

INSTITUTT FOR GRUNNSKOLE- OG FAGLÆRERUTDANNING

Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen

Marit Aas, Kirsten Foshaug Vennebo, Brit Bolken Ballangrud, Fred Carlo Andersen

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Innhold

Sammendrag	5
Forord	8
1 Innledning.....	9
1.1 <i>Bakgrunn for prosjektet</i>	9
1.2 <i>Sentrale funn fra delstudie 1</i>	9
1.3 <i>Skoleledelse som forskningsfelt</i>	10
1.4 <i>Historikk over den nasjonale skolelederutdanningen</i>	11
1.5 <i>Begrunnelser for forskningstemaer i delstudie 2</i>	11
1.6 <i>Forskningsspørsmål og metodiske valg i delstudie 2</i>	12
DEL 1 Karakteristikk ved den nasjonale skolelederutdanningen og tilbydernes svar på myndighetenes forventninger	14
2 Dokumentanalyse av kravspesifikasjonen for Nasjonal rektorutdanning 2020–2025 ..	15
2.1 <i>Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem</i>	15
2.2 <i>Oppsummering</i>	18
3 Dokumentanalyse av innholdet i tilbydernes programplaner for rektorutdanningen...	20
3.1 <i>Programplanene</i>	20
3.2 <i>Et forskningsbasert rammeverk for undersøkelse av skolelederopplæring</i>	21
4 Dokumentanalyse av tilbydernes programplaner for rektorutdanningen – organisering og tilrettelegging	36
5 Fokusgruppeintervjuer om ferdighetsutvikling i skolelederutdanningene.....	40
5.1 <i>Bakgrunn for og gjennomføring av fokusgruppeintervjuer</i>	40
5.2 <i>Analysearbeid</i>	40
5.3 <i>Hva er læringsaktiviteter med vekt på ferdighetstrening?</i>	41
6 Oppsummering og drøfting av funn fra dokumentanalysene og fokusgruppeintervjuene	45
6.1 <i>Kravspesifikasjonen og programplanenes styrende funksjon</i>	45
6.2 <i>Kravspesifikasjonen og programplanenes informerende og veiledende funksjon</i>	46
6.3 <i>Kravspesifikasjonen og programplanenes avspeilende funksjon</i>	48
DEL 2 Aksjonsforskning i utvikling av utdanninger	49
7 Grppesamtaler i forlengelsen av en forelesning.....	51
7.1 <i>Innledning</i>	51
7.2 <i>Relevant forskning om studentaktive læringsformer</i>	52
7.3 <i>Teoretisk rammeverk: Wells' lærings sirkel</i>	53

7.4	<i>Om undervisningsøkten og gruppesamtalene</i>	55
7.5	<i>Metoder og analysearbeid</i>	56
7.6	<i>Presentasjon av funn og analyser</i>	59
7.7	<i>Drøfting</i>	65
7.8	<i>Oppsummerende kommentarer</i>	67
8	Digitalt veiledermøte mellom student, veileder og skoleeier	68
8.1	<i>Innledning</i>	68
8.2	<i>Forskning om profesjonsutvikling for skoleledere</i>	69
8.3	<i>Beskrivelse av det digitale veiledningsmøtet</i>	70
8.4	<i>Teoretisk rammeverk: Wells' læringssirkel</i>	70
8.5	<i>Undersøkelsens metode og utvalg</i>	72
8.6	<i>Funn og analyse</i>	74
8.7	<i>Diskusjon</i>	79
8.8	<i>Oppsummerende kommentarer</i>	80
9	Gruppecoaching i profesjonsutvikling for skoleledere	82
9.1	<i>Innledning</i>	82
9.2	<i>Gruppecoachingmodellen</i>	83
9.3	<i>Kunnskapsoversikt over 13 studier om gruppecoaching</i>	84
9.4	<i>Teoretisk rammeverk: Wells' læringssirkel</i>	85
9.5	<i>Undersøkelsens metode og utvalg</i>	86
9.6	<i>Presentasjon av funn og analyser</i>	89
9.7	<i>Diskusjon</i>	104
9.8	<i>Konklusjon</i>	105
10	Betydningen av skriving og veiledning i rektorutdanningen	107
10.1	<i>Innledning</i>	107
10.2	<i>Organisering av skrivearbeid og veiledning</i>	107
10.3	<i>Teoretisk rammeverk</i>	109
10.4	<i>Metode og datainnsamling</i>	112
10.5	<i>Presentasjon og analyse av funn gjort i fase 1</i>	115
10.6	<i>Analyse og drøfting av funn gjort i fase 2</i>	117
10.7	<i>Avslutning</i>	122
11	Oppsummering, drøfting og anbefalinger	124
11.1	<i>Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen?</i>	124
11.2	<i>Hva er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter?</i>	127
11.3	<i>Hvordan kan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes?</i>	129
11.4	<i>Anbefalinger</i>	130
	Litteratur	131

Liste over figurer

Figur 1 Den nasjonale skolelederutdanningen i et styringsperspektiv ut fra en læreplanteoretisk forståelse av skolens styring	13
Figur 2 Fire ulike læringsmuligheter (etter Wells, 1999, s. 85)	54
Figur 3 Introduksjon av oppgaver og rammer for gruppesamtalene fra PowerPoint	56
Figur 4 Fire ulike læringsmuligheter (etter Wells, 1999, s. 85)	71
Figur 5 Fire ulike læringsmuligheter (etter Wells, 1999, s. 85)	85
Figur 6 Prosentvis fordeling av hvem som er involvert i den planlagte handlingen	90
Figur 7 En prosentvis fordeling av hva lederhandlingene handler om	91
Figur 8 En oversikt over gjennomføringsgrad for den planlagte handlingen.....	92
Figur 9 En prosentvis oversikt over hvem som er involvert i lederhandlingene	93
Figur 10 Balanse i veiledning	111
Figur 11 McAteers representasjon av Elliotts modell for aksjonsforskning (1991)	113
Figur 12 Skrivning og veiledning som læring	122

Liste over tabeller

Tabell 1 Pedagogikk – lederes læring om undervisning og læring. Utdrag fra tilbydernes dokumenter.....	23
Tabell 2 Mennesker – læring om dem skoleledere arbeider sammen med. Utdrag fra tilbydernes dokumenter	25
Tabell 3 Sted – Lederes læring om utdanningskonteksten. Utdrag fra tilbydernes dokumenter ..	28
Tabell 4 System – Lederes læring om utdanningssystemet. Utdrag fra tilbydernes dokumenter.	31
Tabell 5 Individ – Lederes læring om seg selv. Utdrag fra tilbydernes dokumenter	33
Tabell 6 En sammenstilling av programplanenes samlinger, arbeidsformer og eksamensordninger	37
Tabell 7 Oversikt over tema for aksjonsforskningsstudiene, gruppeledere og forskere	49
Tabell 8 Oversikt over aksjoner, innhenting av data og datamateriale	57
Tabell 9 Aksjonsoversikt med aktørene og datamaterialet	72
Tabell 10 Aksjonsoversikt med aktørene og datamaterialet	87
Tabell 11 Aksjonsforskningsprosessen.....	114
Tabell 12 Resultater fra spørsmål 3: I hvilken grad har veiledningen fra ansatte/undervisere i Rektorutdanningen vært relevant for egen praksis?	115

Sammendrag

Denne rapporten har kommet i stand som et svar på delprosjekt 2 innenfor forskningsprosjektet «Forskning på den nasjonale rektorutdanningen 2020–2024», et forskningsprosjekt som er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, der hensikten er å skaffe økt kunnskap om den nasjonale rektorutdanningen. Arbeidet med delprosjekt 2 har vært å besvare følgende tre forskningsspørsmål: *Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, hva er dens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter og hvordan kan aktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?* Forskerspørsmålene har vært undersøkt gjennom tre metodiske tilnærminger: dokumentanalyse, fokusgruppeintervjuer og aksjonsforskning. Den første dokumentanalysen er en analyse av kravspesifikasjonen for rektorutdanningen fra 2019, der nasjonale myndigheter beskriver hvorfor de ønsker en nasjonal rektorutdanning, hva de ønsker innholdet skal være, og hvordan de tenker seg tilbyderne kan operasjonalisere oppdraget. For å fange opp tilbydernes operasjonalisering av og praktiske utforming av programmet, er det gjennomført dokumentanalyser av tilbydernes programplaner for rektorutdanningen og fokusgruppeintervjuer med de faglig ansvarlige for rektorutdanningen. For å undersøke hva som er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter og hvordan aktiviteter og sammenhenger mellom dem kan styrkes og forbedres, er det gjennomført fire aksjonsforskningsstudier.

En forskningsbasert og praksisorientert utdanning

Gjennom kravspesifikasjonen for rektorutdanningen uttrykkes styringssignalene for den nasjonale rektorutdanningen. Analysen av kravspesifikasjonen viser at myndighetene ønsker en utdanning som skal være aktuell og svare på utfordringene skolene står overfor. Den skal være målstyrt, behovsrettet og ha et praktisk siktemål. Utdanningen skal forene forskning og praksis gjennom utprøving av praktiske læringsaktiviteter. Målene er at rektorene skal få god rolleforståelse og kompetanse i skoleutvikling, og at utdanningen skal gi «avtrykk i praksis». I lys av kunnskapsoversikten over de nyeste forskningsartiklene om hva som kjennetegner effektive skolelederprogrammer, ser vi at kravspesifikasjonen for rektorutdanningen bygger på sentrale prinsipper som i sum møter kravet om en tidsriktig utdanning.

Styring av innhold og frihet når det gjelder læringsaktiviteter

Kravspesifikasjonen gir tydelige styringssignaler om *hva* studentene skal lære noe om, gjennom opplisting av til sammen fem områder og fire prioriterte temaer som skal gjennomsyre alle fem områdene. Områdene og temaene følges opp med tekster som både begrunner og beskriver områdene og temaene. I tilbydernes programplaner ser vi at tilbyderne følger opp de overordnede områdene, dog med noe ulik opplisting av deltemaer som hører inn under hovedområdene. Når det gjelder *hvordan* studentene skal lære, stilles det i kravspesifikasjonen få krav til konkrete læringsaktiviteter som bør inngå i utdanningen. Dette reflekteres i tilbydernes programplaner, der det er stor variasjon i hvor detaljert tilbyderne beskriver læringsaktivitetene. Kort oppsummert kan vi si at kravspesifikasjonen og tilbydernes programplaner viser at nasjonale myndigheter gir føringer når det gjelder innhold, og frihet når det gjelder læringsaktiviteter.

Akademisk og prosessorientert læringstilnærming

Rektorutdanningene er definert som en utdanning på masternivå. Det innebærer at utdanningen må forholde seg til de akademiske kravene som er definert for et masterprogram. Den akademiske tradisjonen har historisk lagt vekt på formidling av kunnskap gjennom forelesninger og skriftlig individuell eksamen. Denne tradisjonen utfordrer Utdanningsdirektoratets føringer om en erfarings- og praksisorientert utdanning der studentene skal kombinere utdanning med arbeid som skoleleder. Tilbydernes programplaner er utformet ut fra en mal som sikrer sentrale elementer i et akademisk studium. Med andre ord må tilbyderne kombinere de tradisjonelle akademiske kravene med en mer prosessorientert læringstilnærming. Analysen av programplanene viser at alle programplanene har trekk av både et tradisjonelt akademisk læringsformat og et prosessorientert læringsformat. Det prosessorienterte er imidlertid ikke like tydelig i alle programplanene. Fokusgruppeintervjuene indikerer at programplanene ikke er uttømmende for beskrivelsene av programmenes prosessorientering.

En fragmentert versus en prosessorientert og sammenhengende utdanning

Ut fra analysen av programplanene og fokusgruppeintervjuene kan det se ut som om tilbyderne som vektlegger et mer tradisjonelt akademisk læringsformat, der forelesningstradisjonen dominerer, deler utdanningen i ulike delemner, gjerne med ulike faglig ansvarlige. Tilsvarende ser vi at tilbydere som har en mer prosessorientert læringstilnærming, er opptatt av at studentene skal oppleve en prosessorientert sammenheng i utdanningen, gjerne med prosessledere som følger studentene gjennom studieløpet.

Dokumentanalysen av tilbydernes programplaner og fokusgruppeintervjuene med tilbydernes fagansvarlige har vist at det ikke er like lett å skape en sammenheng mellom nasjonale myndigheters intensjoner og tilbydernes operasjonalisering av intensjonene. Dette gjelder i særlig grad den store variasjonen i hvor detaljert tilbyderne beskriver læringsaktivitetene i sine programplaner. De fire aksjonsforskningsstudiene har vist oss at det er en sterk sammenheng mellom læringens hva, hvordan og hvorfor. Læringsaktivitetene kan forstås som arbeidsmåter som skal bidra til økt kunnskap om skoleledelse og ferdigheter i utøvelse av skoleledelse. Med denne forståelsen som utgangspunkt kan en stille spørsmål om hvorfor metodebegrunnelser og metodebeskrivelser ikke fremgår tydelig i alle tilbydernes programplaner.

Oppbygging av rapporten

Delrapport 2 består av to deler: en del som analyserer den nasjonale skoleutdanningen, og en del som presenterer fire aksjonsforskningsstudier som er knyttet til utvikling av studiekvalitet. I kapittel 1 *Innledning* beskrives bakgrunnen for arbeidet, forskningsoppdraget og mer spesifikt forskningsspørsmålene og de metodiske valgene som er grunnlag for delprosjekt 2. Videre gis en kort introduksjon om hva vi fant i delrapport 1 der vi utarbeidet en kunnskapsoversikt over forskningsfeltet ledelse av skoler i utvikling og skolelederprogrammer.

I del 1 ser vi på forskningsspørsmål 1 om hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen. For å besvare forskningsspørsmålet har vi valgt å gjøre en dokumentanalyse av kravspesifikasjonen for den nasjonale rektorutdanningen, tilbydernes programplaner og fokusgruppeintervjuer med programansvarlige for rektorutdanningen. Dokumentene representerer styringsdokumenter på henholdsvis nasjonalt nivå og på tilbydernivå og viser hvordan tilbyderne svarer på forventningene fra myndighetene. Det er ikke tidligere gjort en slik analyse. I kapittel 2 presenteres dokumentanalysen av kravspesifikasjonen for den nasjonale rektorutdanningen som ble utformet ved anbudsrunderen i 2019. I kapittel 3 presenterer vi en dokumentanalyse av de sju tilbydernes programplaner for rektorutdanningen, der vi først ser på likheter og forskjeller i programplanenes innhold, det vil si *hva* studentene skal lære noe om. Analysen bygger på et internasjonalt rammeverk for skolelederopplæring. I kapittel 4 studeres programplanene for å se på *hvordan* de ulike tilbyderne har valgt å organisere og tilrettelegge programmene. I kapittel 5 brukes data fra fokusgruppeintervjuer med programansvarlige for rektorutdanningene for å studere hva tilbyderne sier om hvordan de arbeider med ferdighetsutvikling, med et særskilt fokus på utvikling av ferdigheter som i delrapport 1 fremsto som sentrale for fremtidige skoleledere. I kapittel 6 oppsummerer og drøfter vi funnene fra dokumentanalysene og fokusgruppeintervjuene.

I del 2 ser vi på forskningsspørsmål 2 og 3 om hva som er den nasjonale skolelederutdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter, og hvordan aktiviteter og sammenhenger mellom dem kan styrkes og forbedres? For å besvare forskningsspørsmålene undersøker vi gjennom fire aksjonsforskningsstudier forbedringspotensialer i den nasjonale skolelederutdanningen ved å studere ulike læringsaktiviteter som brukes i utdanningen. De valgte læringsaktivitetene er mye brukt i utdanningen av alle tilbydere eller det dreier seg om utprøving av nye læringsaktiviteter. Aksjonsforskningsstudiene representerer eksempler på hvordan tilbyderne kan arbeide med studieutvikling. I kapittel 7 presenterer vi den første aksjonsforskningsstudien som studerer gruppesamtaler i forlengelsen av forelesninger som læringsaktivitet. I kapittel 8 presenteres den andre aksjonsforskningsstudien som studerer det digitale veiledermøtet mellom student, veileder og skoleeier. I kapittel 9 presenteres den tredje aksjonsforskningsstudien som studerer gruppecoaching i profesjonsutviklingen for skoleledere. I kapittel 10 presenteres den fjerde aksjonsforskningsstudien som studerer betydningen av skrivning og veiledning i

rektorutdanningen. I kapittel 11 oppsummerer vi og drøfter funnene i del 1 og del 2 og løfter frem aktuelle spørsmål som kan bidra i diskusjonen om mulige forbedringer i den nasjonale skolelederutdanningen.

Forord

OsloMet – storbyuniversitetet v/Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (OsloMet/GFU) ble sommeren 2020 tildelt midler av Utdanningsdirektoratet for å gjennomføre forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Forskningsprosjektets tittel er *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* og gjennomføres i perioden 2020–2024. Prosjektet er organisert i tre delprosjekter og dreier seg om å fremskaffe et utvidet kunnskapsgrunnlag for utvikling av den nasjonale skolelederutdanningen, som inkluderer rektorutdanningen og modulbaserte videreutdanninger for skoleledere.

Delprosjekt 1 handlet om å skaffe en systematisk kunnskapsoversikt om *ledelse av skoleutvikling* og *skolelederprogram*. Delrapport 1 ble publisert 18. desember 2021. I delprosjekt 2 har vi undersøkt hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen og dens forbedringspotensial for læring, der vi bruker funn fra kunnskapsoversikten i delrapport 1. I delprosjekt 3 planlegger vi å undersøke sammenhenger mellom den nasjonale skolelederutdanningen og ledelsesutøvelse i praksis, og skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i. Det vil også bli utarbeidet en sluttrapport for forskningsprosjektet som helhet.

Prosjektet gjennomføres av OsloMet i et formalisert samarbeid med NTNU v/Institutt for lærerutdanning (NTNU/ILU) og Høgskolen i Innlandet v/Senter for praksisrettet utdanningsforskning (HINN/SEPU) og involverer 15 forskere.

Vi retter en stor takk til Utdanningsdirektoratet og forskerkolleger hos tilbyderne av nasjonale skolelederutdanninger som har bidratt med nyttige kommentarer og innspill i arbeidet med rapporten fra delprosjekt 2. Utdanningsdirektoratet har underveis i forskningsarbeidet lagt til rette for at prosjektgruppa har kunnet presentere og drøfte tentative forskningsfunn på samlinger for tilbyderne. Tilbakemeldingene har gitt verdifulle innspill til delrapport 2, og har samtidig vist at forskningsspørsmålene som ligger til grunn for forskningsarbeidet er av interesse og at det er behov for å få mer kunnskap om problemstillingene som undersøkes.

En stor takk rettes også til forskerkolleger ved OsloMet, HINN/SEPU, NTNU, Universitetet Nord og Universitetet i Tromsø. I del 2 har en rekke forskere vært involvert både i gjennomføringen og skrivingen av aksjonsstudiene, mens prosjektgruppa har gitt faglige tilbakemeldinger og bidratt med å tilpasse studiene til rapportformatet. Prosjektgruppa står ansvarlige for rapporten.

Oslo, 26. april 2023

Marit Aas Kirsten Foshaug Vennebo Brit Bolken Ballangrud Fred Carlo Andersen

1 Innledning

I dette kapitlet presenteres bakgrunnen for forskningsprosjektet, sentrale funn fra delstudie 1, skoleledelse som forskningsfelt, historikk for den nasjonale rektorutdanningen, begrunnelser for forskningstemaer samt forskningsspørsmål og metodiske valg i delstudie 2.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Denne delrapporten omhandler delprosjekt 2, som inngår i forskningsprosjektet *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*, som utføres på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Delrapporten er den andre av tre delrapporter og er et svar på konkurransen om «Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen» distribuert i Merzell (2020). Som det fremgår av konkurransegrunnlaget, er formålet med forskningen å vurdere kvaliteten og måloppnåelsen med utdanningen og å frembringe mer kunnskap om hva som er effektiv lederutdanning, dvs. utdanning som gir utvikling og endring i lederpraksis og fører til utvikling og endring i deltakernes organisasjoner og konteksten som skolen opererer i, til det beste for elever og ansatte.

Forskningsoppdraget gjennomføres av OsloMet – storbyuniversitetet v/Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU), i et formalisert samarbeid med NTNU v/Institutt for lærerutdanning (ILU) og HINN v/Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SEPU).

Prosjektgruppen har bestått av:

Prosjektleder: Professor Marit Aas, OsloMet

Delprosjektleder delstudie 1: Førsteamanuensis Fred Carlo Andersen, OsloMet

Delprosjektleder delstudie 2: Professor Kirsten Foshaug Vennebo, OsloMet

Delprosjektleder delstudie 3: Professor Brit Bolken Ballangrud, OsloMet¹.

Forskningsoppdraget søkes belyst gjennom tre delstudier. I delstudie 1 undersøkte vi hva som kjennetegner ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling. For å besvare forskningsspørsmålene laget vi en systematisk kunnskapsoversikt over internasjonal og nasjonal forskning innen feltene ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer. I delstudie 2 har vi undersøkt hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, hva som er dens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter, og sammenhenger mellom dem. For å besvare disse forskningsspørsmålene har vi gjort en dokumentanalyse av statlige policydokumenter for rektorutdanningen og av tilbydernes programplaner for utdanningen. I tillegg har vi gjort fokusintervjuer med programansvarlige hos tilbyderne av utdanningen og gjennomført fire aksjonsforskningsstudier knyttet til ulike læringsaktiviteter. Aksjonsforskningsstudiene, som presenteres i kapitlene 7-11, er gjennomført og forfattet av de som har deltatt i forskningen (jf. tabell 7). I delstudie 3 skal vi undersøke hvilke «avtrykk i praksis» den nasjonale rektorutdanningen har. Det skal vi gjøre gjennom casestudier av åtte skoler med skoleledere som har deltatt i den nasjonale rektorutdanningen.

1.2 Sentrale funn fra delstudie 1

Hva kjennetegner ledelse av utvikling av skoler?

Syntesen av den første kunnskapsoversikten viser at ledelse av skoleutvikling kan beskrives ut fra fem kategorier eller perspektiver på ledelse: distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse

¹ Professor Brit Bolken Ballangrud erstattet professor Erlend Dehlin i prosjektgruppen fra 01.08.2022.

i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av utviklingsarbeid. I sum reflekterer de ulike kategoriene at ledelse av skoleutvikling først og fremst er en samhandlende aktivitet som inkluderer samhandling mellom ledere og samhandling mellom ledere og lærere. Ledelse som en samhandlende aktivitet, får konsekvenser for fordelingen av lederoppgaver og ansvar i skolen, for organisasjons- og kommunikasjonsstrukturer og for relasjonene mellom ledere og lærere. Lederoppgavene som følger av en mer delt og samhandlende ledelse, krever ulike typer lederkompetanse. Kunnskapsområder som vil være sentrale å lære noe om, er organisasjonsteori, ledelse av lærings- og læreplanarbeid, kollektive læringsprosesser, utdanning og demokrati, og løse koblinger og meningssskaping i utdanningssystemet. Til sammen understreker disse kunnskapsområdene kompleksiteten i ledelsesarbeidet. Sentrale ferdigheter vil være knyttet til det å kunne initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet, lede kollektive diskusjoner, gjøre beslutninger på en demokratisk måte og lede meningssskappingsprosesser i kollegiet. Sist, men ikke minst, vil utvikling av egen lederrolle være avgjørende for å kunne håndtere de utfordringene som oppstår som følge av økt samhandling. Det inkluderer å få økt bevissthet om egen rolle og dens maktbase, å utvikle bevissthet om hvordan være en tett-på-leder, å utvikle refleksjonskompetanse, å få økt bevissthet om hvilke verdier som ligger til grunn for egen ledelsespraksis, og å øke bevisstheten om hvordan motstand påvirker egen ledelsespraksis.

Hva kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling?

Syntesen viser at skolelederprogrammer utvikles som en respons på samfunnsutviklingen, for eksempel statlige reguleringer og nye læreplanverk. Samtidig er det tydelig at programmene er utviklet innenfor en nasjonal kontekst. Betydningen av nasjonal kontekst er årsaken til at det i denne kunnskapsoversikten er gjort et håndsøk i nordiske journaler, der det blant annet ble avdekket hvordan demokratisk ledelse påvirker skoleledelse i nordiske land. Et hovedpoeng som kommer ut av syntesen for skolelederprogrammer, er at programmene er rettet mot kompetanseutvikling hos enkeltlederen, ut fra en erkjennelse om at det faktisk er enkeltledere som utøver ledelse i praksis. Samtidig er det verdt å legge merke til at utviklingen av den enkeltes kompetanse skal skje innenfor rammen av grupper. Betydningen av den kollektive læringen som skjer i grupper med andre ledere, tilsvarer den kollektive kompetanseutviklingen hos de ansatte på skolen, som er et av kjennetegnene ved ledelse i utvikling av skoler. En gjennomgående utfordring i skolelederprogrammene er i hvilken grad opplæringen gir et avtrykk i praksis i form av nye ledelsespraksiser som kan bidra til å forbedre elevenes læring. Et sentralt spørsmål er hvordan det kan skapes sammenheng mellom teoretisk, forskningsbasert kunnskap og det som skjer i lederens faktiske praksis. Utprøving av ny ledelsespraksis fremstår som en ny læringskomponent der erfaringer fra utprøvingen kan bearbeides innenfor rammen av gruppelæring og refleksive metoder.

Refleksjon er en læringskomponent som går igjen i de fleste artiklene. Utviklingen av refleksiv kompetanse er sentral når det gjelder å lede den kollektive utforskningen som skal skje i det profesjonelle læringsfellesskapet. Her skal den refleksive kompetansen bidra til å granske og kritisere for å konstruere ny kunnskap. I utvikling av lederrollen og lederpraksisen skal refleksive metoder bidra til å gi økt innsikt i egen lederrolle og utvikling av en lederidentitet. Her anvendes refleksjon som en læringskomponent, gjerne i kombinasjon med veiledning og/eller coaching. Syntesen viser også at til tross for at lederprogrammene har en sterk orientering mot utviklingen av den enkelte leder, er det stadig større interesse for å studere hvordan individutvikling skjer gjennom samhandling med andre, for eksempel i gruppecoaching.

1.3 Skoleledelse som forskningsfelt

Gjennom de siste tiårene har det vært en økende interesse for skoleledelse, både fra institusjoner, i forskning og i politikktutforming. Mer konkret har interessen vært økende for å identifisere hva god skoleledelse er, i betydningen av å være effektiv for forbedring av elevers

læringsresultater. Til tross for mange forsøk på å identifisere god skoleledelse synes det vanskelig for forskere innen skoleledelsesfeltet å enes om en felles forståelse av ledelse som begrep. Uavhengig av forståelse kjennetegnes den internasjonale skoleledelsesforskningen likevel av at forskerne synes å være enige om at ledelse handler om å utøve innflytelse og angi retning, og at det også dreier seg om å skape visjoner og samle menneskene i en organisasjon rundt kjerneverdiene. Som en respons på stadig skiftende samfunnsendringer og de utfordringer dette medfører for ledelse og læring i skoler, har forskningsfeltet *Ledelse av skoleutvikling* vokst fram som et av nøkkelområdene innenfor skoleledelsesforskningen (Kovačević & Hallinger, 2019).

1.4 Historikk over den nasjonale skolelederutdanningen

Den norske staten har siden 2009 finansiert et videreutdanningstilbud for skoleledere gjennom den nasjonale skolelederutdanningen (rektorutdanningen) og siden 2018 modulbaserte utdanninger for rektorer og andre skoleledere som har fullført rektorutdanningen eller tilsvarende utdanning. For utdanningene er det utarbeidet nasjonale rammeplaner som presiserer innholdskomponenter og krav om å legge stor vekt på å skape sammenheng mellom faglig innhold og ferdighetsutvikling med relevans for ledernes daglige arbeid og deres ansvar for utvikling av skolen. Selv om den nasjonale skolelederutdanningen i Norge ikke er obligatorisk for skoleledere, er den å betrakte som et statlig forsøk på styring av skolelederes profesjonelle utvikling (Aas & Törnsén, 2016). Rektorutdanningen har siden oppstarten i 2009 blitt evaluert i to omganger, først i 2010–2014 og deretter i 2015–2019. NIFU har gjennomført evalueringene, som i hovedsak er basert på deltakernes selvrappotering. NIFU gjennomførte også i 2022 en deltakerundersøkelse for rektorutdanningen og de modulbaserte videreutdanningene, 2021-2022-kullet. Et gjennomgående funn fra evalueringene viser at skolelederne opplever at rektorutdanningen og de modulbaserte videreutdanningene, uavhengig av tilbyder, er av høy kvalitet og bidrar til at de blir tryggere på seg selv og opplever økt mestring i lederrollen. Videre gir skolelederne uttrykk for at de har endret egen praksis og synet på seg selv som leder etter gjennomført utdanning, men evalueringen peker samtidig på at usikkerheten koblet til hva som skjer i praksis under og etter utdanningen, er stor. Evalueringen viser også at skolelederne opplever det som krevende å gjennomføre utdanningen ved siden av arbeid, og at det er relativt liten grad av tilrettelegging fra arbeidsgivers og skoleeiers side. Selv om det for utdanningene er utarbeidet nasjonale rammeplaner, viser evalueringen at det er stor variasjon i utdanningens faglige profil på tvers av høgskoler og universiteter som tilbyr utdanningen, og at det lokale handlingsrommet for utforming er stort.

1.5 Begrunnelser for forskningstemaer i delstudie 2

Kunnskapen om hvordan og hvorfor utdanningen er betydningsfull, er begrenset. Selv om vi vet at ulike tilnærminger til læring, for eksempel læring koblet til lederrollen, i praksis oppleves som betydningsfulle, vet vi lite om de ulike tilnærmingene som er i bruk, deres innvirkning og hvordan de virker sammen for kompetanse- og profesjonsutvikling hos skolelederne. Likeledes vet vi at de fleste tilbyderne organiserer deltakernes læring gjennom etablering av læringsgrupper, men vi vet for eksempel lite om *hvordan og hvorfor* gruppen bidrar til kollektiv og individuell læring (kunnskaper, holdninger og ferdigheter), utover deltakernes individuelle tilbakemeldinger om at det er nyttig å dele erfaringer. Ikke minst har vi manglende kunnskap om *i hvilken grad og hvordan* utdanningene, ved å utvikle ledernes kompetanse, genererer utvikling og endring i ledelsespraksis som får betydning for deltakernes skoler og konteksten skolen opererer i. Det vil si at vi ikke vet mye om hvordan utdanningene gir avtrykk i praksis, slik Utdanningsdirektoratet uttrykker det, hva slike avtrykk i så fall dreier seg om, og hvordan de kan identifiseres og

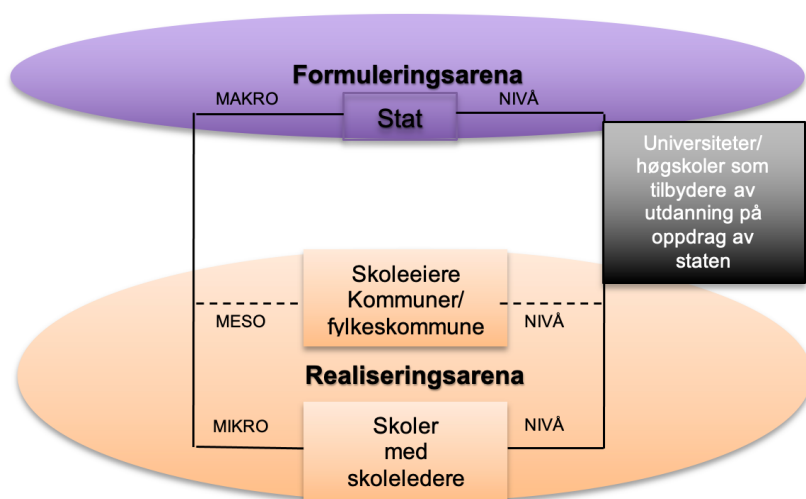
dokumenteres. Det inkluderer kunnskap om hvordan læringsløp for utvikling av ledernes måter å handle på får betydning for deres ledelsesutøvelse i praksis, og på hvilken måte denne kvalifiseringen er betinget av konteksten ledelse utøves i og er egnet til å møte behov hos skoleledere som opererer i stadig mer komplekse handlingsfelt.

1.6 Forskningsspørsmål og metodiske valg i delstudie 2

I delstudie 2 har vi derfor undersøkt karakteristikker ved den nasjonale skolelederutdanningen, dens forbedringspotensialer og hvordan den kan forbedres, ved hjelp av tre forskningsspørsmål: 1) *Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen?* 2) *Hva er dens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter?* og 3) *Hvordan kan aktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?*

Forskningsspørsmålene undersøkes gjennom tre metodiske tilnærminger. Første spørsmålet undersøkes gjennom dokumentanalyser og fokusgruppeintervjuer. Det gjøres først en dokumentanalyse av kravspesifikasjonen for nasjonal rektorutdanning (2020–2025) utformet av Utdanningsdirektoratet i 2019 (Mercell, 2019). I utgangspunktet var det planlagt å gjennomføre dokumentanalyser av kravspesifikasjonen for både rektorutdanningen og de fem modulbaserte utdanningene. I henhold til tiden som var til rådighet, ble det i dialog med Utdanningsdirektoratet bestemt å prioritere dokumentanalyse av kravspesifikasjonen for rektorutdanningene ettersom modulene i stor grad bygger på de samme sentrale kravene som er definert i kravspesifikasjonen for rektorutdanningen. Kravspesifikasjonen gir en fullstendig beskrivelse av hvorfor nasjonale utdanningsmyndigheter ønsker en nasjonal rektorutdanning, hva de ønsker innholdet skal være, og hvordan de tenker seg tilbyderne kan operasjonalisere oppdraget. Analysen er rettet mot det som i læreplanteorien benevnes som formuleringsarenaen (se figur 1 under). Derneft, for å fange opp operasjonalisering av og praktisk utforming av rektorutdanningen i møte med det som benevnes som realiseringsarenaen, gjennomføres det dokumentanalyser av godkjente programplaner for rektorutdanningen og fokusgruppeintervjuer med faglig ansvarlige ved de sju utdanningsinstitusjonene som tilbyr utdanningen, som er: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i samarbeid med Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet (UIT) og Nord universitetet), OsloMet – storbyuniversitetet (OsloMet) i samarbeid med Høgskolen i Innlandet (HINN), Høgskulen på Vestlandet (HVL), Norges handelshøyskole (NHH), Handelshøyskolen BI (BI), Universitetet i Agder (UiA) og Universitet i Oslo (UiO)². Det er ikke tidligere gjort dokumentanalyser av kravspesifikasjon og tilbyderens programplaner, og hensikten er å studere sammenhengen mellom styringsdokumenter på nasjonalt nivå (utdanningsdirektoratet) og på regionalt nivå (tilbydernivå), jf. figur 1. Den nasjonale skolelederutdanningen forstås i et styringsperspektiv ut fra en læreplanteoretisk forståelse av skolens styring.

² I den videre rapporten bruker vi forkortelsene for tilbyderne.



Figur 1 Den nasjonale skolelederutdanningen i et styringsperspektiv ut fra en læreplanteoretisk forståelse av skolens styring

Det andre og tredje forskningsspørsmålet besvares gjennom fire aksjonsforskningsstudier. Ettersom Utdanningsdirektoratets ambisjon med forskningsoppdraget har vært å fremskaffe kunnskap som kan føre til forbedringer i praksis, har vi i dialog med Utdanningsdirektoratet og i tråd med anbudsbeskrivelsen anvendt aksjonsforskning. Dette er en metode som har til hensikt å studere skoleledelsespraksis gjennom longitudinelle og eksplorerende forskningsmetoder. Aksjonsforskning har til hensikt å fremskaffe kunnskap om praksis som kan brukes til å avdekke forbedringspotensialer og forbedre praksiser (Kemmis, 2009). Gjennom aksjonsforsknings sirkler bestående av de fire stegene planlegging, handling, observasjon og refleksjon skapes mulighet for å *avdekke* hva man vil undersøke og forbedre, iverksette aksjoner, dokumentere hva som hender, og reflektere og justere praksisen (Kemmis et al., 2014). Det empiriske arbeidet har vært knyttet til to av tilbyderne for den nasjonale skoleleder-utdanningen, OsloMet /HINN og NTNU-nettverket, som inkluderer NTNU, Universitet Nord og UiT. De to fagmiljøene representerer fire studiesteder med en geografisk spredning av deltakere fra det sentrale Østlandet til Trøndelag og den nordlige delen av landet og tilbyr rektorutdanning og fire videreutdanningsmoduler. De fire aksjonsforskningsstudiene undersøker følgende læringsaktiviteter: gruppesamtaler i forlengelsen av forelesninger, digital veiledning med student og skoleeier, gruppecoaching som profesjonsutvikling og betydningen av skriving og veiledning. Læringsaktivitetene er mye brukt i utdanningene på tvers av alle tilbyderne eller de representerer utprøving av nye læringsaktiviteter. Aksjonsforskningsstudiene representerer eksempler på hvordan tilbyderne kan arbeide med studieutvikling.

DEL 1

Karakteristikk ved den nasjonale skolelederutdanningen og tilbydernes svar på myndighetenes forventninger

I del 1 ser vi på karakteristikk ved den nasjonale skolelederutdanningen og hvordan tilbyderne svarer på forventningene fra myndighetene. Vi starter med å presentere en dokumentanalyse av kravspesifikasjonen for den nasjonale rektorutdanningen (2020–2025). Kravspesifikasjonen representerer myndighetenes forventninger og krav for fullstendig leveranse av utdanningen som beskrevet av Utdanningsdirektoratet i Konkurransesgrunnlag for anskaffelse av nasjonal rektorutdanning i punkt 6 i kravspesifikasjonen og i vedlegg 1 (Merzell, 2019). Tilbydere av utdanning konkurrerer om å få anbudet gjennom å levere tilbud i henhold til det som er beskrevet i konkurransesgrunnlaget. Kravspesifikasjonen og tilbydernes tilbudstekster danner rammen for utvikling og godkjenning av programplaner for gjennomføring av utdanningen hos de valgte tilbyderinstitusjonene og deres interne systemer. I lys av tidsrammene for forskningsprosjektet har vi som nevnt, avgrenset dokumentanalysen til å omfatte kravspesifikasjonen for rektorutdanningen og de sju tilbydernes programplaner for utdanningen. Konkurransesgrunnlaget for rektorutdanningen har ligget til grunn for Utdanningsdirektoratets anbudstekster for videreutdanningsmodulene. Vi håper derfor at vi ved å studere programplanene for rektorutdanningene har klart å fange opp sentrale ideer hos tilbyderne som også gjelder videreutdanningsmodulene.

Når vi har valgt å gjøre en dokumentanalyse av tilbydernes programplaner, er det fordi disse planene er å oppfatte som en kontrakt mellom student og tilbyder. Det er derfor interessant å se nærmere på hvordan denne kontrakten formuleres av tilbyderne, og hvilke forventninger og krav som ligger i føringene fra Utdanningsdirektoratet, og sammenhengene mellom disse. For å fange opp hvordan sammenhenger mellom det som står i programplanene og institusjonenes praksis utvikles, har vi også gjennomført gruppeintervjuer med tilbydernes programansvarlige. Gruppeintervjuene har i særlig grad hatt som formål å undersøke hvordan tilbyderne arbeider med studentens læringsprosess gjennom studieløpet. I tillegg har vi spurt tilbyderne hvordan de arbeider med å utvikle de fem ferdighetene som fremkom i delrapport 1 som sentrale for fremtidige skoleledere: a) Utvikle ledelses- og kommunikasjonsstrukturer, b) Initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet, c) Lede kollektive profesjonelle diskusjoner, d) Gjøre beslutninger på en demokratisk måte og e) Lede meningssskapingprosesser i kollegiet.

Del 1 inneholder følgende kapitler:

Kapittel 2 Dokumentanalyse av kravspesifikasjonen for Nasjonal rektorutdanning 2020–2025

Kapittel 3 Dokumentanalyse av innholdet i tilbydernes programplaner for rektorutdanningen

Kapittel 4 Dokumentanalyse av studiedesign i tilbydernes programplaner

Kapittel 5 Fokusgruppeintervjuer om ferdighetsutvikling i skolelederutdanningene

Kapittel 6 Oppsummering og drøfting av funn fra dokumentanalysene og fokusgruppeintervjuene

2 Dokumentanalyse av kravspesifikasjonen for Nasjonal rektorutdanning 2020–2025

I dette kapitlet starter vi med en kort innføring i Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepssystem som vi bruker i dokumentanalysen av kravspesifikasjonen. Deretter presenterer vi funnene under følgende temaer: den substansielle siden – utdanningens hva, den sosiopolitiske siden – utdanningens hvorfor og den teknisk-profesjonelle siden – utdanningens hvordan. Vi avslutter med en oppsummering.

2.1 Goodlads læreplanteoretiske begrepssystem

Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepssystem er et verktøy for å undersøke læreplanarbeid. Vi finner også at begrepssystemet er egnet som en teoretisk basis for å belyse hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen ifølge formuleringer i nasjonale styringsdokumenter (kravspesifikasjonen for rektorutdanningen) og formuleringer i tilbydernes programplaner. Når det gjelder læreplananalyser, opererer Goodlad med ulike fenomener: det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle. Denne inndelingen i fenomener, som kan forstås som sider ved læreplanen, må forstås teoretisk. Den substansielle siden ved læreplanen refererer, i en didaktisk sammenheng, til læreplanens innhold. Den sosiopolitiske siden omhandler læreplanens hvorfor. Den siste siden, den teknisk-profesjonelle, handler om hvordan læreplanen omsettes til handlinger, og er dermed knyttet til praktiseringen av læreplanen.

I analysen av den nasjonale skolelederutdanningen, basert på nasjonale styringsdokumenter og tilbydernes programplaner, legger vi til grunn at utdanningen har en substansiell, en sosiopolitisk og en teknisk-profesjonell side. Den substansielle siden ved utdanningen vil dreie seg om utdanningens innhold, det vil si utdanningens *hva*. Innhold vil da måtte dreie seg om utdanningens kompetanseområder. Dernest vil den sosiopolitiske siden ved utdanningen, i en didaktisk sammenheng, være knyttet til utdanningens *hvorfor* og dermed handle om begrunnelser for utdanningen og dens formål. Den siste siden ved utdanningen, den teknisk-profesjonelle, vil dreie seg om *hvordan* utdanningen skal praktiseres, det vil si om metoder og arbeidsmåter.

Goodlads begrepssystem synliggjør hvilke nivåer beslutninger blir tatt på i læreplanprosesser. Nivåene kan ses ut fra et aktørperspektiv, der det dreier seg om aktører på samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og personlig nivå. I denne studien forstår vi samfunnsnivået som makronivået bestående av sentrale utdanningsmyndigheter, der sentrale styringstekster som omtaler og gir føringer for utdanningen (kravspesifikasjonen for rektorutdanningen), produseres. Institusjonsnivået forstår vi som mesonivået, bestående av skoleeiere på kommunalt og fylkeskommunalt nivå som «anbefaler/krever» at deres skoleledere skal gjennomføre utdanningen. Skolene forstår vi som undervisningsnivået, eller mikronivået, der skolelederne arbeider. Denne inndelingen i beslutningsnivåer hjelper oss å synliggjøre at vi avgrensner dokumentanalysen til makronivået og til universiteter og høyskoler, som opererer i rommet mellom makronivå og meso-/mikronivå og er tilbydere av utdanningen til skoleeiere/skoleledere på oppdrag fra staten.

