk HRM2. HMS, etikk og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2007). Meld. St. (2007-2008). Kvalitet i skolen.
- Kunnskapsdepartementet (2019). Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.
- Kunnskapsdepartementet (2019). NOU: 12. Lærekraftig utvikling - Livslang læring for omstilling og konkurranseevne.
- 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. Delrapport en fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Rapport. NIFU.
- Lysø, I.H., Stensaker, B., Røthe, R., Federici, R.A., Olsen, M.S og Solem. A. (2012). *Ledet til lederutvikling: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; forskjeller og likheter mellom de seks programtilbudene. Delrapport to fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen*. Rapport. 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 tre fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen* NIFU
- Møller, J.. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge* nr. 10 (4):7-26.
- Møller, J. & Schratz, M. (2008). Leadership Development in Europe. In Lumby, J., Crow, G.M. & Pashiardis, P. (eds). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. Routhledge, Taylor and Francis Group, New York and London.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using the SPSS program*. 4th utg. Maidenhead: Open University Press.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation - Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York/ London: The Guilford Press.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røsdal, T., Larsen, E.P.H., Lyby, L. (2019). *Evaluering av Tjenestestøtteprogrammet: Relevans, kompetanseheving og endring i praksis – evaluering av andre gjennomføring av Tjenestestøtteprogrammet*. (58). Rapport. NIFU.

- Røsdal, T. og Nesje, K. (2018). *Evaluering av tjenestestøtte til kommunalt barnevern: Relevans, kompetanseheving og endring i praksis – delrapport to*. (50). Rapport. NIFU.
- 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.
- Tabachnick, B.G. og Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Utdanningsdirektoratet. 2015. Kompetanseområder i rektorutdanningen. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (red.). *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (pp. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Watkins, K.E., og Dirani, K.M. (2013). A Meta-Analysis of the Dimensions of a Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* nr. 15 (2):148-162. doi: doi:10.1177/1523422313475991.
- Wollscheid, S. og Røsdal, T. (2019). *Betydning av utdanning, praksis, veiledning og autorisasjonsordninger for økt kvalitet i yrkesutøvelsen i barnevernet : En litteraturgjennomgang*. (54). Rapport. NIFU.

VEDLEGG

Faktoranalyse

Tabell V-1: Resultater av faktoranalyse

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Innhente eksternt kompetanse for å bedre elevenes læringsresultater				
Forvalte undervisningsressursene på en effektiv måte			0,53	
Organisere undervisningen på en oversiktlig og ryddig måte			0,62	
Sørge for at undervisningen blir tilrettelagt for elever med spesielle behov			0,63	
Omorganisere lærere for å bedre elevenes læringsresultater			0,65	
Organisere undervisningen på en slik måte at alle får tilpasset opplæring			0,74	
Organisere lærerressursene slik at undervisningen blir best mulig for elevene			0,75	
Initiere, utvikle og/eller koordinere skolens arbeid med læreplaner		0,73		
Initiere, planlegge og lede skolens utviklingsarbeid med pedagogisk bruk av IKT		0,71		
Følge opp og benytte elevresultater for å bedre elevenes læringsmuligheter		0,71		
Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid		0,78		
Få elevene til å ta ansvar for å gjøre skolen til et bedre sted å lære		0,23		
Stimulere dine ansatte slik at elevenes læringsresultater blir bedre	0,55			
Lede kritiske diskusjoner rundt pedagogiske problemstillinger med personalet	0,62			
Utvikle en skole som er åpen og imøtekommende overfor elevene	0,74			
Utvikle en skole hvor alle lærerne trives	0,76			
Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater	0,59			
Samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal bevege seg i				0,72
Engasjere dine ansatte i forhold til deres egen utvikling	0,68			
Fremme skolens behov overfor skoleeier				0,76
Få skoleeier til å forandre mening dersom jeg er uenig				0,84
Utvikle et godt psykososialt miljø for elevene	0,71			
Utvikle denne skolens pedagogiske plattform	0,63			

Tabell V-2: Skolekultur. Svarfordeling på de enkelte spørsmålene. 2017-kullet

Med alle oppgavene du har ansvar for, hvor sikker er du på en skala fra 1-7 at du kan...	Usikker (1 – 3)	4	5	6	Helt sikker (7)
Stimulere dine ansatte slik at elevenes læringsresultater blir bedre	1	9	40	38	12
Lede kritiske diskusjoner rundt pedagogiske problemstillinger med personalet	2	11	29	40	18
Utvikle en skole som er åpen og imøtekommende overfor elevene	0	7	27	48	19
Utvikle en skole hvor alle lærerne trives	1	12	31	44	12
Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater	1	8	32	46	13
Engasjere dine ansatte i forhold til deres egen utvikling	1	12	38	38	11