Vi har i dokumentanalysen av kravspesifikasjonen for rektorutdanningen tatt utgangspunkt i krav og forventninger som kan stilles til en rektor. Disse ble utarbeidet i 2008 og er senere oppdatert i 2014 og 2019. Dokumentet bygger på erfaringene fra to tidligere femårsperioder (2009–2014 og 2014–2019) og skal gjelde for en ny femårsperiode, 2020–2025. Analysen er strukturert ut fra en

forestilling om at utdanningen har en substansiell, en sosiopolitisk og en teknisk-profesjonell side. Den substansielle siden ved utdanningen dreier seg om utdanningens innhold, det vil si utdanningens *hva*, og dreier seg konkret om utdanningens kompetanseområder. Derneft vil den sosiopolitiske siden ved utdanningen være knyttet til utdanningens rasjonale og målsetninger (*hvorfor*) og handle om begrunnelser for utdanningen og dens formål. Den siste siden ved utdanningen, den teknisk-profesjonelle, dreier seg om *hvordan* utdanningen skal praktiseres, det vil si konkretisering av metoder og arbeidsmåter for å oppnå målsetninger.

Kravspesifikasjonen har følgende overskrifter:

1. Innledning
2. Overordnede krav og mål for rektorutdanningen
3. Nye utfordringer
4. Syn på ledelse
5. Hva kjennetegner effektive skolelederutdanninger?
6. Krav og forventninger til en rektor
7. Prioriterte kompetanseområder i rektorutdanningen

Slik dokumentet er utformet, uttrykkes styringsperspektivet tydelig gjennom opplistingen av en rekke krav og forventninger til rektor. Noen av kravene er rettet mot sentrale lederutfordringer skoleledere møter i sin hverdag, andre krav rettes mot kvaliteten i utdanningen, og sist, men ikke minst, knyttes kravene til programmets innhold. I lys av Goodlads inndeling mellom den substansielle, den sosiopolitiske og den teknisk-profesjonelle siden av rektorutdanningen kan det være en utfordring å skille ut hva dokumentet sier om hva, hvorfor og hvordan i forventningsformuleringene i kravspesifikasjonen, fordi innholdselementene kan forstås som tydeligst. I den videre analysen henter vi informasjon om den substansielle siden (*hva*) under *pkt. 6* «Krav og forventninger til en rektor». Informasjon om den sosiopolitiske siden (*hvorfor*) finner vi under *pkt. 2* «Overordnede krav og mål for rektorutdanningen», *pkt. 3* «Nye utfordringer» og *pkt. 7* «Prioriterte kompetanseområder i rektorutdanningen». Informasjon om den teknisk-profesjonelle siden (*hvordan*) finner vi under *pkt. 5* «Hva kjennetegner effektive skolelederutdanninger?».

Den substansielle siden – utdanningens hva

Gjennom en omfattende, grundig prosess med de viktigste aktørene og interessentene i utdanningssektoren ble det i 2008 utarbeidet et dokument som skulle vise hvilke krav og forventninger som skal stilles til en rektor. Dokumentet ble oppdatert i 2004 og 2019. Krav og forventninger er delt inn i fem hovedområder som alle peker på hva som skal være innholdskomponenter i rektorutdanningen.

Når det gjelder innhold og utdanningens krav og forventninger knyttet til det første hovedområdet, *elevenes læringsmiljø*, pekes det på rektors ansvar for å sikre at skolen har høy kvalitet i opplæringen, herunder gode læringsprosesser, og at alle ansatte får veiledning og støtte i sitt arbeid med å skape et godt læringsmiljø for elevene.

I det andre hovedområdet, *profesjonsfelleskap og samarbeid*, vektlegges tematikk som knytter seg til rektors ansvar for at skolen fungerer godt som organisasjon, for å se egen organisasjon som en del av en større helhet samt bidra til utvikling av denne. For å imøtekomme disse forventningene vektlegges spesielt betydningen av å utvikle rektors evne til å styrke og lede profesjonsfelleskapet og utvikle organisasjonskulturer slik at alle ansatte kan og vil hjelpe og støtte hverandre i arbeidet.

Det tredje hovedområdet, *styring og administrasjon*, tematiserer rektors ansvar for at skolen utfører sitt samfunnsoppdrag. Dette innebærer at rektor handler på vegne av sentrale og lokale myndigheter. Videre forutsettes det at rektor kjenner og følger lover og forskrifter, herunder læreplanverket. Her betones rektors ansvar for å ha god intern administrasjon, styring og kontroll av skolens virksomhet.

Det fjerde hovedområdet, *utvikling og endring*, tematiserer rektors ansvar for utvikling og endring av organisasjonen i takt med endringer internt og eksternt slik at organisasjonen til enhver tid er tilpasset sin kontekst og sine oppgaver. Som en del av dette har rektor spesielt ansvar for at skolen har tilstrekkelig kompetanse til å løse nåværende og kommende oppgaver. Videre har rektor ansvar for at skolen fanger opp endringer i samfunnet, da spesielt knyttet til elevgrunnlag, foresatte, teknologi og politikk og fagene som kan ha betydning for skolens oppdrag og aktiviteter.

Det femte hovedområdet, *lederrollen*, tematiserer at ledere må ha et avklart forhold til sin lederrolle og sitt eget lederskap. Det fremheves som viktig at ledere tar initiativ og er tydelige, involverende og demokratiske. Samtidig presiseres det at de kravene og forventningene til en rektor som omtales, er å regne som et idealbilde av en rektor, og at ingen enkeltperson i praksis kan være like gode på alle områdene. Ledelse forstås som en helhetsfunksjon og en integrerende funksjon, mens lederansvaret i prinsippet er altomfattende. Det understrekes også at alle ledere må tilpasse sitt lederskap til sin egen personlighet, sine egne forutsetninger og sine egne styrker og svakheter.

Den sosiopolitiske siden – utdanningens hvorfor

Rektorutdanningens overordnede *krav* handler om hvordan utdanningen kan være aktuell og svare på utfordringene skolene står overfor. Utdanningskvaliteten skal måles opp mot fire krav: være styrt og målrettet, være behovsrettet, ha et praktisk siktemål og være forskningsbasert. Her tegnes et bilde av en utdanning som forener forskning og praksis gjennom praktiske læringsaktiviteter.

Rektorutdanningens overordnede *mål* er at rektorutdanningen skal gi skolelederne:

- god rolleforståelse, herunder god forståelse av ledelse og skoleledelse
- kompetanse til å lede
- kompetanse i skoleutvikling og
- et grunnlag for videre læring og utvikling som leder.

Målene kobler god rolleforståelse og kompetanse til generell ledelse og skoleutvikling og understreker at utdanningen er en start på ledernes læring og utvikling. Videre skal rektorutdanningen gi «avtrykk i praksis». Den skal altså føre til bedre ledelse og til læring og utvikling i skoleledernes organisasjon. Her uttrykkes en tydelig forventning om at utdanningen ikke bare skal føre til læring og utvikling for den enkelte leder, men også for skolens organisasjon.

Kravspesifikasjonen skisserer fire *nye utfordringer* skoler og skoleledere står overfor. Disse er:

- skolemiljø
- digitalisering
- fagfornyelse og ledelse av læreplanarbeid
- profesjonsfelleskap og ledelse.

Beskrivelsen av de nye utfordringene inneholder både begrunnelser for hvorfor disse områdene er aktuelle, og en beskrivelse av innholdselementer som bør inngå i områdene. Med et nytt kapittel 9A om skolemiljø i opplæringsloven fikk for eksempel skolemiljø ny aktualitet. Digitalisering utfordrer for eksempel nye måter å kommunisere og informere på, noe som medfører juridiske og etiske implikasjoner. Det at skolene fra høsten 2020 skulle ta i bruk nye læreplaner, har understreket betydningen av at alle skoler må arbeide med læreplanarbeid. Fremveksten av betydningen av profesjonsfelleskap i skolen har tydeliggjort behovet for at disse fellesskapene må ledes. Framskrivningen av disse fire nye utfordringene kan derfor ses som en utdyping av innholdselementene som er beskrevet i den substansielle delen. Områdenes aktualitet understrekes også ved at de gjentas som prioriterte kompetanseområder, og at det understrekes at det er viktig at rektorutdanningen bidrar til at skolelederne blir bedre i stand til å håndtere de nye utfordringene (s. 4 i kravspesifikasjonen)

Den teknisk-profesjonelle siden – utdanningens hvordan

Utdanningens hvordan kan leses ut av pkt. 5 *Hva kjennetegner effektive skolelederutdanninger?* Her presenteres forskning om skolelederopplæring, forskning på skolelederes læring, erfaringer fra benchlearning (se Aas & Halvorsen, 2017) og forskning om ulike læringsmåter. Forskningen er beskrevet over fem sider av et dokument på elleve sider. Det viser i all tydelighet at Utdanningsdirektoratet er opptatt av at utdanningen skal være forskningsbasert og bygge på relevant forskning. Et sentralt krav som kan oppsummeres fra forskningsgjennomgangen, er at det er viktig å ha en praksisnær tilnærming til læring og ledelse (kravspesifikasjonen s. 6). Kravet utdypes ved at Utdanningsdirektoratet skriver at de vil bygge på erfaringene fra benchlearningprosjektet ved å vektlegge en kombinasjon av læringsaktiviteter og -former, med sterkt fokus på anvendelsen av kunnskap og utprøving i praksis på egen arbeidsplass mellom samlingene. Den andre føringen som skisseres i tilknytning til dette punktet, er at rektorutdanningen skal utvikle ferdigheter og derfor ha ferdighetstrening integrert i utdanningen. Deltakerne skal involvere egen skole og organisasjon, også skoleeier, i læringsaktiviteter, slik at det skjer organisatorisk læring lokalt.

I tillegg til disse to føringene knyttet til utdanningens *hvordan*, angir kravspesifikasjonen at målgruppen er nytilsatte rektorer, deretter andre rektorer og til slutt andre skoleledere. Omfanget av tilbudet skal være 30 studiepoeng, varighet 1,5 år og oppstart om høsten. Studiet skal kunne innpasses i en masterutdanning i ledelse. Det presiseres at det er skoleeier som har det formelle ansvaret for kompetanseutvikling for sine skoleledere, og at den nasjonale rektorutdanningen er et tilbud til skoleledere som skal være et tillegg til, ikke en erstatning for, andre tilbud.

2.2 Oppsummering

Vi har gjennom Goodlads (1979) begrepssystem belyst hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen ifølge formuleringer i nasjonale styringsdokumenter (kravspesifikasjon for rektorutdanningen) og formuleringer i tilbydernes programplaner. Kravspesifikasjonen for rektorutdanningen uttrykker styringsperspektivet ved å liste opp en rekke krav og forventninger til rektor. Dokumentet er gjeldende for perioden 2020–2025 og bygger på erfaringer med rektorutdanningen fra 2009. Begrunnelsen for utdanningen (hvorfor) kan oppsummeres i noen overordnede krav og mål. Utdanningen skal være aktuell og svare på utfordringene skolene står overfor. Den skal være målstyrt, behovsrettet og ha et praktisk siktemål. Utdanningen skal forene forskning og praksis gjennom praktiske læringsaktiviteter. Målene er at rektorene skal få god rolleforståelse og kompetanse i skoleutvikling, og at utdanningen skal gi avtrykk i praksis.

Kravspesifikasjonene inneholder også føringer for hva som skal være innholdselementer i utdanningen. Innholdselementene er delt inn i fem hovedområder: elevenes læringsmiljø, profesjonsfelleskapet og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring og lederrollen. De opprinnelige fem områdene er i den siste kravspesifikasjonen forsterket med fire nye områder som skal gjennomsyre de opprinnelige områdene: lærings- og læreplanarbeid, skolemiljø, digitalisering og profesjonsfelleskap. Disse områdene er et svar på de nye utfordringene skoleledere står overfor og understreker hvordan Utdanningsdirektoratet både er opptatt av å utvikle en utdanning som er moderne og fremtidsrettet. Profesjonsfelleskap er i de opprinnelige fem områdene omtalt som både nye utfordringer og som prioriterte områder. Dette gir et tydelig styringssignal om behovet for å arbeide med profesjonsfelleskapet.

Med sin omfattende presentasjon av forskning om kjennetegn ved effektive skolelederutdanninger gir kravspesifikasjonen et tydelig signal om at utdanningen skal være forskningsbasert, både når det gjelder hva studentene skal lære noe om, men ikke minst hva en bør tenke på når en skal designe utdanningen. Føringene under utdanningens *hvordan* kan derfor forstås mer som inspirasjon og ideer enn som krav og forventninger. Det er imidlertid noen få unntak der kravspesifikasjonen fastsetter krav til arbeidsmåter basert på forskningsbasert kunnskap.

Utdanningen skal som et minste felles multiplum:

- ha en kombinasjon av læringsaktiviteter og -former
- ha et sterkt fokus på anvendelse av kunnskap og utprøving i praksis på egen arbeidsplass mellom samlingene
- integrere ferdighetstrening i utdanningen
- involvere egen skole og organisasjon, inkludert skoleeier, i læringsaktiviteter.

Utover dette er det frihet innenfor rammene som er lagt, jf. kravet om å være forskningsbasert. I sum viser kravspesifikasjonen at Utdanningsdirektoratets intensjon er å etablere en praktisk utdanning som kombinerer akademisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Det kan oppfattes som et tydelig svar på den utfordringen som problematiseres i den internasjonale litteraturen om hvordan gjøre utdanningene relevant for praktiserende skoleledere. I tillegg representerer vektleggingen av ferdighetstrening et eksempel på hvordan utdanningen kan forene teori og praksis. Når ferdighetstreningen kobles opp mot studentenes egen praksis, skapes en arena for refleksjon. I den internasjonale litteraturen er det bred enighet om at det å utvikle skolelederes refleksive kompetanse, er avgjørende for å lede skoleutvikling og kompetanseutvikling, slik delrapport 1 viser. Kravene om en praksisorientert utdanning kan derfor sies å være et svar på en moderne lederutdanning.

3 Dokumentanalyse av innholdet i tilbydernes programplaner for rektorutdanningen

I dette kapitlet analyserer vi tilbydernes programplaner. Vi starter med å redegjøre for det internasjonale rammeverket som analysen tar utgangspunkt i, før vi gjør en analyse av planene. Programbeskrivelser ble innhentet fra de institusjonene som tilbyr rektorutdanning. De sju tilbyderne ble bedt om å sende inn sine programplaner. Analyseprosessen startet med at vi gikk inn i programplanene og identifiserte de fem innholdskomponentene i det internasjonale rammeverket som vi har redegjort for nedenfor. Vi hentet ut sitater fra tilbydernes programplaner og satte disse inn i en tabell for hver tilbyder som videre ble analysert. Vi så deretter på den enkelte innholdskomponent på tvers av tilbydere for å fram mønstre. Programplanene som analyseres, har ulikt omfang, noe som vil prege analysen.

3.1 Programplanene

Det er sju ulike tilbydere av rektorutdanning. Beskrivelsene av utdanningene bruker ulike betegnelser. De fleste tilbyderne bruker betegnelsen emne, NHH bruker betegnelsen modul, mens OsloMet bruker betegnelsen programplan om plandokumentet som styrer rektorutdanningen. Noen av tilbydernes programplaner består av flere emner eller moduler som til sammen utgjør programmet (UiA, NHH). Vi bruker gjennomgående betegnelsen programplan om institusjonenes planer for emnet, modulen og programmet i denne rapporten.

Programplanene har, som læreplaner ellers, ulike funksjoner (Gundem, 1990). Planene har en styrende funksjon og viser hvordan tilbyderne operasjonaliserer nasjonale myndigheters føringer, det vil si kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet, i sine plandokumenter. Programplanene har også en informerende og veiledende funksjon idet det er disse planene tilbyderne antas å bruke når de operasjonaliserer og videreutvikler planene for sin praksis. Planene blir dermed et bindeledd mellom nasjonale myndigheter og programmene på institusjonene og får på denne måten en styringsfunksjon slik Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) (Forskrift om NKR og EQF, 2017)³ legger føringer for. Dette innebærer at programplanene kan forstås som en kontrakt mellom myndighetene, den enkelte institusjon og studentene. I tillegg til den styrende, den informerende og den veiledende funksjonen har planene også en avspeilende funksjon ved at de skal vise samfunnet hva som anses som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende for skolelederutdanningen å bidra med i samfunnsutviklingen.

Tilbyderne har også beskrevet hvordan de vil operasjonalisere kravspesifikasjonen i tilbudsokumentet som de sender Utdanningsdirektoratet i konkurransen om å bli valgt som tilbyder av utdanningen. I tilbudene har tilbyderne besvart følgende spørsmål: 1. Hva er tilbyders sitt prinsipielle syn på ledelse? Hvilke implikasjoner har dette for rektorutdanningen? 2. Hva mener tilbyder er effektiv lederutdanning? Hvilke implikasjoner har dette for rektorutdanningen? 3. Hva mener tilbyder er særlig viktige ledelsesutfordringer og kompetansebehov for rektor i dag? 4. Hvordan er rektorutdanningen tenkt gjennomført? Videre skal de beskrive hvordan *de overordnede krav og mål for rektorutdanningen skal ivaretas, *de fem kompetanseområdene og

³ NKR gir føringer for hvordan læringsutbyttet skal beskrives på de ulike utdanningsnivåene i høyere utdanning. Det er læringsutbyttebeskrivelsene som skal vise hva kandidatene skal nå for å få ståkarakter. Læringsutbyttet beskrives som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, og læringsutbyttebeskrivelser har ulik kompleksitet på de forskjellige nivåene i utdanningssystemet. Bruken av ulike verb er en måte som får frem de ulike nivåene i læringsutbyttebeskrivelsene. Kvalifikasjonsrammeverket er tilpasset det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning.

prioriterte temaene skal ivaretas og integreres i rektorutdanningen, *samlinger er tenkt gjennomført, *læringsaktiviteter mellom samlingene skal følges opp og tilrettelegges, *involvere skoleeier i deltakernes utdanning og læringsaktiviteter, og hvordan *erfaringsdeling og læring mellom deltakerne skal tilrettelegges. Utdanningsdirektoratet forutsetter at den enkelte tilbyder bruker tilbudsdokumentet i utarbeidelse av programplanene.

3.2 Et forskningsbasert rammeverk for undersøkelse av skolelederopplæring

Det finnes ingen felles mal for vurdering av innholdskomponentene i et skolelederprogram. Det har imidlertid blitt utviklet internasjonale rammeverk for de innholdskomponentene som er nødvendige for effektiv skoleledelse. Disse har bakgrunn i internasjonal litteratur (Darling-Hammond et al., 2007; Huber & Hiltmann, 2011; Robinson et al., 2008; Timperley et al., 2007; Aas & Törnsén, 2016). I analysen av kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet og programplanene bruker vi en deduktiv tilnærming og tar utgangspunkt i internasjonale rammeverk som er tilpasset nordiske forhold (Clarke & Wildy; Lovett et al., 2015; Aas, 2016). Det er bred enighet om at følgende fem innholdskomponenter bør være med i lederprogrammer som fremmer effektiv skoleledelse

- pedagogikk – lederes læring om undervisning og læring
- mennesker – læring om dem skoleledere arbeider sammen med
- sted – lederes læring om utdanningssektoren
- system – lederes læring om utdanningssystemet
- individ – lederes læring om seg selv.

En mer utførlig forklaring av de fem innholdskomponentene i det internasjonale rammeverket og en analyse av programbeskrivelsene i lys av innholdskomponentene, det vil si skolelederutdanningenes *hva*, finnes nedenfor. I kapittel 4 vil vi redegjøre for programdesignene, altså *hvordan* tilbyderne organiserer og tilrettelegger programmene.

Som vist til over, legger kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet føringer for fem hovedområder som skal være styrende for rektorutdanningene. Disse er: elevenes læringsmiljø, profesjonsfelleskapet og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring samt lederrollen. Hovedområdene i kravspesifikasjonen kan forstås som tilnærmet ekvivalente med det internasjonale rammeverkets innholdskomponenter.

I kravspesifikasjonens første hovedområde er det *elevenes læringsmiljø* som er sentreringsspunktet, mens det i det internasjonale rammeverket opereres med innholdskomponenten *pedagogikk* – lederes læring om undervisning og læring. Begge disse beskrivelsene betoner at skoleledere må ha kunnskap om og kunne legge til rette for elevers læring og utvikling og for hvordan læreres profesjonelle utvikling kan bygge opp om dette.

Kravspesifikasjonens andre hovedområde er *profesjonsfelleskapet og samarbeid*, som også skal være et gjennomgående tema. Det legges vekt på rektors ansvar for at skolen fungerer godt som organisasjon og gjennom dette kan legge til rette for at skolens profesjonsfelleskap fungerer godt. Dette viser til menneskene i organisasjonen. Det internasjonale rammeverket opererer med innholdskategorien *mennesker*, altså læring om dem skolelederne arbeider sammen med. Arbeidet med å forbedre relasjonene mellom mennesker gjennom utvikling av

kommunikasjonsferdigheter og hvordan ledelse kan skape engasjement og læring i profesjonsfelleskap, løftes frem.

Det tredje hovedområdet i kravspesifikasjonen er *lov, læreplan og styring* og tematiserer rektors ansvar for skolens samfunnsoppdrag. Her betones rektors kunnskap om blant annet læreplanverk og rektors ansvar for styring og kontroll. Det internasjonale rammeverket betoner *system* med skoleledernes behov for å lære om utdanningssystemets styring, lederskjønn og beslutningstaking og deltakelse i nettverk og læring.

I kravspesifikasjonens fjerde område tematiseres *utvikling og endring* og rektors ansvar for å endre organisasjonen i takt med ønsket utvikling og for å fange opp endringer i samfunnet som har betydning for elevenes behov. Det internasjonale rammeverket viser til *sted* og betoner ledernes behov for å lære om utdanningskonteksten og hvordan sted påvirkes av internasjonale forhold, nasjonale reformer, program og politikk og skaper klima for læring og utvikling.

Det femte området handler om *lederrollen*. Dette området viser til ledernes behov for å avklare egen lederrolle, med bevissthet om egne begrensninger. Dette innebærer også å kunne ta initiativ og være tydelig, involverende og demokratisk, samtidig som det utvikles et blikk for helheten og en koordinerende og integrerende funksjon ivaretas. Lederen som *individ* – lederes læring om seg selv – er den femte innholdskomponenten. Her løfter rammeverket frem at ledere bør lære om lederrollens personlige og profesjonelle moralske grunnlag, etiske verdier, avveining mellom ulike personlige preferanser og systemkrav og personlige styrker og svakheter.

Disse hovedområdene i kravspesifikasjonen er utdypet i fire nye områder som skal gjennomsyre hovedområdene, nemlig lærings- og læreplanarbeid, skolemiljø, digitalisering og profesjonsfelleskap. Disse viser også til ferdigheter som skal utvikles gjennom programmene. Ferdighetsdimensjonen kommer ikke særlig godt frem i det internasjonale rammeverkets innholdskomponenter.

De ulike kategoriene det vises til over, både fra kravspesifikasjonen og det internasjonale rammeverket, er i stor grad sammenfallende. Både hovedområdene og innholdskomponentene viser til generelle beskrivelser og læringsutbyttebeskrivelser. De viser til kunnskaper, men også til ferdigheter og til mer generelle kompetansebeskrivelser, jf. føringene lagt for institusjonenes planer i NKR. Det er flytende overganger mellom hva som forstås med begrepene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, slik også forskning viser til (Westear, 2001; Krogh et al., 2001), og dette vil prege tilbydernes beskrivelser i planene og analysen av programplanene. For å vise hvordan ulike innholdselementer operasjonaliseres i planene, er utvalgte sitater fra tilbydernes plandokumenter trukket inn i tabellene under.

PEDAGOGIKK – Lederes læring om undervisning og læring

I den internasjonale forskningen er det økende bekymring for ledernes forståelse av undervisning og læring. Denne bekymringen er bakgrunnen for at kunnskap om pedagogikk vektlegges i de internasjonale rammeverkene (Clarke & Wildy, 2011; Darling-Hammond et al., 2007; Aas, 2016; Aas & Törnén, 2016). Siden skolens kjernevirksomhet er elevenes læring, må lederne ha kunnskap om pedagogisk forskning som belyser hvordan de kan bidra til elevenes utvikling og læring (Robinson, 2006). Forbedring av undervisningen er avhengig av lærernes kompetanse. Dette krever at lederne også har kunnskap om hvordan voksne lærer, slik at rektor kan være aktiv i lærernes profesjonsutvikling og hjelpe dem med å utvikle undervisningen ved å utforske teori- og praksisaspektet ved planlegging, koordinering, overvåking og evaluering av undervisningen og ha en positiv innflytelse på pedagogikken som utøves, og på kvaliteten på

lærernes arbeid (Darling-Hammond, 2007; Flückiger et al., 2014; Aas & Vennebo, 2021a). Gjennom variasjon i læringsmåter kan det legges opp til ulike skolebaserte læringstilnærminger med ulik støtte slik at lærerne kan løse og ta beslutninger i sin hverdag (Bjørnsrud, 2015; Day & Sachs, 2004; Aas, 2016). Bruk av data for å forbedre undervisning og læring er et viktig område innenfor pedagogikken som har stor oppmerksomhet. Som en del av New Public Management-reformene utvikler blant annet Utdanningsdirektoratet verktøy som skal hjelpe lederne å undersøke effekter av skolens undervisning (Møller & Skedsmo, 2013; Aas, 2016). Lederne må derfor ha kunnskap om data, innsamling og analyse og om hvordan data kan bidra til fornyet og forbedret praksis (Løvlie, 2013; Aas, 2016; Aas & Brandmo, 2018). Forskning på norsk og svensk rektorutdanning viser at «pedagogisk ledelse» vektlegges i norske programmer. Det krever at lederne har forståelse av skolens mandat og kan legge til rette for og utvikle kvalitet i undervisnings- og læringsprosessene ved hjelp av data, profesjonelle samtaler og coaching (Aas & Törnsén, 2016).

Oppsummert viser litteraturgjennomgangen at lederes kunnskap om pedagogikk bør inkludere (Lovett et al., 2015; Aas, 2016):

- Livslang vekst, læring og utvikling, spesielt for elever og lærere
- Planlegging, koordinering, implementering og evaluering av undervisning og læring
- Strategier for læreres profesjonelle utvikling
- Kunnskap om bruk av ulike typer data, og hvordan gjennomføre kunnskapsbaserte profesjonelle samtaler om dataenes betydning for undervisning og læring.

Tabell 1 Pedagogikk – lederes læring om undervisning og læring. Utdrag fra tilbydernes dokumenter.

Tilbyder	Lederes læring om undervisning og læring
BI	Programmet «er særlig innrettet mot forbedring av undervisningskvalitet og elevenes læringsutbytte». Det legger vekt på «skoleeffektivitet», og «etablering av effektive evalueringsverktøy for å følge elevens utvikling er sentralt i utvikling av en lærende organisasjon og elevenes ferdigheter». «Rektor som pedagogisk leder» og «evidensinformert læringsledelse» er to av 26 kursinnholdselementer. Kunnskapsmål er å gi kandidaten kunnskap om «skoleeffektivitet og ledelse, hvordan dette påvirker elevenes læringsutbytte, elevresultater på egen skole». Kandidatene skal oppøves til å delta i debatter om skolens prioriteringer, organisering og arbeidsformer.
HVL	«Elevenes læringsmiljø, analyse og bruke ulike typer data for å utvikle skulen» er et av fem temaområder i studiet. Læringsutbyttebeskrivelsene er sentrert om at studentene skal utvikle kompetanse i å lede skoleutvikling: «har ei pådrivarrolle i høve til systematisk og målretta utvikling av ein god skule på elev-, kollega- og organisasjonsnivå». Ferdighetsutvikling er blant annet knyttet til «kan bruke kvalitetsverktøy til analyse og utvikling av læringsaktivitetar» og «kan leie profesjonsutvikling i skulen». Kunnskap om «kommunikasjon og konflikthandtering» er ett punkt under læringsutbytte.
NHH	Pedagogikk og lederes læring om undervisning og læring er et tydelig kunnskapsområde. Kandidaten får «avansert kunnskap» om nyere læringsteorier, digitalisering, pedagogiske/didaktiske teorier og læringsbetingelser som skal settes i sammenheng med skolens samfunnsoppdrag, herunder læreplanarbeid og utvikling av elevens læringsmiljø. Ulike kunnskapselementer ses i sammenheng i beskrivelsene. Kunnskap graderes i nivåer slik at kandidatene «har kunnskap», «avansert kunnskap», «oppdatert eller inngående kunnskap», om elementer. Ferdighetselementer beskrives som at studenten «kan analysere», «kan initiere» og «kan anvende», og den generelle kompetansen som «utvikle innsikt i», «kan bruke», «kan diskutere og «kan bidra til».
NTNU	Programmet har mål som beskriver betydningen av at ledere har kunnskaper og ferdigheter om elevenes læringsmiljø: «Kan vurdere kvaliteter ved elevens, lærernes og ledernes læringsmiljø og lede utvikling av dette». Kunnskapsmålene dreier seg også om å ha «inngående kunnskap» om

	skolen som organisasjon og betydningen av å kjenne organisasjonen og «lede systematisk utviklingsarbeid i organisasjonen».
OsloMet	Programmets kompetansemål viser til at studenten skal ha inngående kunnskap om å «etablere felles visjon, formål og retning» og ha «inngående kunnskap om læreren som klasseromleder». Likeså skal studenten «utvikle aktiv læringsstøtte for elevene», «vurdere relevante problemstillinger knyttet til skolens læringsmiljø og endring», «kommunisere godt med elever, ansatte og foreldre», samt «tilrettelegge for og støtte lærernes profesjonelle utvikling». Utdanningen vektlegger også utvikling av kompetanse innen kommunikasjon med skolens profesjonelle miljø om skolefaglige og organisatoriske problemstillinger og med allmenheten ellers.
UiA	Kompetanse om «elevenes læringsmiljø» er et av programmets fem prioriterte områder. Kandidatene skal utvikle kunnskap om «skoleledelse og dens effekter på skole- og læringsmiljøet og elevers læring- og utvikling». Betydningen av verktøy i utvikling av elevenes læringsprosesser er vektlagt i flere innholdsbeskrivelser. Utvikling av kandidatens læringsmiljø er betont, og dette skal utvikles gjennom bruk av teori, case, verktøy og aktiv deltakelse i egen læring.
UiO	Utvikling av «læringsmiljø» og «profesjonsfellesskap og samarbeid» er to av fem hovedpunkter i dette programmet. Hvert av de fem hovedpunktene skal knyttes til «lærings- og læreplanarbeid, skolemiljø, digitalisering og profesjonsfellesskap». Alle momentene kan ses som sentrale i lederes læring om pedagogikk og vil være rettet mot forståelsen av både elevers og læreres læring. Betydningen av ledelse for utvikling av læringsmiljøet vektlegges i programmet. Også i dette programmet beskrives kunnskapsmålene ved variasjoner i verbbruk. Kandidaten har etter studiet «kjennskap til ulike perspektiver og modeller for ledelse», «forstår betydningen av ledelse», «har innsikt i begreper», «kan redegjøre for», og under ferdighetsmålene «kan analysere», «kan forstå og håndtere», «kan gjennomføre», «kan bruke digitale redskaper», og under generell kompetanse «kan reflektere», «kan legge til rette», «kan håndtere balansen mellom administrasjon og faglig ledelse».

I alle programmene er pedagogikk, eller pedagogisk ledelse, et kunnskapsområde selv om ikke begrepet pedagogisk ledelse brukes. De fleste programmene beskrivelser ligger tett på Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjoner om rektors behov for kunnskap om elevenes læringsprosesser og læringsmiljø. Hvilken pedagogisk kunnskap som trekkes inn og hvordan den vinkles, varierer. Ett program beskriver rektors behov for kunnskap om elevenes læringsprosesser og viser til behov for ledelse for å utvikle sammenhenger mellom mandatforståelse, elevers læringsmiljø, klasseledelse og læringsresultater (OsloMet). Et annet program skal gi kandidaten «avansert kunnskap» om nyere læringsteorier, digitalisering og pedagogiske/didaktiske teorier satt i sammenheng med skolens samfunnsoppdrag (NHH). Noen av programmene viser tydelig til behov for læreplankunnskap og ledelse av læreplanarbeid, og nevner Fagfornyelsen. Men ikke alle programmene er tydelige på dette, selv om dette er et krav i spesifikasjonen.

Flere programmer legger vekt på rektors ansvar for og ferdigheter i å vurdere kvaliteter i utdanningen. Hvordan det skrives inn i programmene, varierer. Det innebærer for eksempel å lede utviklingen av elevenes, lærernes og ledernes læringsmiljø og elevenes læringsresultater (NTNU). Flere programplaner viser til ledernes behov for å kunne tolke og analysere data og ledernes behov for kunnskap og ferdigheter i verktøybruk. Det vises til lederes behov for å kunne «tolke og analysere data» (UiO), kunne bruke «kvalitetsverktøy til analyse og utvikling av læringsaktiviteter» (HVL), vurdere «skoleeffektivitet» og hvordan ledere kan påvirke elevenes læringsutbytte ved hjelp av evalueringsverktøy (BI), og «identifisere styringsverktøy» (UiA).

Flere programmer knytter utvikling av elevenes læring til lederes behov for å legge til rette for og støtte læreres profesjonelle utvikling, en sammenstilling som også gjøres i kravspesifikasjonen. Sentrale temaer er «samarbeid og organisasjonsbygging» (NTNU), lede «lærende organisasjoner» og «kunnskapsorganisasjoner» (UiA), utvikle «profesjonsfellesskap og samarbeid» (UiO) og «bygge effektive teamstrukturer og utvikle skolen som et profesjonelt

felleskap» (OsloMet). Behov for kompetanse i kommunikasjon og konflikthåndtering/samspill for å utforske data og utvikle profesjonalitet er tydelig i noen av programmene (OsloMet, UiO).

Oppsummert kan vi si at flere programmer viser til at ledere trenger kompetanse for å kunne utvikle elevenes «læringsmiljø»/ «læringsresultater» og forholde seg til «organisasjonens samfunnsoppdrag» (UiO). Men begrepene knyttes i liten grad til Fagfornyelsen eller til læreplan og læreplanarbeid. Læringsmålene skrives frem i programplanene på ulike måter. Ulike verb blir brukt for å beskrive kunnskapsmål, ferdighetsmål og generell kompetanse (se f.eks. UiO og NHH). De forskningsbaserte innholdskomponentene når det gjelder pedagogikk, finner vi igjen i tilbydernes programmer med litt ulik språkbruk. Pedagogisk ledelse og pedagogikk gis ulikt innhold, noe som speiler ulik vinkling og betydning, men begrepene pedagogikk og pedagogisk ledelse blir lite brukt.

MENNESKER – Læring om dem skoleledere arbeider sammen med

Det er en felles forståelse i litteraturen om at ledelse er relasjonelt og dreier seg om samhandling (Aas et al., 2021). Ledere trenger kunnskap om hvordan mennesker tenker og handler for å kunne engasjere og lede mot felles mål, og de trenger kommunikasjonsferdigheter for å få frem det beste hos kollegene i den situasjonen de er i (Aas & Vennebo, 2021b). Ledere har derfor behov for kunnskap om distribuert ledelse, som handler om hvordan en leder kan danne fellesskap i egen skole og med andre samarbeidspartnere og etablere relasjoner internt og eksternt for å få til innovative læringsprosesser (Abrahamsen & Aas, 2019). Distribuert ledelse har også en situert dimensjon (Spillane et al., 2004), der også læreplan- og fagforståelser spiller inn (Ballangrud, 2022; Møthe et al., 2014).

En måte å støtte opp om fellesskap og utvikle kollegialitet og samarbeid på er å etablere profesjonelle læringsfellesskap (Leithwood et al., 2007; Aas & Vennebo, 2021a). Det finnes noen felles komponenter som går igjen i definisjonene av profesjonelle læringsfellesskap, som behov for et sterkt lederskap, utvikling av visjoner og mål, støttende kultur for samarbeidende læring, profesjonell utvikling og et fokus på utvikling av elevene. Dette inngår i en læringsprosess der folk samarbeider om endringsarbeid og aksjonsforskning for å oppnå gode elevresultater. Ledelse av profesjonelle gruppediskusjoner er en viktig del (Aas & Vennebo, 2021c). Distribuert ledelse ved hjelp av profesjonelle læringsfellesskap handler også om hvordan støtte og utvikle andre slik at de kan utføre lederoppgaver (Dempster et al., 2011).

Oppsummert viser litteraturgjennomgangen at området *mennesker – læring om dem skoleledere arbeider sammen med*, bør inkludere kunnskap om (Lovett et al., 2015; Aas, 2016) følgende:

- Kommunikasjon, inkludert coaching og mentoring, som forbedrer relasjoner
- Hvordan skape strukturer i skolen slik at lærere og andre berørte aktører sammen kan fungere som læringsfellesskap
- Hvordan og når ledelse kan distribueres for å engasjere andre i ledelse
- Hvordan identifisere ledertalenter og støtte dem i deres lederutvikling.

Tabell 2 *Mennesker – læring om dem skoleledere arbeider sammen med*. Utdrag fra tilbydernes dokumenter

Tilbyder	Lederes læring om dem skoleledere arbeider sammen med
BI	«Ledelse av profesjonelle fellesskap i utvikling» er et av programmets 26 innholdspunkter. «Relasjonell ledelse» er et annet innholdspunkt. Hovedvekten i programmet legges på «endringsarbeid i skolen» og «lærersamarbeid for økt kvalitet i undervisningen».
HVL	Innenfor dette området finnes temaområder som «utvikling av profesjonsfellesskap, leiing, samarbeid og læring, tilbakemeldingar og systemisk arbeid», «leiing av innovasjons- og

	endringsprosesser» og «eiga leiarrøle og samspel med andre». Kunnskap om «kommunikasjon og konflikthåndtering», «skulekultur og skulen som lærande organisasjon og lærande system» og «profesjonsutvikling» vektlegges. Utvikling av generell kompetanse gjennom å forholde seg på en reflektert måte «til etiske utfordringar i mellommenneskelege relasjonar» i arbeid som preges av motstand, kriser og konflikter. Ferdighetsutvikling er primært rettet mot å kunne reflektere og kunne bruke verktøy.
NHH	Kunnskap om «ledelse av innovasjon og skoleutvikling» er en av fem læringsutbyttebeskrivelser under kunnskapsmål. Andre begreper som også brukes, er ledelse av «kunnskapsintensive virksomheter som skole» i tillegg til «organisasjonslæring» og «ledelse og utvikling av profesjonsfelleskap». Kandidatene skal utvikle ulike perspektiver på å lede læring og endringsarbeid, der både generelle organisasjonsperspektiver, kommunikasjon og gruppedynamikk trekkes inn. Det kollektive perspektivet som beskriver ulike lederroller i skoleutvikling og «ledelse av profesjonsutvikling», er tydelig, men også det individuelle perspektivet, med utvikling av «autonome medarbeidere».
NTNU	Innenfor dette området betoner programmet kunnskap om «skolen som organisasjon, med vekt på skolen som profesjonsfelleskap og læring i organisasjonen». Utvikling av ferdigheter som gjør kandidatene i stand til å «vurdere kvaliteter ved elevers, læreres og ledes læringsmiljø og lede utvikling av dette», samt å lede systematisk utviklingsarbeid i skoleorganisasjonen løftes frem.
OsloMet	Programmet vektlegger kommunikasjon: å «kommunisere godt med elever, ansatte og foreldre» og «kommunisere med allmennheten og med skolens profesjonelle miljø om skolefaglige og organisatoriske problemstillinger». Temaet «inngående kunnskap om skolen som organisasjon» kan forstås i sammenheng med ferdighetsmål som å «bygge effektive teamstrukturer og å utvikle skolen som et profesjonelt læringsfelleskap». Å «utvikle egen ledergruppe som strategisk enhet for skolen» kan ses i lys av det internasjonale rammeverkets søkelys på betydningen av distribuert og situert ledelse og betydningen av kunnskap om skolekonteksten for å utøve ledelse. Gruppecoaching er en av flere læringsaktiviteter som anvendes for å tydeliggjøre egen lederrolle og underbygge utvikling av lederferdigheter.
UiA	Programmet skal bidra med kunnskaper innen styring, organisasjon og organisasjonsutvikling slik at kandidatene skal «kunne drøfte ulike perspektiver på ledelse i skolen». Det innebærer å forstå lederrollen for å kunne tilrettelegge for «medarbeidernes profesjonsfelleskap for læring og utvikling». Ledelse av lærings- og utviklingsarbeid løftes frem: «kunne analysere og kommunisere relevante faglige problemstillinger», «kunne anvende sine kunnskaper om ledelse i komplekse og sammensatte organisasjoner for å gjennomføre evaluering, utviklings-, og endringsprosesser» og «kunne bidra til nytenkning og utvikling». Programmet har et eget emne som tar opp organisasjonsendring og endringsledelse, og blant annet spørsmålet om skoleledere er som andre ledere, tas opp.
UiO	Et av fem hovedpunkter i dette rektorprogrammet er «profesjonsfelleskap og samarbeid» som kan bidra til å utvikle kunnskap om medarbeiderne. Programmet rommer kunnskapsmål som å ha «innsikt i begreper om profesjon og profesjonalitet og profesjonsfelleskapets betydning for skoleutvikling og læring», ferdigheter i å «analysere og utvikle arbeids- og læringsmiljø», «kan forstå og håndtere konflikter», «gjennomføre analyser» og «tolke og analysere skoledata» for utvikling. Den generelle kompetansen utvider kunnskapen om medarbeiderne, for eksempel gjennom å «gi og motta tilbakemeldinger», «legge til rette for meningssskapende dialoger i profesjonsfelleskapet», «veilede og legge til rette for veiledning av personalet». Programmet ønsker å ivareta variasjon i arbeidsmåter. For eksempel arbeides det med «arbeidskrav der teori knyttes til praksis eksempler og erfaringer fra egen arbeidsplass» trekkes inn.

Kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet viser til at rektor er ansvarlig for at skolen fungerer godt som organisasjon, og har derfor ansvar for å utvikle skolen som organisasjon og lede skolens profesjonsfelleskap, noe som innebærer evne til utstrakt samarbeid og kommunikasjon. Alle programmene legger stor vekt på at ledere har behov for kommunikasjonsferdigheter og inngående kunnskaper om skolen som organisasjon (BI, HVL NHH, NTNU, OsloMet, UiA, UiO). Ulike perspektiver på hvordan lederen skal lære om de han/hun arbeider sammen med i organisasjonen, kommer fram. Å utvikle de kollektive perspektivene på lederrollen, det vil si ledelse av skolen som organisasjon, og å utvikle skolens profesjonsfelleskap/team, vektlegges i alle programmene. Noen programmer trekker opp ulike

tilnærminger til utvikling av kunnskaper og ferdigheter gjennom lærings- og endringsarbeid (UiA, NHH) eller gjennom relasjonsledelse (BI), mens andre vektlegger ledelse av profesjon, profesjonsfelleskap og elevenes læring (OsloMet, UiO) og trekker inn mer helhetlige og etiske refleksjoner (HVL). Det kan se ut som om det distribuerte og det situerte lederperspektivet kommer klarest til uttrykk i hvordan ledelse av profesjonsfelleskap skrives inn. Hvordan utvikle profesjonsfelleskap er et punkt i alle programmene, slik kravspesifikasjonen legger føringer for. Men profesjonsfelleskap er ulikt betont, og dets betydning for ledelse beskrives på ulike måter. Profesjonsfelleskap brukes både som et begrep for å beskrive arbeidsfelleskap i og mellom skoler (UiO), om arbeidet i skolens ledergruppe og faggrupper (NHH) og om et lærings-, utviklings- og endringsfelleskap (BI, HVL NHH, NTNU, OsloMet, UiA, UiO).

Alle programmer skriver om betydningen av og utvikling av kommunikasjonsferdigheter, og noen knytter det spesielt til at ledere skal kunne kommunisere om undervisning og læring (BI, HVL, NTNU, OsloMet). Å utvikle refleksjonen over etiske utfordringer er betont i noen programmer (BI, HVL, OsloMet). Noen flere betoner kunnskap om kommunikasjon knyttet til motstand, kriser og konflikter, uten at etiske vurderinger eksplisitt trekkes inn (NHH, UiA).

Et mønster er at ferdighetsutviklingen skrives ulikt inn i programmene. Noen legger vekt på å kunne reflektere, og noen legger spesiell vekt på verktøybruk og refleksjoner over verktøybruk (HVL, UiA), mens andre igjen vektlegger bruk av coache-teknikker (OsloMet). I noen programmer vises det til at de ønsker variasjon i arbeidsmåter, for eksempel når det arbeides med «arbeidskrav der teori knyttes til praksiseksempler og erfaringer fra egen arbeidsplass» (UiO).

Oppsummert kan vi si at skoleleders rolle i profesjonsfelleskap og utviklingen av profesjonsfelleskap er godt forankret i alle programmene, slik kravspesifikasjonen legger føringer for. Kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter er vektlagt i alle programmene. Dette er skrevet inn på ulike måter og er betont forskjellig. Etikk er et læringsmål i noen få programmer. Ingen av programmene har uttalte mål eller temaer som legger opp til å utvikle nye ledertalenter, jf. denne innholdskomponenten i det internasjonale rammeverket.

STED –Lederes læring om utdanningskonteksten

Det tredje området i rammeverket, *sted*, retter søkelyset mot behovet for at lederes læring omfatter kunnskaper og ferdigheter slik at de kan lese utdanningskontekster. For at skoleledere skal kunne ta gode beslutninger her og nå, kreves det at de forstår hvordan egen skole påvirkes av ulike kontekster. Skoleledere må ha kunnskap om *sted*, en «kontekstuell literacy», for å forstå lover og regler og demografiske, kulturelle, materielle, økonomiske og politiske forhold rundt dem (Lovett et al., 2015). Kontekstkunnskap omfatter det som i forskningen betegnes som makrokontekst, der internasjonale og nasjonale faktorer påvirker skolenivået, og mikrokontekst, som betegner det som skjer i egen skole (Ball & Braun, 2012; Berg, 1999). Skolen påvirkes av internasjonale utdanningstrender som manifesterer seg i politikk, i styring, i internasjonale tester og sammenlikninger, i læreplaner og læring for elever og lærere (Meyer, 2007; Røvik et al., 2014). Ledere trenger kunnskap om internasjonale trender for å forstå endringer i nasjonal utdanningspolitikk, i læreplaner og i hva som skjer når trender møter lokal kontekst og lokale praksiser (Leithwood et al., 2020). De trenger kunnskap om hvordan makronivået med nasjonale mandater, føringer og ulike bransjer og fagfelt virker inn på skolen og beslutninger. Ledere trenger også kunnskap for å forstå hvordan skolen påvirkes av skolekulturen med dens historie og tradisjoner, av organisasjonens aktører, det fysiske arbeidsmiljøet og strukturene i organisasjonen (Ballangrud, 2012). Kulturen er implisitt og styrer, begrenser og regulerer arbeidsforholdene i organisasjonen for skoleledere, lærere og elever og deres muligheter for læring (Berg, 1999; Aas, 2016). Ledelse skapes i møtet mellom hierarkiske og distribuerte

organisasjonsstrukturer og oppstår i en tett vev av relasjoner. Disse relasjonene skapes og endres gjennom interaksjoner i grupper, drevet fram av deltakernes motiver, hensikter og muligheter. Ledere trenger derfor kunnskap om hvordan de kan skape rom for undersøkende og nyskapende arbeid (Ballangrud, 2012; Vennebo, 2015). En annen tilnærming til å forstå mikroprosesser er å anvende fasemodeller for å utvikle lederes forståelse. Ekspansiv læring og aksjonslæring er eksempler på fasemodeller som kan brukes som analyseverktøy for å forstå hva som skjer når endringsprosesser møter skolenivået (Bjørnsrud, 2015; Aas, 2013).

Oppsummert viser litteraturgjennomgangen at området *sted* – lederes læring om utdanningskonteksten bør omfatte kunnskap om (Lovett et al., 2015; Aas, 2016) følgende:

- Internasjonale spørsmål og deres mulige påvirkning på praksis
- Nasjonale reformer, politikk og programmer og deres effekter på skoler
- Skolekontekst og hvordan gjennomføre kulturrendringer
- Hvordan skape klima for læring og utvikling.

Tabell 3 *Sted* – Lederes læring om utdanningskonteksten. Utdrag fra tilbydernes dokumenter

Tilbyder	Lederes læring om utdanningskonteksten
BI	Et mål i programmet er at «kandidatene skal som ledere ha evnen til å tolke og forstå omgivelsenes krav til skolen. Lederrollen i skolen er kjennetegnet av stort ansvar og handlingsrom». På mikronivået er programmet rettet mot «å styrke elevenes læring gjennom god pedagogisk praksis og godt samarbeid mellom lærere», «mot forbedring av undervisningskvalitet» og mot å «lede skolen i retning av en stadig mer avansert kunnskapsorganisasjon» og «drive skolen i overensstemmelse med gjeldende lover og regler».
HVL	Makronivået med internasjonale forhold er betont med kunnskapsmålet «kunnskap om utdanningssystemet i Norge og i andre land». Kunnskap om «skolen som organisasjon» er en av gjennomgående hovedsøyler i programmet. Kompetanse i å lede skoleutvikling, «å utvikle kunnskap om kultur og endring i skulen» og betingelser for læring på mikronivå, får stor vekt. Studenten utvikler «kunnskap om læring på ulike nivå og i ulike funksjoner», og ferdighetsmål er «kan leie profesjonsutvikling i skulen» og som generell kompetanse «studenten har ei bevisst holdning til korleis skape kollektive læringsprosesser» og «har evne til å analysere skulen sine utfordringer og evne til å planlegge nye tiltak i et samfunns- og organisasjonsperspektiv». Mellommenneskelige relasjoner trekkes også inn.
NHH	Hvordan organisasjonskonteksten setter rammer for ledelsesutøvelse og utviklingsprosesser i skolen, er sentreringpunktet i den første modulen i programmet. Kunnskapsmål fremstilles som sammenhenger, for eksempel «har avansert kunnskap om og forståelse av ulike organisasjonsformer og viktige forhold til ulike aktører i skolens omgivelser, samt hva som særpreger skolesektoren i et organisasjonsperspektiv. Herunder kvalitets- og forbedringsarbeid i samarbeid med skoleeier og andre aktører, med spesiell vekt på Fagfornyelsen». Strategi, økonomi og styring i skolen er innholdselementer, sammen med skolemiljø og kvalitetsarbeid. I den andre modulen er lederrollen i organisasjonsutvikling sentreringpunktet, med innholdselementer som makt, legitimitet og arbeidsmiljø, endringsarbeid og ledelse av profesjonsfelleskap, mens «kan anvende relevante modeller for endringsledelse og organisasjonsutvikling, tilpasset de utfordringene skolen og egen organisasjon står overfor» er ferdighetsmål.
NTNU	Programmet er relatert til makronivået ved at «styring og administrasjon» er et av fem hovedtemaer. Dette inkluderer utvikling av kunnskap om hvordan skole og utdanning styres og forvaltes. På mikronivå er utdanningen særlig rettet inn mot utvikling av ledelsesferdigheter for å kunne utvikle egen organisasjon gjennom å bruke egne erfaringer, forskning og teori og kunne lede i samsvar med lov og avtaleverk.
OsloMet	Dette området relateres til makronivået gjennom temaene «skolen som samfunnsinstitusjon» og «juridiske temaer og rammer». På mikronivå er utdanningen særlig rettet inn mot «å anvende analytisk kunnskap om skolens organisasjon og omgivelser i strategisk ledelse», og mot utvikling

	av organisasjonskultur og profesjonelle læringsfellesskap gjennom endringsledelse og ledelse av utviklingsprosesser.
UiA	I dette programmet vektlegges organisasjonsperspektivet. Forståelse av skolen som organisasjon utvikles gjennom at kandidaten får «inngående kunnskap om ... organisasjonskultur», «kartlegging og identifisering av organisasjonskultur», «organisasjonslæring og organisasjonsutvikling». Det innebærer kunnskap om styring, organisasjonsdesign, teoretisk forståelse og «ferdigheter som bidrar til å støtte, utvikle og styrke samarbeid og profesjonsfellesskap gjennom organisasjonskultur». Det fordrer også kunnskap om ledelse av «kunnskapsorganisasjoner som lærende organisasjoner». Organisasjonsperspektivet utvides ved at skolen inngår i en politisk styrt kontekst som må forstås i lys av både lokale, nasjonale og internasjonale forhold. Utviklingstrekk i kommunesektoren og i skolen og hvilke lederimplikasjoner disse har, er trukket inn.
UiO	I dette programmet er læring om den lokale konteksten vektlagt. Å forstå globale trender er nevnt. Å lære om konteksten er viktig for å kunne gjøre lokale prioriteringer, blant annet ved å gjennomføre analyser av eget læringsmiljø: «forstå hvordan skolens mandat og innhold gir grunn for lokale prioriteringer og for gode vurderingspraksiser». Betydningen av å forstå at ledelse foregår i en lokal kontekst, kommer også frem slik: «kan legge til rette for meningssskapende dialoger i profesjonsfellesskapet». Ut fra lokale analyser skal kandidatene lede endringstiltak. «Utvikling og endring» er et av de fem hovedpunktene. Kandidatene kan «analysere arbeids- og læringsmiljø på egen arbeidsplass og etablere tiltak for utvikling av et godt læringsmiljø».

Det internasjonale rammeverket betoner viktigheten av at skoleledere får kunnskap om internasjonale trender for å kunne forstå, rettfærdiggjøre og forklare endringer i utdanningspolitikk, læreplaner og praksiser. Kravspesifikasjonen for rektorutdanningen viser også til at rektor skal kjenne skolens kontekst. Generelt er internasjonale spørsmål og globale trenders innvirkning, dvs. makronivået, lite beskrevet i programmene. Det kommer imidlertid klart frem i UiOs kunnskapsmål: «forstå hvordan skolens mandat og innhold gir grunn for lokale prioriteringer og for gode vurderingspraksiser». I mål knyttet til styring er det beskrevet som følger: «kan redegjøre for virkemidler for styring og forholdet mellom globale trender, nasjonal styring, kommunal/fylkeskommunal styring og styring på skolenivå» (UiO). Makronivået kan komme til syne som en del av sentrale temaer som «styring og administrasjon» (NTNU) eller «skolen som samfunnsinstitusjon» (OsloMet). Bare et fåtall av programmene nevner kunnskap om hvordan reformer og nasjonale og kommunale utviklingsprogrammer påvirker skolen.

Programmene legger stor vekt på utvikling av kunnskap om organisasjonskultur, endringsledelse, profesjonelle læringsfellesskap og ledelse av utviklingsprosesser. Lederes kunnskap om mikronivået, med forståelse av lokal kontekst for å kunne prioritere, vektlegges i alle programmene. Kunnskap om skoleorganisasjonen og «skolekulturer», men også analyse av skolekulturer for å forstå hvilke betingelser skolekulturen setter for læring og endring, er viktige temaer i alle programmene og beskrives for eksempel slik: «inngående kunnskap om ... organisasjonskultur» (UiA), «kunnskap om skolekulturer og om skolen som lærende organisasjon og lærende system» (HVL), «har avansert kunnskap om og forståelse for ulike organisasjonsformer og viktige forhold til ulike aktører i skolens omgivelser, samt hva som særpreger skolesektoren i et organisasjonsperspektiv» (NHH). Programmene legger vekt på skolekultur, men lokal kontekst i bredere forstand, som for eksempel demografiske forhold og sosioøkonomiske forhold, er ikke særlig tydelig beskrevet i programmene.

Kunnskap om endringsprosesser og hvordan lede disse er sentrale punkter i de fleste programmene. Dette er helt i samsvar med det internasjonale rammeverkets innholdskomponenter om å skape et klima for læring og utvikling. I programmene vises det til kunnskapsområder som «ledelse av endringsprosesser og kvalitetstenkning» (HVL). Ledelse av endringsprosessene knyttes til kunnskap om organisasjonsdesign og utvikling av egen organisasjon (UiA) eller til ledelse av profesjonelle læringsfellesskap ved bruk av egne erfaringer,

forskning, teori og lovverk (NTNU). Disse temaene er sentrale i alle programmene, slik også kravspesifikasjonen legger føringer for. Temaene knyttes også i noen programmer eksplisitt til ferdighetsmål, formulert som «å lede utviklingsprosesser» (f.eks. HVL, NTNU, OsloMet). Rent generelt er imidlertid ferdighetsmålene lite operasjonalisert i programplanene.

Kort oppsummert vektlegger de ulike programmene læring om sted i forskjellig grad. Alle legger stor vekt på at skoleledere må kjenne skoleorganisasjonen og skolekulturen godt for å ta gode beslutninger og kunne utvikle den. Videre forståelser av kontekstbegrepet og forståelser som tar inn internasjonale forhold og trender, demografiske og sosioøkonomiske forhold, er i mindre grad vektlagt selv om internasjonale forhold vektlegges i de nasjonale kravspesifikasjonene og det internasjonale rammeverket.

SYSTEM –Lederes læring om utdanningssystemet

Å lede skoler krever at lederne kjenner utdanningssystemet, herunder det juridiske, ideologiske og økonomiske systemet og evalueringssystemet, slik at de kan forstå og handle i forhold til kravene som stilles til dem. Jo bedre de kjenner kravene, jo mer kan de påvirke kravene og finne sine handlingsrom lokalt (Berg, 1999; Lindensjö & Lundgren, 2000; Lundgren, 2003). Lover, læreplaner og regelverk gir ikke alltid eksakte svar, og ledere trenger derfor å lære om risikotaking, økonomisk ansvarlighet, forvaltning, arbeidsmiljø og arbeiderrettigheter (Hargreaves et al., 2012; Lovett et al., 2015). De må ha kunnskap om læreplanutvikling og hvordan læreplanarbeid ledes lokalt (Ballangrud, 2022).

Selv om ledere tilegner seg en systemtilpasset forståelse og kunnskap i sitt praktiske arbeid, viser litteraturen at ledere bør engasjere seg i kunnskap om utdanningssystemet, særlig når det gjelder situasjoner der det er behov for å utøve skjønn (Ballangrud & Aas, 2022; Gunnulfsen & Hall, 2015; Lovett et al., 2015). Bruk av skjønn krever også kunnskap om lokale forhold og erfaringer når læreplaner, undervisningsstrategier og evalueringssystemer skal tilpasses (Gronn, 2007). Systemtilpasset læring kan ta opp dette (Dempster et al., 2011).

Ledere har behov for strategier som hjelper dem i prøving og feiling. Systembasert læring, med for eksempel casemetodikk, kan bidra til nye tankesett. Fra å se seg selv som atskilt fra verden og forstå problemer som forårsaket av noe utenfor seg selv, kan de lære å se hvordan egne handlinger skaper problemene og vår virkelighet, og hvordan de kan forandre den (Senge, 2000; Aas, 2016). Forståelsen av at vi er en del av en større utdanningskontekst, krever en kollektiv identitet som når utover egen skole. Å arbeide sammen med ledere på andre skoler kan forstås som en del av en ny lederrolle. Slike såkalte systemledere vektlegger samarbeid og tillitsbygging for å kunne engasjere seg utover egen skole, for de mener at de for å kunne påvirke systemet bør engasjere seg også i andre skoler i kommunen eller fylkeskommunen. Ledernetverk kan være til hjelp for å håndtere den kompleksiteten som følger av de systemiske kravene (Ballangrud, 2012; Paulsen, 2019; Stoll, 2007; Aas, 2016).

Oppsummert viser litteraturgjennomgangen av området *system* at lederes læring om utdanningssystemet bør inkludere kunnskap om (Lovett et al., 2015; Aas, 2016) følgende:

- Utdanningssystemets juridiske, ressursmessige, forvaltningsmessige og ideologiske rammer
- Spesifikke læreplan- og vurderingskrav
- Når og hvor lederskjønn kan utøves
- Strategier som kan støtte beslutningstaking
- System- og kollegabaserte nettverk som kan skape læringsrelasjoner.

Tabell 4 System – Lederes læring om utdanningssystemet. Utdrag fra tilbydernes dokumenter

Tilbyder	Lederes læring om utdanningssystemet
BI	I dette programmet er styring et sentralt tema sammen med ledelse, organisasjon, økonomi og juss. «Gjeldende juridiske rammebetingelser» for skolen og lederrollen, «herunder elevens rettigheter» er et av kunnskapsmålene. Ferdighetsmål er å «drive skolen i overensstemmelse med gjeldende lover og regler». Av programmets innholdspunkter finner vi «Eierstyring og rammebetingelser», «Arbeidsrettslige emner – rektors styringsrett» og «Ledelse av læring og læreplanarbeid». Dette kan forstås som styringspunkter som viser både til skolens makronivå og mikronivå.
HVL	Dette området er vektlagt ved at studentene skal få kunnskap om lov, rett, administrasjon og styring. Det vises til ferdighetsutvikling i form av å kunne planlegge, reflektere og grunngi hvordan man leder gjennom struktur, regler og rutiner. Ferdighetsutvikling er også knyttet til studenten, for eksempel «kan forholde seg til kriser og konflikter på en konstruktiv og relasjonsfremmende måte», «kan bruke kvalitetsverktøy til analyse og utvikling av læringsaktiviteter» og «kan nytte ulike leiarutviklingsverktøy».
NHH	System og styring er ivarettatt med kunnskapsmålet «har kunnskap om økonomistyring, i sammenheng med andre styringsparametre, som for eksempel brukertilfredshet, læringskvalitet og pedagogikk generelt», og med ferdighetsmålet «kan anvende målinger og evaluering av kvantitative data som innfallsvinkel til strategisk organisasjonsutvikling, styring og budsjettering innenfor skolen». Å kunne bruke verktøy i kommunikasjon og «bruke teoretiske modeller og verktøy analytisk» vektlegges.
NTNU	Ifølge programmets kunnskapsmål skal kandidaten blant annet ha «inngående kunnskap om sentrale teorier og perspektiver innenfor organisasjon og ledelse, med vekt på skolen og utdanningssektoren».
OsloMet	Dette området reflekteres i temaer som «skolen som samfunnsinstitusjon», «lover, regler og rettigheter», «administrasjon og styring i offentlig sektor», «samspeillet mellom skoleeier og rektor» og «kapasitetsbygging i samspill med skoleeier».
UiA	Et av emnene omhandler «styring og ledelse i skolen». Kandidatene får inngående kunnskap om styringsverktøy, styringsstrukturer og styringsutfordringer i skolen og skal kunne håndtere strategiske lederutfordringer. Kandidaten skal tilfredsstillende ferdighetsmålet «kunne videreutvikle planer som ivaretar skolens samfunnsoppdrag og andre sentrale fokusområder i skolen på bakgrunn av teorier og metoder innen organisering, styring og ledelse av skolen». Skolelederens forhold til nasjonale og lokale styringsorganer betones med henvisning til styringsverktøy.
UiO	«Styring og administrasjon» er et av fem hovedområder, og læreplanarbeid er et prioritert underpunkt. Å kunne «redegjøre for virkemidler for styring og forholdet mellom globale trender, nasjonal styring, kommunal og fylkeskommunal styring og styring på skolenivå» og «forstå hvordan skolens mandat og innhold gir grunn for lokale prioriteringer og for gode vurderingspraksiser» er to av seks kunnskapsmål. Ferdighetsutvikling er knyttet til mikronivået, for eksempel ved «kan bruke digitale redskap for styring og ledelse i skolen».

Kunnskap om utdanningssystemet er formulert i kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet og nevnes i alle programmene. Det utdypes for eksempel slik: «Studenten har kunnskap om utdanningssystemet i Norge og i andre land» (HVL), eller studenten kan «redegjøre for virkemidler for styring og forholdet mellom globale trender, nasjonal styring, kommunal og fylkeskommunal styring og styring på skolenivå» (UiO). Behovet for å kunne identifisere styringsstrukturer og styringsutfordringer i skolen kommer frem i enkelte programmer (UiA). Å lære om systemet på makro- og mikronivå for å kunne analysere og forstå lokale behov i lys av systemets mandat er et tydelig mål ved UiO. Kunnskap om det juridiske systemet er betont i noen programmer, med for eksempel «elevenes rett til et godt skolemiljø, §§9A-3 til 9A-5, krenkelsesbegrepet, elevenes rett til å bli hørt» (BI). Etske problemstillinger i forbindelse med nasjonal og lokal styring er lite eksplisitt i programmene. Generelt kan en si at skolelederens forhold til de ulike styringssystemene og til nasjonale og lokale styringsorganer er forholdsvis lite tydelig beskrevet. Noen programmer vektlegger «verktøybruk i styring og ledelse», og «inngående kunnskap om styringsverktøy» for at ledere skal kunne håndtere strategiske lederutfordringer (UiA). Verktøybruk er også knyttet til økonomi når kandidaten skal ha

«kunnskap om økonomistyring, i sammenheng med styringsparametere, som for eksempel brukertilfredshet, læringskvalitet og pedagogikk generelt» (NHH).

Ledelse og læreplanarbeid kommer til uttrykk som «ledelse av læring og læreplanarbeid» under kursinnhold (BI) eller «lærings- og læreplanarbeid» både som hovedpunkt og kunnskapsmål (NHH). Det kommer også fram slik: «forstå hvordan skolens mandat og innhold gir grunn for lokale prioriteringer og for god vurderingspraksis» (UiO). Noen programmer beskriver behov for lederferdigheter knyttet til planer for å ivareta samfunnsmandatet, ved at kandidaten skal «kunne videreutvikle planer som ivaretar skolens samfunnsoppdrag» (UiA). Andre nevner ikke læreplanarbeid eksplisitt (HVL, NTNU, OsloMet), men er, som det fremgår av alle programmene, generelt opptatt av utvikling av «elevens læringsmiljø» og «elevens læringsresultat».

Programmene til HVL og UiO løfter frem ferdighetsutvikling som å kunne planlegge, reflektere og grunnngi strukturer, regler og rutiner i lys av skolens mandat. Flere programmer beskriver betydningen av å kunne utvikle nettverk og hente hjelp og støtte. Men som tidligere nevnt, er det flere programmer som ikke beskriver hvordan kandidatens ferdigheter skal utvikles, men viser generelt til arbeidskrav og arbeid i læringsgrupper.

Kort oppsummert kan vi si at kunnskap om utdanningssystemet er vektlagt i alle programmene (se tabellen over). Hvor detaljert programmene beskriver ulike kunnskapsaspekter ved utdanningssystemet, varierer. Kunnskap om og bruk av enkelte verktøy er tydelig i noen programmer. Ledelse av læreplanarbeid er spesielt nevnt i kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet, men fremstår veldig forskjellig i programmene. Fagfornyelsen og reformer er lite nevnt.

INDIVID – Lederes læring om seg selv

Den femte innholdskomponenten i det internasjonale rammeverket retter oppmerksomheten mot lederes læring om seg selv. Det å kjenne sine verdier, sin kompetanse, sine styrker og svakheter og hva som må til for å skape en overgang fra novise til erfaren leder, er avgjørende for å utvikle en rolleforståelse og en lederidentitet (Aas, 2016). Selv om skoleledelse stadig fremstår som en mer distribuert og samhandlende ledelsespraksis, er det fortsatt rektor som vil ha ansvaret for å lede skolens ledere og lærere og ta de endelige beslutningene, noe som fører til ulik ledelsespraksis avhengig av den enkelte rektors vurdering (Abrahamsen & Aas, 2019). I mange skoler ser vi at fremveksten av en mer distribuert praksis skjer ved etablering av flere mellomledere (avdelingsledere). Et nytt mellomledernivå kan skape større avstand mellom rektor og lærere, og ledelse av læringsarbeidet må da skje via mellomlederne (avdelingslederne). Disse nye strukturene kan utfordre rektors maktbase og skape uklarhet om plikter og ansvar blant ledere og lærere (Aas et al., 2021). I utviklingen av egen lederrolle vil bevisstgjøring av egne profesjonelle og etiske verdier kunne bidra til å støtte lederne i deres beslutninger, særlig i en situasjon med spenninger mellom systemkrav og personlig preferanse (Ballangrud & Aas, 2022). Kartlegging av personlige preferanser kan hjelpe skolelederne til å forstå likheter og forskjeller mellom seg selv og andre. Preferanseteorien gjør det mulig å si hva som er typisk for en person, altså hva som er naturlig å gjøre for en person i en gitt situasjon, uten at vedkommende trenger å opptre på samme måte hele tiden (Myers, 1990). Kartlegging av personlig kompetanse er en annen måte å skape selvinnsikt på. Huber (2011) har for eksempel utviklet en kartleggingsundersøkelse av en rekke kompetanseområder som anses som nødvendige i skolelederens arbeid. Gjennom de siste tiårene har det blitt økt oppmerksomhet mot coaching som del av skolelederens profesjonsutvikling, og stadig flere tilbydere i den nasjonale rektorutdanningen har tatt i bruk en gruppecoachingmodell utviklet av professor Marit Aas, en modell som ble pilotert i forskningsprosjektet PROFLEC (Flückiger et al., 2017).

Litteraturgjennomgangen av området *individ* viser at lederes læring bør inkludere kunnskap om (Lovett et al., 2015; Aas, 2016) følgende:

- Sin egen personlige og profesjonelle moralske grunnholdning
- Sine egne profesjonelle og etiske verdier
- Spenninger mellom systemkrav og personlige preferanser med tanke på ledelsesbeslutninger
- Personlige styrker og svakheter relatert til skoleledelse.

Tabell 5 Individ – Lederes læring om seg selv. Utdrag fra tilbyderens dokumenter

Tilbyder	Lederes læring om seg selv
BI	«Lederrollen i skolen er kjennetegnet av et stort ansvar og handlingsrom». «Programmet skal gi trygghet og mot til å lede skolen i retning av en stadig mer avansert og kompetent kunnskapsorganisasjon, i kontinuerlig utvikling». Temaer rettet mot lederrollen: «rektors handlingsrom», «ledelsesteorier og lederstiler», «personlighet og typologi» og «utvikling av lederferdigheter».
HVL	Studentene skal tilegne seg kunnskap om «krav og forventninger til seg selv i lederrollen, hvordan en kan utvikle seg selv som leder, om etisk og klokt lederskap», «kunne reflektere over sterke og svake sider ved seg selv som leder», «kunne reflektere over egen lederpraksis i lys av intersubjektive diskurser», ha «bevisst holdning til god selvinnsett og etisk oppmerksomhet rettet mot egne handlinger som leder og ha refleksiv holdning til forholdet mellom lærer- og lederidentitet». «Mellom samlingene skal studenten prøve ut konkrete lederhandling og bringe erfaringene fra utprøvingene tilbake til studentgruppa».
NHH	Lederrollen er rettet mot «utvikling av autonome medarbeidere innenfor kunnskapsintensive virksomheter som skole». Det dreier seg om å «gjøre prioritinger» og kunne analysere «gruppedynamikk og konflikter». Innsikt og ferdigheter i kommunikasjon er løftet frem som viktige lederferdigheter, for eksempel ved å «initiere utviklingsprosesser for lærende møter, klasseledelse, kunnskapsdeling» og «kunne anvende verktøy for å håndtere dette i praksis». Programmet skal gi deltakerne økt selvinnsett hva ledelse angår, ved å «reflektere over og utvikle sine egne verdier og holdninger som ledere» og bli «bevisst hvordan de som ledere i skolen spiller viktige roller som kulturelle arkitekter i skolen». Studentene skal utvikle «innsikt i og bevissthet om egne personlige forutsetninger for ledelse, eget autoritetsgrunnlag og egen lederrolle, og kunne anvende denne innsikten for å understøtte og utvikle egen ledelsespraksis».
NTNU	«Rektorrollen» er et av fem temaer. Målet er at studenten kan anvende kunnskaper for å utvikle egen lederrolle.
OsloMet	Studenten skal tilegne seg «kritisk innsikt i egen yrkesrolle og egen praksis», få «inngående kunnskap om lederrollen og ledelsesteorier», «utvikle ferdigheter hos seg selv og andre» og «anvende analytisk kunnskap om skolens organisasjon og omgivelser i strategisk ledelse». Gruppecoaching brukes for å «utvikle en lederrolle og lederidentitet som skal lede fram til et bredere handlingsrepertoar». «Gjennom diskusjoner i læringsgruppene blir studentene utfordret til å drøfte hvordan lederutfordringer må forstås i et etisk og moralsk perspektiv, konkret gjennom diskusjoner om verdsettende ledelse».
UiA	Å gi studentene «god rolleforståelse» vektlegges. Studenten skal ha «inngående kunnskap om lederrollens kompleksitet og ivaretagelsen av ulike lederroller i skolen» og «ha inngående teoretisk og begrepsmessig forståelse om lederrollens utfordringer og skolen som arena for læring og utvikling i en samfunnskontekst». «Studenten skal ha teoretisk og begrepsmessig forståelse av kritiske lederkompetanser som makt, konflikt, kommunikasjon, samarbeid, gruppedynamikk, kreativitet, motivasjon» m.m. «Studenten skal kunne kritisk reflektere over egne lederkompetanser og utviklingsområder», og «gjennom arbeidskrav og øvelser får studentene prøvd ut redskaper».
UiO	«Studenten skal utvikle en robust forståelse av sin lederrolle» slik «at de får styrket sin evne til refleksjon og kritisk tenkning» og «kan anvende kunnskaper og ferdigheter slik at de mestrer både aktuelle og fremtidige lederutfordringer». Utvikling av et individfokus på lederrollen ivaretas gjennom arbeidsmåter som «coaching» og gjennom «veiledning på arbeidskrav». «Refleksjon over egen lederrolle» er løftet frem som en generell kompetanse som utvikles: «Du kan reflektere

over egen lederrolle og gi og motta tilbakemeldinger» og «håndtere balansen mellom administrativ og faglig ledelse».
--

Alle tilbyderne nevner utvikling av lederrollen som et av flere temaer i sine programmer. Det samsvarer med det femte temaet i kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet. Det er stor variasjon i hvor konkret tilbyderne beskriver sin satsing på temaet lederrollen. Med referanse til det internasjonale rammeverket ser vi at alle sju tilbydere gir uttrykk for at de vil arbeide med ledes personlige og moralske grunnholdning, som formuleres på ulikt vis, for eksempel som at «studenten skal tilegne seg kritisk innsikt i egen yrkesrolle og egen praksis» (OsloMet), «utvikle egen lederrolle» (NTNU), «gi studentene god rolle forståelse» (UiA), lederrollen er rettet mot «utvikling av autonome medarbeidere» (NHH), «hvordan en kan utvikle seg selv som leder» (HVL), «studenten skal utvikle en robust forståelse av sin lederrolle» (UiO) og «rektors handlingsrom» (BI).

Videre ser vi at fire av sju tilbydere skriver at studentene skal arbeide for å utvikle sine egne profesjonelle og etiske verdier, slik det internasjonale rammeverket fremhever. For eksempel blir studentene utfordret til «å drøfte hvordan lederutfordringer må forstås i et etisk og moralsk perspektiv, konkret gjennom diskusjoner om verdsettende ledelse» (OsloMet), «studentene skal ha forståelse av kritiske lederkompetanser som makt, konflikt» (UiA), studentene skal «reflektere over og utvikle sine egne verdier og holdninger som ledere» (NHH) og utvikle «etisk og klokt lederskap» (HVL).

Seks av tilbyderne beskriver at de vektlegger å arbeide med at studentene skal få innsikt i spenninger som kan oppstå mellom systemkrav og personlige referanser, slik rammeverket peker på. Dette beskrives på ulikt vis: «Studenten skal tilegne seg kritisk innsikt i egen yrkesrolle» og «anvende analytisk kunnskap om skolens organisasjon og omgivelser i strategisk ledelse» (OsloMet), «ha inngående teoretisk og begrepsmessig forståelse om lederrollens utfordringer og skolen som arena for læring og utvikling i en samfunnskontekst» (UiA), få økt «selvinnsikt ... og bli bevisst hvordan de som ledere i skolen spiller viktige roller som kulturelle arkitekter i skolen» (NHH), «kunne reflektere over egen lederpraksis i lys av intersubjektive diskurser» (HVL), «at de får styrket sin evne til refleksjon og kritisk tenkning» (UiO), og «trygghet og mot til å lede skolen i retning av en stadig mer avansert og kompetent kunnskapsorganisasjon, i kontinuerlig utvikling» (BI).

Sist, men ikke minst, ser vi at flere tilbydere nevner at de vil arbeide med å få frem personlige styrker og svakheter hos den enkelte leder. Her er eksempler på hva de ulike tilbyderne skriver om dette: «Gruppecoaching brukes for å utvikle en lederrolle og lederidentitet som skal lede fram til et bredere handlingsrepertoar» (OsloMet), «studenten skal kunne kritisk reflektere over egne lederkompetanser og utviklingsområder» (UiA), «studentene skal utvikle innsikt i og bevissthet om egne personlige forutsetninger for ledelse, eget autoritetsgrunnlag og egen lederrolle» (NHH), «kunne reflektere over sterke og svake sider ved seg selv som leder» (HVL), «refleksjon over egen lederrolle er løftet fram som en generell kompetanse som utvikles» (UiO), og «personlighet og typologi og utvikling av lederferdigheter» (BI).

Kort oppsummert kan en si at alle tilbyderne nevner at den individuelle utviklingen som av mange beskrives som «utvikling av lederrollen», står sentralt i programmene. Som tabell 5 viser, er det stor variasjon mellom tilbyderne i hva de legger i det å utvikle lederrollen, og hvordan den individuelle utviklingen kobles mot programmets overordnede læringsmål. Beskrivelsene under området lederrollen er i hovedsak rettet mot kompetanseområder. Det er få beskrivelser av

hvordan tilbyderne vil arbeide med å utvikle lederrollen, med unntak av to tilbydere som skriver at de vil bruke coaching (UiO) og gruppecoaching (OsloMet).

Oppsummering av «hva»

I denne delen har vi gjort en dokumentanalyse av programplanene til de sju tilbyderne av rektorutdanning. Vi har tatt utgangspunkt i formuleringer i det internasjonale rammeverket tilpasset nordiske forhold (Clarke & Wildy; Lovett et al., 2015; Aas, 2016) Vi er opptatt av hvordan tilbyderne operasjonaliserer kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet (2020-25) og dermed av den praktiske utformingen dette får i programmene.

Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon og det internasjonale rammeverket som analysen bygger på, har stort sett overlappende innholdskomponenter. Oppsummert kan vi si at vi finner igjen de forskningsbaserte innholdskomponentene når det gjelder *pedagogikk* i tilbyderens programmer, men med litt ulik språkbruk. Pedagogisk ledelse og pedagogikk gis ulikt innhold i programmene og speiler dermed ulik vinkling og betydning. Begrepene pedagogikk og pedagogisk ledelse er lite brukt i kravspesifikasjonen utover at det knyttes til punktet om digitalisering i kravspesifikasjonen. Når det gjelder skoleleders rolle i profesjonsfelleskap og utviklingen av profesjonsfelleskap i tilknytning til innholdskomponenten *mennesker*, så er denne godt forankret i alle programmene, slik også kravspesifikasjonen legger føringer for. Kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter er vektlagt i alle programmene, men er skrevet inn på ulike måter og vektlagt forskjellig. Etikk er et læringsmål hos noen tilbydere. Ingen av programmene har uttalte mål eller temaer som dreier seg om å utvikle nye ledertalenter, jf. denne innholdskomponenten i det internasjonale rammeverket. Innholdskomponenten *sted* er vektlagt i forskjellig grad i de ulike programmene. Alle legger stor vekt på at skoleledere må kjenne skoleorganisasjonen og skolekulturen godt for å ta gode beslutninger. Videre forståelser av kontekstbegrepet og forståelser som tar inn internasjonale forhold og trender, er tydelig i enkelte programmer, men generelt mindre vektlagt selv om internasjonale forhold vektlegges i den nasjonale kravspesifikasjonen og det internasjonale rammeverket. *Kunnskap om utdanningssystemet* er vektlagt i alle programmene. Hvor detaljert programmene beskriver ulike kunnskapsaspekter ved utdanningssystemet, varierer. Kunnskap om og bruk av enkelte verktøy er tydelig beskrevet i noen programmer. Ledelse av læreplanarbeid er spesielt nevnt i kravspesifikasjonen, men fremskrives forskjellig av tilbyderne. Fagfornyelsen og reformer, som er eksplisitt nevnt i kravspesifikasjonen som nye utfordringer for skoler og skoleledere, er lite eksplisitt i programmene. *Individ*, den individuelle lederrollen, som av mange beskrives som «utvikling av lederrollen», står sentralt i alle programmene. At ledere skal lære om seg selv og være tydelige, involverende og demokratiske, er sentralt i kravspesifikasjonen. Som tabellen over viser, er det stor variasjon mellom tilbyderne i hva de legger i utvikling av lederrollen, og hvordan den individuelle utviklingen kobles mot programmets overordnede læringsmål. Beskrivelsene under området lederrollen er i hovedsak rettet mot kompetanseområder. Det er få beskrivelser av hvordan tilbyderne vil arbeide med utvikling av ferdigheter og med de demokratiske sidene, eller videreutvikle lederrollen, bortsett fra hos de tilbyderne som skriver at de vil bruke coaching. Programplanene forholder seg til kravspesifikasjonen ved at de bruker begreper som er sentrale i kravspesifikasjonen, og tilfredsstillende således også innholdskomponentene i det internasjonale rammeverket da disse kan forstås som ekvivalente.

Vi har i kapittel 3 konsentrert analysen om innholdskomponentene i utdanningen, det vil si skolelederutdanningenes «hva». Kapittel 4 er en deskriptiv redegjørelse av «hvordan» tilbyderne organiserer og tilrettelegger programmene.

4 Dokumentanalyse av tilbydernes programplaner for rektorutdanningen – organisering og tilrettelegging

I dette kapitlet beskriver vi hvordan de ulike tilbyderne organiserer og tilrettelegger programmene, og gjør en sammenstilling av programmene ut fra beskrivelsene. Avslutningsvis løfter vi frem noen likheter og forskjeller i planene når det gjelder organisering, studentdeltakelse, arbeid med arbeidskrav, eksamensformer og hvordan ulike krav fra Utdanningsdirektoratet imøtekommes. Den lengste programbeskrivelsen er på 14 sider og den korteste på 2 ½ side. Dette må tas med i vurderingen av analysen. Oppbygningen og ledetekstene (malen⁴) som brukes i planene, er stort sett de samme.

BI bruker betegnelsen emneplan og har beskrivelser av introduksjon, kunnskapsmål, kursets innhold, eksamen og forventet arbeidsinnsats. Planen inneholder også en litteraturliste. 6 ½ side, hvorav 2 sider er litteratur.

HVLs emneplan beskriver innhold og oppbygning, læringsutbytte, krav til forkunnskaper, undervisnings- og læringsformer, arbeidskrav og vurderingsform. 3 sider.

NHH bruker betegnelsen studieplan og beskriver mål for studiet, målgruppe, opptakskrav, studiets omfang og varighet, læringsutbytte, studiets faglige innhold og organisering/studiets oppbygning, arbeidsformer, vurderingsform, pedagogisk modell, tildeling av graden/vitnemål og faglig ansvar og har i tillegg utdypende beskrivelser av modulene, litteratur og forelesere. 11 sider, hvorav utdypende beskrivelser av modulene, litteratur og forelesere er 6 sider.

NTNUs emneplan har beskrivelser av vurderingsordning, faglig innhold med struktur og hovedtemaer, læringsutbytte, læringsformer og aktiviteter, samt vurdering. 2 ½ side.

OsloMets programplan har ledetekstene innledning, målgruppe, opptakskrav, studiets innhold og oppbygning, læringsutbyttebeskrivelser, studiets arbeids- og undervisningsformer, arbeidskrav og faglig aktivitet med krav om deltakelse, vurderings- og eksamensformer og sensorordninger, og litteraturliste. 14 sider, hvorav 1 ½ side er litteratur.

UiAs studieplan har ledetekstene opptakskrav, anbefalte forkunnskaper, generell beskrivelse av studiet, studiets oppbygning, læringsutbytte, undervisnings- og læringsformer, vurderingsformer, internasjonalisering, yrkesmuligheter og videre utdanning, studentevaluering, egenbetaling, andre opplysninger og ansvarlig fakultet. I tillegg har planen beskrivelser av de tre frittstående emnene som studieplanen består av, med beskrivelser av læringsutbytte, innhold, undervisnings- og læringsformer og eksamensordning. 6 sider.

UiO har en emneplan som beskriver mål og innhold, læringsutbyttebeskrivelser, opptak, forkunnskaper, overlappende emner, undervisning, herunder læringsformer, eksamen og evaluering av emnet. 4 ½ side.

⁴ Programmene i høyere utdanning bygger på en mal, et nasjonalt rammeverk. Standardene og betegnelsene er et resultat av Bologna-prosessen fra 1999 og Dublin-prosessen, // her er det noe som sviker i grammatikken: // og med beskrivelser av utdanninger på ulike nivåer (Østrem, S., 2011)// finner kun Østrem 2015 i referanselisten//. Den nye grammatikken i høyere utdanning. *Uniped*, 34(1), 34-43).

Alle programmene går over tre semestre og har fra 7 til 9 samlinger. Noen tilbydere har 2-dagers samlinger, andre har 3-dagers samlinger og noen har begge deler. Antall dager med fremmøte (samlinger) varierer fra 21 til 25 dager. Antall dager går imidlertid ikke klart frem i alle programmene. I tabell 6 er antall samlinger i de ulike programplanene beskrevet. Tabellen gir en oversikt over hvilke læringsaktiviteter som beskrives, hvorvidt ledelse av utviklingsarbeid beskrives, om studentorganisering eller coaching beskrives, og hvilke typer veiledning og eksamensformer som beskrives.

Læringsaktivitetene på samlingene er forelesninger, diskusjoner, gruppearbeid, casearbeid og prosjektarbeid. Alle programmene viser til arbeidskrav og til arbeidsoppgaver eller prosjektoppgaver som skal gjøres mellom samlingene. I noen programmer skrives det eksplisitt at det legges vekt på ferdighetstrening og på å trekke studentenes erfaringer inn i arbeidet. (Se mer om ferdighetstrening i kap. 5). BI viser til nettbaserte øvelser mellom samlingene, og UiO viser til nettbaserte veiledninger. Ut over dette er digitalisering lite tydelig i beskrivelsene av arbeidsmåter.