Tabell V-3: Pedagogisk utviklingsarbeid. Svarfordeling på de enkelte spørsmålene. 2017-kullet

Med alle oppgavene du har ansvar for, hvor sikker er du på en skala fra 1-7 at du kan...	Svært usikker (1)	2	3	4	5	6	Helt sikker (7)
Initiere, utvikle og/eller koordinere skolens arbeid med læreplaner	0	1	2	13	30	35	18
Initiere, planlegge og lede skolens utviklingsarbeid med pedagogisk bruk av IKT	1	3	6	13	34	30	15
Følge opp og benytte elevresultater for å bedre elevenes læringsmuligheter	0	1	3	10	34	38	13
Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid	0	0	1	7	24	44	24

Tabell V-4: Undervisningsorganisering. Svarfordeling på de enkelte spørsmålene. 2017-kullet

Med alle oppgavene du har ansvar for, hvor sikker er du på en skala fra 1-7 at du kan...	Svært usikker (1)	2	3	4	5	6	Helt sikker (7)
Forvalte undervisningsressursene på en effektiv måte	0	0	1	11	33	36	19
Organisere undervisningen på en oversiktlig og ryddig måte	0	0	0	5	28	42	26
Sørge for at undervisningen blir tilrettelagt for elever med spesielle behov	0	2	2	18	33	32	13
Omorganisere lærere for å bedre elevenes læringsresultater	0	0	2	13	32	38	14
Organisere undervisningen på en slik måte at alle får tilpasset opplæring	1	1	3	21	41	28	5
Organisere lærerressursene slik at undervisningen blir best mulig for elevene	0	0	1	8	37	43	11

Tabell V-5: Forhold til skoleeier. Svarfordeling på de enkelte spørsmålene. 2017-kullet

Med alle oppgavene du har ansvar for, hvor sikker er du på en skala fra 1-7 at du kan...	Svært usikker (1)	2	3	4	5	6	Helt sikker (7)
Samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal bevege seg i	2	1	4	18	22	36	17
Fremme skolens behov overfor skoleeier	2	1	4	13	27	33	20
Få skoleeier til å forandre mening dersom jeg er uenig	6	5	15	31	27	13	3

Intervjuguider

Temaer til intervju med rektor – casestudier

INNLEDNING

1. Litt om rektor (bakgrunn, hvor lenge som rektor, andre ledererfaringer osv.)
2. Om skolen:
 - Hva kjennetegner deres skole, og hva skiller dere fra andre skoler?
 - Hva er viktige fokusområder fra egen skole i tida fremover?
 - Konteksten (elevmassen, foreldre, nærområde)

SKOLELEDELSE

3. Med utgangspunkt i utdelte kompetansemodell, kan du gi en kort beskrivelse av hovedområder for eget arbeid?
4. Kan du reflektere om kompetansemodellen er dekkende for det du/dere som lederteam gjør i praksis på egen skole? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Rektorutdanningen skal dekke disse fire hovedområder/temaer, og skape større trygghet hos rektor. Innenfor hvilke områder mener du selv at egne behov for kompetanse og ferdigheter er størst?
 - Samarbeid og organisasjonsbygging (spesifiser)
 - Styring og administrasjon (spesifiser)
 - Elvenes læringsresultater og læringsmiljø (spesifiser)
 - Utvikling og endring (spesifiser)

FORVETNINGER TIL, OG DELTAKELSE PÅ, UTDANNINGEN

6. Kan du si litt om dine forventninger til utdanningen, og om disse har blitt innfridd så langt?
 - Opplever du f.eks. økt trygghet i rollen som rektor?
7. Med utgangspunkt i dine perspektiver på utdanning, kan du si noe om kvaliteten på programmet?
8. På hvilken måte er rektorutdanningen relevant for egen praksis?
9. På hvilken måte har du involvert andre på egen skole underveis i rektorutdanningen?

FORANKRING HOS SKOLEEIER

10. På hvilken måte er din deltakelse i rektorutdanningen forankret i strategien hos skoleeier?
11. Opplever du støtte fra skoleeier underveis i utdanningen?
12. Kan du si noe om ansvarsfordeling mellom skole og skoleeier?