Tabell 6 En sammenstilling av programplanenes samlinger, arbeidsformer og eksamensordninger

Tilbyder Antall sider	Samlinger – dager over 3 semestre	Læringsaktiviteter	Utviklingsarbeid	Læringsgrupper/ basisgrupper	Coaching	Veiledning	Eksamen
BI 6,5 sider	7 samlinger/ 150 timer	Nettbaserte øvelser Prosjektoppgave (individuell eller i gruppe)				Personlig veiledning Veiledning under forelesning	Prosjektoppgave Individuell skriftlig hjemmeeksamen A–F
HVL 3 sider	7 samlinger à 2-3 dager	Plenumsforelesninger Litteraturstudier Tekstskrivning Arbeidskrav Ferdighetstrening	Lede utviklingsarbeid	Basisgrupper og par		Skriftlig og muntlig veiledning i utviklingsarbeid og arbeidskrav	Mappeeksamen Bestått/ikke bestått
NHH 11 sider	9 samlinger/ 25 dager	Undervisning i plenum Gruppearbeid Prosjektarbeid Ferdighetstrening	Prosjektoppgave	Ferdighetsarbeid i grupper		Veiledning på prosjektoppgave	To individuelle skriftlige hjemmeeksamener A–F Prosjektoppgave Bestått/ikke bestått
NTNU 2,5 sider	7 samlinger à 3 dager	Arbeidskrav Tekstskrivning med studentrespons Ferdighetstrening	Lede skoleutviklings- prosjekt	Basisgrupper		Gruppeveiledning i skriving	Mappevurdering A–F
OsloMet 14 sider	7 samlinger	Forelesning Diskusjoner Gruppearbeid Studentpresentasjoner Arbeidskrav Ferdighetstrening Case-arbeid	Lede skoleutviklings- prosjekt	Læringsgrupper	Coaching i grupper	Individuell veiledning – skriftlig og muntlig veiledning i arbeidskrav Studentveiledning	Individuell muntlig eksamen Bestått/ikke bestått
UiA 6 sider	9 samlinger/ 18 dager Tilbud om utenlandsuke	Forelesninger Diskusjoner Gruppearbeid Case-arbeid Arbeidsoppgaver Ferdighetstrening	Empirisk kartlegging av egen organisasjon	Gruppebasert prosjektoppgave		Veiledning på prosjekt	Individuell hjemmeeksamen A–F Individuell semesteroppgave A–F Individuell hjemmeeksamen A–F
UiO 4,5 sider	8 samlinger	Forelesninger Seminarer Coaching-grupper Individuelt arbeid Diskusjoner Arbeidskrav			Coaching i grupper	Nettbaserte veiledninger	Individuell muntlig eksamen Bestått/ikke bestått

Fem av programmene viser til at studentene skal lede utviklingsarbeid i egen skole, og at dette utviklingsarbeidet skal knyttes til arbeidskravene gjennom relevante problemstillinger (HVL, NHH NTNU, OsloMet, UiA). BI og UiO beskriver ikke dette eksplisitt i planene.

Fem av programmene vektlegger gruppelæring, noe som fremgår av betegnelser som læringsgrupper, basisgrupper eller gruppebasert arbeid (HVL, NHH NTNU, OsloMet, UiA), mens to av programmene ikke har beskrevet dette (BI, UiO).

To av programmene (OsloMet, UiO) viser til at de tilbyr gruppecoaching i læringsgrupper. Veiledning er beskrevet i alle programmene. Det gis veiledning individuelt og i grupper. Veiledningen er knyttet til arbeidskrav/arbeidsoppgaver/prosjektoppgaver (HVL, NHH OsloMet, UiA) og til ferdighetstrening, for eksempel skriving (NTNU). Ferdighetstrening er nevnt eksplisitt i programmene til HVL, NHH, NTNU, OsloMet, UiA. BI og UiO og viser til at det gis nettbasert veiledning.

Eksamensformen varierer i programmene. Enkelte programmer har individuell skriftlig hjemmeeksamen (BI, NHH, UiA), andre har prosjektoppgave (BI, UiA). (Det fremgår ikke klart om dette er en gruppeoppgave). To av programmene har mappevurdering/mappeeksamen (HVL, NTNU). Noen programmer har individuell muntlig eksamen (OsloMet, UiO). Andre har to ulike typer eksamensformer, for eksempel prosjektoppgaver og individuelle skriftlige oppgaver (BI, UiA) og to har tre eksamener – en prosjektoppgave og to individuelle skriftlige oppgaver (UiA, NHH). Vurderingsuttrykkene til eksamen er i tre av programmene bestått/ikke bestått (HVL, OsloMet, UiO), mens fire programmer har bokstavkarakterer fra A til F (BI, NHH, NTNU, UiA). Denne analysen viser kun hva tilbyderne skriver i sine programmer.

Oppsummerende kan vi si at det er store likheter mellom programmene. Det gjelder hvordan programmene beskriver organiseringen med faste samlinger, selv om antall dager variere noe. Programmene legger føringer for aktiv deltakelse fra studentene gjennom variasjon mellom faste arbeidsformer. Alle programmene har mellomarbeid mellom samlingene. Arbeid med arbeidskrav/arbeidsoppgaver knyttet til deltakernes kontekster som innbyr til sammenbinding av teoretiske og praktiske problemstillinger, ser ut til å være sentrale elementer.

Programmene har store forskjeller i eksamensformer. I hovedsak benyttes en individuell skriftlig eller muntlig eksamensform. Enkelte legger vekt på prosessarbeid som inngår i mappevurderingen. For individuelle skriftlige eksamensoppgaver brukes bokstavkarakterer (A–F), mens muntlige har bestått/ikke bestått. Mappeeksamenene benytter begge former.

Det er store forskjeller når det gjelder hvor omfangsrike planene er. Noen institusjoner har lange planer, mens noen har svært korte planer. Dette fører til at det blir store forskjeller i presiserings- og konkretiseringsnivå når det beskrives hvordan læringen skal foregå.

Utdanningsdirektoratet har i kravspesifikasjonen også lagt føringer for at utdanningen skal bidra til å utvikle studentenes ferdigheter. Føringene er framstilt som *krav* og imøtegås slik:

- Krav om å ha en kombinasjon av læringsaktiviteter og -former. Som vist til over, jf. tabellen, legger alle programmene opp til varierte arbeidsmåter.
- Krav om å ha et sterkt fokus på anvendelse av kunnskap og utprøving i praksis på egen arbeidsplass mellom samlingene. Fem av tilbyderens planer beskriver at studentene skal lede utviklingsprosjekter på egen arbeidsplass. Dette arbeidet bearbeides på ulike måter.

Fem av sju tilbydere viser til at de har arbeidskrav/arbeidsoppgaver mellom samlingene, og at de gjerne får veiledning på arbeidet mellom samlingene.

- Krav om å integrere ferdighetstrening i utdanningen er et annet punkt i Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon. Fem av tilbyderne beskriver at ferdighetstrening er en del av deres læringsaktiviteter.
- Krav om å involvere egen skole og organisasjon, inkludert skoleeier, i læringsaktiviteter. Involvering av skoleeier og hvordan dette eventuelt skal gjøres, er ikke tydelig i programplanene utover at utviklingsprogrammene skal forankres i skoleeiers styring. Slik det fremgår av programplanene, kan det se ut som at involvering av egen skole og organisasjon gjøres gjennom ledelse av utviklingsarbeid, der for eksempel kartlegging av organisasjonskulturer og bruk av ulike verktøy inngår.

5 Fokusgruppeintervjuer om ferdighetsutvikling i skolelederutdanningene

I dette kapitlet redegjør vi nærmere for læringsaktiviteter som tilbyderne av den nasjonale skolelederutdanningen bruker for å fremme lederferdigheter som anses som sentrale i utøvelsen av skoleledelse. Redegjørelsen er basert på en analyse av intervjudata. Vi starter med å redegjøre for bakgrunnen for intervjuene og hvordan de ble gjennomført. Deretter beskriver vi hvordan vi har gått fram i analysen av intervjudataene, før vi presenterer noen eksempler på læringsaktiviteter tilbyderne bruker for å fremme særskilte lederferdigheter som anses som sentrale i utøvelsen av skoleledelse, slik det er beskrevet i kravspesifikasjonen og i oppsummering av nye lederoppgaver og lederutfordringer i delrapport 1.

5.1 Bakgrunn for og gjennomføring av fokusgruppeintervjuer

I kravspesifikasjonen for rektorutdanningen (s. 7) står følgende: «Rektorutdanningen skal fortsette å utvikle ferdigheter og derfor ha ferdighetstrening integrert i utdanningen». Likelydende formuleringer er brukt i kravspesifikasjonen for de modulbaserte skolelederprogrammene. I delrapporten fremkom det at å 1) utvikle ledelses- og kommunikasjonsstrukturer, 2) initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet, 3) lede kollektive profesjonelle diskusjoner, 4) gjøre beslutninger på en demokratisk måte og 5) lede meningsskapingsprosesser i kollegiet er fem sentrale lederferdigheter for fremtidige skoleledere. Med kravet fra utdanningsmyndighetene og kunnskapen fra delrapport 1 som bakteppe gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer (Morgan & Krueger, 1998) med fagansvarlige for programmene for å få et tydeligere bilde av og utvidet kunnskap om hvordan tilbyderne praktiserer ferdighetstrening for studentene enn det analysen av programplanene gir. Fokusgruppeintervjuene inkluderte spørsmål relatert til fire temaer. Første tema dreide seg om kunnskapsområder som inngår i utdanningene og hvordan de arbeider med områdene. Andre tema omhandlet hvordan de fem sentrale lederferdighetene for fremtidige skoleledere inngår i utdanningene, og hvordan tilbyderne arbeider for å utvikle disse ferdighetene. Det tredje omhandlet generell kompetanse for utvikling i skolelederrollen og hvordan de arbeidet med denne ferdighetsutviklingen i utdanningene. Det fjerde og siste temaet «annet» ble brukt for å fange opp om programansvarlige hadde noe å tilføye utover det som de tre foregående definerte temaene rettet oppmerksomheten mot.

Datagrunnlaget utgjør fokusgruppeintervjuer med programansvarlige for de nasjonale skolelederutdanningene hos alle sju tilbyderne. Programansvarlige for rektorutdanningen var representert i alle intervjuene, i tillegg var programansvarlige for modulbaserte programmer representert i seks av intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i løpet av juni måned i 2022, og de varte i 30–45 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på den digitale plattformen Zoom, og det ble gjort lydopptak. To forskere (medlemmer av forskergruppen) var ansvarlige for gjennomføringen av alle intervjuene basert på en semistrukturert intervjuguide bestående av temaene som er redegjort for. De bidro til sammen, ut fra tiden som var til disposisjon, med utdypninger på spørsmål og eksemplifisering av hvordan det ble arbeidet med ferdighetstrening i programmene. Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet.

5.2 Analysearbeid

Vi analyserte de transkriberte intervjudataene ved å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse etter inspirasjon av (Berg & Lune, 2012). Vi brukte en kollektiv analysestrategi bestående av fem

steg. Vi var tre i forskerteamet som gjennomførte analysene i fellesskap. I steg 1 leste vi gjennom transkripsjonene fra alle intervjuene for å danne oss et helhetlig bilde av datamaterialet. I steg to identifiserte vi eksempler på læringsaktiviteter hos hver av tilbyderne som inneholdt ferdighetstrening. I steg 3 valgte vi å se eksemplene på ferdighetstrening på tvers av tilbydere. Ferdighetstreningen valgte vi å organisere i to kategorier: ferdighetstrening i utvikling av lederrollen og ferdighetstrening i utvikling og ledelse av fellesskap. I steg 4 så vi ferdighetene i lys av de fem ferdighetene som fremkom i delrapport 1 som sentrale for fremtidige skoleledere: 1) utvikle ledelses- og kommunikasjonsstrukturer, 2) initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet, 3) lede kollektive profesjonelle diskusjoner, 4) gjøre beslutninger på en demokratisk måte og 5) lede meningsskapingsprosesser i kollegiet. I den videre teksten presenterer vi hva tilbyderne sier om hvilke ferdigheter de vektlegger i egne programmer, og vi eksemplifiserer med noen sitater fra intervjuene. Vi starter med en beskrivelse av hvordan tilbyderne forstår begrepet ferdighetstrening.

5.3 Hva er læringsaktiviteter med vekt på ferdighetstrening?

Som referert til over, står det i kravspesifikasjonen for rektorutdanningen (s. 7) at: «Rektorutdanningen skal fortsette å utvikle ferdigheter og derfor ha ferdighetstrening integrert i utdanningen». Begrepene ferdigheter og ferdighetstrening er ikke definert i kravspesifikasjonen, men dersom vi går til kvalifikasjonsrammeverket som er styrende for tilbydernes programplaner, inngår begrepet ferdigheter i kompetansebegrepet (kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse). Programplanene og intervjuene viser at tilbyderne har ulik forståelse av begrepet. På grunnlag av utdrag fra formuleringene i noen av programplanene forstås ferdigheter som konkrete handlinger skoleledere trenger å utvikle i sin ledelsesutøvelse, for eksempel «utvikle ferdigheter i å observere situasjoner i praksis», «utvikle ferdigheter i å analysere praksissituasjoner», «utvikle ferdigheter i å planlegge et utviklingsarbeid ved egen skole» eller «ferdigheter i å gjennomføre vanskelige samtaler». I intervjuene bruker en av tilbyderne betegnelsen *verktøykasse*, som for dem inkluderer teorier og modeller: «Et kjernepunkt for oss er hvordan vi kan tenke kritisk omkring hvordan disse kan hjelpe skolelederne i den praktiske jobben, for å begrunne hvorfor vi gjør det vi gjør». En annen tilbyder forteller at en konsulent som kjenner rektorutdanningen, er inne på tre samlinger, og hun snakker om en *verktøykasse* som studentene får med seg hjem, og som ofte blir tatt i bruk i egen virksomhet. Det kan for eksempel handle om å trene på lærende møter. Verktøymetaforen kan gi assosiasjoner til metoder.

Når ferdighetstrening vektlegges i kravspesifikasjonen, bygger det på en idé om at visse ferdigheter kan hjelpe skoleledere i deres lederhverdag, og at disse ferdighetene kan læres og utvikles gjennom trening og «ved utprøving i praksis på egen arbeidsplass» (jf. kravspesifikasjonen, s. 7). Ferdighetstrening kan forstås som en simulering der en forsøker å etterlikne virkeligheten, det vil si å skape situasjoner en kan forvente at skoleledere vil møte i sin lederhverdag. Ved introduksjon av spesifikke verktøy, metoder eller strukturer kan studentene gjennom rollespill og annen type samhandling trene på enkeltferdigheter som møteledelse og vanskelige samtaler. Denne typen ferdighetstrening åpner for aktiv deltakelse med påfølgende diskusjon, refleksjon og tilbakemelding for å sikre læring. I den videre teksten vil vi presentere noen eksempler på læringsaktiviteter tilbyderne bruker for å fremme særskilte lederferdigheter som anses som sentrale i utøvelsen av skoleledelse.

Ferdigheter i utvikling av lederrollen

Utvikling av lederrollen er en av innholdskomponentene i kravspesifikasjonen. Slik rollen skrives frem i kravspesifikasjonen, peker den på forventninger om en formell individuell lederrolle som har både ansvar og plikter. Ifølge intervjuene er alle tilbyderne opptatt av å integrere

ferdighetstrening som kan utvikle forståelse av egen rolle og styrke studentenes lederidentitet i utdanningen. Det er særlig to ferdighetsområder som trekkes fram som sentrale, nemlig utvikling av et ledelsesspråk og utvikling av refleksjonskompetanse. Betydningen av språk kan illustreres ved en av tilbyderne som understreker at gjennom «å få et felles språk med begreper utvikles ferdigheter i å forstå og snakke, for eksempel om endring». Utvikling av et felles språk om skoleledelse skaper også grobunn for å kunne reflektere over seg selv i lederrollen. For å utvikle refleksjonsferdighetene har flere av tilbyderne lagt inn observasjon av medstudenters ledelsespraksis som en arbeidsoppgave mellom samlingene. Observasjonene dokumenteres på ulike måter, for eksempel gjennom skriftlige notater eller lyd- eller filmopptak, og danner grunnlag for å «reflektere over hvilke perspektiver på ledelse, spenninger og dialoger som fremkommer i observasjonen». Rollespill, opptak av egne samtaler og egenevaluering er andre metoder som blir brukt for å få økt selvinnsikt. Gjennom «å lytte tilbake på det man selv sa» eller lytte til hva andre sier, skapes et grunnlag for refleksjon som kan gi ny innsikt. En av tilbyderne ber studentene skrive frem hvilke lederoppgaver de vil gi seg selv, og hvilken motivasjon de har. Via oppgaven ønsker de å dreie fokus mot praksis, for «uten refleksjon og økt bevissthet om dette, vil teoretiske modeller og perspektiver ikke være til hjelp».

Et annet ferdighetsområde mange av tilbyderne fremhever, er at studentene skal trenes i å møte vanskelige situasjoner de kan oppleve i sin lederhverdag. Det inkluderer saker som konflikthåndtering, den vanskelige samtalen, personalsaker, motstand, faglig uenighet og 9A-saker hvor foreldre er involvert. utfordringene er oftest knyttet til dilemmaer og utfordringer som må håndteres og løses i samtaler med enkeltlærere, lærerteam eller hele personalet. Rollespill er en metode som trekkes frem som eksempel på ferdighetstrening knyttet til de vanskelige samtalene. Denne type trening begrunnes i behovet for å utvide handlingsrepertoaret for den enkelte leder gjennom modellering og utprøving på samlingene for å kunne våge å utøve lederskap når utfordringer oppstår i egen skole.

Fire av tilbyderne oppgir at de anvender gruppecoaching i utvikling av lederrollen. Ifølge de aktuelle tilbyderne bidrar gruppecoachingen til individutvikling innenfor et kollegialt fellesskap der studentene får trening i å formulere, kommunisere, analysere og reflektere over egen og andres lederrolle. Coachingtemaene som bringes inn, er opplevde utfordringer fra studentenes egen skolekontekst. Coachingen avsluttes med forpliktende utprøving av en ny lederatferd. En av tilbyderne understreker at gjennom gruppecoachingen trener de på teamutvikling og oppøving av analyseferdigheter. «I gruppecoaching får studentene anledning til å reflektere over sine kommunikasjonsferdigheter».

Ferdighetsutvikling i utvikling og ledelse av fellesskap

I kravspesifikasjonen (s. 8) understrekes «rektors evne til å styrke og lede profesjonsfellesskapet og til å utvikle organisasjonskultur». Intervjuene viser at tilbydernes ferdighetstrening også er rettet mot å utvikle og lede skolens ulike fellesskap. Et mønster i denne ferdighetstreningen er at det legges til rette for trening på samlingene, individuelt, i læringsgrupper eller basisgrupper og i plenum, og så skal det de har lært, prøves ut i praksis i egen skole. To av tilbyderne har ferdighetstrening knyttet til det å lede profesjonelle diskusjoner. Gjennom introduksjon og rollespill introduseres studentene for en stegmodell for ledelse av profesjonelle diskusjoner der hensikten er å skape felles forståelse og oppslutning om felles praksis. Modellen prøves ut i egen skole og observeres av en medstudent. En annen tilbyder vektlegger trening i å reflektere i basisgrupper over kommunikasjonsferdigheter og «å utvikle et læringsfellesskap og de andre tematiske områdene i studiet», mens en annen tilbyder retter ferdighetstreningen mot skolens ledergrupper. «Vi har lagt mye vekt på hvordan få til å jobbe med kollektive læringsprosesser i

ledergruppen. Vi tester det ut i basisgruppene. Primært foregår ferdighetstrening i basisgruppene, men også når de er tilbake på jobb og prøver det ut».

Flere tilbydere bruker rollespill for å trene på hverdagssituasjoner, slik fem av tilbyderne eksemplifiserer det: «Innenfor kunnskapsområdet organisasjonsteori brukes rollespill på skoleutvikling, hvordan introdusere tematikk, lede beslutninger, kollektive profesjonelle diskusjoner, meningsskaping og mikropolitisk prosesser.» «I grupper øver de på tilbakemelding, eller en utviklingssamtale, hvor de deles inn i ulike roller, hvor en fremfører og andre observerer. De får da øvelse i både å presentere og i å observere hva som fungerer og hva som ikke fungerer, og hvordan kan du støtte dine ansatte». «Innenfor temaer knyttet til juss trener de på analyse av hvordan en sak kan legges frem for personalet, rektor eller kommunen. De øver på campus med en jurist til stede, som gir respons og veiledning. I dette ligger ferdighetstrening knyttet til å sikre at caset de jobber med gjennomføres både på en demokratisk og juridisk riktig måte». «På hver samling og mellom hver samling skal du trene på hvordan du kommuniserer, hvordan du bruker data og informasjon på en måte som løser de problemene du søker». Flere av tilbyderne organiserer læringsaktivitetene rundt det å lede et utviklingsprosjekt i egen skole. Det inkluderer ferdighetstrening i ulike utviklingsfaser, slik en av tilbyderne beskriver det: «Vi støtter studentene gjennom en skoleutviklingsprosess, der de kartlegger egen skole gjennom en historisk empirisk analyse, der de jobber med motstand i kollegiet, hvordan de kan forstå det og hvordan de kan se på det like mye som en ressurs som et problem. De får veiledning av prosessledere og deler og utforsker hverandres utfordringer i læringsgrupper».

Hvilke læringsaktiviteter med vekt på ferdighetstrening er i bruk i lederprogrammene, og hvordan harmonerer disse med fremtidige lederutfordringer for skoleledere?

I delrapport 1 oppsummerte vi fem ferdigheter som nåværende og fremtidige skoleledere står overfor. I intervjuene var vi spesielt opptatt av å få frem hvordan disse ferdighetene inngår i utdanningene, og hvordan tilbyderne arbeider med dem:

- Utvikle ledelses- og kommunikasjonsstrukturer
- Initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet
- Lede kollektive profesjonelle diskusjoner
- Gjøre beslutninger på en demokratisk måte
- Lede meningsskappingsprosesser i kollegiet.

Disse ferdighetene dreier seg om ledelse av skoleutvikling og er derfor ikke uttømmende for alle oppgaver skoleledere må utføre. I delrapport 1 gjør vi en historisk analyse av skoleledelsesfeltet for perioden 1960-2017. Her går det fram at ledelse av skoleutvikling er ett nøkkeltema som både myndigheter og forskere er opptatt av (Kovačević & Hallinger, 2019). Det betyr at presset på at skoleledere ikke bare skal drifte skoler, men også utvikle og forbedre skoler, har økt. Med dette som bakgrunn ble det derfor interessant å undersøke hvordan tilbyderne arbeidet med disse nye lederoppgavene.

Et gjennomgående trekk i intervjuene er betydningen av utvikling av det som omtales som å lede profesjonelle læringsfellesskap, kollektive læringsprosesser, profesjonelle diskusjoner eller kollektive diskusjoner. Det samme gjelder utviklingen av kommunikasjonsferdigheter, gjennom det som omtales som å håndtere den vanskelige samtalen, samtaler gjennom diskusjoner eller hvordan introdusere tematikk og skape tilslutning og motivasjon. Fire av tilbyderne peker eksplisitt på ferdigheter knyttet til demokratisk beslutningstaking ved at de fremhever det som

handler om å gjøre beslutninger på demokratisk vis, få til inkludering og deltakelse eller hvordan skape betingelser for hvordan flere stemmer kan slippe til i personalet.

Et gjennomgående trekk når det gjelder hvordan tilbyderne driver ferdighetstrening, er vekslingen mellom både teoretisk gjennomgang og praktisk utprøving på campus, og utprøving på skolen, for deretter å bringe med seg erfaringer tilbake til campus for gjensidig utveksling, diskusjon og refleksjon. Refleksjonsferdigheter vektlegges som et treningsmoment hos alle tilbyderne, både individuelt, i grupper og i plenum på campus. Fire av tilbyderne peker på bruk av gruppecoaching som en effektiv metode for ferdighetstrening. En av tilbyderne anvender organisasjonspsykolog blant annet som veileder i grupper, og én bruker tidligere studenter som har erfaring fra ledelse av barnehage og skole som samtalepartnere, individuelt og i gruppe.

Ser vi det som fremkommer av intervjuene knyttet til de ulike spesifikke ferdighetene listet ovenfor i fem punkter, kommer disse i hovedsak implisitt til uttrykk. Når det gjelder *utvikling av ledelses- og kommunikasjonsstrukturer*, nevner for eksempel to av tilbyderne betydningen av å trene på kommunikasjonsferdigheter. Når det gjelder å *initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet*, viser én tilbyder til betydningen av å trene på å være en «tett på leder», noe som kan føre til at studentene settes bedre i stand til å lede kompetanseutvikling. Det samme gjelder for en annen tilbyder, som gjennom bruk av den ekspansive læringssirkelen involverer hele personalet i utviklingsprosjektet, og det er med dette rimelig å anta at det får betydning for kompetanseutvikling. Som nevnt i oppsummeringen over, peker alle tilbyderne på ferdighetstrening, som handler om å *lede kollektive profesjonelle diskusjoner*. Når det gjelder ferdigheter knyttet til å *gjøre beslutninger på en demokratisk måte*, viser tre av tilbyderne til betydningen av å involvere hele kollegiet. Det å *lede meningssskappingsprosesser i kollegiet* inngår i alle tilbyderes arbeid gjennom kommunikasjonsferdigheter og profesjonelle diskusjoner og samtaler.

6 Oppsummering og drøfting av funn fra dokumentanalysene og fokusgruppeintervjuene

Kunnskapen om hvordan og hvorfor rektorutdanningen er betydningsfull, er begrenset. Vi mangler kunnskap om i hvilken grad og hvordan utdanningene, ved å utvikle ledernes kompetanse, skaper en utvikling og endring i ledelsespraksis som får betydning for deltakernes skoler og konteksten skolen opererer i. I dette kapitlet oppsummerer og drøfter vi hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen og dens forbedringspotensialer ved å se på sammenhenger mellom funn fra dokumentanalysen av kravspesifikasjonen, programplanene og fokusgruppeintervjuene. Vi diskuterer dette ut fra styringsdokumentenes ulike funksjoner.

Programplanene har, som læreplaner ellers, både en styrende funksjon, en informerende og veiledende funksjon og en avspeilende funksjon (Gundem, 1990). I den styrende funksjonen ligger at planene er et bindeledd mellom styringsorganene og utdanningsinstitusjonene. I den informerende og veiledende funksjonen ligger at kravspesifikasjonen og programplanene skal være informerende og veiledende verktøy til hjelp for både de som skal planlegge og gjennomføre undervisningen, og for studentene. Kravspesifikasjonen og programplanene har i tillegg en speilende funksjon, som viser betydningen av lederutdanningen i et samfunnsperspektiv.

6.1 Kravspesifikasjonen og programplanenes styrende funksjon

Kravspesifikasjonen gir et tydelig signal om at utdanningen skal være forskningsbasert, både når det gjelder hva studentene skal lære noe om, og hva det bør tenkes på når utdanningene blir planlagt, organisert og gjennomført. Flere av føringene for utdanningens «hvordan» kan forstås mer som inspirasjon og ideer enn som krav og forventninger. Det er imidlertid noen unntak der kravspesifikasjonen stiller krav til arbeidsmåter basert på forskningsbasert kunnskap. Utdanningen skal ha en kombinasjon av læringsaktiviteter og -former, ha et sterkt fokus på anvendelse av kunnskap og utprøving i praksis på egen arbeidsplass mellom samlingene, og integrere ferdighetstrening og involvere egen skole og organisasjon, inkludert skoleeier, i læringsaktivitetene.

Programplanene blir et bindeledd mellom Utdanningsdirektoratet og utdanningsinstitusjonene og får med det en styringsfunksjon slik Nasjonalt kvalitetsrammeverk legger føringer for. Dette innebærer at planene kan forstås som kontrakter mellom staten, institusjonene og studentene. Vi finner i dokumentanalysen at alle programplanene fra tilbyderne har tilnærmet samme form. De følger opp malen i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (forskrift om NKR og EQF, 2017) ved å bruke de samme ledetekstene. Omfanget og detaljrikdommen i planene varierer imidlertid med svært ulikt sidetall i planene.

I hvilken grad planene beskriver læringsaktiviteter, arbeidskrav/-oppgaver og mellomarbeid, vil derfor variere. Det er også variasjon med hensyn til hvor mye informasjon som gis om undervisningen og dens innhold, selv om alle beskriver læringsutbytte etter ledetekstene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, slik kvalifikasjonsrammeverket gir føringer for. Noen tilbydere beskriver i liten grad læringsaktiviteter som bidrar til ferdighetsutvikling. I hvilken grad tilbyderne oppfylder kravspesifikasjonen på dette punktet, varierer. Intervjuene viser imidlertid at ferdighetskravene utvikles gjennom ulike læringsaktiviteter, og at utvikling av lederrollen og ledelse av fellesskap ivaretas hos alle tilbyderne, selv om dette skjer

på ulike måter. Det er derfor interessant å diskutere hvordan kravspesifikasjonens uttalte krav forstås, og om læringsaktivitetene som det vises til, er tilstrekkelig beskrevet i planene.

Kravspesifikasjonen viser til forskningsmessige begrunnelser for at utdanningene skal være forsknings-, praksis- og prosessorientert, og stiller i tillegg mer spesifikke krav som de ønsker at utdanningene skal tilfredsstillende. Tilbydernes programplaner har ikke forskningsmessige begrunnelser som viser hva som ligger til grunn for deres valg, og som kunne invitere til en mer konstruktivistisk lesing av hva de ønsker med programmene. Programplanene følger NKR med den malen som følger av dette. NKRs ledetekster innbyr ikke til at begrunnelser og overveielser kommer frem. Det stilles enkelte spesifikke og tydelige krav i kravspesifikasjonen som kan invitere til en mer lineær eller punktvis framstilling i plandokumentene. Vi finner imidlertid når det gjelder disse kravene, at de følges opp i svært varierende grad. Koblingen mellom en mer prosessorientert eller deltakende og en mer lineær og styrende måte å skrive frem føringene på, er derfor interessant, selv om betydningen av de forskjellige vanskelig lar seg lese ut av planene.

Utdanningsdirektoratet følger opp de ulike tilbydernes programmer gjennom tilbydersamlinger med erfaringsdeling, besøk på institusjonene, evalueringer av de ulike programmene der også studentenes stemmer høres, samt evalueringer fra NIFU. Hvilken status programplanene viser seg å ha i dette arbeidet, vil også ha betydning for hvilken status programplanene får som styringsdokument.

Det er store ulikheter mellom programplanene. Dette gjenspeiler at utdanningene som tilbys, er forskjellige og dermed ivaretar de ulike institusjonenes særpreg og kompetanse. Men det kan også stilles spørsmål ved hvor egnet programplanene er som styringsdokument, med deres oppbygning og prosessene de inngår mellom Utdanningsdirektoratet og institusjonen og mellom institusjonen og den enkelte student.

Programplanenes beskrivelser varierer i omfang og innhold. Det kan derfor også stilles spørsmål ved hvor gode planene er som planleggingsdokument for de ansatte i institusjonene. Jo mer begrenset beskrivelsene i planene er, desto større handlingsrom for utvikling og læring har de profesjonelle i institusjonene.

6.2 Kravspesifikasjonen og programplanenes informerende og veiledende funksjon

Rektorutdanningen er definert som en utdanning på masternivå. Det innebærer at utdanningen må forholde seg til de akademiske kravene som er definert for et masterprogram⁵. Den akademiske tradisjonen har historisk lagt vekt på formidling av kunnskap med forelesninger og skriftlig individuell eksamen. Denne tradisjonen utfordrer Utdanningsdirektoratet med sine føringer for en erfarings- og praksisorientert utdanning der studentene skal kombinere utdanningen med arbeidet som skoleleder. Ifølge kravspesifikasjonen (s. 2) skal rektorutdanningen ikke være et rent, tradisjonelt akademisk studium, og er derfor også utvidet i tid sammenlignet med andre studier som gir like mange studiepoeng, 30 studiepoeng på 1,5 år. Dette gjelder også de modulbaserte utdanningene som går over 1 år og gir 15 studiepoeng. (Dette er 0,5 år lengre enn ordinære studier med like mange studiepoeng).

⁵ Fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet (nå Kunnskapsdepartementet) 1. desember 2005 med hjemmel i [lov 1. april 2005 nr. 15](#) om universiteter og høyskoler § 3-2 første ledd og § 3-7 annet ledd. Endret ved [forskrift 10 juni 2015 nr. 620](#).

Tilbydernes programplaner er beskrevet ut fra en mal som er ment å sikre sentrale elementer i et akademisk studium. Med andre ord må tilbyderne kombinere de tradisjonelle kravene med en mer prosessorientert læringstilnærming som kjennetegnes ved læringsaktiviteter som over tid skal bidra til at studenten både utvikler kunnskap om skoleledelse og gjennom utprøving får utvidet forståelse av egen ledelsespraksis. Analysen av programplanene viser at alle programplanene har trekk av både et tradisjonelt akademisk læringsformat og et prosessorientert læringsformat.

Den akademiske tradisjonen legger vekt på formidling av kunnskap med forelesninger og skriftlige individuelle eksamener. Det akademiske læringsformatet står på flere måter i motsetning til Utdanningsdirektoratets føringer i kravspesifikasjonen, som legger vekt på at programmene skal være forsknings-, praksis- og prosessorientert med vekt på aktiv deltakelse (jf. kravspesifikasjonen s. 5) og slik møte den erfarne profesjonsutdannede lærers og leders behov for utvikling.

Hvilke mønstre kan vi se i programplanene som læringsdokumenter for institusjonenes profesjonelle personale og for studentene? Vi ser at alle planene følger NKRs mal for oppbygning med vektlegging av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Om denne malen tjener hensikten med profesjonsutdanningene, kan diskuteres. Felles språk og planmaler er imidlertid nødvendig for kommunikasjon og transparens (Østrem, 2015), selv om språket ikke må forstås som et bilde av realitetene, men som sosiale konstruksjoner som skaper institusjonelle fakta (Searle i Østrem, 2015, s. 41). Fyller malen og planene hensikten i den forstand at studentene og deres lærere finner det de trenger i dem?

Vi finner at alle programplanene har trekk av et akademisk læringsformat. Det prosessorienterte fremgår imidlertid ikke like klart av alle programplanene. Stenhouse (1975) argumenterte for prosessplaner og for at prosesser må gjøres til gjenstand for diskusjon i institusjonenes læringsfellesskap. Ut fra en slik forståelse overlates diskusjoner om innhold, læringsaktiviteter og læringsprosesser til de profesjonelle fellesskapene hos tilbyderne. Metodefriheten har alltid ligget til lærerprofesjonen, og med den følger et handlingsrom for underviserne. Å bruke handlingsrommet som ligger i åpne planer, krever både individuell og kollektiv praksis og vil dermed også stille krav til ledelse og tilrettelegging i det profesjonelle miljøet på institusjonene.

Vi finner at planene har mer beskrivelser av innholdselementer enn av læringsaktiviteter. Hvilke læringsprosesser som skal inngå, er derfor opp til tilbyderne. Mer fylldige beskrivelser av hvordan tilbyderne vil legge til rette, kan være klarere formulert i tilbudstekstene som tilbyderne bruker i konkurransen om anbudet. Men selv om disse sammenhengene er beskrevet i tilbudstekstene, er de ikke nødvendigvis synlige for de profesjonelle i deres planlegging og undervisning, og for studentene.

Hvilken funksjon har planene som lærings- og utviklingsdokumenter? Det vil si hvilken rolle fyller de og kan de fylle rollen som veiledningsdokumenter for de profesjonelle når de skal planlegge, gjennomføre og videreutvikle undervisningen, og hvilken rolle har planene som informasjon for studentene i deres læring? Slik planene ser ut, kan det være at studentene får en del informasjon om «hva» de skal lære noe om, men mindre om «hvordan» det skal legges til rette, selv som læringsaktiviteter listes opp i planene. Slik får planene frem variasjon i læringsaktiviteter, men de er ikke så tydelige på sammenhenger mellom innhold, prosesser og ferdighetsutvikling.

6.3 Kravspesifikasjonen og programplanenes avspeilende funksjon

Kravspesifikasjonen og programplanene har i tillegg en avspeilende funksjon ved å vise til hvilken betydning lederutdanningene har i et samfunnsperspektiv. Hvilken betydning tillegges rektorutdanningen? Rektorutdanningen ble initiert av Kunnskapsdepartementet i 2008 og igangsatt i 2009–2014. I andre periode ble den videreført til 2020, og den er nå inne i sin tredje periode, fra 2020 til 2025. Begrunnelsene for rektorutdanningen ligger i styringsdokumentene. Utdanningene har blitt justert og tilpasset nye trender og krav fra samfunnet. Dyktige skoleledere har blitt betont gjennom de ulike styringsdokumentene (jf. Meld. St. 31 (2007-2008); Meld. St. 21 (2016–2017)). Den økte kompleksiteten i lederrollene og betydningen av dem kommer til syne i styringsdokumentene. Kravene til lederrollene øker. Lederrollene ses som sentrale i en mer kompleks skolevirkelighet, og flere temaer trekkes inn i kravspesifikasjonen.

Rektorutdanningen legges, ifølge NKR, på masternivå. Det vil si at skolelederkompetansen legges på et høyt akademisk nivå, noe som også avspeiler dens samfunnsmessige betydning. Den avspeiler samfunnets tro på hva som er en effektiv skolelederutdanning, og at en effektiv skolelederutdanning kan sørge for at skolen kan utvikle seg for å møte samfunnets nye utfordringer. Den speiler også at skolelederne skal bidra til å fylle spesielle funksjoner i skolen som samfunnsinstitusjon, ut fra sitt kunnskapsgrunnlag, og slik bidra til at skolens vide mandat fylles med læring og utvikling for alle de involverte. Som plandokumenter har både kravspesifikasjonen og programplanene en speilende funksjon som signaliserer at utdanningen har stor samfunnsmessig betydning fordi den bidrar til å kvalifisere skoleledere som kan utføre sitt samfunnsoppdrag med å kvalitetssikre utdanning for barn og unge i Norge.

Med referanse til Gundems (1990) begreper om at planer kan ha både en styrende funksjon, en informerende og veiledende funksjon og en avspeilende funksjon, ser vi at kravspesifikasjonen og tilbyderens programplaner kan forstås som redskap for styring, informasjon og veiledning og som signal på den samfunnsmessige betydningen. Når det gjelder den styrende funksjonen, er kravspesifikasjonen utformet med noen tydelige krav og et handlingsrom for tilbyderne til å tilrettelegge utdanningene innenfor kravene. Analysene viser at styringen er tydeligst på hva studentene skal lære noe om (innhold), og at handlingsrommet for tilbyderne er noe større når det gjelder valg av læringsaktiviteter. Når det gjelder den informerende og veiledende funksjonen, så gir kravspesifikasjonen en oversikt med forskning som viser hva som kjennetegner effektiv lederutdanning. Det betyr en sterk vektlegging av kravspesifikasjonenes informerende og veiledende funksjon. En vektlegging av denne informerende funksjonen fungerer godt som inspirasjon og veiledning for tilbyderne når de skal utforme programmer som er tydelige på sammenhenger mellom innhold og prosesser og ferdighetsutvikling. Når det gjelder den speilende funksjon, uttrykkes den samfunnsmessige betydningen av utdanningen i kravspesifikasjonen, men det kan stilles spørsmål om dette er like tydelig uttrykt i tilbyderens programplaner som har varierende omfang.

DEL 2

Aksjonsforskning i utvikling av utdanninger

Den overordnede målsettingen for delprosjekt 2 er å frembringe utvidet kunnskap om hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, og hvilke forbedringspotensialer den har for læringsaktiviteter, samt å avdekke hvordan aktiviteter og sammenhenger mellom dem kan styrkes og forbedres. Delprosjektets formål er å bidra til at forskningsprosjektet som helhet fremskaffer et utvidet kunnskapsgrunnlag for utvikling av den nasjonale skolelederutdanningen. Delprosjekt 2 belyser de tre forskningsspørsmålene 1) *Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen?* 2) *Hva er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter?* og 3) *Hvordan kan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes?* I del 1 har vi besvart det første forskningsspørsmålet, mens aksjonsforskningen vil være sentralt for å belyse forskningsspørsmål 2 og 3.

Formålet med aksjonsforskningen ligger primært i et ønske om å forbedre læringsaktiviteter og/eller sammenhenger mellom dem slik at det får betydning for studentenes læring og utvikling som ledere. Aksjonsforskning anvendes derfor for å studere og forbedre ulike former for læringsaktiviteter som inngår i utdanningen. Som vist i dokumentanalysen av tilbydernes programplaner og i fokusgruppeintervjuene, er det stor variasjon i hvordan tilbyderne arbeider for å styrke studentenes læring. For å forstå mer av hvordan ulike læringsaktiviteter påvirker studentenes læring, vil det være avgjørende å fremskaffe utvidet kunnskap om aktiviteter som er i bruk.

Aksjonsforskning bygger på ideen om at det er aktørene som selv velger et område de ønsker å undersøke med tanke på forbedring (Carr & Kemmis, 1986). Siden frivillighet synes å være en suksessfaktor i aksjonsforskning, inviterte vi alle tilbyderne for den nasjonale skolelederutdanningen til å delta i aksjonsforskningen og la den enkelte tilbyder velge ett eller flere temaer de ønsket å studere. På den nettbaserte tilbydersamlingen 30.08.2021 introduserte og drøftet vi forskningsdesignet med tilbyderne, og på den fysiske tilbydersamlingen 11.01.2022 la vi fram endelige skisser for hvordan studiene kunne gjennomføres. Aktørene som meldte sin interesse, tilhørte enten OsloMet/HINN-miljøet eller NTNU-nettverket, og fire aksjonsforskningsstudier ble valgt og gjennomført i studieåret 2021–2022. Det ble etablert aksjonsforskningsgrupper med gruppeledere for hver av de fire studiene. Gruppeledernes oppgave har først og fremst vært å lede forskningsarbeidet innad i gruppene og ha et nært samarbeid med prosjektgruppen for forskningsprosjektet som helhet. Tabell 7 viser en oversikt over forskningstemaer, gruppeledere (uthevet skrift) og medarbeidere med ansvar for å gjennomføre og dokumentere forskningen for de fire aksjonsforskningsstudiene.

Tabell 7 Oversikt over tema for aksjonsforskningsstudiene, gruppeledere og forskere

Tema	Gruppeledere og forskere
Gruppesamtaler i forlengelsen av forelesninger	Ann Margareth Gustavsen, HINN Kirsten Foshaug Vennebo, OsloMet
Digitalt veiledermøte med student og skoleeier	Brit Bolken Ballangrud, OsloMet Elisabeth Marit Stenshorne, OsloMet/USN Marit Aas, OsloMet
Gruppecoaching i profesjonsutviklingen for skoleledere	Marit Aas, OsloMet Lars Myhr, HINN Fred Carlo Andersen, OsloMet

	Åse Sletbakk, UiT Lars Åge Rotvold, UiT Trond Lekang, Nord Universitet
Skriving og veiledning for læring i rektorutdanningen	Mariana Jones, NTNU Erlend Dehlin, NTNU

I de fire påfølgende kapitlene (7, 8, 9, 10) presenteres de fire aksjonsforskningsstudiene slik de er forfattet av forskerne etter en åpen fagfelleprosess med medlemmer av prosjektgruppen som fagfeller. Prosjektgruppa har sikret at de skriftlige fremstillingene følger en mal som passer inn i rapporten. Alle studiene står på egne ben, og kan leses uavhengig av rapportens øvrige innhold. De er alle utformet i tråd med IMRAD-strukturen (Introduksjon, Methods, Research, Analysis, Discussion) som ligger til grunn for artikkel- og kapittelskriving innenfor forskning.

Felles for de fire studiene som presenteres er at de har til hensikt å studere læringsaktiviteter som allerede er i bruk i de nasjonale skolelederutdanningene eller læringsaktiviteter tilbyderne ønsker å prøve ut. Studiene er gjennomført i tråd med krav til aksjonsforskning om at studiene skal skje i et tett samarbeid med de som deltar i studiene, det vil si at studiene bygger på prinsippet om frivillighet (Carr & Kemmis 1986). En kritikk som ofte reises mot aksjonsforskning er at det kan være vanskelig å få tilstrekkelig distanse til forskningen når en selv er del av den. På den annen side er det nettopp nærheten som kan skape økt innsikt og dermed bidra til programutvikling. For å sikre den nødvendige forskningsmessige distansen, er resultatene og analysene delt blant både forskere og deltakere i hver studie, og i tillegg har prosjektgruppa fungert som et review-panel på de skriftlige tekstene. Studiene er først og fremst ment å være eksempler på hvordan tilbyderne kan drive programutvikling.

7 Grppesamtaler i forlengelsen av en forelesning

Ann-Margareth Gustavsen og Kirsten Foshaug Vennebo

7.1 Innledning

I universitets- og høyskoleutdanningene har forelesning tradisjonelt vært den dominerende undervisningsformen. Denne undervisningsformen er sterkt lærersentrert og preget av at studentene har begrenset mulighet for aktiv deltakelse (Pettersen, 2005). For å styrke kvaliteten i høyere utdanning er det blant annet gitt nasjonale føringer om at studiene må legge opp til læringsaktiviteter der studentene blir aktive deltakere i egen læring. Det står blant annet at «Læring er en aktiv prosess som skjer i samspill og samproduksjon mellom studenter og undervisere og studenter imellom, og ikke ved at studentene passivt mottar informasjon» (Meld. St.16, 2016–2017, s. 51). I de nasjonale føringene forventes det at fagmiljøene i større grad legger til rette for at studentene spiller en aktiv rolle, og at de som underviser i høyere utdanning, reflekterer over hvilke undervisningsformer studentene lærer mest av. Det ser ut til at det har skjedd en utvikling i undervisningskulturen i høyere utdanning de siste årene med større variasjon i undervisningsmetoder, selv om de lærersentrerte fortsatt er mest fremtredende (Amundsen & Haakstad, 2018). Studentsentrerte og studentaktive læringsformer kan forstås som en motsats til forelesninger og mer lærersentrerte aktiviteter (Biggs 1979), noe de også gjør ifølge Amundsen et al. (2017), i NOKUT sine utredninger og i Meld. St. 16 (2016–2017).

Kantardjiev (2019) viser til at studentsentrert læring er en tilnærming til læring, en teori om hvordan læring best skjer, der oppmerksomheten rettes mot hva studentene skal lære, og hva studentene skal *gjøre* for å oppnå læringsutbyttet, gjerne formulert som læringsutbyttebeskrivelser. Studentaktive læringsformer refererer til metoder som kan relateres til studentsentrert læring (Prince referert i Kantardjiev, 2019) der kjernen i metodene er studentaktivitet og -engasjement i læringsprosessene. Det innebærer at studentene aktiviseres i meningsfulle læringsaktiviteter der de tenker over hva de gjør. Lærerrollen handler om å legge til rette for at studentene arbeider på måter som gjør at de lærer best mulig (Kantardjiev, 2019), og studentene vil ha en aktiv rolle i samarbeidet mellom lærer og student (Lea et al. (2003). I mange utdanninger ser man ofte en integrert bruk av forelesninger og mer studentaktive læringsformer ved at underviserne kombinerer forelesninger med ulike studentaktive læringsformer som gruppearbeid, refleksjonsoppgaver og liknende.

I denne studien undersøker vi en undervisningsøkt bestående av en læringsaktivitet som inkluderer samtaler i grupper som studentaktiv arbeidsform. Læringsaktiviteten som ofte brukes både i rektorutdanningen og videreutdanningsmodulene, innebærer at studentene i forlengelsen av en forelesning engasjeres i gruppesamtaler basert på fagstoffet fra forelesningen og oppgaver formulert av underviser. Gruppesamtalene har til hensikt å støtte studentene i deres læring og kunnskapsutvikling utover det den tradisjonelle forelesningen gjør. Undervisningsøkten vi studerer ble gjennomført på videreutdanningsmodulen «Ledelse av utviklings- og endringsarbeid» (LEDU) som er et utdanningsprogram for styrere, rektorer og andre ledere i barnehager og skoler i grunn- og videregående opplæring. Programmet består av i alt fire 2-dagerssamlinger og går over to semestre. Undervisningsøkten ble gjennomført på LEDUs andre samling for studentkullet 2021/22 i november 2021.

Siden vi har begrenset kunnskap om læringsaktiviteter der vi kombinerer forelesninger med å engasjere studentene i gruppesamtaler sentret rundt fagstoff som formidles, har vi ønsket å gå nærmere inn på hva som skjer i forberedelsene til og i gruppesamtalene, og undersøke nærmere hvordan læringsaktiviteten kan fungere som et aktivum for studentenes kunnskapsutvikling og læring. Med dette som utgangspunkt reiser vi følgende problemstilling:

Hvordan kan gruppesamtaler som gjennomføres i forlengelse av en forelesning, bidra til studenters læring?

Problemstillingen undersøkes ved hjelp av to forskningsspørsmål: 1) Hva kjennetegner introduksjonen til og gjennomføringen av gruppesamtalene? og 2) Hva ved gruppesamtalene opplever studentene har betydning for egen læring?

I den videre fremstillingen presenterer vi først relevant forskning om studentaktive læringsformer. Dernest redegjør vi kort for det teoretiske rammeverket, Wells' læringsssirkel (Wells, 1999). Videre omtaler vi undervisningsøkten og innholdet i gruppeoppgavene, før metoder, analysestrategier og funn basert på det analytiske arbeidet presenteres. I diskusjonen drøfter vi funn med utgangspunkt i problemstillingen i lys av Wells og relevant forskning om studentaktive læringsformer. Avslutningsvis oppsummerer vi og peker på noen implikasjoner av studien.

7.2 Relevant forskning om studentaktive læringsformer

Det er forsket en del på studentaktive undervisningsformer innen samfunnsvitenskapelige disipliner, både innen lærerutdanningen, helsefagutdanninger, innen organisasjon og ledelse og innen skolelederutdanninger. Basert på empiri fra lærerutdanningen fant Postholm (2006) at gruppearbeid som læringsaktivitet ser ut til å fremme studenters læring. Studentene lærer mer av å snakke sammen, lese sammen og skrive sammen, men ulike skrivestiler og ulike bidrag til gruppen kan virke hemmende. Thorsen (2012), som også har undersøkt studentaktive arbeidsformer i lærerutdanningen, viser til hvordan arbeidsformer preget av samhandling og språklig aktivitet kan fungere som bindeledd mellom teori og praksis og bidra til profesjonell kompetanse for lærerstudenter. Studentene uttrykker at de gjennom studentaktive læringsformer tilegner seg læringserfaringer som er relevante for læreryrket, og at aktiv deltakelse bidrar til engasjement og interesse. Unhjem og Furu (2020), som også anvender empiri fra lærerutdanningen, viser at studentaktive læringsformer der studentene opplever et samarbeidsklima hvor alle bidrar i dialogen med innspill til gode diskusjoner i grupper og støtter hverandre, virker positivt og fremmende for læring, mens det som kan virke hemmende på læring, er om noen deltakere dominerer dialogen, noen er passive eller det er mangel på struktur. Hatlevik (2018) viser i en oppsummering av lærerutdanningsforskning at lærere som kommuniserer tydelige mål for hva som skal læres og hvorfor det skal læres, at studentmiljøet oppleves som trygt, at lærere viser engasjement for faget de underviser i, at lærere varierer undervisningsformer med studentaktive læringsformer og samarbeid mellom studentene, samt at lærere gir gode tilbakemeldinger på studentenes arbeid, er forutsetninger for å fremkalle både individuell og kollektiv læring.

Forskning som henter empiri fra utdanninger innenfor helse og sosialvitenskap (Hvatum et al., 2021) og organisasjon og ledelse viser at kafédialogen som studentaktiv læringsform, der samtale, lytting og refleksjon står sentralt, kan bidra til økt problemforståelse og økt engasjement hos studenter (Elvekrok & Smith, 2013). Hvatum et al. (2021) viser at helsesykepleierstudenter opplevde at det var lettere å lære når man snakket sammen i mindre grupper; de fikk økt bevissthet, nye perspektiver og større åpenhet for andres syn. De fremhevet også at de lærte

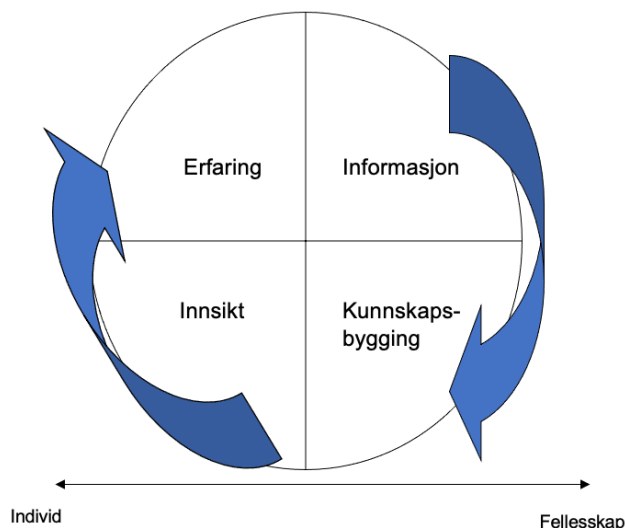
mer og fikk dypere innsikt. Studentene i organisasjon og ledelse trakk frem flere fortrinn med kafédialogen (Elvekrok & Smith, 2013). Blant annet at de fikk mulighet til å diskutere og samtale om teoriene som ble presentert i forelesningene, de fikk innspill fra hverandre og repetert pensum, og de opplevde læringsformen som et supplement til den vanlige undervisningen, ikke som en erstatning. Studentene opplevde at de ble mer engasjert og deltakende enn i ordinære forelesninger, og at samtalene ga ny innsikt når de kunne koble den teoretiske kunnskapen til praksis. På tvers av utdanningene trekker studentene frem rollen til kaféverten, altså den som velges for å lede gruppediskusjonene, som særdeles viktig for læringsformen. Det handler om at kaféverten kan påse at alle deltakerne får bidra med sine synspunkter, og derved skape en rød tråd gjennom dialogen (Elvekrok & Smith, 2013; Hvatum et al., 2021).

Forskning som bygger på empiri fra skolelederutdanninger, har studert studentaktive læringsformer der grupper av skoleledere diskuterer praksisnære problemstillinger basert på caser. Aas et al. (2016) har studert karakteristiske trekk ved slike samtaler og viser at samsnakket i gruppene foregår noe ustrukturert og primært kretser rundt det å etablere situasjonsforståelse og komme med forslag til løsninger og forbedringstiltak, der erfaringer fra egne ledelsespraksiser representerer den viktigste kunnskapsressursen. Når erfaringer utfordres og settes på prøve, genereres alternative forståelser som kan bidra til å belyse problemområder på nye måter. Vennebo og Aas (2020), som har rettet særskilt oppmerksomhet mot ledelse av slike diskusjoner, viser at skoleledere som ledet gruppediskusjonene, la vekt på å fremme en åpen prosess gjennom å involvere alle gruppedeltakerne på måter som ga dem mulighet til å uttrykke sine meninger, til å si seg enig eller uenig med andre og få sine tanker og ideer hørt. Lederne syntes å vie mindre oppmerksomhet mot å hjelpe gruppene med å ramme inn og klargjøre diskusjonstemaet og type handlinger som antas å være særlig viktige for å holde diskusjoner på «sporet» og skape fremdrift. Ettersom gruppediskusjoner kan fungere som grunnlag og utgangspunkt for kapasitetsbygging i profesjonelle fellesskap og forbedringer i skolen, argumenteres det i denne forskningen for at det er behov for mer bevissthet om ledelse i og av profesjonelle gruppediskusjoner, både innen forskning og skolelederutvikling, og at både tenkning om og praktisk arbeid, inkludert ledelse, knyttet til komplekse problemer bør inngå i skolelederutdanningen.

Uavhengig av studentaktiv læringsform ser det ut til at det er avgjørende for at læringsaktiviteten skal fungere optimalt, at studentene gjør forberedelser til læringsaktiviteten det legges opp til (Hwang et al., 2015; Unhjem & Furu, 2020). Det å skape studentaktive læringsformer innenfor eksempel lærerutdanninger, har imidlertid vist seg å være utfordrende (Canrinus et al., 2019; Maagerø et al., 2019). Sadler (2012) fremhever at lærernes utfordringer blant annet dreier seg om å velge undervisningsformer som passer til formålet med undervisningen, og at god lærerkompetanse er en forutsetning fordi læreren må velge de tilnæringsmåtene som passer best for å oppnå mest mulig læring av det aktuelle læringsstoffet.

7.3 Teoretisk rammeverk: Wells' læringssirkel

Wells (1999) ser læring som en kontinuerlig prosess der kulturelle ressurser blir gjenskapt, modifisert og videreutviklet gjennom kollektiv og individuell forståelse og kunnskapsbygging. Perspektivet legger til grunn at læring skjer gjennom meningssskapende prosesser i spennet mellom individ og fellesskap, med fire iboende læringsmuligheter, som illustrert i figur 2. Vi vil bruke denne modellen i analysen for å tolke og drøfte hva som kjennetegner gjennomføringen av gruppesamtalene og studentenes opplevelse av samtalene som lærende.



Figur 2 Fire ulike læringsmuligheter (etter Wells, 1999, s. 85)

Den første muligheten for læring handler om at individer bringer med seg erfaringer som er unike for dem, til en aktivitet som er felles, men som likevel vil være sosialt og kulturelt preget ettersom de er utviklet i samhandling med andre. Idet erfaringene møter ny informasjon, oppstår en ny mulighet. Informasjon er andres fortolkning av kunnskap og erfaringer, noe individet husker eller glemmer alt etter hvordan informasjonen interagerer med egne erfaringer. Kunnskapsbygging er å anse som en mulighet der aktører utvikler forståelse gjennom at informasjonen blir aktivt transformert og uttrykt med personlige erfaringer. Da er ikke poenget å gjengi informasjon, men å skape forståelse av informasjonens mening i nye sammenhenger. På den måten kan kunnskapsbygging bidra til både felles kunnskap og personlig innsikt basert på både personlig erfaring, informasjon og kunnskapsbygging. Denne innsikten kan i neste omgang utgjøre fortolkningsrammen for ny forståelse, nye handlinger, nye erfaringer, ny informasjon og så videre. Wells' lærings sirkel åpner dermed opp for å snakke om flere komplementære former for læring, samtidig som dimensjonen høy/lav intensjonalitet også viser at læringsprosesser kan nå ulikt dype nivåer avhengig av hvordan en evner å etablere møtet mellom individuelle og sosiale dynamikker.

Deltakerne i gjennomføringen av forelesningen og påfølgende gruppesamtaler har erfaring med ledelse, både som ledere på ulike nivåer i skole og barnehage og som lederutdannere og forskere. Disse individuelle erfaringene er et viktig utgangspunkt for forelesningen og de etterfølgende gruppesamtalene. Forelesningen er å betrakte som ny informasjon i form av kunnskap som er fortolket og formidlet av foreleser. Informasjonen handler om «den pedagogiske verdikjeden», som fremstilles ved hjelp av en modell som gir et samlet bilde av de faktorene som påvirker elevers læring – fra skoledistriktets politikk og ledelse til lærernes praksis i klasserommet. Gruppesamtalene skaper en mulighet for kollektiv kunnskapsbygging der studentene kan bearbeide ny informasjon gjennom å dele og utforske hverandres erfaringer rundt temaet og spørsmål de arbeider sammen om. Slike kollektive kunnskapsbyggende prosesser har potensial til at studentene utvikler ny innsikt. Ny innsikt innebærer at studentene utvikler nye forståelser som kan anvendes i nye situasjoner. Med andre ord kan hvert individ konstruere sin egen forståelse, gjennom interaksjon med andre gjennom en felles aktivitet, for eksempel en gruppesamtale i forlengelsen av en forelesning om et spesifikt tema.

7.4 Om undervisningsøkten og gruppesamtalene

I det følgende presenterer vi undervisningsøkten ved å redegjøre for aksjoner som var relatert til og som inngikk i økten. Aksjoner representerer handlinger som blir iverksatt.



Aksjon 1 – Planlegging av undervisningsøkten. Tema for undervisningsøkten, hentet fra pensumlitteraturen, var «den pedagogiske verdikjeden» fremstilt i en modell som er tilpasset av Paulsen (2019) etter Louis et al. (2010). Målene for økten var formulert slik: 1) Studentene har kunnskap om metaforen «den pedagogiske verdikjeden», 2) Studentene kan beskrive den pedagogiske verdikjeden de selv er en del av, og 3) Studentene har kunnskap om betydningen av relasjonene mellom de ulike nivåene i organisasjonen. Økten inneholdt en forelesning med innslag av individuell refleksjon og samtaler i par. I forlengelsen av forelesningen skulle studentene arbeide i grupper og samtale ut fra oppgaver som underviser hadde formulert på forhånd. Både forelesningen og introduksjonen til samtalene i gruppene ble planlagt ved bruk av PowerPoint. Den praktiske gjennomføringen og avslutningen på økten der studentene skulle svare på et refleksjonsnotat om gruppesamtalen som læringsaktivitet, ble planlagt sammen med programansvarlige for LEDU og leder for aksjonsforskningen.

Aksjon 2 – Gjennomføring av forelesningen og introduksjon til gruppesamtaler. Forelesningen ble gjennomført etter lunsj første dag av samlingen med en tidsramme på 1 klokke. Under forelesningen om «den pedagogiske verdikjeden» satt studentene i klasseoppsett. Underviser gikk gjennom nivåene fra politisk og administrativ skoleeier til elevenes læring og læringsutbytte ved hjelp av modellen «den pedagogiske verdikjeden» (tilpasset etter Louis et al., 2010 i Paulsen, 2019, s. 17). Siden modellen er utviklet for skolefeltet og utdanningen også er for barnehageledere, hadde underviser tilpasset modellen og viste et eksempel på hvordan modellen ville se ut for en kommunal barnehage. I løpet av undervisningsøkten gjennomførte studentene en todelt oppgave: «Individuelt arbeid: Ta utgangspunkt i modellen til Louis et al. (2010). Tegn og beskriv den pedagogiske verdikjeden din barnehage/skole er en del av (både politisk og adm., nivåer og «vekslinger»). Pararbeid: Beskriv «din pedagogiske verdikjede» for den du sitter ved siden av».

Etter det individuelle arbeidet / pararbeidet gikk underviser videre inn på de to første vekslingene i verdikjeden (jf. begrepsbruken i Paulsen (2019)). Første veksling: Relasjonen mellom skoleeierne og deres skoleledere, med fokus på gatekeeper-rollen, skoleeiers utviklingsstøtte til skolelederne og fire virkemidler for å skape et miljø preget av mestringstro og psykologisk trygghet (møteforberedelse, målorientering, kunnskapsdeling og innflytelse). Andre veksling: Ledelse for utvikling og læring, med fokus på kjernekompetanser i ledelse og barnehage- og skolelederes innflytelse gjennom profesjonelle fellesskap. Økten ble oppsummert gjennom å vise til hva som kjennetegner kommuner som lykkes best med å løfte kvaliteten på opplæringen for elevene. Avslutningsvis introduserte underviser studentene for oppgavene og rammene for gruppesamtalene de skulle gjennomføre (se figur 3) etter pausen, og presenterte deretter refleksjonsnotatet og hvordan dette skulle besvares (se beskrivelse av aksjon 4).

Gruppeoppgaver:

- En skal lede diskusjonen
- Sørg for at alle deltar i diskusjonen
- Oppsummer gruppediskusjon

Oppgave 1  30 minutter	<ol style="list-style-type: none">1. Sammen oppsummerer gruppa det teoretiske rammeverket som ble presentert før pausen.2. Drøft: Hva av det som ble presentert har overføringsverdi / er relevant for egen organisasjon? Hvorfor?
Oppgave 2 «Første veksling»  20 minutter	<p>Barnehage: En forutsetning for en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse er et godt samarbeid med barnehageeieren (Rammeplan for barnehagen). Drøft: Hvilke grep kan gjøres for å (videre)utvikle gode koblinger mellom barnehageeiere og styreere?</p> <p>Skole: Skoleledere er avhengig av dialog med og oppfølging fra skoleeierne (Stortingsmelding nr. 31). Drøft: Hvilke grep kan gjøres for å (videre)utvikle gode koblinger mellom skoleeiere og skoleledere?</p>

Figur 3 Introduksjon av oppgaver og rammer for gruppesamtalene fra PowerPoint

Aksjon 3 – Gjennomføring av gruppesamtaler. Gruppesamtalene ble gjennomført etter en 15 minutters pause. I pausen ble lokalene ommøblert til gruppeoppsett, og gruppesamtalene ble gjennomført i læringsgruppene som ble etablert under programmets første samling, 4 grupper med barnehageledere og 2 med skoleledere. Økten med gruppesamtaler hadde en tidsramme på 50 minutter, som var fordelt på denne måten:

- Oppgave 1: 30 minutter
- Oppgave 2: 20 minutter

Aksjon 4 – Studentene svarer individuelt på et anonymt nettskjema. Rett i etterkant av gruppesamtalen ble studentene bedt om å skrive ned sine personlige refleksjoner i et anonymt nettskjema om gruppesamtalen som læringsaktivitet og dens bidrag til egen læring. Tidsrammen var 10 minutter. Studentene ble bedt om å reflektere rundt hvordan oppgavene bidro til deres læring, hvordan sider ved gruppesamtalene hadde virket fremmende/hemmende for egen læring, og hvordan drøftingen i gruppene kunne få betydning for egen ledelse.

7.5 Metoder og analysearbeid

Forskningsdesign, utvalg og datainnhenting

Studien anvender et aksjonsforskningsdesign som med sikte på å videreutvikle undervisningspraksiser, skal tjene studentenes læring i utdanningen. Forskingen kan karakteriseres som samarbeidende aksjonsforskning (Heron & Reason, 2008) idet vi som kolleger gjennom selvstudier og samarbeid har søkt å bringe sammen aksjon, refleksjon, teori og praksis gjennom å samarbeide med hverandre om å utvikle nye forståelser og praksisforbedringer. Forskingen kan også sies å samsvare med praktisk aksjonsforskning (Elliot, 1991) der utvikling av praksiser som tilhører et fellesskap, som i vårt tilfelle undervisningspraksiser innen feltet utdanningsledelse og utvikling av fellesskapets og deltakernes individuelle kompetanse, er et hovedanliggende. Heron og Reason (2008) legger til grunn at samarbeidende aksjonsforskning forutsetter et forskerfellesskap der alle engasjerer seg

på lik linje og kjenner den forskningsmessige tilnærmingen. I vår studie har deltakerne hatt ulike roller som en følge av at ikke alle hadde like store tidsressurser til forskningen.

Studien er gjennomført med to forskere, hvorav den ene er programansvarlig for og underviser på LEDU, mens den andre ikke er involvert i programmet, men er programansvarlig for og underviser på rektorutdanningen (RU) og i andre lederprogrammer. Forskeren som er involvert i LEDU, og som har ledet studien, har i aksjonsforskningen samarbeidet med underviseren som gjennomførte forelesningen. Dette samarbeidet dreide seg om praktisk planlegging av gruppesamtalene, inkludert å oppmuntre studentene til å reflektere over egen læring gjennom deltakelse i samtalene. I tillegg samarbeidet forskerne om opplegget for observasjon av gruppesamtalene med kolleger som hadde roller som observatører.

Gruppesamtaler ble gjennomført med 30 studenter fordelt på 6 læringsgrupper, 4 grupper med barnehageledere og 2 med skoleledere. To grupper hadde fire deltakere, to hadde fem deltakere og to hadde seks deltakere. I skoleledergruppene var kjønnsfordelingen to menn og tre kvinner i den ene og fem kvinner i den andre. I barnehagegruppene var det én mann i en av gruppene.

To observatører som har delt programansvar for LEDU, observerte aksjon 2 – Gjennomføring av forelesningen og introduksjon til gruppesamtaler. I tillegg til disse to observatørene deltok ytterligere fire observatører under aksjon 3 – Gjennomføring av gruppesamtaler, hvorav to var involvert i undervisningen på LEDU og de to andre i undervisningen på rektorutdanningen. Observatørene ble fordelt på de seks gruppene og presenterte seg. Under observasjonen satt observatørene sammen med gruppen rundt bordet, der de hadde en passiv rolle som «complete observer», altså uten at de stilte spørsmål, kommenterte eller lignende. Observatørene observerte og loggførte sine observasjoner i et observasjonsskjema som forskerne hadde utarbeidet og gjennomgått med dem i forkant. Refleksjonsnotatene ble samlet inn via anonyme nettskjema.

Datamaterialet i denne studien består av 1) undervisers PowerPoint-presentasjon som ble brukt i forelesningen og til å introdusere gruppearbeidet for studentene, 2) to observasjonslogger fra introduksjonen av gruppearbeidet, 3) observasjonslogger fra gruppearbeidet i alle seks læringsgruppene, og 4) individuelle refleksjonsnotater fra alle de 30 studentene. Som tidligere beskrevet ble gruppesamtalene gjennomført som en del av undervisningsøkten som en av fire aksjoner, med involverte aktører og innhenting av data og datamateriale som fremgår av tabell 8.

Tabell 8 Oversikt over aksjoner, innhenting av data og datamateriale

Aksjoner		Aktører	Innhenting av data og datamateriale
1	Planlegging av undervisningsøkten	Underviser/programansvarlige LEDU	PowerPoint-presentasjon
2	Gjennomføring av forelesningen og introduksjon til gruppesamtaler	Underviser og to observatører	Observasjon av introduksjon til gruppesamtaler (2 observasjonslogger)
3	Gjennomføring av gruppesamtaler	Studenter og seks observatører	Observasjon av samtaler i læringsgruppene (6 observasjonslogger)
4	Studentene svarer individuelt på et anonymt nettskjema	Studenter	Studentenes refleksjoner over gruppesamtalene og egen læring (individuelle refleksjonsnotater fra 30 studenter)

Analysearbeid

Analysene av datamaterialet er gjennomført med to ulike tilnærminger ut fra forskningsspørsmålene som stilles. For å få kunnskap om hva som kjennetegner introduksjonen til og gjennomføringen av gruppesamtalene, gjennomførte vi en kvalitativ innholdsanalyse (Berg & Lune, 2012) av observasjonsloggene. Vi gjennomførte deretter en refleksiv tematisk analyse (RTA) etter inspirasjon fra (Braun & Clarke, 2019) for å kartlegge studentenes oppfatninger om hva det var ved gruppesamtalene om den pedagogiske verdikjeden som hadde betydning for deres egen læring. I det følgende vil vi utdype dette og redegjøre for hvordan vi har gått fram i analysearbeidet. Vi har i dette arbeidet brukt en kollektiv analysestrategi, altså gjennomført analysearbeidet i felleskap, med tanke på at det skal bidra til å skape nødvendig distanse til dataene og validere forskningen (Tjora, 2017).

Innholdsanalysen av observasjonsloggene fra introduksjon til og gjennomføring av gruppesamtalen ble gjennomført i en firetråst teori- og empiridrevet prosess etter inspirasjon fra Hsieh og Shannon (2005). I steg 1 leste vi gjennom alle observasjonsloggene for å danne oss et helhetlig bilde av datamaterialet. I steg 2 kategoriserte vi materialet etter forhåndsdefinerte temaer hentet fra observasjonsskjemaet. Disse var: 1) rammer for samtalen og type oppgaver, 2) valg av leder og lederrollen, 3) innramming av tema for samtalen og samtalefokus, og 4) kunnskapsgrunnlag og kommunikasjonsmønster. I steg 3 gjorde vi gruppevise næranalyser av hvert enkelt tema (kategori) for å forstå meningsinnholdet og identifisere kjennetegn for hvert tema. I steg 4 brukte vi en summativ tilnærming der vi sammenlignet kjennetegn for tema 2 til 5 (tema relatert til gjennomføringen av gruppesamtalene) mellom gruppene. Presentasjonen av funnene fra denne delen av analysen er organisert etter de forhåndsdefinerte temaene, og utdrag fra observasjonsloggene brukes for å underbygge funnene.

Analysen av studentenes refleksjonsnotater om gruppesamtalene og egen læring er inspirert av Braun og Clarkes (2019) tilnærming til RTA gjennom en sekvensiell prosess med seks faser. Vi valgte denne tilnærmingen fordi den er teoretisk fleksibel, den er godt egnet for spørsmål om menneskers erfaringer, syn og refleksjoner, og vi som forskere gis en aktiv rolle i den kunnskapsproduserende prosessen gjennom et refleksivt engasjement med teori, data og tolkning (Braun & Clarke, 2019). Selv om vi brukte fasene som utgangspunkt i analysearbeidet drevet av spørsmålet om hva det var ved gruppesamtalene om den pedagogiske verdikjeden som studentene opplevde hadde betydning for egen læring, er det viktig å understreke at vi i analysen gikk frem og tilbake mellom de ulike fasene. Slik sett foregikk analysearbeidet i faser som grep inn i hverandre.

I den første fasen leste vi nøye gjennom alle refleksjonsnotatene for å bli kjent med dataene og få en oversikt over datasettet samlet sett, samtidig som vi tok notater som vi diskuterte i lys av forskningsspørsmålet. I fase to foretok vi en systematisk datakodning ved at vi valgte ut alle tekstsegmentene som vi fant relevante for forskningsspørsmålet. Vi begynte å formulere datadrevne koder (induktiv metode). På dette stadiet fargekodet vi så mange potensielle koder som mulig for deretter å identifisere like og forskjellige koder. I fase tre undersøkte og sorterte vi kodene ved hjelp av tankekart for å identifisere bredere oppfatningsmønstre og mulige temaer. På slutten av denne fasen hadde vi en samling med foreløpig formulerte temaer. I fase fire undersøkte vi temaene for å avgjøre om de besvarte forskningsspørsmålet. I denne fasen ble flere temaer slått sammen til ett, og noen ble strøket. Målet var å forbedre og styrke temaene. I femte fase undersøkte vi hvert av temaene for å vurdere om de inneholdt undertemaer – med andre ord avgrenset, definerte og navnga vi temaer i denne nest siste fasen. Vi konkluderte med at vi hadde seks temaer, som vi ga følgende navn: 1) organisering og strukturering, 2) gjengivelse av kunnskap gjennom felles oppsummering, 3) utveksle praksiserfaringer med «det

teoretiske rammeverket som bakgrunn», 4) utveksle erfaringer om «det teoretiske rammeverket» med praksiserfaringer som bakgrunn, 5) utveksle erfaringer og nye forestillinger, og 6) samtaleklima. I den sjette og siste fasen arbeidet vi med å underbygge hvert tema gjennom å hente ut og bruke sitater fra dataene og kontekstualisere analysen i forhold til teori om kunnskapsbygging og litteratur vi har funnet relevant.

Presentasjonen av funnene fra analysen av refleksjonsnotatene er organisert etter temaene som er identifisert, og i presentasjonen refererer vi til de ulike refleksjonsnotatene gjennom koding: SL1 (skoleleder 1), SL2 osv., alt etter nummer i deltakerlisten over de 10 deltakende skolelederne, og BL1 (barnehageleder 1), BL2, osv., alt etter nummer i deltakerlisten over de 20 deltakende barnehagelederne, deretter hvilken gruppe de inngikk i fra (Gr1, Gr2, Gr3, Gr4, Gr5, Gr6). Kodingen innebar å identifisere hvilken samtalegruppe deltakerne deltok i, og om deltakeren var fra skole eller barnehage.

7.6 Presentasjon av funn og analyser

For å besvare problemstillingen om hvordan gruppesamtaler som gjennomføres i forlengelse av en forelesning, kan bidra til studenters læring, vil vi presentere og analysere funnene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene 1) *Hva kjennetegner introduksjonen til og gjennomføringen av gruppesamtalene?* og 2) *Hva ved gruppesamtalene om den pedagogiske verdikjeden opplever studentene har betydning for egen læring?*

Kjennetegn ved introduksjonen til og gjennomføringen av gruppesamtalene

Rammer for samtalen

Analysen viser at underviser introduserte studentene for gruppesamtalen mot slutten av den timelange undervisningsøkten gjennom å sette rammer for samtalen. Rammer kom til uttrykk ved at underviser presenterte oppgavene studentene skulle samtale om, tydeliggjorde tidsrammen for gruppesamtalen som helhet og for hver oppgave, og informerte om at gruppene skulle velge et medlem av gruppen til å lede samtalen og sørge for at alle i gruppen bidro. Avslutningsvis i introduksjonen informerte underviser om refleksjonsnotatet og oppfordret alle studentene til å dele sine refleksjoner ved å bruke spørsmålet «hvordan har gruppesamtalene gitt merverdi utover det jeg har snakket om nå» som en rettesnor.

Valg av leder og lederrollen

Analysen viser at gruppene i snitt brukte ett minutt på å velge leder, og at valget enten skjedde gjennom utpeking fra de andre og bekreftelse fra den som ble utpekt (fire grupper), eller at et medlem av gruppen frivillig meldte seg til å ta lederoppdraget (to grupper). To av gruppene valgte å ha en tidtaker i tillegg til leder.

Analysen viser noe variasjon i hvordan lederne utøver sin rolle, samtidig som at noen handlingsmønstre synes å være felles. Samtalene om oppgavene kom for eksempel i gang ved at lederne leste oppgaven høyt, minnet om tidsrammen og deretter sa «ordet er fritt» eller «vi tar en runde rundt bordet». Overgangen mellom de ulike oppgavene var relativt brå og skjedde ved at lederne brukte påminnelse om tid, slik som her «nå har det gått 30 min», «nå skal vi vel over på oppgave 2» eller ved å spørre gruppe medlemmene om tid som var medgått («når begynte vi med denne oppgaven?»). I samtalene deltok lederne på lik linje med de andre gruppe medlemmene gjennom at de stilte spørsmål som for eksempel «hva mener vi med den pedagogiske verdikjeden», ga bekreftelser, minnte om tid, skapte fremdrift gjennom å minne om «nå må vi gå litt videre». Oppsummeringer fra lederne underveis og til slutt i samtalene var

vanskelig å spore. Likevel viser analysen at lederne underveis i samtaleforløpet hadde oppsummering i tankene, for eksempel ved å si «vi må huske på at vi skal oppsummere» eller ved å spørre «har vi oppsummert, eller har vi kommet ut på viddene igjen».

Innramming av tema for samtalen og samtalefokus

Analysen viser at ingen av gruppene brukte tid på å tolke oppgavetekstene, altså enes om hva samtalen skulle dreie seg om og hvordan oppgavene kunne løses. Gjennomgående var det gruppemedlemmenes erfaringer knyttet opp mot «den pedagogiske verdikjeden» og oppgavene som var i fokus for samtalen.

Kommunikasjonsmønster og kunnskapsgrunnlag

Analysen viser at fem av gruppene fordelte tiden på oppgave 1 og 2 slik det er beskrevet i oppgaveteksten, mens den siste gruppen brukte all tiden på oppgave 1 og kom aldri i gang med oppgave 2. I hovedsak var alle studentene involvert i samtalen i hver gruppe, men i to av gruppene er det eksempler på at en student tidvis tar mer taletid enn de andre. Samtalene i alle gruppene var preget av at studentene i hovedsak delte erfaringer i form av forestillinger om egen praksis og egen organisasjon med referanse til «boksene» og «vekslingene» i den pedagogiske verdikjeden, med innslag av noen få referanser til annen litteratur. Analyseresultatene identifiserer særlig kommunikasjonsmønstre der gruppemedlemmene forteller om situasjoner eller hendelser fra egne praksiser og så blir avbrutt av andre i gruppen som griper inn med spørsmål eller innspill. Spørsmålene var ofte av en karakter som genererte bekreftelse fra den som fortalte, i form for eksempel av «vil du si at ...», eller inviterte til utvidelser av fortellingen, «ytterligere fortelling», som «hvordan merker du det ...» eller «hvordan er det hos dere». Et mønster var at spørsmål og innspill enten førte til at fortellingen kunne fortsette, at et annen gruppemedlem basert på «spørsmål og svar» grep muligheten til å fortelle om lignende situasjoner, eller at innspill «kommer fra intet» uten å bygge på andres fortellinger, spørsmål/svar og innspill. Selv om «hvorfor-spørsmål» var i bruk, ledet ikke disse til dypere utforskning av hverandres forestillinger og oppfatninger.

Oppsummert synes det å framstå som et mønster at samtaleleder ble valgt raskt uten at gruppene samtalte om og avklarte leders rolle i lys av instruksene fra underviser. Samtalene var preget av at lederne deltok på lik linje med de andre deltakerne i gruppene, de stilte spørsmål til andres meninger, ga bekreftelser, minte om tid, skapte fremdrift gjennom å minne om tiden de hadde til rådighet. Gruppene brukte ikke tid på å tolke oppgavene, og gjennomgående var samtaleforløpene preget av erfaringsdelinger om den pedagogiske verdikjeden, enten med utgangspunkt i den idealtypiske verdikjeden som ble presentert av foreleser, eller med eksempler fra egen praksis. Kommunikasjonsmønsteret i gruppene var preget av erfaringsutveksling mellom studentene med noe innslag av teori, drevet fram av fortellinger med bekreftelser, innspill og spørrende tilnærminger som i begrenset grad så ut til å lede til dypere utforskning av studentenes forestillinger og oppfatninger.

Hva ved gruppesamtalene hadde betydning for studentenes læring?

Når det gjelder hva det var ved gruppesamtalene som studentene opplevde hadde betydning for egen læring, var det seks temaer som avtegnet seg i datamaterialet, nemlig 1) organisering og strukturering, 2) gjengivelse av kunnskap gjennom felles oppsummering, 3) utveksle praksiserfaringer med «det teoretiske rammeverket som bakgrunn», 4) utveksle erfaringer om «det teoretiske rammeverket» med praksiserfaringer som bakgrunn, 5) utveksle erfaringer og nye forestillinger og 6) samtaleklime. Tema 1 og 6 er i tråd med det som i litteraturen og hos Wells (1999) fremheves og beskrives som vilkår eller forutsetninger for både individuell og

kollektiv læring. Tema 2 handler om informasjon. Tema 3 og 4, handler om informasjon og kunnskapsbygging, og tema 5 handler om informasjon, kunnskapsbygging og innsikt.

Organisering og strukturering

Studentene trekker fram at organisatoriske forhold rundt samtaleøkten fungerte lærende. De beskriver hvordan organiseringen av innhold og det å ha mål for undervisningsøkten var av betydning både for utbyttet og prosessen, som vist i disse utdragene:

Jeg ser at å få målene for økta i forkant, gjorde noe med læringen og utbyttet jeg fikk av økta. (BL8, Gr4)

Oppgave 2 hadde en tydeligere bestilling enn første oppgave. Det gjorde det lettere å komme mer konkret i gang. Det ble mindre syensing og utenomstakk. (BL15, Gr6)

Litt uklarheter i starten om hvordan vi skulle oppsummere teoriverket. (BL14, Gr5)

Var usikker på hvilken teori som skulle drøftes. Dette gjorde meg noe usikker. Ordene «før pause», jeg husket ikke hvilke notater som var før og etter pause i min notatbok. (BL11, Gr5)

Å bli introdusert for målene med undervisningsøkta, som både omfatter kunnskapsmål i betydningen av innholdet studentene skulle «få kunnskap om», og ferdighetsmål i den betydning at studentene skulle «kunne beskrive», mente flere av studentene hadde betydning for egen læring, uten at de tematiserte og forklarte målenes betydning nærmere. Oppgaver med et tydelig innhold og «bestilling» fra underviser for hva det skulle samtales om, mente flere av studentene virket læringsfremmende. I tilfeller der studentene opplevde oppgavene og bestillingen som uklar, kunne det ifølge studentene skape usikkerhet og virke læringshemmende. Som vist peker studentene på at uklarheter kan knyttes til hva både «oppsummering» og «overføring» innebærer slik begrepene er brukt i oppgave 1.

Noen av studentene beskriver også hvordan organiseringen av tid hadde betydning for deres læring, og reflekterte rundt det som følger:

Det var godt å få diskutert fagstoffet umiddelbart etter forelesning. (BL8, Gr4)

Fint å kunne diskutere når det ennå er ferskt i minne. Tror kunnskapen fester seg på en bedre måte. (BL18, Gr6)

Alle får snakket, nok tid. (BL3, Gr3)

Vi manglet litt kontroll på tid og var ikke nok på oppsummeringen. (BL, Gr3)

Utdragene viser at flere studenter erfarte at der samtalen i tid kom rett etter undervisers fremstilling av «den pedagogiske verdikjeden», var den læringsfremmende, ved at den trolig bidro til bedre kunnskapstilegnelse. Tidsrammen til rådighet ble også pekt på som tilfredsstillende i den forstand at den ga rom for at alle i gruppen fikk delta, noe studentene mente var læringsfremmende. Samtidig reflekterte flere rundt det at de ikke klarte å bruke tiden på en tilfredsstillende måte, noe som gjorde at oppsummeringer underveis i samtalene ble utelatt.

Struktureringen med inndeling av studentene i sine faste læringsgrupper med høyst seks medlemmer, med barnehageledere i fire grupper og skoleledere i to grupper, ble av flere trukket frem som lærende.

Akkurat nok medlemmer i gruppen. (BL3, Gr3)

Det at vi kommer fra ulike organisasjoner, gjør at vi får sett det i flere sammenhenger, og vi får belyst det fra alle sine ståsteder. Vi har alle litt ulike nyanser på forståelsen, noe som gjør det ekstra interessant. (BL9, Gr4)

Jeg opplevde det veldig nyttig at det var både rektorer og avdelingsledere i gruppa, samt at vi var fra ulike skoleslag og kommuner. (SL9, Gr2)

Disse utdragene viser at spesielt skolelederne opplevde det som fremmede for egen læring å kunne samtale om «det», om «den pedagogiske verdikjeden» i grupper med medlemmer i ulike roller og fra ulike skolekontekster. Likeledes fremheves gruppestørrelsen med læringsgrupper som i dette tilfellet ikke har flere enn seks medlemmer, å være av betydning.

Struktureringen gjennom instruksjonen fra underviser om at gruppene skulle velge en leder som skulle sørge for deltakelse fra alle i gruppene og gjøre oppsummeringer, trekker også flere studenter fram som fremmede for egen læring, men studentene etterspurte også mer ledelse, slik som utsagnene under reflekterer:

Fint å ha en som ledet samtalen. (BL11, Gr5)

Runder gjorde at alle kom frem, og flere sider av forelesningen ble løftet. (BL15, Gr6)

Oppsummering var litt opp til en selv. Litt mer ledelse. (BL1, Gr3)

Utdragene viser at flere av studentene mente at det var «fint» å ha en som ledet samtalen. Gjennom å styre ordet og la det gå på rundgang ble forelesningen belyst fra flere perspektiver. Studenter i flere av gruppene nevnte at oppsummeringer underveis i samtalen og avslutningsvis ikke ble gjort kollektivt, og etterlyste i den sammenhengen «mer ledelse». Utover det kommer det ikke fram at studentene fokuserer på ledelsens betydning for egen læring.