Temaer til gruppeintervju med lærere - casestudier

INTRODUKSJON

1. Kort presentasjon av prosjektet (hverken evaluering av rektor eller skolen eller dem), og kort presentasjon av deltagerne.
2. Organisasjonsidentitet
 - Hva kjennetegner deres skole, og hva skiller dere fra andre skoler?
 - Hva er viktige fokusområder for egen skole i tida fremover?

FOKUSOMRÅDER FOR REKTORUTDANNINGEN

3. Samarbeid og organisasjonsbygging
4. Styring og administrasjon
5. Elvenes læringsresultater og læringsmiljø
6. Utvikling og endring

ORGANISASJONSLÆRING OG SAMARBEID

7. Hva legger dere i begrepet organisasjonslæring?
8. Med utgangspunkt i utdelte dimensjoner for organisasjonslæring, kan dere si noe om hver av disse i forhold til praksis på egen skole?
 - (1) openness across boundaries, including an emphasis on environmental scanning, collaboration, and competitor benchmarking;
 - (2) resilience or the adaptability of people and systems to respond to change;
 - (3) knowledge/expertise creation and sharing; and
 - (4) a culture, systems and structures that capture learning and reward innovation
9. Med utgangspunkt i situasjonen ved deres egen skole, hva tenker dere rundt følgende uttalelser:

Lærerteamene har frihet til å sette sine egne mål

Teamene behandler sine medlemmer likt uavhengig av utdanning, stilling og kulturell bakgrunn

Teamene fokuserer på oppgavene, men også på hvordan selve gruppen samarbeider

Teamene forandrer retning og mål dersom en diskusjon eller konsensus i teamet tilsier dette

Teamene belønnes dersom den samlede innsatsen er bra

Teamene har tillit fra skolens ledelse

GENERELT OM LÆRERNES ARBEIDSSITUASJON VED DEN AKTUELLE SKOLEN

Lærere som tar ekstra initiativ anerkjennes

Lærerne har valgmuligheter i forhold til hvordan arbeidet skal utføres

Lærerne er med på å utvikle skolens visjon og pedagogiske plattform

Lærerne har kontroll over de nødvendige ressursene som skal til for å utføre et godt arbeid

Lærere som tar kalkuleerte sjanser støttes

Visjonene mellom de ulike teamene og gruppene synkroniseres

Temaer til gruppeintervju med deltakerne – høst 2018

Litt om bakgrunn:

- Type stilling, erfaring
- Særlige trekk ved skolen?
- Hvorfor rektorutdanning
 - Å løse utfordringer i lederjobben?
 - Ledd i å få en lederstilling?
- Hva var forventningene til utdanningen?

Nytteverdien i forhold til jobb:

- Informasjonsgrunnlag for skoleledelse
- Å vurdere elevenes læring og skolesituasjon
- Hvordan tas det tak i viktige tema som f.eks. mobbing
- Oppfølging og tilbakemelding til lærere
- Samarbeid i ledergruppe: har rektor fått økt autoritet?
- Forholdet til foreldrene
- Forholdet til skoleeier (hvordan konkretiseres?). Tar rektor oftere kontakt, eller har lederutdanningen gjort det mindre nødvendig pga. økt trygghet.

Øvrige temaer:

- Vektlegging av praktiske ferdigheter i utdanningen
- Hvordan mener du at rektorutdanningen har påvirket din praksis
- Hvordan påvirker rektorutdanningen praksis i skolen
 - Hva legger til rette for å bruke rektorutdanningen
 - Hvilke hinder er det for å bruke rektorutdanningen

Tema til intervju med tilbydere høst 2018

- Hvordan balanseres hensynet til oppdraget fra Udir og egen faglig profil?
- Mekanismer og kunnskapsgrunnlag for utviklingen av programmet
 - Vektlegging av praktiske ferdigheter og teoretiske kunnskaper i studiet.
- Egne faglige krefter og eksterne krefter. Samspill, arbeidsdeling. Hva om det ikke fungerer så bra?
- Hvordan de arbeider med skoleeier?
- Hvordan og hvilken betydning bør utdanningen ha for de som deltar?

Spørreskjema

Survey til deltakere – 2017

Survey til deltakere – posttest 2019

Survey til kontrollutvalg – 2019

INFORMASJON OM EVALUERING AV NASJONAL REKTORUTDANNING

EVALUERING AV NASJONAL REKTORUTDANNING

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

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

DENNE UNDERSØKELSEN

Denne undersøkelsen dreier seg i hovedsak om dine vurderinger av studiet i etterkant. Undersøkelsen tar for de fleste 5-10 minutter å besvare.