Gjengivelse av kunnskap gjennom felles oppsummering

Flere studenter beskrev at det å kunne gjengi kunnskap om «det teoretiske rammeverket» gjennom å oppsummere fra undervisernes forelesning var av betydning for læringen.

Godt å oppsummere rammeverket for å se om jeg har fått med hovedpunktene/essensen i forelesningen. (BL2, Gr3)

Virker lærende på grunn av at å gjenta det teoretiske gjør at man må oppsummere teori selv med egne ord. Det gjør mye med læringsutbyttet. (BL11, Gr5)

Vi fikk utdypet sider ved det presenterte rammeverket. (SL3, Gr1)

Oppsummeringen om det teoretiske rammeverket gjorde at man fikk noen knagger å henge teorien på. Det ble mer relatert til barnehagehverdagen. (BL7, Gr4)

Utdragene viser at studentene mente at oppsummeringen var av betydning ved at de gjennom den kunne teste om de hadde fått med seg innholdet i forelesningen, og samtidig gå dypere inn i det teoretiske rammeverket. Ikke minst kan det synes som om studentene mente at oppsummeringen ga dem mulighet til å relatere teorien til egen praksiskontekst. Flere studenter beskriver også at de gjennom oppsummeringen fikk innblikk i hvordan deres praksissituasjoner skiller seg fra den teoretiske idealiserte verdikjeden, ved at den løftet frem parametere som teorien ikke behandlet, slik som kommer til uttrykk her:

Viktig med relasjoner begge veier. Savnet noen piler fra boks 2 til 4, fra boks 1 til 3. Foreldrenes stemme og elevenes stemme savnes. (SL8, Gr2)

Det ble løftet i gruppen at det kan hende vi har en egen boks i boksen internt i barnehagen dvs. stafettpinne fra pedagogiske ledere til fagarbeidere/assistenter. (BL10, Gr4)

Utteksle praksiserfaringer med det «det teoretiske rammeverket» som bakgrunn

Det at gruppesamtalene gjorde det mulig å dele praksiserfaringer med kunnskap om den pedagogiske verdikjeden som bakteppe, var noe mange av studentene løftet frem som betydningsfullt for egen læring. Dette er noen refleksjoner rundt dette:

Det er godt å dele erfaringer med fagstoff som bakgrunn. (BL8, Gr4).

Nyttig å høre hvordan det er organisert andre steder og se ulikheter i hvordan man som styrer blir involvert oppover i verdikjeden, og hvordan man velger å involvere de ansatte man har under seg. (BL7, Gr4).

I andres beskrivelser av hvordan verdikjedene fungerer i praksis er det mye å lære og hvordan man kan utnytte dette på best mulig måte. (BL15, Gr6)

Innsikt i andres hverdag gir et annet perspektiv på egen ... (SL7, Gr2)

Få høre hvordan «ståa» er på andre skoler. Vi kjenner oss igjen for det meste. Du blir mer motivert til å ta tak i egen skole/skoleeier. (SL4, Gr1)

Fremmede ved at vi har mange like erfaringer uavhengig av skoleslag, hvilken skoleeier vi har (kommune/fylkeskommune). (SL6, Gr2)

Utdragene viser at studentene verdsetter det å kunne utveksle erfaringer gjennom beskrivelser fra egne praksiskontekster i lys av det teoretiske rammeverket. Flere av studentene sier at det fremmer læringen ved at de får perspektiver som hjelper dem å se egne praksiskontekster i et nytt lys. Analysen viser at studentene opplever at andres erfaringer, enten de er gjenkjennbare og sammenfaller med deres egne erfaringer eller skiller seg fra dem, fremmer læringen; andres erfaringer kan både fungere som kilde til motivasjon og utnyttes i egne praksiskontekster.

Utteksle erfaringer om «det teoretiske rammeverket» med praksiserfaringer som bakgrunn

Det at gruppesamtalene gjorde det mulig å utveksle erfaringer om den teoretiske idealiserte verdikjeden med erfaringer fra praksis som bakteppe, var også noe flere av studentene løftet frem som betydningsfullt for egen læring, noe som kom frem i følgende kommentarer:

Det at vi kunne se på teorien i sammenheng med ulik praksis og organisering i ulike kommuner/eierskap bidro til å få en «praksisnær erfaring» av teoristoffet umiddelbart etter forelesningen. Bare fremmede for min del. (BL4, Gr3)

Ble mer bevisst på teorien på grunn av den ble gjentatt fra andre studenter, der den var fremmede var for å knytte teori til praksis. (BL11, Gr5)

Fremmede for min læring er når det teoretiske stoffet blir gjenfortalt og gitt eksempler til. (BL10, Gr4)

Jeg kjenner rammeverket godt fra før og har brukt det i egen organisasjon. Men det ga perspektiv å høre eksempler fra andre organisasjoner. (SL3, Gr1)

Diskusjonen ble opplevd som relevant og den gav nye perspektiver for å se egen praksis med nye øyne med utgangspunkt i modellen. (SL9, Gr2)

Studentene reflekterte rundt hvordan de i fellesskap gjennom samtaleforløpet, ved å ta utgangspunkt i teorien og modellen, klarte å etablere koblinger mot egne praksiser («dra ned») og ga dem «praksisnære erfaringer» og nye perspektiver, slik som to av studentene her uttrykker det. Et sentralt oppfatningsmønster er at gjenfortellinger av teorien koblet opp mot konkrete praksiseksempler er fremmede for læringen.

Utteksling av erfaringer og nye forestillinger

Studentene reflekterte rundt og ga uttrykk for hvordan utveksling av erfaringer både ga dem nye ideer, praktiske eksempler og innsikter til gjøringer og handlinger i egen rolle og egne praksiskontekster, som reflektert i utdragene under:

Deling av opplevelsen av hvordan den pedagogiske verdikjeden fungerer på de ulike skolene, og opplevelsen av vekslingen, ga praktiske eksempler og ideer til hvordan arbeidet mellom nivåene kan utvikles på egen skole. (SL2, Gr1)

Jeg ser at jeg kan sette gapet mellom skoleeier og skolen mer på kartet. Det er et utviklingsprosjekt i seg selv. (SL4, Gr1)

Ved å snakke sammen om teorien har jeg blitt inspirert til å fremme nye ideer – som flere treffpunkter mellom meg og eier, og hva jeg kan og bør spille oppover for å bedre dette samarbeidet fått innspill til å danne nettverk for, for styrere – vi sitter mye alene. (BL3, Gr3)

Jeg tar med meg noe av dette tilbake til egen lederhverdag, både ved å bli bedre til å bruke muligheten til å spille inn ønsker om faglig innhold i møter med barnehageadministrasjonen, men også for å bli bedre på å utvikle strukturer i egen barnehage som kan bidra til bedre koblinger mellom meg som leder og pedagoger/fagarbeidere/assistenter for å utvikle barnehagen i ønsket retning. (BL7, Gr4)

Fikk gode innspill og nye tanker om hvordan man kan jobbe i lederteam. (SL8, Gr1)

Utdragene viser at erfaringsutvekslinger ga grobunn for læringserfaringer og utvidede fortolkningsrammer og forståelser av hvordan studentene kan drive frem utvikling i egne praksiskontekster, og hvordan de selv som ledere kan handle på nye måter. Om erfaringsutvekslingene var tuftet på det teoretiske rammeverket eller studentenes praksiserfaringer, synes å være underordnet – det var i samspillet mellom praktisk erfaringskunnskap og teoretisk kunnskap ny innsikt og nye forståelser vokste frem. Et tydelig mønster var at studentenes læringserfaringer varierte. Det kommer tydelig frem ved at de uttrykker forskjellighet i utviklingsområder, for eksempel styrke treffpunkter med eiernivå, utvikle lederteamet og forbedre relasjoner mellom nivåer internt i egne organisasjoner, også mellom dem selv som ledere og de ansatte.

Samtaleklime – nye forestillinger

Studentene trakk frem sider ved samtaleklime og deltakelsen i gruppesamtalene når de reflekterte rundt hva de opplevde som fremmede og hemmende for egen læring. Utsagnene under reflekterer sider som oppleves fremmede:

Alle er aktive og deltakende og kommer med innspill som er knyttet til oppgaven. Noe som igjen gjør at jeg får tillit og tro på at jeg kan lære noe av deltakerne. (BL9, Gr4)

Ved å lytte til andre og høre om ulike måter å organisere barnehagefeltet på, gir det meg nye tanker. (BL6, Gr3)

Det var fint at vi hjalp hverandre med å si fra hvis vi ikke forsto det den andre sa, eller ja det kjenner jeg meg også igjen i. Vi var nysgjerrige på hverandres ulikheter og endte med felles forståelse, slik jeg oppfattet det. (BL14, Gr5)

Det kom opp spørsmål jeg ikke hadde tenkt på og spørsmål jeg kanskje ikke hadde turt å spørre. (SL9, Gr2)

Gjennom diskusjonen i gruppen fikk jeg perspektiver på og ny innsikt i hvor viktig det er med god veksling mellom skoleeier og skolen. (SL7, Gr2)

Diskutere og bruke det teoretiske vi har fått presentert øker for meg forståelsen og jeg får knagger å henge det på. (BL3, Gr3)

Aktiv deltakelse med engasjement og støtte fra andre medlemmer av gruppen og rom til lytting var noe flere av studentene trakk frem som betydningsfullt for egen læring. I dette ligger også betydningen av å opprettholde fokus og oppmerksomhet på oppgavene og begrepene, lytte og både å tørre og tåle avbrytelser i form av spørsmål som kunne bidra til oppklaringer og utvidet forståelse. Det viser også at studentene oppfattet diskusjoner og drøftinger som veien inn til rikere forestillingsverdener med økte forståelser og utvidede perspektiver om både teori og egne praksiskontekster.

Studentene beskrev også hva som virket hemmende for egen læring, slik som vist i disse utdragene:

Hemmende kan det kanskje sies å være når noen tar ordet mye mer enn andre. (SL6, Gr2)

Noe som kan være hemmende er om medlemmer i gruppa bruker laaang tid på å komme med sine poeng og at vi ikke er trygge nok i gruppa på å si ifra om det. (BL17, Gr6)

De som er mer bastante i sine meninger enn å se fordeler/ulemper i sine innlegg virker mer hemmende på meg. (BL2, Gr3)

Dominans fra enkelte studenter i gruppene var noe flere studenter trakk fram som hemmende for egen læring. Oppfatninger om dominans var først og fremst relatert til at tid gikk med til enkeltstudenter som tok ordet ofte eller brukte lang tid på å ytre seg uten at de andre i gruppen var trygge nok til å gripe inn. Bastante meningsytringer fra studenter som holdt fast på egne forestillinger, opplevdes også av flere av studentene som begrensende for egen læring.

7.7 Drøfting

I denne studien har vi undersøkt hvordan gruppesamtaler som gjennomføres i forlengelsen av en forelesning, bidrar til studenters læring ut fra forskningsspørsmålene 1) Hva kjennetegner introduksjonen til og gjennomføringen av gruppesamtalene? og 2) Hva ved gruppesamtalene om den pedagogiske verdikjeden opplever studentene har betydning for egen læring? I det følgende vil vi ved hjelp av Wells' læringssirkel (1999), relevant forskning om studentaktive læringsformer og funn som besvarer forskningsspørsmål 1, drøfte sentrale funn som besvarer forskningsspørsmål 2.

Etter at underviser hadde forelest om den pedagogiske verdikjeden, skulle gruppene først oppsummere fagstoffet og deretter drøfte hva som hadde overføringsverdi til egen organisasjon. Denne delen av samtalen opplevde flere studenter som positiv for egen læring. Med referanse til Wells (1999) kan læringen ha oppstått i møtet mellom studentenes personlige erfaringer relatert til fagstoffet basert på egne forberedelser og forestillinger fra egen praksishverdag og ny informasjon i form av underviseres formidling og fortolkning av kunnskap, men også gjennom paroppgaven, der studentene skulle tegne, beskrive og fortelle om verdikjeden de var en del av i sin egen praksiskontekst for en medstudent. At dette hjalp studentene å «huske», å «få knagger å henge teorien på», «gjenkjenne» og «rekonstruere den idealiserte kjeden til egen situasjon», kan tyde på at det har skjedd en interagering mellom deres erfaringer og den informasjonen de fikk i møtet med både underviser og medstudenter. I denne sammenhengen er det verdt å merke seg funn som viser at i tilfeller der studentene opplevde oppgaven eller «bestillingen fra underviser» som utydelig, skapte det usikkerhet og virket læringshemmende. Dette kan ses i sammenheng med at ingen av gruppene brukte tid på å ramme inn temaet for samtalene i betydningen av å tolke oppgaven og skape mening rundt begrepene i oppgaveteksten, for

eksempel begrepene «oppsummering» og «overføring». Det kan også knyttes til at underviser kanskje ikke var tydelig nok i sin kommunikasjon om læringsintensjonen (målene) for gruppesamtalene, som ifølge Hatlevik (2018) er en forutsetning for å fremkalle både individuell og kollektiv læring.

Analyseresultatene viser at studentene opplevde at samtalene ga rom for kollektiv erfaringsutveksling om den pedagogiske verdikjeden. Uavhengig av om det var den teoretiske modellen eller eksempler fra praksis som var i forgrunnen og dannet utgangspunkt for studentenes erfaringsutveksling, kommer det klart frem at studentene opplevde læring gjennom å kunne lytte og stille spørsmål til hverandres beskrivelser og innspill, enten disse hadde likhetstrekk eller ikke med deres egne erfaringer. Dette anskueliggjør hvordan læringsmuligheten som Wells (1999) referer til som kollektiv kunnskapsbygging, ga studentene læringserfaringer. Læringserfaringene vokste frem gjennom gruppesamtalene ved at studentene kunne dele sine erfaringer, og at de gjennom fellesskapet skapte koblinger mellom hverandres praksisnære og teoretiske forestillinger om og bilder av den pedagogiske verdikjeden, altså mellom teoretisk kunnskap og praktisk erfaringskunnskap (jf. Elvekrok & Smith, 2013; Hvatum et al., 2021). Læringserfaringene ga studentene økt forståelse og bevissthet, nye tanker og perspektiver, inspirasjon, motivasjon og ny innsikt og nye forestillinger om hvordan de kan drive frem utvikling i egne praksiskontekster, og hvordan de selv som ledere kan handle på nye måter. Det er interessant å registrere at studentene retter oppmerksomheten mot forskjellige utviklingsområder. Dette kan indikere at studentene gjennom den felles samtaleaktiviteten i gruppene basert på både personlig erfaringer, informasjon og kunnskapsbygging (Wells, 1999) har utviklet personlig kontekstinformert teoretisk innsikt som kan fungere som fortolkningsrammer for hvordan de kan gå frem og bidra til utvikling i egne praksiskontekster, som i sin tur igjen vil kunne lede dem inn i nye kunnskapsbyggende prosesser der nye innsikter gjennom «spiraler» utvikles i integrasjon mellom personlige erfaringer, informasjon og kollektiv kunnskapsbygging. Slik sett kan gruppesamtaler i forlengelsen av forelesninger helt klart fungere som katalysatorer for kollektiv meningssskaping med betydning for den enkeltes rolleutøvelse i praksis (jf. Thorsen, 2012) og praksisutvikling. Til tross for at studentene gjennomgående opplevde at gruppesamtalene bidro til egen læring, er det relevant, basert på funn fra observasjonene av gruppesamtalene, å stille spørsmålet om samtalene kunne ha et uforløst læringspotensial. Wells (1999) viser til at en utforskende og spørrende tilnærming er en forutsetning for at kollektiv kunnskapsbygging skal gi ny personlig innsikt. Selv om studentene var spørrende til hverandres erfaringer, viser funnene at spørsmålene i liten grad ledet til dypere utforskning av de andres erfaringer.

Studentene trakk frem noen sider ved gruppesamtalene som viser at de opplever at samtalene bidrar til deres læring. Som analysen viser, kan disse sidene relateres til både organiserende og strukturerende elementer for samtalene, samt samtaleklima. Organisatoriske elementer som tid, gruppesammensetning og ledelse ble spesielt nevnt av studentene. At gruppesamtalen kom rett i etterkant av forelesningen mens forelesningen ennå var friskt i minnet, at tidsrammen for samtalene var tydelig og eksplisitt uttrykt fra foreleser, og at gruppene var homogent sammensatt (jf. Unhjem & Furu, 2020) ved at barnehageledere og skoleledere var plassert i atskilte grupper, opplevdes som læringsfremmende. Videre kommer det klart frem at grunntonen i samtaleklimaet i gruppene var åpenhet, engasjement, forståelse og støtte, og at studentene opplevde dette som læringsfremmende. Dette er i samsvar med hva studier fra lærerutdanningen finner fremmende for læring (jf. Unhjem & Furu, 2020; Hatlevik, 2018). Studentene løfter også frem ledelse – først og fremst i lys av at lederen fulgte med på at alle i gruppene fikk delta i samtalen. Dette funnet er konsistent med forskningen til Elvekrok og Smith og Hvatum et al. som også viser at valg av en leder som kan påse at alle får delta i samtalen, er

av betydning for læring. Funn basert på observasjonene av samtaler indikerer samtidig at samtaler foregår noe ustrukturert (jf. Aas 2016), med bråe overganger og manglende oppsummeringer, at tidsrammene ikke overholdes, med den konsekvens at oppgavene ikke blir drøftet, at den som er utpekt som leder, først og fremst deltar på lik linje med de andre deltakerne i gruppen, uten at en rød tråd nødvendigvis holdes og gir samtaler retning (Vennebo & Aas, 2020), og at noen gruppesamtaler domineres av enkeltstudenter (jf. Unhjem & Furu, 2020). I sum er dette elementer som kan relateres til ledelse. I denne sammenhengen er det derfor relevant å spørre om vi tok det for gitt at skoleledere og barnehageledere var drevne i å lede gruppesamtaler, og om vi av den grunn ikke vektla å synliggjøre og forberede studentene mer enn vi gjorde, på hva ledelse innebærer, og hva lederrollen ville kreve av dem.

7.8 Oppsummerende kommentarer

I studien har vi undersøkt hvordan gruppesamtaler i forlengelsen av forelesningene kan bidra til studenters læring. Studien har vært gjennomført med et aksjonsforskningsdesign med formål om å forstå og videreutvikle undervisningspraksiser med forelesninger kombinert gruppesamtaler som aktivum for studenters læring. Analysene viser med tydelighet at gruppesamtaler i kombinasjon med forelesninger gir rom for læringsmuligheter som fremmer studentenes læring, både kollektivt og individuelt. Gjennom gruppesamtalene vokser læringsmuligheter frem i samspillet mellom tilført teoretisk kunnskap om den pedagogiske verdikjeden og praktisk erfaringsbasert kunnskap med feste i studentenes selvopplevde «knagger» og deres forestillinger ut fra egne organisatoriske kontekster og situasjoner. I dette samspillet frembringes lærings erfaringer som gir studentene økt forståelse og bevissthet, nye tanker og perspektiver, inspirasjon, motivasjon og ny innsikt og nye forestillinger om hvordan de kan drive frem utvikling i egne praksiskontekster, og hvordan de selv som ledere kan handle på nye måter. Analysene og drøftingen indikerer imidlertid at læringspotensialet i slike samtaler ikke utnyttes uten videre, og at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom studenters opplevelse av læring og en optimal læringsprosess. Både organisatoriske og strukturerende forhold og forhold relatert til kvaliteter ved oppgaveutforming og selve samtaler kan som vist bidra til å hemme læringspotensialet. Implikasjoner for undervisningspraksisen i skolelederprogrammene er at forelesninger i kombinasjon med studentaktive læringsformer, slik som gruppesamtaler, er å betrakte som et aktivum som virker fremmende for studenters læring. Videre viser studien både hvordan forberedelser, gjennomføring og selve samtaler har implikasjoner for læringen. Bevisstgjøringen om samtaler og relasjonen til læring vil kunne være et positivt bidrag til studenter for å utvikle utvidet innsikt i individuelle og kollektive læringsprosesser som vil kunne komme dem til nytte i arbeidshverdagen, der de selv skal tilrettelegge for og lede kollektive gruppesamtaler med sikte på at samtaler skal fungere lærende. En slik bevisstgjøring vil kunne skje gjennom at underviserne vektlegger og inkluderer refleksive aktiviteter i læringsaktiviteten der studentene, utover refleksjon om egen læring, gis mulighet til å gå dypere inn i metakognitiv tenkning om bruk og effekter av slike samtaler i egne praksiskontekster. Studien avdekker også behov for studier som kan undersøke hvordan gruppesamtaler sammen med forelesninger om fagstoff, kan fungere i et mer longitudinelt perspektiv. Sist, men ikke minst, viser studien at aksjonsforskning der lærere i høyere utdanning utforsker sider ved egen undervisningspraksis, i dette tilfellet gruppesamtaler i kombinasjon med forelesning, danner et rikholdig kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av undervisningspraksiser og utdanningsprogrammer for ledere i barnehager og skoler.

Studiens styrke ligger i at vi bruker flere datakilder for å undersøke problemstillingen. På den annen side hadde det styrket studien om vi hadde hatt videooptak av samtaler, slik at vi hadde kunnet studert hvordan samtaler forløp.

8 Digitalt veiledermøte mellom student, veileder og skoleeier

Brit Bolken Ballangrud, Elisabeth Stenshorne og Marit Aas

8.1 Innledning

Helt siden oppstarten av den nasjonale rektorutdanningen i 2009 har det vært en forventning fra Utdanningsdirektoratet om at skolelederutdanningen skulle involvere skoleeierne i studenters utdanning (Hybertsen et al., 2014). Evalueringsrapporter fra den nasjonale rektorutdanningen har imidlertid vist at skoleeier er lite inkludert i studentenes arbeid og utvikling, og de fleste studentene opplever skoleeier som lite støttende, samtidig som tilbyderne opplever det som krevende å involvere dem (Caspersen et al., 2018; Gjerustad et al., 2022). Det ligger derfor et forbedringspotensial i å øke involveringen gjennom ulike aktiviteter (Meidell & Edvardsen, 2020).

På den modulbaserte skolelederutdanningen «Ledelse av lærings- og læreplanarbeid» (LEDL) (15 stp), som går over to semestre, har vi ønsket å involvere skoleeier i utdanningen. Dette gjør vi blant annet i digitale veiledningssamtaler mellom student, skoleeier og prosessveiledere fra universitetet. Veiledningssamtalen er knyttet til et gjennomgående arbeidskrav der studentene skal utvikle og lede et utviklingsarbeid knyttet til læreplanarbeid i egen organisasjon. Studentene arbeider med arbeidskravet gjennom hele studiet, og det skal forankres i et av skoleeiers satsingsområder. I de innledende fasene inngår en veiledningssamtale der student, skoleeier og prosessveileder fra universitetet deltar. Samtalen er digital og foregår på Zoom, ifølge emneplanen for Ledelse av lærings- og læreplanarbeid (OsloMet – storbyuniversitetet, 2019).

Siden vi har lite kunnskap om skoleeierinvolveringen i studentenes arbeid, har vi ønsket å gå nærmere inn på hva som skjer i de veiledningssamtalene som skoleeier involveres i, og undersøke hvilken kunnskapsutvikling og læring som kan ligge i samtalene. Med dette som utgangspunkt har vi følgende problemstilling:

På hvilken måte kan skoleeiers deltakelse i et digitalt veiledningsmøte i den nasjonale skolelederutdanningen bidra til læring for studenter og skoleeiere?

For å undersøke problemstillingen har vi følgende to forskerspørsmål:

- 1) Hvordan opplever studenter og skoleeiere å møtes i et digitalt veiledningsmøte?
- 2) Hvordan bidrar samtalen til deres læring?

I den videre framstillingen gir vi en kort oversikt over forskningsfeltet profesjonsutvikling for skoleledere. Deretter beskriver vi det digitale veiledningsmøtet, før vi presenterer det teoretiske rammeverket, Wells' (1999) lærings sirkel. Etter en presentasjon av metode og analysestrategi presenteres og analyseres funnene. I diskusjonen drøftes funnene i lys av lærings sirkelen. Avslutningsvis konkluderer vi og kommer med noen implikasjoner av studien.

8.2 Forskning om profesjonsutvikling for skoleledere

Samspillet mellom lokal politikk, styring og ledelse fra distriktsnivået på den ene siden og rektorenes kollektive utvikling som gruppe på den andre, er viktig for den enkelte rektors mestringstro, kompetanseutvikling og personlige vekst i lederrollen (Paulsen, 2019). Effektforskning fra USA og Canada understreker betydningen av at skoleeier og rektor arbeider systemisk med ledelse av lærings- og læreplanarbeid (Leithwood et al., 2020). At skoleeier følger opp rektorene, er også viktig for å utvikle gode relasjoner mellom skoleeier og rektor (Paulsen, 2019) og for å utvikle kvaliteten i skolen gjennom styringskjeden (Ballangrud, 2022; Paulsen, 2019; Aas & Paulsen, 2017).

Fra forskning på profesjonsutvikling for skoleledere vet vi at god skoleledelse innebærer stor grad av samhandling, og at det er viktig at skoleledere behersker ulike kompetanseområder (Ballangrud & Nilsen, 2020; Stenshorne, 2015; Aas et al., 2021). Det fordrer skolelederutdanninger som responderer på samfunnsutfordringer og inneholder utprøvinger og refleksjon for å utvikle lederrollen (Dempster et al., 2011b). Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen, Delrapport 1, inneholder en kunnskapsoversikt over forskningsartikler fra 2010–2020. Den viser at ledelse kan karakteriseres som en samhandlende aktivitet og beskrives ut fra fem ledelsesperspektiver: distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling. Disse representerer ulike kjennetegn ved ledelse, ulike lederoppgaver og ulike lederforventninger ved ledelse som samhandlende aktivitet. Et gjennomgående funn er en tydelig dreining i retning av at skoler utvikles gjennom kollektive lærings- og utviklingsprosesser mellom ledere og lærere, og at ledelse av de kollektive prosessene fremstår som den tydeligste lederutfordringen, både innad i skolene og mellom nivåene i utdanningssystemet (Aas et al., 2021). En sentral utfordring i lederopplæringsprogrammene er i hvilken grad programmene setter avtrykk i praksis. Utprøving i praksis synes å være en læringskomponent som nettopp kan bidra til å knytte bånd mellom opplæring og praksis og bidra til å koble teoretisk og erfaringsbasert kunnskap.

Meidell og Edvardsen (2020, s. 294) finner i sin forskning at skoleeierne er lite støttende og deltakende i skolelederes rektorutdanning, men at skoleeier er opptatt av studentenes profesjonelle utvikling. De er opptatt av *profesjonsdimensjonen*. Det vil si skoleleders individuelle utvikling som leder og endringsaktør. De er også opptatt av *organisasjonsdimensjonen*, det vil si studentenes bidrag inn mot hele organisasjonens kollektive og profesjonelle fellesskap i egen skole og på tvers av skoler, og de er opptatt av *samfunnsdimensjonen*, det vil si at god utvikling av kompetanse bør påvirke hele læringskjeden fra skolens betydning for samfunnet til elevene i klasserommet.

I litteraturen er det en økende bekymring for lederes manglende forståelse av undervisning og læring, altså deres kunnskap om pedagogikk (Clarke & Wildy, 2011; Darling-Hammond et al., 2010). Etersom skolens kjernevirksomhet er elevenes læring, er det avgjørende at lederne er informert om pågående pedagogisk forskning som presenterer pålitelige funn om strategier som kan forbedre elevenes læring. Dette innebærer at ledernes personlige kunnskapsbase må omfatte en forståelse av hvordan barn og unge utvikler seg, og hvilke metoder og læringsmåter som kan øke deres læring (Dempster et al., 2011a; Aas, 2016). Ifølge Huber (2010) er det ingen enkeltstående strategi som gir effekter når det gjelder profesjonell utvikling og vekst i profesjonell kompetanse for skoleledere som kan påvirke skolens kjernevirksomhet, men snarere et bredt spekter av strategier. Variasjon i læringsstrategier sentrert om praksis gir synergier mellom organisasjonens læring og individets lyst til å lære (Aas & Roald, 2016). Interaksjonen mellom tilbakemeldinger i profesjonelle læringsgrupper og praksisutprøvinger synes å ha størst

betydning (Aas et al., 2020). I lederopplæringen kan transformasjon av kunnskap skje ved at de ulike læringsformene knyttes til praksis (Huber, 2010). Delaktighet i ny praksis på egen skole åpner opp for en transformasjon som gir rektorene en ny kognitiv innsikt i å forstå endringsprosesser, trygghet til å håndtere de spenningene som oppstår underveis, og mulighet for en mer konsolidert praksis. Varierte arbeidsmåter som knyttes til arbeid i egen organisasjon, kan bidra til at kunnskapen blir værende i organisasjonen også når utviklingsarbeidet er avsluttet (Aas & Blom, 2017). Helt sentralt i det LEDL-programmet som vi undersøker, er studentenes ledelse av utviklingsarbeid/-tiltak i egen organisasjon (OsloMet – storbyuniversitetet, 2019). Gjennom å prøve ut ny ledelsespraksis kan studentene oppleve hvordan akademisk og praktisk kunnskap kan kobles sammen, slik denne studien illustrerer.

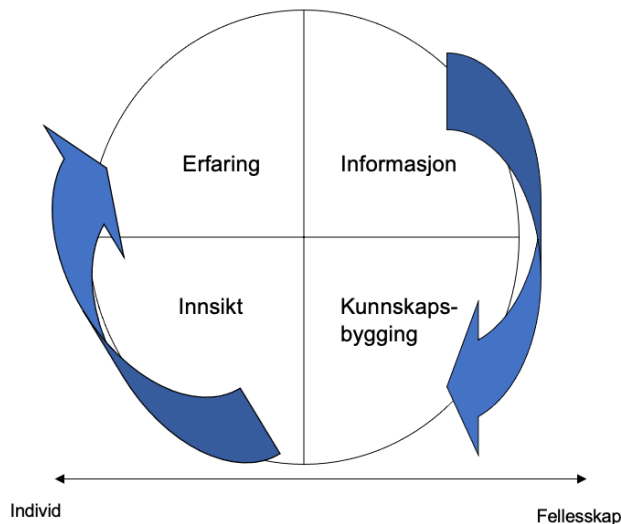
8.3 Beskrivelse av det digitale veiledningsmøtet

Det digitale veiledningsmøtet mellom student, skoleeier og veileder i LEDL-programmet er en digital samtale. Utgangspunktet for veiledningssamtalen er at studenten skal utvikle et utkast til plan for et utviklingstiltak som han/hun skal lede på egen skole og arbeide med gjennom hele studiet. Samtalen skal bidra til å utvikle tiltakets tema og hensikten er å forankre planen i skoleeiers satsingsområder og bidra til begrunnelser og konkret planlegging, samt trekke inn forskningslitteratur om ledelse og skoleutvikling. Dette er formulert som et arbeidskrav med vurderingskriterier og en skriveramme til hjelp for studenten i planleggingen. Skriverammen har ledetekster som ber studenten om å beskrive tema, begrunnelser, målsetting/problemstilling, tiltak, evaluering og konsolidering/videreføring.

Samtalen følger en oppsatt mal som er gjort kjent på forhånd. Ifølge malen skal student og skoleeier gjøre et forarbeid. Samtalen starter med presentasjoner og grunnleggende informasjon om samtalen. Deretter presenterer studenten utprøvingstiltaket, før samtalen dreies inn på spørsmål som kan bidra til å videreutvikle planskissen. Avslutningsvis konkluderer samtalen med tiltak som skal gjennomføres, før den avsluttes med en metarefleksjon.

8.4 Teoretisk rammeverk: Wells' lærings sirkel

Wells' lærings sirkel (1999) illustrerer fire ulike læringsmuligheter («opportunities for meaning-making») og er brukt som analytisk rammeverk for å studere den kollektive kunnskapsprosessen som skjer i de digitale veiledningsmøtene mellom student, representant for skoleeier og veileder fra OsloMet. En oversikt over hvordan de fire læringsmulighetene henger sammen i en prosess der de fire læringsmulighetene bygger på hverandre i en kollektiv kunnskapsbygging, er vist i figur 4.



Figur 4 Fire ulike læringsmuligheter (etter Wells, 1999, s. 85)

Den første muligheten handler om å få ny *informasjon*. For at informasjonen skal føre til refleksjon og en utvidet forståelse, noe som ifølge Wells (2002, s.8) er «målet med all nyttig læring», må informasjonen bli aktivt transformert og uttrykt i personlig *erfaring* gjennom *kunnskapsbygging*. Både erfaringen og informasjonen er utviklet og delt i fellesskapet. På den måten kan den kunnskapsbyggende prosessen føre til ny *innsikt* både for individet og gruppen. Likevel leder ikke ny informasjon automatisk til utvidet forståelse.

Deltakerne i veiledningssamtalene har lang *erfaring* med skoleledelse, både som ledere på ulike nivåer og som lederutdannere og forskere. Disse individuelle og kollektive erfaringene er et viktig utgangspunkt for samtalene i veiledningsmøtet, som har til hensikt å støtte studenten i ledelse av et utviklingsarbeid på egen skole. For universitetet har det vært en utfordring å finne fram til ny relevant teoretisk *informasjon* som korresponderer med deltakernes erfaringer og derfor oppfattes som nyttig. Informasjonen inkluderer teori om ledelse av skoleutvikling og modeller og strukturer for hvordan lede et utviklingsarbeid på egen skole, for eksempel lede profesjonelle læringsfellesskap (Aas & Vennebo, 2021b) og profesjonelle diskusjoner (Vennebo & Aas, 2020). Informasjonen er tenkt som tankeredskap både i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av utviklingsprosjektet. I studiet er det lagt til rette for ulike arenaer for læring og kollektiv *kunnskapsbygging*. En kollektiv arena for diskusjon og refleksjon er etablert i læringsgruppene, jf. emneplanen, der studentene kan bearbeide ny informasjon gjennom å dele erfaringer og refleksjoner om sine utviklingstiltak med hverandre. Erfaringene fra de forskjellige skolene blir videre presentert i plenumsseminarer og diskutert i lys av teoretiske perspektiver. I slike kollektive kunnskapsbyggende prosesser bidrar prosessveiledere, som er universitetslærere, til å knytte sammen teori og praksis med en intensjon om å utvikle *ny innsikt* hos studentene. Ny innsikt innebærer at studentene kan anvende kunnskapen de har fått, i nye situasjoner.

Hensikten med den digitale veiledningssamtalen er å granske studentens utkast til utviklingsplan. Gjennom spørsmål fra prosessveileder og representant for skoleeier utforskes planutkastet med tanke på å kvalitetssikre og videreutvikle planutkastet. Utkastet til utviklingsplan representerer ny *informasjon* for representanten for skoleeier og prosessveilederen, som begge bruker sine *erfaringer* til å belyse planutkastet. Representanten for skoleeier har inngående kunnskap om konteksten utviklingsarbeidet skal gjennomføres i, mens prosessveileder har inngående

kunnskap om hvordan teori kan bidra til ny forståelse og utvikling av planen. Ifølge Wells (1999) er ikke kunnskap en ting som finnes i bøker, men en abstraksjon som det er nyttig å referere til, og som får frem det som manifesterer seg hos individer i spesielle situasjoner eller diskusjoner. Med andre ord må hvert individ konstruere sin egen forståelse, helst gjennom interaksjon med andre gjennom en felles aktivitet, for eksempel et digitalt veiledningsmøte.

8.5 Undersøkelsens metode og utvalg

Studien har vært gjennomført med et aksjonsforskningsdesign som har trekk av både pragmatisk og samarbeidende aksjonsforskning (Elliott, 1991; Heron & Reason, 2006). Samarbeidende aksjonsforskning mellom forskere og praktikere innebærer at forskerne gir praktikerne støtte til å bringe sammen aksjon og refleksjon, teori og praksis, og innebærer samarbeid om praktiske løsninger på utfordringer som er viktige for deltakerne (Stenshorne & Ballangrud, 2014). Forskernes rolle i dette aksjonsforskningsprosjektet var knyttet til ledelse av og undervisning på studiet og deltakelse i det digitale veiledningsmøtet for å oppmuntre studenten til refleksiv virksomhet knyttet til sin utviklingsplan. Siden organisering og mal for veiledningsmøtet ble initiert av forskere, kan studien ha trekk av teknisk aksjonsforskning der forskerne definerer hva som skal arbeides med, men dette kan føre til at deltakerne kan få en mer kritisk tilnærming til egen praksis, noe som videre kan føre til at forskningen blir frigjørende (jf. Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2009).

I de digitale veiledningsmøtene deltok student, skoleeier og tre veiledere fra universitetet. De tre veilederne gjennomførte veiledningssamtaler med 26 LEDL-studenter og deres nærmeste ledere. På dette LEDL-kullet var det 8 rektorer og 18 mellomledere med avdelingsleder- eller inspektørfunksjoner. Det vil si at 8 av informantene var ansatt i kommune- og fylkeskommuneadministrasjonen. I de 18 tilfellene der studenten var mellomleder, var det rektor som deltok i veiledningsmøtet som skoleeierrepresentant. I tillegg til de tre veilederne svarte 15 studenter og 16 skoleeiere-/lederrepresentanter på de anonyme spørreskjemaene som var utgangspunktet for analysen.

Den digitale veiledningen ble gjennomført som fire påfølgende aksjoner. Se tabell 9.

Tabell 9 Aksjonsoversikt med aktørene og datamaterialet

Aksjoner	Hva aksjonen dreier seg om	Aktører	Datamaterialet
Aksjon 1	Planlegging av veiledningsmøtene	Forskere og veiledere	Arbeidskrav med skriveramme. Veiledningsmal
Aksjon 2	Gjennomføring av veiledningsmøtene	Student, veileder og skoleeier/leder	
Aksjon 3	Datainnsamling av refleksjonsnotater	Studenter, skoleeiere/ledere og veiledere	Anonyme nettskjemaer fra studenter, ledere og veiledere
Aksjon 4	Presentasjon av data fra studentenes nettskjemaer, med påfølgende refleksjoner	Studentene i læringsgruppene med deres veiledere	Sammenfatninger/notater fra veilederne

I aksjon 1 ble veiledningsmøtet planlagt av veilederne. Studentenes arbeidskrav, skriveramme og mal for veiledningen ble utformet i samarbeid mellom veilederne og forskerne. Veilederne hadde opplæring og rollespill for at veiledningen skulle bli så lik som mulig.

Data: Arbeidskravet, veiledningsmal og skriveramme.

I *aksjon 2* gjennomførte veileder et digitalt veiledningsmøte med hver student og vedkommende leder, dvs. skoleeier dersom studenten er rektor, og skoleleder/rektor dersom studenten er inspektør/avdelingsleder. Veiledningssamtalen tok utgangspunkt i studentens planskisse. Planskissen inneholdt en beskrivelse av utviklingstiltaket som skulle gjennomføres i egen institusjon som beskrevet i arbeidskrav 1b. Planskissen ble lagt inn på Canvas en uke før møtet. Studenten hadde ansvar for å innkalle sin leder og veileder til veiledningen, som ble arrangert som et Zoom-møte. Samtalen hadde en tidsramme på 30 minutter og fulgte malen som tok utgangspunkt i skriverammen i arbeidskravet. Veilederne ledet samtalen og inviterte student og leder til å komme med innspill. I samtalen deltok, som nevnt over, student/rektor, skoleeier og tre veiledere fra universitetet. I tilfellene der studenten var mellomleder, måtte rektor eller assisterende rektor delta i veiledningssamtalen. De tre veilederne gjennomførte veiledningssamtaler med 26 studenter og deres ledere. I tillegg til de tre veilederne svarte 15 studenter og 16 skoleeiere/ledere på det anonyme spørreskjemaet som er utgangspunkt for analysen.

Aksjon 3 fant sted i etterkant av veiledningsmøtet. Veilederne ba da student og skoleeier/leder om å fylle ut et nettbasert refleksjonsskjema der de reflekterer over hvordan de opplevde veiledningsmøtet. Student og leder fikk ett refleksjonsskjema hver. I tillegg fylte veilederne ut ett nettskjema med sine erfaringer.

Data: Nettskjemaer med refleksjonsnotater fra studenter, skoleledere og veiledere.

I *aksjon 4* ble erfaringene fra nettskjemaene sammenfattet. Studentene ble presentert for dataene om hvilken overføringsverdi de mente at studiet og veiledningsmøtet hadde for dem og deres organisasjon (spørsmål 6 og 7 i nettskjemaet). Studentene ble så delt inn i læringsgruppene, der de reflekterte over erfaringene i 45 minutter. Veilederne ledet samtalen og noterte og sammenfattet refleksjonene med utgangspunkt i oppsummeringene fra studentenes nettskjemaer.

Data: Refleksjonsnotater fra læringsgruppene.

Det analytiske arbeidet er utført etter inspirasjon fra Richards (2014) og kan beskrives som en sekvensiell prosess bestående av flere trinn. Først systematiserte vi dataene etter de to forskningsspørsmålene 1) Hvordan opplever studenter og skoleeiere å møtes i et digitalt veiledningsmøte? og 2) Hvordan kan samtalen bidra til deres læring? Det første forskningsspørsmålet belyser ulike aspekter ved den kollektive kunnskapsbyggingen i Wells' (1999) modell, mens det andre forskningsspørsmålet belyser læringen uttrykt ved innsiktsbegrepet i Wells' modell. I neste trinn identifiserte vi områder som var felles for studentenes tilbakemeldinger og felles for skoleeierens tilbakemeldinger i forbindelse med hvert av forskningsspørsmålene. Deretter identifiserte vi tilbakemeldinger som kom frem på tvers av studenter og skoleeiere for hvert av forskningsspørsmålene. For forskningsspørsmålet knyttet til deltakernes opplevelse av møtet, organiserte vi funnene i følgende kategorier: 1) En positiv, nyttig og effektiv samtale, 2) Betydningen av atmosfære, 3) Samtaleformen og veiledningen og 4) Anerkjennelse og forpliktelse. For forskningsspørsmålet knyttet til deltakernes læring, organiserte vi funnene i følgende kategorier: 1) Innsikt knyttes til å forstå egen praksis, 2) Innsikt knyttes til egen ledelsespraksis, 3) Innsikt knyttes til profesjonelle læringsfellesskap/team og ulike roller, 4) Innsikt knyttes til prosessledelse, 5) Innsikt knyttes til felles språk og 6) Overføringsverdi til organisasjonen. I analysearbeidet gikk vi frem og tilbake mellom de ulike

analysetrinnene. I presentasjonen av funnene bruker vi utdrag fra deltakernes tilbakemeldinger som eksemplifiserer hva deltakerne trekker frem av hvordan de opplever at det digitale veiledningsmøtet bidrar til egen læring, og i tilfelle hvordan. Utdragene er ikke koblet til navn, men viser om utsagnet kommer fra student eller skoleeier, og de presenteres for å illustrere og underbygge sentrale funn.

8.6 Funn og analyse

Vi starter med å presentere og analysere funnene knyttet til deltakernes opplevelse av det digitale veiledningsmøtet, som vi har inndelt i de fire kategoriene vi har identifisert, før vi presenterer og analyserer funnene knyttet til deltakernes læring inndelt i de fem kategoriene vi har identifisert.

Hvordan opplever studenter og skoleeiere å møtes i et digitalt veiledningsmøte?