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

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

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

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

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

Takk for at du er villig til å delta!

Om rektorutdanningen

1. Hva er din stilling ved skolen?

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

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

3. Du ble tatt opp på studiet med oppstart i 2017. Hva er din situasjon nå?

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

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

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

5. I hvilket fylke ligger skolen du jobber?

-- None --

6. Kjønn

- ☐ Mann
- ☐ Kvinne
- ☐ Annet/vil ikke oppgi

7. Hva slags skole jobber du på?

- ☐ Barneskole (1-4)
- ☐ Barneskole (1-7)
- ☐ Ungdomsskole (8-10)
- ☐ Kombinert barne- og ungdomsskole (1-10)
- ☐ Videregående skole (studiespesialiserende)
- ☐ Videregående skole (yrkesfag)
- ☐ Videregående skole (kombinert)
- ☐ Voksenopplæring
- ☐ Skolesenter (1-13)
- ☐ Annet

8. Hva er din høyeste fullførte utdanning?

- ☐ Allmennlærerutdanning/Grunnskolelærerutdanning
- ☐ Alu/Glu med tilleggsutdanning
- ☐ Universitet/Høgskole 3-4 år +PPU (Cand.mag / bachelor)
- ☐ Universitet /Høgskole 5 år eller mer+PPU (master)
- ☐ Førskolelærerutdanning
- ☐ Annet

Tilrettelegging av studiet

9. Fikk du du dekket følgende utgifter i forbindelse med studiet?

- ☐ Reiseutgifter ifm. programsamlinger
- ☐ Kost og losji ifm programsamlinger
- ☐ Kostnader ifm studietur
- ☐ Økonomisk støtte til kjøp av litteratur og annet studiemateriell

10. I forbindelse med studiet, ble følgende tilrettelegging gjort?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Redusert arbeidsbelastning i form av at andre overtar noen av dine oppgaver mens du er på programsamling	☐	☐	☐	☐	☐
Redusert arbeidsbelastning i form av at andre overtar noen av dine oppgaver for å frigjøre tid til å studere mellom samlingene	☐	☐	☐	☐	☐

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.

11. **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	1	2	3	4	5	6	Helt sikker
		1	2	3	4	5	6	7
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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Følge opp og benytte elevresultater for å bedre elevenes læringsmuligheter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sider ved skolelederrollen forts.

12. 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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle en skole hvor alle lærerne trives	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal bevege seg i	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Engasjere dine ansatte i forhold til deres egen utvikling	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fremme skolens behov overfor skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Få skoleeier til å forandre mening dersom jeg er uenig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle et godt psykososialt miljø for elevene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle denne skolens pedagogiske plattform	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Vurdering av studiet

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

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

13. Undervisningen (felles med medstudenter)

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

14. Utdyp gjerne om undervisningen (med medstudenter):

15. Ferdighetstrening

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

16. Utdyp gjerne om ferdighetstreningen:

17. Gruppearbeid eller gruppeaktiviteter

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

18. Utdyp gjerne om gruppeaktivitetene:

19.

Veiledning og coaching fra eksterne konsulenter og/eller undervisere på rektorutdanningen

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

20. Utdyp gjerne om veiledning og coaching fra eksterne konsulenter og/eller undervisere på rektorutdanningen

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

	1. Svært dårlig	2	3	4	5. Svært god	Ikke aktuelt
Organiseringen	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Innholdet	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Kvaliteten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Relevans for egen praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐

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

23. Pensum/undervisningsmateriell

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

24. Utdyp gjerne om pensum/undervisningsmateriell:

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

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

26.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
I hvilken grad er					

du fornøyd med studiet som helhet? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I hvilken grad har du forandret egen praksis som følge av utdanningen? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I hvilken grad har du endret forventningene til deg selv som leder, som følge av utdanningen? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

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

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Kanskje

Kommentarer og innspill

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

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

INFORMASJON OM EVALUERING AV NASJONAL REKTORUTDANNING

EVALUERING AV NASJONAL REKTORUTDANNING

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

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

DENNE UNDERSØKELSEN

Denne undersøkelsen dreier seg i hovedsak om dine vurderinger av studiet nå som det har gått en stund siden du fullførte. Særlig er vi opptatt av relevansen for egen praksis og hvordan du vurderer det nå.