En positiv, nyttig og effektiv samtale

Både studentene og skoleeierne har skrevet at samtalen var positiv og en god opplevelse. Studentene knytter den gode opplevelsen både til samtalsinnhold og atmosfære. Ord som går igjen, er at samtalen var *nyttig, oppklarende og konstruktiv*. Den var nyttig fordi den var praksisorientert, konkret og ga tips, og de opplevde at det var nyttig å ha leder med fordi det ga leder innsikt i tiltaket. Den var oppklarende fordi den ga tilbakemeldinger om at de var på rett vei med tiltaket, og fikk frem teori og refleksjoner over tiltaket og arbeidskravet. En student beskriver samtalen slik: «Oppklarende. Gode tilbakemeldinger om hva som var bra og hva som kunne forbedres. Fint å kunne stille spørsmål selv også». En annen skriver: «Fint å få reflektere rundt utviklingsarbeidet (vårt på egen skole), og få et blikk utenfra på det vi gjør. Vi blir mer skjerpa og ser samtidig at vi har riktig fokus». Betydningen av å få et blikk utenfra på det de gjør, kommer frem.

Skoleeierinformantene beskriver samtalen som *nyttig, informativ og i tillegg effektiv*. Samtalen har gitt dem innblikk i utviklingstiltakene og hovedtanker som studentene har, og den har ført til refleksjoner og bidratt til innsikt. En skriver: «Veldig spennende! Fint å se hvordan skolen helt konkret jobber med utviklingsarbeidet, og høre tankene som ligger bak valgene de tar». Flere skoleeiere løfter også fram betydningen av å få et blikk «utenfra» fra veileder som bidrag til samtalen: «En får et "utenfra" blikk på egen organisasjon. Og hvordan ansatt *braker sin kompetanse og teoretiske kunnskap*. Kort samtale som ikke tok for mye tid». (Skoleeier)

Effektiviteten, det at en på 30 minutter kan samtale om mye når det legges til rette for det, er det flere skoleeiere som løfter fram. Samtalen er en effektiv måte å utvikle og bruke ansattes kompetanse og knytte den til teoretisk kunnskap.

Skoleeierne er særlig opptatt av hvordan studentens arbeid harmonerer med kommunens satsingsområder. En skriver: «Oppgaven er helt i tråd med øvrige satsingsområder i kommunen. Spot on». En annen skriver:

Det var gøy å se hvordan skolen forankret sitt utviklingsarbeid, både i overordnet del og i ledelsen. Det var også veldig gøy å se at skolen brukte metoder og modeller som vi har hatt stort fokus på i rektornettverket og utviklingsnettverket (DeKomp). Erfaringene denne skolen gjør i dette arbeidet er også noe vi som kommune kan dra veksler på, og bruke i videre arbeid. (Skoleeier)

På denne måten utvikles samtalen til en forankringssamtale der skoleeiers utviklingsperspektiver med satsingsområder og regionale nettverk og partnerskap, ses i sammenheng med studentens og skolens utviklingsarbeid.

Betydningen av atmosfære

Studentene trekker også inn følelsesmessige sider ved samtalen. De opplever at de i samtalen får bekreftelser på at det de gjør er viktig og riktig, «jeg er på rett vei». En annen: «God samtale som ga tanker til videreutvikling av arbeidskrav». En annen: «Samtalen har vært givende, der veileder skapte refleksjoner rundt det videre arbeidet». Beskrivelsene av møtet får frem betydningen av den følelsesmessige og relasjonelle siden ved samtalen.

Også skoleeierne beskriver samtalsens gode atmosfære. Begreper som kan beskrive opplevelsen: «effektiv og grei», «informativ», «spennende måte å bli involvert på», «veldig spennende!», «veldig bra. Konkret og praksisnær», «elsker å bli trukket inn slik», «det var gøy å se hvordan skolen forankret utviklingsarbeidet», «dette får opp den tause kunnskapen som vi ikke har tid til i hverdagen». Uttrykkene viser at de opplevde at samtalerne hadde både en konstruktiv og lett tone.

I samtalen reflekterer deltakerne over tiltaket, studiet og skolens utvikling, og de ser og utvikler sammenhenger mellom disse. En student beskriver sine opplevelser slik: «Det var svært positivt, godt å få høre at jeg er på rett vei. Fint å ha med virksomhetsleder, det gjør at hun får større forståelse av studiet og hva utviklingsprosjektet betyr for min avdeling». De har opplevd samtalen som positiv.

Anerkjennelse og forpliktelse

Flere studenter sier at de i samtalen får bekreftelser på det de gjør fra skoleeier. En student skriver det slik: «Det var nyttig at NN *bekreftet* de tankene jeg hadde om utviklingstiltaket, at jeg fikk innspill fra egen leder samt at dette gir mulighet til å samtale i et faglig/teoretisk perspektiv». I samtalen ligger anerkjennelse både med hensyn til hva de gjør og hva de vil gjøre. Det kan se ut som at de faglige teoretiske dimensjonene som trekkes inn i samtalen, bidrar til anerkjennelse og styrker denne. Studentene er opptatt av at veiledningssamtalen dreier seg som tiltaket, og at de sammen med skoleeier utvikler en felles forståelse av tiltakene som et felles prosjekt. En sier:

Gjennom veiledningen fikk skoleeier et dypdykk inn i hva vi driver med i skolens utviklingsarbeid. Skoleeier visste det jo. Men det var viktig for skoleeier! Bra for PFL-satsingen på skolen vår (som de har kalt tiltaket på denne skolen). Skoleeier er glad for at tiltaket i LEDL dreier seg om deres satsinger. (Student)

Gjennom samtalen utvikler studenten sine forpliktelser til utviklingsarbeidet, men også skoleeiers forpliktelser blir tydelige. En skriver det slik: «Det var godt at ledelsen på skolen fikk økt innsikt. Det gir overføringsverdi, bevisstgjøring og forpliktelse for begge parter». Sammen utvikler de en felles forpliktelse.

Studentene ønsker støtte fra skoleeier i arbeidet. I samtalen opplever de at leder prioriterer arbeidet, viser interesse og godkjenner, og at de sammen utvikler retning på utviklingstiltaket. I dette ligger både verbal støtte og anerkjennelse. «Viktig at ansatte *føler seg verdsatt* og at dette er *et tilskudd til læringen i egen organisasjon*», ifølge en skoleeier (skoleeiers utheving). Ulike måter som studentene mener at skoleeier kan støtte arbeidet deres videre på, er ved å sette av tid, etterspørre utviklingen i tiltaket, gjøre seg kjent med tiltaket gjennom for eksempel skolevandring, være sparringpartner og gjøre seg kjent med studiet.

Samtaleformen og veiledningen

Både studenter og skoleeiere fremhever betydningen som samtaleformen har i møtet. En student oppsummerer erfaringene slik: «Veiledningen gikk veldig fint og var praksisnær, både når det gjaldt teorien og det som ble tatt opp. Det var artig å prøve ut denne samtaleteknikken. Positivt å ha med skoleeier. Han fikk oppgaven på forhånd og kunne bidra med tips både praktisk og teoretisk». Samtalen gir mulighet for aktiv deltakelse fra alle deltakerne ut fra sine ulike roller. Både samtaleformen og veileder tillegges vekt, og én beskriver betydningen slik: «Jeg opplever at veileder er svært praksisorientert og i kontakt med praksisfeltet». Det praksisnære i samtalen, sammen med refleksjonenes utviklingsperspektiv, løftes frem: «Samtalen har vært givende der veileder skapte refleksjon rundt det videre arbeidet».

Hvordan bidrar samtalen til studentenes læring?

Innsikt knyttes til forståelse av egen praksis

Studentene bruker i sine svar begreper som rommer økt innsikt, og som er knyttet til deres praksis. De beskriver studiet som praksisnært, altså lett å overføre til egen praksis. En skriver det slik: «Studiet er veldig praksisnært, og det jeg lærer i løpet av studiet kan lett overføres til det ansvaret jeg har i mitt daglige arbeid». Temaene som tas opp, føles relevante for deres eget arbeid. Det gjelder både utvikling av tiltaksplanen og ledelse av arbeidet. Innsikten fra samtalen kan overføres til ulike deler av egen praksis. De har fått både praktiske forslag og teoretisk baserte forslag, men også tips til skriving av tiltaksplanen som en del av studiets arbeidskrav. Samtalen dreier seg om hvordan kunnskapstemaer som har vært sentrale i studiet, kan knyttes til tiltaket, for eksempel temaer som utvikling av profesjonelle læringsfelleskap, ledelse av utviklingstiltak, utvikling av dialogiske læringsarenaer, kompetanseutvikling, elevlæring, planlegging, læreplanteori og lokalt læreplanarbeid.

Innsikt knyttes til egen ledelsespraksis

Når studentene beskriver hvordan veiledningssamtalen bidrar til deres læring, legger de vekt på ulike aspekter: Samtalen utvikler en som leder, den synliggjør kompetanse i å drive utviklings- og læringsarbeid, den er bevisstgjørende både for student og leder/skoleeier, synliggjør studiet og bidrar til å bygge felles forståelse mellom de involverte. Den bidrar til å tydeliggjøre sammenhenger mellom teori og praksis, og læring i hele organisasjonen. En student skriver: «I samtalen med skoleeier utvikles en ny bevissthet om hvordan tiltaket kan plasseres inn i en større sammenheng». Flere har utviklet forståelse for hvordan tiltaket kan ses som en del av skoleeiers systemiske satsinger. En annen mener: «Hos meg har skoleeier blitt mer interessert i etterkant av møtet».

Innsikt knyttes til utvikling av profesjonelle læringsfelleskap/team og ulike lederroller

Både skoleeiere og studenter viser til at samtalen har gitt økt innsikt når det gjelder utvikling av fellesskap og team:

Viktig at ledelsen brukes som et samarbeidende team, slik at de sammen i etterkant av studiet kan bruke oppgaven som et arbeidsdokument for å forbedre og utvikle skolen. (Skoleeier)

Informeres om til andres skoleledergrupper – om hvordan teamet kan brukes. Eksemplifisere god praksis fra ledelse i samarbeid med veileder. Funn fra prosjektet kan brukes til å videreutvikle arbeidet i teamet. (Skoleeier)

Sitatene over er eksempler på at veiledningsmøtet ga skoleeierne ny innsikt når det gjelder videreutvikling av ulike typer profesjonelle læringsfelleskap, kontekstuell forståelse, lederutfordringer, ulike roller og veiledning. Dette knyttes til studentenes praksis og til

organisasjoner for øvrig. Innsikten dreier seg om utvikling av de involvertes forståelse av egen praksis, med ledelse av utviklingsarbeid, der det praktiske utviklingsarbeidet settes inn i en mer systemisk sammenheng.

Innsikt knyttes til prosessledelse og et felles språk

Studentene har økt sin innsikt i hvordan de kan lede utviklingstiltak, arbeide i utviklingsprosesser og lede dialogiske møter. De har økt sin innsikt i prosessledelse og sier at dette har stor overføringsverdi. En student beskriver det slik: «Utprøvingstiltaket handler hovedsakelig om å utvikle profesjonelle læringsfellesskap etter en fast møtestruktur, og vil derfor kunne anvendes direkte inn i alle grupper i organisasjonen».

Studentene viser til at de bruker innsikten når det for eksempel gjelder hvordan utviklingsprosesser kan planlegges (strategisk) i personalgruppen. En student skriver: «Utviklingstiltaket brukes til planlegging av fagarbeidermøtenes innhold, og å få til gode møter som må justeres underveis». Det handler om innsikt som kan overføres til andre prosesser i egen organisasjon og til skoleverket ellers. Studentene har fått en forståelse av at de er «på rett vei», som innebærer en prosessuell og mer holistisk forståelse av eget arbeid.

Skoleeierne beskriver også innsikt og overføringsverdi i arbeidet med utprøvingstiltaket. De viser til at strukturer, begreper og metoder som er i bruk i studiet, kan «kobles» til deres egen praksis:

Gjennom å strukturere utviklingstiltaket, koble det til teori og anvendt bruksteori for slik å utvikle praksisen for å få et helhetlig og systematisk arbeid med leseopplæringen.
(Skoleeier)

Betydningen av felles språk

Innsikten kan knyttes til sentrale begreper i samtalen. Profesjonelle læringsfellesskap er et sentralt begrep som tar opp i seg måten å arbeide på, og viser til at metoder og praksiser kan modelleres:

Rektor viser hvordan man kan operasjonalisere det profesjonelle læringsfellesskapet hos fagarbeiderne. Måten hun jobber på har overføringsverdi til hvordan vi jobber i kommunen, og forsterker arbeidet vårt der. (Skoleeier)

Det kan være en metode som også de andre skolene kan bruke, og vi kan bruke noe av metoden ved senere utviklingsarbeid. (Skoleeier)

Pedagogisk utviklingsplan er drøftet og utarbeidet i samarbeid med personalet, i lokal ledergruppe og drøftet inngående med skoleeier. (Skoleeier)

God praksis kan alltid deles med andre. Vi legger opp til nettverksgrupper og dynamiske møter der lærings skal finne sted. (Skoleeier)

Skoleeierne var spesielt opptatt av veiledningssamtalens effektivitet. De erfarer at det ut av en samtale på 30 minutter er mulig å få innsikt og forståelse med et handlingspotensial: «viser at vi i løpet av 30 min kan få noe konkret og positivt ut av et møte». Flere viser til at samtalen bidrar til å utvikle felles språk og felles forståelse: «Vi får en felles forståelse og et felles språk», noe som har betydning for dialogen og læringen deres.

Studentene trekker også frem at veiledningssamtalen har fungert som en modellering: «Jeg vil gi litt kred til veileder som modellerer samtalen slik at vi lærer hvordan vi skal gjøre det. Veileder gikk fram på en veldig fin måte».

Overføringsverdi til organisasjonen

Studentene beskriver samtalens overføringsverdi. Av svarene går det frem at samtalens overføringsverdi vanskelig kan skilles fra studiets overføringsverdi. Elementene som inngår, henger tett sammen. Flere skriver at de blir bedre til å lede profesjonelle samtaler og bygge PLF, som nevnt over. Overføringsverdien ligger i kompetanse i å lede utviklingsarbeidet på en systematisk måte, utvikle prosesser, modellere, drøfte rutiner og overføring til andre skoler og til skolesystemet ellers. Å gå på studiet sammen med flere fra ledergruppen på egen skole styrker overføringsverdien, ifølge flere: «Siden jeg går på studiet sammen med rektor, så er nytteverdien av studiet stor. Vi tar med oss studiet inn i planlegging og arbeidet på skolen».

Flere studenter skriver at studiet bidrar til læring som har stor overføringsverdi: «Jeg bruker det hver dag» som veileder og ressursperson i PLF i skolen, ledergruppen, i kommunen. Det praksisnære i teorien som trekkes frem, og innholdet og arbeidsmåtene har direkte overføringsverdi til deres lederrolle i skole og nettverk. En skriver det slik: «Jeg modellerer mye i egen ledergruppe. Bruker det jeg har lært med en gang. Bidrar også inn i faglige diskusjoner i rektorgruppa og med skoleeier. Mener selv at det jeg bidrar til har en læringsverdi også for andre».

Veiledningssamtalen hever kompetansen til studenten og organisasjonen ved å knytte sammen teori og praksis gjennom for eksempel å spisse problemstillinger i arbeidskrav og trekke inn forskning og praksisutfordringer. Samtalen beskrives som «klargjørende – veien blir tydeligere» og bidrar således til innsikt. Flere skriver at de styrkes i å bygge fellesskap og samhandling, og at de ser seg selv som deltakere i fellesskapsutvikling:

Jeg får innspill og utvikler meg i forhold til dette som bidrar til at jeg utvikler meg som leder, og kan heve kompetansen i personalgruppa slik at dette gagnar elevene, og på sikt hever elevresultater som fører til at flere elever gjennomfører videregående skole. (Student)

Skoleeier beskriver økt eierskap til studentens utviklingstiltak som et resultat av samtalen: «Å delta i samtalen var en positiv opplevelse. Veldig nyttig å bli "tvunget" inn i oppfølging av avdelingsledere som tar studiet. Denne koblingen vil gjøre at ledelsen også får eierskap til utvikling/utprøving av metoder».

Det ligger overføringsverdi i form av bevisstgjøring og læring for alle parter i samtalen, som også forplikter, noe som for eksempel fremgår av disse sitatene: «Nyttig at skoleeier er med og forankrer», «skoleeier kobles på slik at hver skole ikke blir ei øy». Skoleeiers rolle og eierskap til utviklingsarbeidet løftes frem av studentene. Skoleeiere understreker også overføringsverdien:

Dette kommer vi som kommune til å bruke! Som beskrevet over har vi flere nettverk i kommunen hvor erfaringene denne skolen nå gjør seg, vil bli brukt for alt det er verdt. Vi er opptatt av at vi ikke bare deler, men at vi også setter det inn i en større sammenheng. I dette tilfellet er jo dette noe skolene faktisk SKAL gjøre, ALLE ansatte er en del av et profesjonelt lærende fellesskap. Også viktig at vi legger til rette for gode refleksjoner rundt hva som har fungert, hvilke utfordringer en kan støte på, hvilke lokale forskjeller en må ta hensyn til. Det må også forankres godt i rektorgruppa. (Skoleeier)

Samtalen gir skoleeier innsikt i studiet. En skriver: «Fint å få bedre innsikt i studiet og hvordan avdelingsleder tenker». Det gir større muligheter for å støtte både studenten og studentens videre arbeid med tiltaket. Temaet ble tatt opp i en læringsgruppe: «Denne veiledningssamtalen fikk grunnskoledirektør NN til å be student MM om å komme på rektormøtet for å si litt om studiet. Studieprogrammet ble gjennom samtalen opplevd som hånd i hanske for hvordan etaten jobber. Vi får flere ledere med samme språk gjennom studiet. Leder blir oppmerksom på

studentenes kompetanse, samtalen ga også et felles språk å snakke i for leder og student».
(Læringsgruppe)

8.7 Diskusjon

Kort oppsummert viser funnene at deltakerne opplever det digitale veiledningsmøtet mellom student, veileder og skoleeier som en positiv, nyttig og effektiv samtale. Begge parter fremhever betydningen av at samtalen har en stram struktur, og at det skapes en god atmosfære. For studentene oppleves skoleeierens deltakelse som en anerkjennelse av det arbeidet de som studenter gjør. Studentene rapporterer at de har fått ny læring på en rekke områder. De har fått økt innsikt når det gjelder å forstå og utvikle egen ledelsespraksis, særlig knyttet til ledelse av utviklingsarbeid og til å drive prosessledelse og lede profesjonelle læringsfellesskap. Både studenter og skoleeiere peker på betydningen av at samtalen bidrar til et felles språk, og at studentens utviklingsarbeid representerer en kunnskap som kan deles med andre rektorer i den kommunale skoleorganisasjonen.

For å forstå mer av hvordan skoleeiers deltakelse i et digitalt veiledningsmøte i den nasjonale skolelederutdanningen kan bidra til læring for studenter og skoleeiere, vil vi bruke Wells' læringssirkel (1999) for å drøfte to aspekter ved funnene: 1) Forutsetninger for kollektiv kunnskap og 2) Fra kollektiv kunnskapsbygging til innsikt.

Forutsetninger for kollektiv kunnskapsbygging

Den digitale veiledningssamtalen kan forstås som en arena for kollektiv kunnskapsbygging. Ideen er at deltakerne møtes for å utveksle synspunkter og tanker om hvordan hver av dem forstår teorier og modeller som introduseres i utdanningen, og se teorien i lys av egne og andres erfaringer. Denne studien illustrerer at en kollektiv kunnskapsbygging gjennom et digitalt veiledningsmøte kan skje, men at noen forutsetninger er avgjørende for om og i hvilken grad kunnskapsbygging skjer. Funnene viser hvordan en god fasilitering er en sentral forutsetning. Forberedelse av samtalen skaper tydelige og forutsigbare rammer som oppleves trygt for deltakerne, noe deltakerne selv beskriver som avgjørende for å skape en god atmosfære. Når studentene i forarbeidet til møtet har laget utkast til en plan for et utviklingsarbeid, og skoleeier har lest utkastet, kan deltakerne komme fort i gang med samtalen og til det som er essensen i veiledningen. Fasilitering av møtet blir ytterligere forsterket ved at veilederen fra universitetet bruker en mal for gjennomføringen av samtalen som deltakerne er kjent med før møtet. Malen fungerer derfor som en effektiv støttestruktur. Betydningen av gode forberedelser og en fast møtstruktur er et funn vi kjenner igjen fra studier om gruppecoaching, der forberedte coachingtemaer fra de som skal coaches, bidrar til at coachingsamtalen kan begynne uten at for mye tid går til spille (Aas & Fluckiger, 2016), og der en fast, stegvis møtstruktur gir klarhet i hvordan coachingsamtalen foregår (Flückiger et al., 2017; Aas, 2016). Betydningen av strukturerte samtaler er også dokumentert i forskning om ledelse av profesjonelle gruppediskusjoner (Aas & Vennebo, 2021a).

Som funnene i denne studien viser, opplever studentene at det i skoleeiers deltakelse ligger en anerkjennelse. Det at skoleeier viser interesse for studentens arbeid, skaper grunnlag for et tillitsforhold som kan forsterke relasjonen mellom skoleleder og skoleeier (Paulsen, 2019). Deltakelse på en felles arena gir rom for ny informasjon og kunnskapsutvikling mellom representantene for skolenivået og skoleeiernivået (Aas & Paulsen, 2019). Tydeligst kommer dette frem når det dreier seg om å reflektere over teori, om å spisse problemstillinger, om å se både teoretiske og praktiske utfordringer ved tiltakene og å stille akademiske krav til arbeidet. Sist, men ikke minst, kan møtet mellom student og skoleeier ses som et eksempel på hvordan

demokratisk og verdibasert ledelse kan utvikles i praksis (Ballangrud & Aas, 2022; Stenshorne & Ballangrud, 2014; Aas & Törnsén, 2016), og hvordan meningsskapning mellom ulike nivåer i utdanningssystemet kan skje i praksis (Weick et al., 2005).

Fra kollektiv kunnskapsbygging til innsikt

Et optimalt læringsresultat av den kollektive kunnskapsbyggingen er ifølge Wells (1999) at deltakerne får en ny innsikt. En ny innsikt innebærer at deltakerne kan anvende kunnskapen de har fått, i nye situasjoner. I presentasjonen av funnene anvender vi begrepet overføringsverdi for å illustrere hvorvidt deltakerne kan ta med seg den nye kunnskapen til egen skole eller egen kommune. Det innebærer at de selv må tilpasse kunnskapen til en ny kontekst, noe som skjer gjennom å konstruere egen forståelse, gjerne gjennom interaksjon med andre om en felles aktivitet, for eksempel i det digitale veiledningsmøtet.

Både skoleeiere og skoleledere fremhever betydningene av at det som er temaer og innhold i studiet, brukes og kan brukes på en rekke måter og områder. Vi ser eksempler på at studentene rapporterer at de har fått mer innsikt i egen lederrolle og i å drive systematisk utviklingsarbeid og prosessarbeid, som læreplan- og læringsarbeid. Flere peker også på at de har fått økt innsikt i hvordan de kan bruke den nye kunnskapen i nye situasjoner og på andre arenaer. Et gjennomgående funn er at studentene mener at bruk av ulike teoretiske forståelsesrammer og modeller for dialoger (ny informasjon) har økt deres forståelse av egen ledelsespraksis gjennom diskusjoner, slik Wells (2007) fremhever, herunder forståelse av betydningene av å se sin skole i lys av skolekonteksten og andre skoler i kommunen. Skoleeier bidrar gjennom sine synspunkter til å hjelpe studenten til å se utviklingstiltaket i en større systemisk sammenheng og hvordan det kan forstås i lys av kommunens satsingsområder. For skoleeierne fører veiledningssamtalen til at de som skoleeiere «kommer tett på studenten» gjennom et «dypdykk» i deres utviklingsarbeid. Informasjonen om utviklingsarbeidet kobles med deres egne erfaringer og deres forpliktelser når det gjelder å lede og støtte utviklingsarbeid i alle skolene i kommunen (Paulsen, 2019). Gjennom den kollektive kunnskapsbyggingen i veiledningssamtalen blir de utfordret av veilederen fra universitetet til å reflektere over hvordan de kan bruke den nye informasjonen i arbeidet med andre skoleledere i kommunen. Det kan, som vi ser, føre til en forankring av studentens utviklingsarbeid i skoleeiers satsinger. Møtet både informerer og forplikter. Det virker gjensidig.

Utkastet til utviklingsplan representerer ny *informasjon* for representanten for skoleeier og for prosessveileder fra universitetet. De bruker begge sine *erfaringer* til å kaste lys over planutkastet. Representanten for skoleeier har inngående kunnskap om konteksten der utviklingsarbeidet skal gjennomføres, mens prosessveileder har inngående kunnskap om hvordan teori kan bidra til ny forståelse og utvikling av planen. Selv om studiens problemstilling var rettet mot læringen for student og skoleeier, er et uintendert læringsresultat at veiledningsmøtet førte til at veilederne fikk økt innsikt i praksisfeltet. Samtalene avdekket hvilke tanker og temaer som oppleves som sentrale og utfordrende for kommunene og skolene, en ny innsikt som prosessveilederne kan bruke til videreutvikling av studiet. Det illustrer Wells' (2002) poeng med at dialogen kan spille en kraftfull medierende rolle i samtaler.

8.8 Oppsummerende kommentarer

I denne studien har vi undersøkt på hvilken måte en skoleeiers deltakelse i et digitalt veiledningsmøte i den nasjonale skolelederutdanningen kan bidra til læring for studenter og skoleeiere. Konteksten er den modulbaserte skolelederutdanningen «Ledelse av lærings- og læreplanarbeid», der et av formålene har vært å involvere skoleeier i utdanningen. Studien inngår i et større aksjonsforskningsprosjekt (Carr & Kemmis, 1986), og tilbakemeldingene på

møtet fra deltakerne er samlet inn ved hjelp av anonyme nettskjemaer. Wells' (1999) læringssirkel er brukt som analytisk verktøy.

Studien viser at skoleeiers involvering i et digitalt veiledningsmøte i den nasjonale skolelederutdanningen kan bidra til at skolelederne kan utvikle egen lederrolle og lederpraksis, som kan forstås som *profesjonsdimensjonen* ved skolelederfunksjonen, ifølge Meidell og Edvardsen (2020). Studentene trekker frem at de har fått mer innsikt i egen lederrolle og i å drive systematisk utviklingsarbeid og prosessarbeid som en del av læreplan- og læringsarbeidet. De har fått økt innsikt i hvordan de kan bruke læringen i nye situasjoner og overføre den til andre arenaer. Sist, men ikke minst, mener studentene at bruk av ulike teoretiske forståelsesrammer og modeller for dialoger har utviklet forståelsen og kan overføres til andre situasjoner og kollektive arenaer. Skoleeier har på sin side utviklet sin *individuelle profesjonalitet* gjennom å få innsikt i studentens skoleutviklingsprosjekt, som kan være en inspirasjon for andre skoler i kommunen. Det digitale veiledningsmøtet har vært en praktisk arena for utvikling av *samhandlingsdimensjonen* og forståelse av *samfunnsdimensjonen* gjennom praksiser og utvikling av innsikt som innebærer samhandling med de ulike organisasjonsnivåene som tiltaket berører, forankringsarbeid i kommunale satsingsområder, arbeid i ulike nettverk og innad i skolen med skolens mål, elevers læring og læreres og leders læring. Med andre ord kan det utvikles samhandlingskompetanse både gjennom teoretisk kunnskap (ny informasjon) og gjennom erfaringer i å samhandle gjennom dialog om et praktisk utviklingstiltak. På samme måte utvikles kunnskap om samfunnsdimensjonen gjennom teoretisk kunnskap (ny informasjon) og gjennom samtale mellom aktører som bringer inn sine synspunkter og erfaringer fra ulike nivåer i utdanningssystemet i den kollektive kunnskapsbyggingen, som Wells (1999) betegner det.

Vi vil peke på tre implikasjoner av studien: For universitet- og høyskoleansatte representerer et digitalt veiledningsmøte mellom student, skoleeier og prosessveileder en praktisk arena for kollektiv kunnskapsbygging som kan bidra til læring og utvikling for aktørene og for deres skoler og kommuner. En forutsetning for at samtalen skal kunne bli en relevant læringsmulighet, er at møtet er godt forberedt. Det krever at det utvikles samtalestrukturer som er kjent for deltakerne på forhånd, og at de som skal lede samtalene, er godt kjent med samtaleformen. Sist, men ikke minst, viser studien behov for at det forskes mer på læringsaktiviteter i skolelederopplæring for å videreutvikle arbeidsformer som kan bidra til ny innsikt og ny ledelsespraksis.

9 Gruppecoaching i profesjonsutvikling for skoleledere

Marit Aas, Fred Carlo Andersen, Lars Arild Myhr, Åse Slettbak, Lars Aage Rotvold, Trond Lekang

9.1 Innledning

I løpet av de siste årene har det vært en økende interesse for begrepet gruppecoaching. Denne interessen kan først og fremst tilskrives at både individer og grupper må forstå kompleksiteten i og mellom organisasjoner. Systemisk bevissthet inngår i mange organisasjonsmodeller (Argyris & Schön, 1978; Schein, 1994; Senge, 2000). Til tross for at forskere anerkjenner og løfter frem nødvendigheten og betydningen av å arbeide i og med grupper for å utvikle systemisk bevissthet og få til forandringer i organisasjoner slik Brown og Grant (2010) viser i sin forskning, er det utviklet få modeller for gruppecoaching, og det finnes heller ikke mye forskning på feltet (Aas, 2016). Av de studiene som er gjort, synes det å være enighet om en rekke effekter. Det inkluderer forståelse og selvregulering av akseptabel gruppeatferd, bedre lytte- og kommunikasjonsferdigheter, konstruktive konfliktløsninger, klargjøring av styrker og verdier, større engasjement og ansvarlighet, økt emosjonell intelligens, ledelsesutvikling og forbedret forståelse av organisasjonen som helhet (Brown & Grant, 2010).

Gruppecoaching har vært brukt i den nasjonale rektorutdanningen ved UiO siden 2009, på OsloMet siden 2018 og ved Høgskolen på Vestlandet, UiT og Nord Universitet siden 2019. En gjennomføring av gruppecoaching forsterker utviklingen av lederrollen i rektorutdanningen. Det er til sammen publisert 13 artikler og bokkapitler om metoden. Forskningstemaene har vært studentenes læring, gruppens bidrag til den enkeltes læring, utvikling av lederrolle og lederidentitet, coachingstrukturens betydning for læring og utvikling, gruppecoachens rolle og sammenhengen mellom forarbeid som 360-gradersintervjuer (lederspeil) og JTI-preferansetest, og gruppecoachingen.

Et forskningsområde vi nå ønsker å undersøke, er hvordan studentene følger opp forpliktelsen til å prøve ut lederhandlinger som avtales i gruppecoachingen. Hensikten er at studentene gjennom denne utprøvingen skal få nye erfaringer som igjen kan bidra til refleksjon og ny læring. Gruppecoacher som har arbeidet med gruppecoaching i rektorutdanningen over tid, har erfart at ikke alle studentene følger opp sine aksjoner etter gruppecoachingen, og at grunnen kanskje er knyttet til at studentene ikke opplever at utprøvingen av lederhandlinger i avslutning av coachingen er ikke er forpliktende nok. Vi forsker på en tydeligere forpliktelse og på hvordan gruppecoachen kan hjelpe studentene til å komme frem til en lederhandling som skal prøves ut, og hvordan studentene kan dokumentere hva som skjer. I denne studien undersøker forskere ved OsloMet, Høgskolen i Innlandet, Nord Universitet og Universitetet i Tromsø følgende problemstillinger:

1. Hva skjer når studenter som deltar i gruppecoaching i den nasjonale rektorutdanningen, skal prøve ut lederhandlinger som bestemmes i gruppecoachingen i sin egen skolekontekst?
2. Hvordan kan gruppecoachene bidra til at skolelederne prøver ut en ny, avgrenset lederhandling i etterkant av gruppecoachingen?

I den videre fremstillingen starter vi med å beskrive gruppecoachingmodellen som brukes i den nasjonale rektorutdanningen. Dernext presenteres en kunnskapsoversikt og en syntese av 13 studier som til nå er gjennomført knyttet til utprøving og utvikling av modellen og dens potensial for profesjonsutvikling (Aas, 2022). Videre gir vi en kort innføring i det teoretiske rammeverket, Wells' lærings sirkel (Wells, 1999). Etter en presentasjon av metode og analysestrategi presenteres og analyseres funnene. I diskusjonen drøftes funnene i lys av lærings sirkelen. Avslutningsvis oppsummerer vi og presenterer noen implikasjoner av studien.

9.2 Gruppecoachingmodellen

Gruppecoaching kan forstås som «en tilrettelagt gruppeprosess som ledes av en profesjonell coach, iverksatt for å utnytte den samlede energien, erfaringen og kunnskapen hos individene, som sammen ønsker å nå organisasjonsmål og/eller individuelle mål» (Cockerman i Britton, 2010, s. 6). Begreper som ofte brukes om hverandre i litteraturen, er team og gruppe. Teamcoaching relateres til individer som arbeider tett sammen mot et felles definert mål (Clutterbuck, 2007), mens gruppecoaching relateres til en gruppe deltakere som arbeider mot spesifikke læringsmål (Brown & Grant, 2010). Teamcoaching har en mer ovenfra-og-ned-tilnærming eller vertikal tilnærming, mens gruppecoaching baserer seg på en horisontal tilnærming der deltakerne befinner seg på et tilsvarende profesjonelt eller personlig nivå (Dyke, 2014). Thornton (2010) karakteriserer slike grupper som «læringsgrupper» for å illustrere at de nettopp er satt sammen med den hensikt å lære.

Coachingmodellen i den nasjonale rektorutdanningen baserer seg på forståelsen av gruppecoaching relatert til en læringsgruppe, og er utviklet av professor Marit Aas (Aas, 2016)⁶. I coachinggrupper på 5–7 studenter, ledet av en kvalifisert gruppecoach, bringer deltakerne med seg coachingtemaer de har forberedt fra sin lederhverdag. Via spørsmål, kommentarer og råd fra gruppecoachen og de andre deltakerne (medcoacher) oppmuntres skolelederen som er i fokus, til å reflektere over egen lederrolle, mestringsforventninger og utprøving av nye handlinger. I løpet av rektorutdanningen⁷ avsettes tre hele dager til coaching. For hver coachingdag er hver skoleleder (coachee) i fokus ca. 45 minutter hver. Den første coachingen handler om deltakernes *rolleavklaring*. I forkant av coachingen må deltakerne gjennomføre intervjuer med overordnede, underordnede og sideordnede aktører i organisasjonen (såkalt 360-gradersintervjuer). Den andre coachingen tar sikte på å utvikle egen *lederidentitet*. Jungian Type Index (JTI), som både er en preferansetest og et nettbasert selvvurderingsverktøy, er brukt som forberedelse til coachingen. Den tredje coachingen er knyttet til deltakernes oppgave med å lede et skoleutviklingsprosjekt. Arbeidet med utviklingsprosjektet går som en rød tråd gjennom programmet. Studentene formulerer en *personlig lederutfordring* og «bestiller» coaching på dette temaet.

Gruppecoachen har ansvaret for både å holde søkelyset på samtalens innhold, dvs. de definerte temaene som den enkelte skoleleder ønsker å ta opp, og holde sin oppmerksomhet rettet mot å lede prosessen i gruppen. For å sikre at coachingsamtalene blir fokusert, men også for å støtte og hjelpe gruppecoachene, er det utviklet en veiledende struktur som bygger på følgende fem steg:

- 1) Presentasjon av coachingtemaet
- 2) Oppklarende spørsmål

⁶ For mer informasjon om coachingmodellen, se Aas (2016).

⁷ Den nasjonale rektorutdanningen går over tre semestre med sju samlinger à tre dager.

- 3) Refleksjoner og løsningsmuligheter fra gruppen
- 4) Refleksjoner og tilbakemelding fra coachee
- 5) Oppsummering og beslutning om handling

Strukturen er inspirert av Brown og Grants (2010, s. 39) GROUP-modell, som inneholder stegene «Goal, Reality, Options, Understanding Others» og «Perform». Modellen har vært prøvd ut i ti land gjennom EU-prosjektet «Professional Learning through Reflection promoted by Feedback and Coaching» (PROFLEC) under ledelse av professor Stephan Huber. Ettersom målgruppen er skoleledere som sammen skal lære mer om ledelse og lederrollen, forstås gruppecoaching som en feedbackorientert prosess der skoleledere er engasjert i en tilrettelagt kollegabasert refleksjon for å bidra til egen læring og utvikling av sin egen profesjonelle praksis. De læringsmulighetene som ligger i gruppecoachingmodellen, bygger på tre coachingfilosofiske prinsipper, nemlig bevissthet, ansvarlighet og fellesskapsfølelse (Aas, 2016). Bevissthet er en samlebetegnelse for fokusert oppmerksomhet, konsentrasjon og klarhet. Følelsen av ansvarlighet kommer ved å gjøre egne valg. Fellesskapsfølelsen utvikles gjennom en følelsesmessig vev som på sitt beste skaper varme og interesse for å støtte hverandre.

9.3 Kunnskapsoversikt over 13 studier om gruppecoaching

Med utgangspunkt i gruppecoachingmodellen som er utviklet for den nasjonale rektorutdanningen, presenteres en kunnskapsoversikt og en syntese av 13 studier som til nå er gjort i tilknytning til utprøving og utvikling av modellen og dens potensial for profesjonsutvikling. De inkluderte studiene er gjennomført i perioden 2014-2020 og de er i hovedsak knyttet til den norske gruppecoachingmodellen (Aas, 2022). Metodisk er kunnskapsoversikten inspirert av en *kort kunnskapsoversikt*, et format som er utviklet for å gjennomføre kunnskapsoversikter⁸. Til forskjell fra denne metodikken, som bygger på søkestrenger og valg av søkedatabaser, er studiene valgt ut manuelt og utgjør *alle* kjente studier på feltet. Kunnskapsoversikten bygger på følgende tre inklusjonskriterier: 1) artiklene og bokkapitlene er publisert i fagfelleverderte tidsskrifter eller bøker; 2) studiene er publisert mellom 2014 og 2020; og 3) språket er norsk eller engelsk. Kunnskapsoversikten besvarer følgende forskningsspørsmål: *Hvordan bidrar gruppecoaching anvendt i lederprogrammer til profesjonsutvikling for skoleledere?*⁹.

Syntese: Hva har vi lært?

Tidligere studier viser at en-til-en-coaching av skoleledere som deltar i et lederprogram, kan bidra til profesjonsutvikling på en rekke områder. De inkluderte studiene om gruppecoaching viser at det skjer en *tilleggs læring* når skoleledere møtes i grupper. Samlet sett viser de inkluderte studiene at det gjennom gruppecoachingen skjer læring og profesjonsutvikling på individnivå og på gruppenivå som til sammen bidrar til rolleavklaring og utvikling av lederidentitet.

Flere av studiene peker på hvordan selvvurdering av egen lederrolle og innsikt i lederpreferanser i kombinasjon med gruppecoaching kan stimulere til refleksjon og læring for skoleledere som deltar i et lederprogram. Den samlede kompetansen og erfaringen fra de andre deltakerne utgjør en viktig læringsressurs. Gruppen utvikler en forpliktende ansvarsfølelse for hverandres læring og bidrar til et sterkere «læringstrykk». Å bringe sammen skoleledere i coachinggrupper som diskuterer og gir hverandre tilbakemeldinger på aktuelle lederutfordringer, ser ut til å ha stor betydning for deltakernes rolleforståelse og konstruksjon av egen lederidentitet. Opplevelsen av gruppetilhørighet synes å være fundamental og gir en opplevelse av at du ikke er alene og isolert

⁸ Se Lillejord et al. (2015) for en mer utfyllende beskrivelse av en kort kunnskapsoversikt.

⁹ Se Aas (2022) for en mer detaljert informasjon om funn og referansene i kunnskapsoversikten.

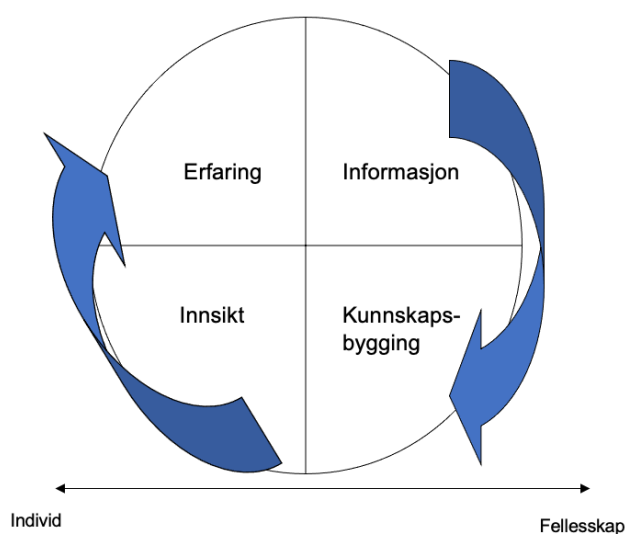
med dine spørsmål, erkjennelsen av at andre har lignende følelser, tanker og problemer, og opplevelsen av å gi uten å forvente noe tilbake.

Studiene viser at deltakernes forarbeid til gruppecoaching bidrar til at de allerede har startet en tankeprosess som gjør at coachingen kan fange opp kjernes spørsmål mye hurtigere enn om deltakerne kommer til coachingen med «blanke ark». Et annet viktig forarbeid er etablering av et gruppeklima som kan fremme deltakernes tillit til hverandre og villighet til å engasjere seg i de andre deltakernes problemer. Hele refleksjonsprosessen avhenger i stor grad av gruppecoaches kompetanse til å stille spørsmål eller sikre at ulike spørsmål blir stilt for å drive refleksjonene videre. Her har gruppecoachen støtte i den etablerte møtestrucuturen, som skaper økt bevissthet gjennom fokusert oppmerksomhet, konsentrasjon og klarhet. Ordningen med å engasjere alle gruppe-medlemmene som medcoacher har ført til at deltakerne sier at de lærer vel så mye av å lytte til og delta i kollegers coachingtemaer som å være i fokus selv.

Det at hver coachingøkt ender opp i en forpliktende ledelseshandling som skal prøves ut, og at denne handlingen kommuniseres høyt for de andre skolelederne, øker motivasjonen for å ville prøve ut nye ledelsespraksiser i egen skole. Samtidig opplever lederne at støtten fra andre skoleledere skaper motivasjon og vilje til å gjøre endringer. Sist, men ikke minst, så ligger kanskje den viktigste kraften i gruppecoaching som læringsarena i den fellesskapsfølelsen som utvikles. Gjennom å lytte og gi anerkjennelse til hverandre skapes grobunn for å oppleve og derved lære at det er gjennom å vise interesse for hverandre og støtte hverandre at du selv blir klar over hvem du er og hvordan du kan utvikle deg som leder.

9.4 Teoretisk rammeverk: Wells' lærings sirkel

Wells' lærings sirkel (1999) med fire ulike læringsmuligheter («opportunities for meaning-making») er brukt som analytisk rammeverk for å studere den kollektive kunnskapsprosessen som skjer i gruppecoachingen. En oversikt over hvordan de fire læringsmulighetene henger sammen i en prosess der de fire læringsmulighetene bygger på hverandre i en kollektiv kunnskapsbygging, er vist i figur 5.