Vi har kuttet ned på undersøkelsens omfang siden forrige gang du deltok, og den tar nå ca. 5-10 minutter å besvare for de fleste.

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

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

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

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

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

Takk for at du er villig til å delta!

Om rektorutdanningen

1. Hva er din stilling ved skolen?

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

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

-- None --

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

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

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

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

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.

5. **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
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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Følge opp og benytte elevresultater for å bedre elevenes læringsmuligheter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sider ved skolelederrollen forts.

6. 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	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle en skole hvor alle lærerne trives	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Iverksette konkrete tiltak for å bedre elevenes læringsresultater	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeide med skoleeier om retningen skolen skal bevege seg i	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Engasjere dine ansatte i forhold til deres egen utvikling	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fremme skolens behov overfor skoleeier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Få skoleeier til å forandre mening dersom jeg er uenig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Utvikle et godt psykososialt miljø for elevene	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikle denne skolens pedagogiske plattform	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Om skoleeier

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	☐	☐	☐	☐	☐

Om lederrollen

8. 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	☐	☐	☐	☐	☐

Vurdering av studiet

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

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

9. Undervisningen (felles med medstudenter)

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

10. Utdyp gjerne om undervisningen (med medstudenter):

11. Ferdighetstrening

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

12. Utdyp gjerne om ferdighetstreningen:

13. Gruppearbeid eller gruppeaktiviteter

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

14. Utdyp gjerne om gruppeaktivitetene:

15.

Veiledning og coaching fra eksterne konsulenter og ansatte/undervisere på utdanningen

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

16. Utdyp gjerne om veiledning og coaching fra eksterne konsulenter og ansatte/undervisere på utdanningen:

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

	1. Svært dårlig	2	3	4	5. Svært god	Ikke aktuelt
Relevans for	☐	☐	☐	☐	☐	☐

egen praksis

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

19. Pensum/undervisningsmateriell

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

20. Utdyp gjerne om pensum/undervisningsmateriell:

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

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

22.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
I hvilken grad er du fornøyd med studiet som helhet?	☐	☐	☐	☐	☐
I hvilken grad har du forandret egen praksis som følge av utdanningen?	☐	☐	☐	☐	☐

I hvilken grad har du endret forventningene til deg selv som leder, som følge av utdanningen?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

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

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Kanskje
☐ Har påbegynt master

Kommentarer og innspill

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

25. Har du kommentarer til undersøkelsen, 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 og 2018 også ut en undersøkelse til rektorer ved et utvalg skoler der rektor *ikke* deltok på den nasjonale rektorutdanningen. Dette er den siste oppfølgingen 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 5 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 noen ganger lignende spørsmål om samme tema. Det betyr at flere spørsmål kan ligne. 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	1	2	3	4	5	6	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 skoleeier

4. 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

5. *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	☐	☐	☐	☐	☐

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

☐ Ja
☐ Nei
☐ Vet ikke

7. Har du underskrevet lederavtale med din nærmeste overordnende?

- ☐ Ja
☐ Nei

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

- ☐ Ja
☐ Nei
☐ Vet ikke

9. 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

10. 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	☐	☐	☐	☐	☐

Bakgrunnsinformasjon

11. Kjønn

☐ Kvinne

☐ Mann

12. Alder?

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

Oppgi antall år

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

Oppgi antall år

15. Har du ledererfaring fra annen virksomhet enn skole?

Oppgi antall år

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

Oppgi antall år

17. Har du erfaring som tillitsvalgt?

Oppgi antall år

18. 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:

19. Har du deltatt på den nasjonale rektorutdanningen?

- ☐ Ja
- ☐ Nei

Hvis ja, hvilket år startet du?

Om stillingen

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

Angi prosent

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

Angi prosent - skriv 0 dersom du ikke har undervisning.

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

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

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

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

24. Hvor mange personer har lederstillinger ved skolen?

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

25. Hvem har personalansvar for deg?

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

26. Hvor mange har du personalansvar for?

Oppgi antall

Om skolen

27. Offentlig eller privat skole?

- ☐ Offentlig
- ☐ Privat
- ☐ Annen type skole (spesifiser):

28. 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:

29. Hvor mange elever er det ved skolen?

Oppgi antall

30. Hvor mange ansatte er det totalt ved skolen?

Oppgi antall

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

Oppgi antall

32. 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

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



ISBN-nr (web): 978-82-7570-605-6
ISBN-nr (trykk): 978-82-7570-604-9