Figur 5 Fire ulike læringsmuligheter (etter Wells, 1999, s. 85)

Den første muligheten handler om å få ny *informasjon*. For at informasjonen skal føre til refleksjon og en utvidet forståelse, noe som ifølge Wells (2002, s. 8) er «målet med all nyttig læring», må informasjonen bli aktivt transformert og uttrykt med en personlig *erfaring* gjennom *kunnskapsbygging*. Både erfaringen og informasjonen blir utviklet og delt i fellesskapet. På den måten kan den kunnskapsbyggende prosessen føre til ny *innsikt* både for individet og for gruppen. Likevel leder ikke ny informasjon automatisk til utvidet forståelse.

Deltakerne i gruppecoaching har *erfaring* med skoleledelse, både som ledere på ulike nivåer og som lederutdannere og forskere. Disse individuelle og kollektive erfaringene er et viktig utgangspunkt for gruppecoachingen, der hensikten er å støtte deltakerne i de temaene de bringer til coachingen. For universitetet har det vært en utfordring å finne frem til ny relevant teoretisk *informasjon* som korresponderer med deltakernes erfaringer og derfor oppfattes som nyttig. Informasjonen i utdanningen inkluderer teori om skoleledelse både når det gjelder individutvikling og organisasjons- og kontekstforståelse. Informasjonen er tenkt som tankeredit som bidrar til refleksjon i gruppecoachingen. I programmet er det lagt til rette for ulike arenaer for læring og kollektiv *kunnskapsbygging*. En kollektiv arena for diskusjon og refleksjon er etablert i læringsgruppene, som også fungerer som coachinggrupper der studentene kan bearbeide informasjonen gjennom å dele sine erfaringer og refleksjoner om sine og meddeltakernes coachingtemaer. I de kollektive kunnskapsbyggende prosessene i gruppecoachingen bidrar gruppecoachene, som er universitetslærere, med å tilrettelegge for samtaler som kan bidra til å utvikle *ny innsikt* hos deltakerne. Ny innsikt innebærer at studentene kan anvende kunnskapen de har fått, til å prøve ut nye lederhandlinger i egen skolekontekst. Ifølge Wells (1999) er ikke kunnskap en ting som finnes i bøker, men en abstraksjon som er nyttig å referere til det å vite, og som manifesterer seg hos individer i spesielle situasjoner eller diskusjoner. Med andre ord må hvert individ konstruere sin egen forståelse, helst gjennom interaksjon med andre gjennom en felles aktivitet, for eksempel gjennom gruppecoaching.

9.5 Undersøkelsens metode og utvalg

Studien undersøker hvordan studentene følger opp forpliktelsen om å prøve ut lederhandlinger som avtales i gruppecoachingen. Hensikten er at studentene gjennom denne utprøvingen får nye erfaringer som igjen kan bidra til refleksjon og ny læring. Studien har vært gjennomført med et aksjonsforskningsdesign med trekk fra pragmatisk aksjonsforskning (Elliott, 1991) og samarbeidende aksjonsforskning (Heron & Reason, 2006). Vi har valgt å undersøke hvordan gruppecoachene kan sikre at skolelederne prøver ut en ny, avgrenset lederpraksis i etterkant av coachingen. Målet var å forbedre det vi så på som vår felles coachingpraksis, både når det gjaldt coaching- og forskerpraksis. Dette samsvarer med Heron og Reason (2008, s. 337), som peker på at man gjennom en slik samarbeidende aksjonsforskning utvikler a) ferdigheter i å drive samarbeidende forskning, b) individuelle og samarbeidende arbeidsferdigheter (coachingferdigheter i vårt tilfelle) og c) ferdigheter til å nydanne den arbeidskulturen der ferdighetene hører hjemme.

Aksjoner og innsamling av data

Det ble gjennomført fire aksjoner der vi fulgte studentene og deres gruppecoacher som startet på rektorutdanningen ved OsloMet/HINN og UiT høsten 2021 med avslutning høsten 2022. Fra OsloMet gjaldt dette 62 studenter og deres 11 gruppecoacher og fra UiT 22 studenter og deres fem gruppecoacher. Blant de 84 studentene var det 20 rektorer og 64 assisterende rektorer, undervisningsinspektører eller avdelingsledere. Datamaterialet er samlet inn i etterkant av den første av programmets tre coachingrunder. En oversikt over de fire aksjonene med aktører og datamateriale er vist i tabell 10.

Tabell 10 Aksjonsoversikt med aktørene og datamaterialet

Aksjoner	Hva aksjonen dreier seg om	Aktører	Datamateriale
Aksjon 1	Trening av gruppecoacher	Forskere og gruppecoacher	Struktur for gruppecoaching (5 steg)
Aksjon 2	Gjennomføring av gruppecoaching	Studenter og gruppecoacher	
Aksjon 3	Datainnsamling av refleksjonsnotater	Studenter og gruppecoacher	Anonyme nettskjemaer fra studenter og gruppecoacher (basert på refleksjonsspørsmål og skriveramme)
Aksjon 4	Presentasjon av data fra nettskjemaene til gruppecoacher og studenter med påfølgende refleksjoner	Forskere og studenter	Sammenfatninger/notater fra forskerne

I *aksjon 1* ble det arrangert en treningsøkt for gruppecoachene på de to studiestedene ledet av forskerne (som også var gruppecoacher). Her ble strukturen for gruppecoaching med de fem stegene gjennomgått. Deretter ble det gjennomført trening på hvordan gruppecoachene kunne sikre at coachingen endte opp i en tydeliggjøring av lederhandlingen som studenten skulle prøve ut i etterkant av coachingen. Datamaterialet i denne fasen var den forskningsbaserte gruppestrukturen som alle coachene tidligere hadde fått opplæring i.

I *aksjon 2* gjennomførte studentene og gruppecoachene den første gruppecoachingen. I forkant av coachingen hadde alle studentene gjort 360-gradersintervjuer der de laget et «lederspeil» med oppsummeringer av hvilke forventninger utvalgte medarbeidere hadde til deres ledelse. På bakgrunn av «lederspeilet» formulerte de et coachingtema som de brakte med seg til gruppecoachingen. «Lederspeilet» ble lastet opp på en læringsplattform der gruppecoachene fikk tilgang til «sine» studenters lederspeil. Gruppecoachingen ble gjennomført i grupper med 6–8 deltakere, der hver student var i fokus i ca. 45 minutter.

Aksjon 3 fant sted om lag to måneder etter coachingen. Da ble studenter og gruppecoacher bedt om å fylle ut et nettbasert refleksjonsskjema der de skulle reflektere over hvordan de hadde opplevd det å prøve ut lederhandlingen. Forskerne hadde i forkant utarbeidet nettskjemaet med skriveramme til studentene basert på følgende fire punkter:

1. Gjengi den oppgaven du har gitt deg selv, hva du ønsket å oppnå, og kjennetegnene på det du ønsket å oppnå.
2. Beskriv hva som faktisk skjedde, dvs. beskrivelsen må skilles fra tolkninger, vurderinger og forklaringer. Det du beskriver, må få fram hva som faktisk skjedde. Hva sa og gjorde du og de som var involvert?
3. Beskriv hvordan muligheter og barrierer spilte inn for det du ønsket å oppnå.
4. Beskriv de følelsene du kjente på selv, og de du registrerte hos de som var involvert, og beskriv hvordan følelsene kan ha hatt innvirkning på det du ønsket å oppnå. Hva ga deg en følelse av mestring, glede, begeistring osv. som du mener er grunn til å feire?

Punktene i refleksjonsskjemaet tok utgangspunkt i tidligere forskning om gruppecoaching (se side 5–6). Vi valgte spesifikt å spørre etter hvilke følelser utprøvingen skapte hos studentene, for følelser (Brandmo et al. 2019) og mestringsfølelse (Bandura, 1977) er sentrale elementer i gruppecoaching. Følelser bidrar til å regulere vår egen atferd og er av stor betydning for hvordan

vi opptrer i relasjon med andre mennesker. I punktet om følelser var vi derfor opptatt av å avdekke ulike typiske positive og negative primærfølelser slik Greenberg (2019), Izard (2009) og Tomkins (1981) snakker om. I tillegg fylte gruppecoachene ut et nettskjema med sine erfaringer fra coachingen. De to typene nettbaserte refleksjonsskjemaer utgjør studiens sentrale data.

I *aksjon 4* ble erfaringene fra nettskjemaene sammenfattet og presentert for gruppecoachene på de to studiestedene, med påfølgende refleksjoner om hvordan resultatene kunne bidra til utvikling av egen coachingpraksis. Forskerne sammenfattet notatene fra refleksjonssamtalene. Disse refleksjonsnotatene er kun brukt som støttemateriale for analysene.

Oppsummert refererer aksjon 2 og 3 til hvordan studentene opplevde å prøve ut et avgrenset ledelsestiltak, og hvilke refleksjoner de gjorde seg under og etter utprøvingen. Aksjon 1 og 4 refererer til gruppecoachenes rolle som ledere for gruppecoachingprosessen i gruppene med sikte på å bidra til at studentene prøver ut en ny, avgrenset ledelsespraksis i etterkant av gruppecoachingen (jf. steg 5).

Analysestrategi

Det analytiske arbeidet er utført etter inspirasjon av Richards (2014) og kan beskrives som en sekvensiell prosess bestående av flere trinn. Vi trekker også veksler på det Thagaard (2003) omtaler som kategoribasert analyse, hvor informasjon om det samme temaet samles i én kategori. Analysen er delt i tre. Den første delen har som formål å besvare den første problemstillingen som undersøker hva som skjer når studentene skal prøve ut lederhandlinger som bestemmes i gruppecoachingen i sin egen skolekontekst. Det første trinnet i denne delen av analysen gikk ut på å organisere svarene i nettskjemaene i fire kategorier som samsvarte med temaene i studentenes skriveramme: 1) Studentenes lederhandlinger, 2) Faktisk utprøving, 3) Muligheter og barrierer og 4) Følelser. I det andre analysetrinnet valgte vi en mer induktiv tilnærming for å få mer informasjon om lederhandlingene studentene hadde valgt å prøve ut. Vi identifiserte følgende fire underkategorier knyttet til hovedkategorien *Studentens lederhandlinger*: a) Læring og kompetanseutvikling, b) Organisering og systematisering, c) Egenledelse og d) Relasjoner og samarbeid. Til sammen bidro underkategoriene til å forstå hvilke typer lederhandlinger studentene valgte for utprøving, og hvem lederhandlingene var rettet mot. For ytterligere å forstå hva som skjedde under utprøvingen i egen skolekontekst, valgte vi i det tredje analysetrinnet å se svarene under kategorien *Faktisk utprøving* i lys av kategorien muligheter/barrierer for å identifisere hvordan muligheter og eventuelle barrierer spilte inn for det de ønsket å oppnå. Her identifiserte vi fire underkategorier: a) ikke gjennomført, b) delvis gjennomført, c) gjennomført og d) gjennomført med ønsket virkning. I det fjerde analysetrinnet *Følelser* undersøkte vi følelsene studentene kjente på, og hvordan følelsene kan ha hatt innvirkning på det de ønsket å oppnå. Vi identifiserte først to hovedkategorier: positive og negative følelser. De positive følelsene kategoriserte vi i underkategoriene glede, stolthet og hengivenhet, mens de negative følelsene kategoriserte vi i underkategoriene frykt, sinne og sorg.

I den andre delen av analysen ønsket vi å få tak i sammenhengen mellom formulerte lederhandlinger og studentenes tilbakemeldinger om hva som skjedde under utprøvingen. For å få en mer helhetlig forståelse av datamaterialet valgte vi derfor å se på sammenhengen mellom de fire refleksjonsspørsmålene for hver student, her definert som et case. Videre lette vi etter mønstre i casene og valgte ut ett representativt case for hvert av de fire områdene studenten rettet sine lederhandlinger mot: a) Relasjoner og samarbeid, b) Læring og kompetanseutvikling, c) Selvledelse og d) Organisering og systematisering.

I den tredje delen av analysen rettet vi oppmerksomheten mot den andre problemstillingen, der vi ønsket å undersøke hvordan gruppecoachene kan sikre at skolelederne prøver ut en ny, avgrenset lederpraksis i etterkant av gruppecoachingen. Her gikk vi inn i studentenes svar knyttet til kategorien *lederhandlinger* for å studere hvordan lederhandlingene var konkretisert. Avslutningsvis drøfter vi funn og analyser opp mot Wells' (1999) lærings sirkel.

9.6 Presentasjon av funn og analyser

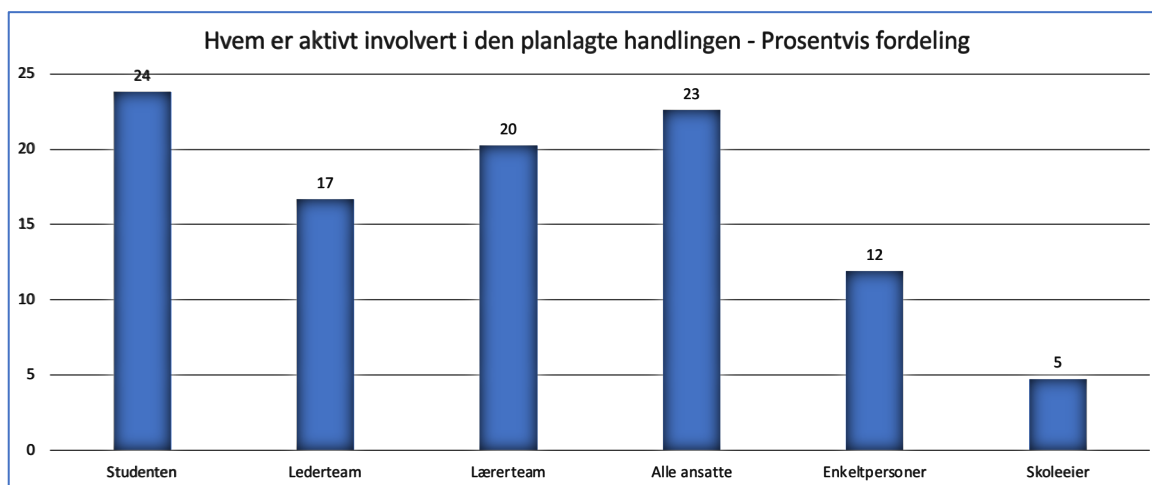
I presentasjon av funn og analyser starter vi med å se nærmere på *studentens lederhandlinger*, hvem som var involvert, og hva den planlagte handlingen dreier seg om. Videre presenterer vi *faktisk utprøving*, der vi ser nærmere på om den planlagte handlingen ble gjennomført, hva som skjedde, og hvilke muligheter og barrierer studentene opplevde i utprøvingen, hvem som var involvert, og hvilke følelser utprøvingen utløste. I den tredje delen presenterer vi fire eksemplariske caser som til sammen gir en dypere forståelse av hvordan fire studenter opplevde det å prøve ut en avgrenset lederhandling. Sist, men ikke minst, retter vi oppmerksomheten mot studentens formulering av lederhandlingen med tanke på å identifisere hvordan lederhandlingene var konkretisert.

Studentenes lederhandlinger

Analysen av resultater viser studentenes beskrivelse av hva de hadde bestemt seg for å gjøre i gruppecoachingens steg 5: *Oppsummering og beslutning om handling*. Her er vi ute etter å belyse hva de planlagte handlingene faktisk består av, og hvem som er involvert i handlingene. Vi har i undersøkelsen valgt å kalle alle skolelederne og informantene for studenter. Vi starter med å beskrive hvem som er involvert i handlingene.

Hvem er involvert i den planlagte handlingen?

De 84 studentene beskriver hvem de planlegger å involvere i handlingen de ønsker å gjennomføre. Vi finner en variasjon i hvem som er planlagt involvert. 24 % av studentene planlegger en handling som er avgrenset til dem selv, der én for eksempel er opptatt av å «øve på å tåle og ikke ha et svar på alle spørsmål». En annen retter også fokuset mot seg selv: «At jeg skulle bli tydeligere. I noen tilfeller mer bestemt». Selv om også denne kategorien handlinger på ulike måter ofte også vil involvere andre på skolen, har vi valgt å lage en egen kategori for utsagn hvor studenten selv er den eneste som har en aktiv rolle. Videre planlegger 60 % av studentene handlinger som samlet involverer ulike grupperinger på skolen, herunder lederteamet, ulike lærerteam og hele kollegiet samlet. Én retter for eksempel sin handling inn mot alle ansatte: «Jeg gav meg selv i oppgave å gjennomføre strukturerte fellesmøter med mine ansatte minst en gang i uka». En annen involverer et utvalg i personalet for å styrke relasjonen og skape trygghet gjennom arbeid for «å oppnå bedre kontakt med medarbeidere som var tilbakeholdne og forsiktige i dialog med meg». Andre (12 %) planlegger handlinger som involverer enkeltlærere, som for eksempel handler om kommunikasjonsproblemer med en ansatt og et ønske om «å oppnå bedre kommunikasjon med vedkommende», eller som handler om å forplikte seg til «å gjennomføre en vanskelig/utfordrende samtale med en ansatt». Det er kun 5 % som involverer skoleeier. Det er imidlertid ingen som nevner involvering av elever, foresatte, lokalsamfunnet, næringsliv eller andre aktuelle samarbeidsaktører. Videre er det heller ingen som planlegger handlinger som involverer samarbeid rettet mot for eksempel helse- eller barnevern. Det er heller ingen som nevner tillitsvalgte. Figur 6 viser den prosentvise fordelingen av hvem som er involvert i den planlagte handlingen.

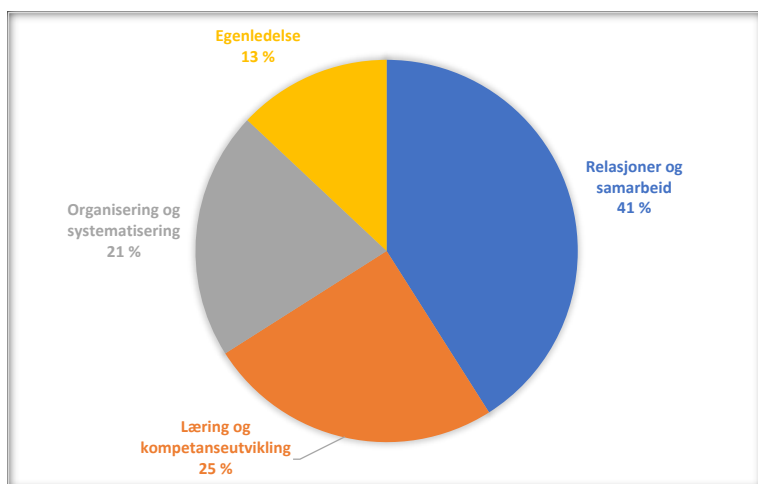


Figur 6 Prosentvis fordeling av hvem som er involvert i den planlagte handlingen

Oppsummert viser dette at mange planlegger en handling som er spesifikt rettet mot dem selv som ledere. Samtidig involverer de planlagte handlingene lederteamet, enkelte lærerteam eller hele personalet. De planlagte handlingene retter seg også mot enkeltlærere. Skoleeier viser seg å være minst involvert i de planlagte handlingene. Det kan skyldes at ca. 3/4 av studentene er avdelingsledere eller undervisningsinspektører og dermed har rektor som sin nærmeste leder.

Hva handler den planlagte handlingen om?

I arbeidet med å analysere hva den planlagte handlingen tematisk handler om, har vi tatt utgangspunkt i samtlige utsagn fra studentene og kategorisert utsagnene i følgende fire kategorier: egenledelse, relasjoner og samarbeid, læring og kompetanseutvikling og organisering og systematisering. *Egenledelse* referer til lederhandlinger som primært rettes mot utvikling av studentens egen lederrolle og personlige preferanser, for eksempel «jeg skal rydde i arbeidsoppgavene mine». *Relasjoner og samarbeid* referer til lederhandlinger som dreier seg om å utvikle samarbeidsrelasjoner med de ansatte i skolen, for eksempel «gjennomføre en samtale med to om deltagelse i utviklingsarbeid». *Læring og kompetanseutvikling* referer til lederhandlinger som kan bidra til å utvikle skolens kompetanse, for eksempel «jeg ønsket å prøve ut min lederhandling i hvordan lede fellesmøter». Den fjerde kategorien *Organisering og systematisering* referer til lederhandlinger som rettes mot skolens rutiner og organisasjonsstrukturer, for eksempel «vi skal gjennomføre en endring av teamorganisering». En prosentvis fordeling av hva lederhandlingene handler om, er vist i figur 7.



Figur 7 En prosentvis fordeling av hva lederhandlingene handler om

Egenledelse utgjør med 13 % den minste kategorien. Lederhandlingene i denne kategorien er i hovedsak rettet inn mot studenten selv og spenner fra konkrete oppgaver som «lage og følge opp tidsplan for egen bruk av tid» til mer generelle lederutfordringer som «ta flere avgjørelser på egenhånd» og «tåle å stå i at jeg ikke kan gi svar» eller «slutte med å ta oppgaver fra andre».

Relasjoner og samarbeid utgjør med 41 % den største andelen lederhandlingene. Her ser vi også variasjon i lederhandlingene, fra helt konkrete, avgrensede lederhandlingene rettet mot ulike aktører i skolen som kan evalueres etter at handlingene er utført, til mer generelle lederhandlingene som representerer mer langsiktige utviklingsoppgaver. Eksempler på konkrete lederhandlingene er «snakke med personalet om bruk av åpen og lukket dør på mitt kontor» og «utvide kontaktflaten med ansatte for økt tilgjengelighet», mens eksempler på mer generelle lederhandlingene er «utvikle egen kommunikasjon» og «jeg ønsker å bli mer lyttende som leder».

Lederhandlingene i kategorien *Læring og kompetanseutvikling* utgjør 25 %. Innenfor denne kategorien er det flere eksempler på at studentene har mange ideer om hva de kan gjøre for å utvikle personalets kompetanse og uttrykke dem i konkrete lederhandlingene, for eksempel «følge opp lærende møter i medarbeidersamtaler», «gjennomføre ståstedsanalyse på skolen», «observere og veilede lærerteamene» og «evaluering av kollegaveiledning». Det er også eksempler på at lederhandlingene representerer mer langsiktige utviklingsmål, for eksempel «utvikle mer lærende møter i personalet med erfaringsdeling», «utforske nye arbeidsformer i fellesmøtene for å utvikle arbeidsmiljøet» og «involvere personalet i analyse av data og sette nye mål».

Kategorien *Organisering og systematisering* utgjør 21 % av lederhandlingene. Disse lederhandlingene rettes mot organisatoriske og systemiske endringer som kan hjelpe studenten til å se sammenhenger mellom egen atferd og strukturelle forhold. Lederhandlingene i denne kategorien kan betegnes som overveiende instrumentelle og konkrete ved at de beskriver konkrete endringer rettet mot skolens organisasjon, illustrert ved følgende eksempler: «lage årshjul for meg selv og avdelingen», «finne bedre rutiner for håndtering av vikarer og innleie», «lage system og plan for gjennomføring» og «lage system for ansattes innmelding av behov for hjelp».

Oppsummert ser vi at flest lederhandlinger rettes mot kategorien *Relasjoner og samarbeid*, mens *Læring og kompetanseutvikling* utgjør den nest største kategorien. Dette kan forstås som at studentene er mest opptatt av hvordan de i samarbeidsrelasjoner og gjennom kompetanseutvikling kan løfte frem spørsmål om læring og utvikling.

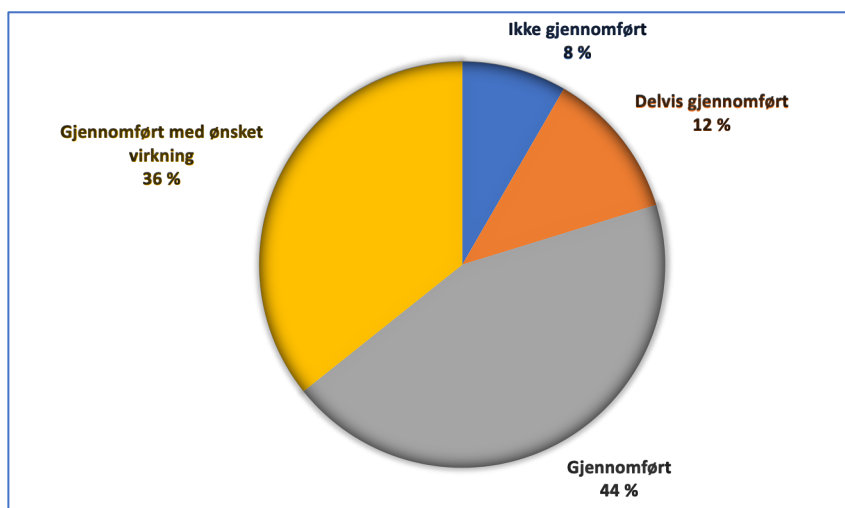
Faktisk utprøving

Studentene har besvart spørsmål om gjennomføringen av de planlagte handlingene, hva som faktisk skjedde, hvilke muligheter og barrierer de har møtt i utprøvingen, og hvordan følelsene har spilt inn i prosessen. Vi starter med å beskrive i hvilken grad de planlagte handlingene ble gjennomført.

Gjennomføringsgrad for den planlagte handlingen

Vi har kategorisert disse svarene i fire kategorier: a) ikke gjennomført, hvor for eksempel én viser til pandemien: «Jeg har ikke kunnet gjennomføre det jeg planla på grunn av rødt nivå og oppsigelser»; b) delvis gjennomført, for eksempel: «Jeg fikk kun hatt to samtaler i etterkant av skolevandringen, før skolen ble rammet av et enormt smitteutbrudd både blant lærere og elever»; c) gjennomført, for eksempel: «Jeg har, i samarbeid med personalet, laget nye timeplaner/arbeidsplaner som skal gjelde fra uke ...»; d) gjennomført med ønsket virkning, for eksempel: «Jeg tok opp saken med ... og det første vi ble enige om var at vi skulle bruke møterommet til det ukentlige ledermøte. Da unngikk vi alle avbruddene, og kunne avslutte møtet til fastsatt tid. Dette har vi fortsatt med».

En femtedel av studentene rapporterer at de enten ikke har gjennomført eller kun delvis har gjennomført den planlagte handlingen. Dette innebærer at så mange som 80 % av studentene rapporterer at de har gjennomført den planlagte handlingen, og hele 36 % rapporterer at de også har opplevd en ønsket virkning. En oversikt over gjennomføringsgrad for den planlagte handlingen er vist i figur 8.

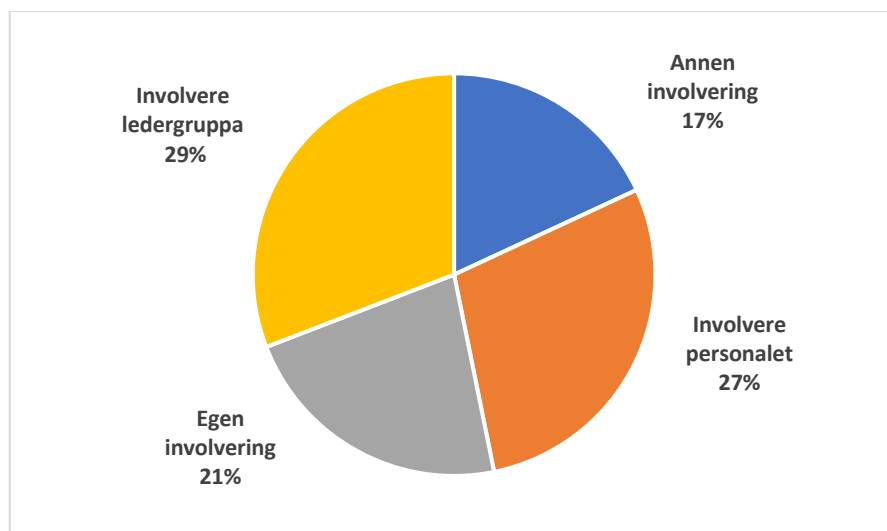


Figur 8 En oversikt over gjennomføringsgrad for den planlagte handlingen

Oppsummert ser det ut til at den planlagte handlingen i stor grad er blitt gjennomført av studentene. En tredjedel av studentene oppgir også at handlingen er gjennomført med ønsket virkning.

Beskrivelse av hva som skjedde, og hvem som var involvert i handlingen

Studentene har besvart spørsmål om hva som skjedde i gjennomføringen av de planlagte handlingene. Svarene er kategorisert ut fra hvem som var involvert ifølge beskrivelsene av vurderinger og forklaringer. Disse svarene fordeler seg på fire kategorier, med følgende prosentvise fordeling: a) Egen involvering 21 %, b) Involvere ledergruppen 29 %, c) Involvere personalet 27 %, og d) Annen involvering 17 %. En prosentvis oversikt over hvem som er involvert i lederhandlingene, er vist i figur 9.



Figur 9 En prosentvis oversikt over hvem som er involvert i lederhandlingene

Kategori a) *Egen involvering* (21 %) er svart ut fra forventningene studentene hadde til seg selv, egne observasjoner, tydelighet i informasjonen, sette av egen tid og store utfordringer i eget arbeid. En av studentene uttrykte det slik: «I arbeidsperioden har jeg gjennomført 5–6 observasjoner på trinnet. Under observasjonene fungerte jeg som hjelpelærer og snakket med både lærere og elever i klasserommet og på gruppen mens elevene arbeidet. Et par ganger gjennomførte jeg også ren observasjon av elevatferd; når utvalgt elev deltar, når det blir vanskelig og hva som skjer når eleven ikke vil delta og eller utagerer». Svarene viser betydningen av å kunne ha mulighet til selv å observere det som ble tatt opp i coachingen og ha tilstrekkelig tid til å utføre lederoppgaver.

Kategori b) *Involvere ledergruppen* (29 %) er svart ut fra involveringen av ledergruppen, samtaler med ledergruppen, samarbeid om å melde inn saker og egen gruppecoaching i ledergruppen. En av studentene beskrev det slik: «Jeg startet med å innkalle ledergruppen (rektor, undervisningsinspektøren og sfo-leder) til et møte med agenda "Felles ledelse". Jeg startet med å legge frem resultatene fra intervjuene, hvor jeg sa at samtlige hadde gitt tilbakemelding om hvor viktig det var å ha tillit til en leder. Vi drøftet om dette ikke nødvendigvis ikke bare gjaldt meg, men at ledelsen blir sett på som en helhet. Vi kom frem til at vi ønsket å lage noen punkter for hva ledelsen kunne gjøre for å bli mer synlige, og på den måten skape mer tillit hos de ansatte». Svarene tydeliggjør ansvaret skoleledere har for å involvere ledergruppen ved skolen som et profesjonelt læringsfelleskap der det også kan meldes inn aktuelle saker fra feltet.

Kategori c) *Involvere personalet* (27 %) er svart ut fra involvering av personalet, skolevandring, samle kolleger til gruppearbeid, fellesmøter og felles arbeid med læringsmiljø. En av studentene forklarte det slik: «Det som har skjedd, er at jeg har klart å skape trygge rammer for interaksjon.

Bruker tid på å observere for å finne innganger til gode samhandlinger. Bruker humor – og stiller åpne spørsmål for å vende utgangspunktet for dialogen til de jeg ønsker å samtale med». Denne kategorien handler om hvordan skolelederen kan involvere hele personalet for å forankre, forstå og skape trygge rammer for forbedring og interaksjon.

Kategori d) *Annen involvering* (17 %) er besvart av studentene ut fra ulike aktører og andre involverte. Det kan handle om ekstern bistand til skolen, samtale kun med enkeltlærere eller prosesser som ikke ble fullført. Et eksempel på dette kan illustreres med svaret fra en av studentene: «Jeg brukte mer tid på å stikke innom kontoret hennes for å høre om stort og smått. Jeg var bevisst på å smile og vise at jeg så henne. Etter at jeg brukte mer tid på den ansatte, løste det seg opp og vi fikk en mer konstruktiv dialog». Svarene i enkeltsaker har stort sprik, men flere tar opp betydningen av samarbeid og ekstern bistand for å beskrive handling.

Oppsummert viser svarene spredning i beskrivelsene av hvem som har vært involvert i konkrete handlinger, og det som faktisk skjedde i gjennomføringen og beslutningen om handling. En femtedel av svarene handler om egne forventninger og egne handlinger. To tredjedeler av studentene har involvert ledergruppe eller personalet i gjennomføringen, men en tredjedel har gjennomført dette uten annen involvering enn samtaler med enkeltlærere eller andre samarbeidspartnere.

Hvordan muligheter og barrierer spilte inn for det de ønsket å oppnå

I mulighetene for å oppnå det de ønsker, ligger det ulike former for medkrefter, mens det knytter seg motkrefter til det vi kan anse som barrierer. Muligheters betydning kommer for eksempel til uttrykk gjennom det potensial som ligger i fellesskapet og samstemtheten i ledergruppen, i den økte ansvarliggjøringen som skjer gjennom teamarbeid og de nye kommunikasjonsmulighetene som skjer i det digitale fellesskapet: «Det digitale fellesskapet (eks. TEAMS) gjør at vi kan dele/vurdere/komme med ideer utenom fagmøtene. Det letter også informasjonsflyten for de som ikke var på forrige fagmøte». Tilsvarende påpekes betydningen av samarbeid i personalet: «Det virker som om at ansatte har forståelse for at man bruker planfestet tid til samarbeid og ubunden tid til det som man kan gjøre alene». Et annet gjentakende tema knyttet til muligheter, er rollebevissthet: «Jeg har kjent på at det gir positive resultater når jeg er bevisst min rolle i kommunikasjonen. Jeg håper å kunne bruke dette enda mer bevisst fremover». På samme måte kan vi se at oppmerksomhet også kan knyttes til mulighetene som ligger i å identifisere uheldige sider ved organisasjonen: «Muligheten lå i det at øverste leder til slutt skjønnte alvoret og at det begynte å bli for mye samt at jeg var veldig klar og tydelig i møtet». Det pekes også på betydningen av «de gode mulighetene [som] ligger i å få de involverte interessert og engasjert. Lærerne er svært autonome og har stor faglig integritet innen eget fag. I dette ligger det både muligheter og barrierer».

Den mest fremtredende årsaken når det gjelder barrierenes betydning for måloppnåelse, var knyttet til pandemien: «Masse smitte, gult nivå, hjemmeskole, lav bemanning og slitne lærere er jo helt klart en barriere for alt utviklingsarbeid på skolen for tiden». Og videre: «Pandemien har vært en stor barriere, og vært medvirkende til at miljøet ikke i samme grad har kunnet jobbe med pedagogisk utvikling i fellesskap». Et annet forhold som nevnes, er mangel på tid: «I hverdagene er det så mange gjøremål og alle oppgavene som må gjøres spiser opp de som kan vente eller ikke er absolutt nødvendige. Som et tredje forhold nevnes tid som en barriere for å være tilgjengelig: «Det har vært vanskelig å lukke døren for å fortelle at jeg er opptatt. Et fjerde fremtredende forhold handler om manglende endringsvilje, både i ledergruppen og blant lærerne: «Den tidligere nevnte gruppe ansatte med inspektøren i spissen viser svært liten endringsvilje. Her er det opparbeidete privilegier og frihet som de ikke ønsker å gi slipp på». Det pekes også på at «noen lærere er veldig opptatt av å jobbe sammen med "sine", de er lite glade i endringer».

Tilsvarende pekes det på at «lærere har sine planer og rutiner, og det kan oppleves trygt å gjøre ting slik vi alltid har gjort det».

Oppsummert er det som synes å fremstå som et mønster, mulighetene som ligger i fellesskapet i ledergruppen, herunder bruk av det digitale fellesskapet. Det samme gjelder det som handler om lærernes interesse og engasjement. På samme måte understrekes personalets forståelse av betydningen av samarbeid, egen rollebevissthet og oppmerksomhet overfor negative trekk ved skolens kultur. Det som fremstår som barrierer knyttet til måloppnåelse, kommer til uttrykk gjennom pandemien, mangel på tid og liten endringsvilje.

Følelser utløst av utprøvingen

På bakgrunn av det innledende analysearbeidet har vi som beskrevet over, identifisert de positive primærfølelsene glede, stolthet og hengivenhet og de negative primærfølelsene frykt, sinne og sorg. *Glede* kommer til uttrykk gjennom energi og overskudd og en letthetsfølelse og oppleves hos våre respondenter som positivt samspill med rom for spontanitet og opplevelse av takknemlighet. Det samme gjelder å kjenne glede på vegne av andre gjennom for eksempel å gi positiv respons, slik én uttrykker det i forbindelse med arbeidet med å utvikle mer lærende møter og erfaringsmøter i personalet: «Jeg synes at møtene med fagkoordinatorerne var svært nyttige. Det gjør teamarbeidet mer forutsigbart for alle parter, noe jeg synes er en lettelse. ... og jeg er glad for at rammene for samarbeidet er lagt». En annen uttrykker takknemlighet: «Jeg opplevde coachingen som en god arena, der jeg ble sett, hørt og forstått. Det var derfor godt å bli møtt med så positive tilbakemeldinger fra ledelsen og tillitsvalgt på arbeidsplassen».

Stolthet kommer til uttrykk når vi mestrer og kjenner selvtilfredshet, for eksempel gjennom bebreivelser fra andre. Et tydelig uttrykk for stolthet gis gjennom å vise til betydningen av større helhet i utviklingsarbeidet og høyere engasjement blant lærerne enn tidligere: «Dette gjør meg stolt og glad – enkle grep har gjort at jeg har mindre forberedelser til fellesøkter». En annen fremhever opplevelsen av å kunne prestere: «Det har også gitt meg mestringsfølelse å ha mer kontroll på egen kalender og tid».

Hengivenhet er knyttet til opplevelsen av å tilhøre et fellesskap der vi gjennom tilknytning til etablerer relasjoner basert på trygghet og tillit. Flere fremhever betydningen av trygghet i fellesskapet, for eksempel ved at «jeg har klart å skape trygge rammer for interaksjon. Bruker tid på å observere for å finne innganger til gode samhandlinger». En annen fremhever trygghet og tillit i relasjonen: «Har også fått eksplisitte tilbakemeldinger på at de er glade for den relasjonen de har fått med meg. Noen av dem slår gjerne av en prat med meg i pauser o.l. – og noen oppsøker meg oftere for å få svar eller avklaringer på ting. Ting de tidligere vegret seg for å diskutere». Å vegre seg kan handle om frykt.

Frykt kan bidra til å beskytte oss mot farer slik at vi oppsøker sikre og trygge omgivelser. Frykt kommer til uttrykk gjennom bekymring, uro engstelse eller redsel. På den annen side kan frykt hindre oss i å ta initiativ eller gjøre at vi tar uhensiktsmessige beslutninger. Det er flere som uttrykker bekymring og engstelse: «Etter coachingen gruet jeg meg for å ta opp dette i ledergruppen. Jeg var usikker på om særlig rektor, kunne få en følelse at jeg tok en del av hennes oppgaver». En annen fremhever at «det har vært skummelt å si ifra til min nærmeste samarbeidspartner».

Sinne kan knyttes til behov for selvbestemmelse og grensesetting for det som kan oppleves som urimelige krav og forventninger. Sinne kommer til uttrykk gjennom å være frustrert og irritert, opprørt eller forbannet. På den ene siden kan sinne være hensiktsmessig gjennom å ivareta

rettferdighet og forhindre urett. På den annen side kan sinne skape avstand og spille negativt inn i relasjoner, slik én uttrykker det: «Jeg føler på irritasjon når enkelte sier det ikke har noe å si hva de sier, fordi alt likevel er forutbestemt av et fåtall (ledergruppen i dette tilfellet). Jeg føler på frustrasjon når de ikke klarer å se hvor stor grad av psykologisk trygghet vi har opparbeidet siste året, og tydelig har glemt hvordan det var for 2 år siden».

Sorg kjennetegnes av en opplevelse av tap og kan komme til uttrykk gjennom å være skuffet, trist eller ulykkelig, og det oppstår ofte behov for trøst, omsorg og støtte for å bearbeide tapet og komme videre, slik dette eksempelet illustrerer: «Jeg har kjent på skuffelse over rektors, i mine øyne, manglende forståelse for hvordan jeg har opplevd prosessen, og for at hun ikke prioriterte annerledes». En annen uttrykker mangel på anerkjennelse for arbeidet han/hun gjør, og opplever det som både trist og skuffende: «Det oppleves som trist at jobben jeg legger ned i dette ikke er av større betydning for ledergruppa».

Oppsummert viser resultatene at studentene gir uttrykk for alle de nevnte primærfølelsene når de beskriver sitt arbeid med å prøve ut lederhandlinger. Innenfor de positive følelsene pekes det på takknemlighet og lettelse, mestringsfølelse, trygghet og tillit. Innenfor de negative følelsene finner vi blant annet bekymring og engstelse, irritasjon og frustrasjon, mangel på anerkjennelse og tristhet.

Presentasjon av fire caser

I denne delen går vi dybden på de fire kategoriene Relasjoner og samarbeid, Læring og kompetanseutvikling, Egenledelse og Organisering og systematisering. Disse kategoriene trer tydelig frem i vår analyse av materialet samlet sett. Vi tar utgangspunkt i svarene som fremkommer i studentenes refleksjonsnotat (nettskjema) som var strukturert i fire kategorier og fungerte som skriveramme: 1) Studentens lederhandlinger, 2) Faktisk utprøving, 3) Muligheter og barrierer og 4) Følelser. For å kunne få tak i sammenhengen mellom formulerte lederhandlinger og studentenes tilbakemeldinger om hva som skjedde ved utprøvingen, valgte vi ut ett case i hver av de fire hovedkategoriene. Våre fire caser er representative for tematikken studentene fokuserte på i gruppecoachingen. En tilleggsdimensjon ved de valgte casene er at studenten spesifikt relaterer til erfaringer med coachingen. Vi har gjort noen små endringer i casene for anonymisering. I tillegg er stikkord og kulepunkter omgjort til hele setninger for bedre sammenheng og flyt.

Case A – Relasjoner og samarbeid

Det er flere caser i vårt datagrunnlag der studentene bestemmer seg for å gjennomføre «den vanskelige samtalen» som lederhandling i forbindelse med gruppecoachingen. Dette kan tyde på at det er et sårbart og vanskelig område for skolelederne. I dette konkrete caset skal studenten ha en vanskelig samtale med en ansatt som også er en del av lederteamet på skolen.

Studentens lederhandling

Jeg forpliktet meg til å gjennomføre en vanskelig/utfordrende samtale med en ansatt.

Faktisk utprøving

I etterkant av gruppecoachingen på samlingen gjennomførte jeg gruppecoaching i eget lederteam. Jeg gjennomførte deretter ledersamtaler med utgangspunkt i ledernes sterke og utfordrende sider. Den ansatte jeg gjennomførte «den vanskelige samtalen» med, var selv enig i at kommunikasjonen kunne være utfordrende, og at dette kunne påvirke ansatte og kollegaer.

Muligheter og barrierer

Dette har over lengre tid vært et tema, og det har ved flere anledninger tidligere vært gjennomført samtaler med mål om endring og forbedring. Disse samtaler har ikke jeg vært en del av, og jeg valgte bevisst å fokusere på styrkene til den ansatte fremfor utfordringene. Tilbakemeldinger fra andre ansatte og kollegaer har ført til barrierer. Det har dermed bygget seg opp en misnøye blant flere, uten at noen har gjort noe for å rette opp i dette. Den ansatte har nok selv også følt på dette, hvilket har skapt en ytterligere barriere.

Følelser

Jeg gruet meg lenge til denne samtalen, som også ble utsatt av den ansatte flere ganger. Det er usikkert om den ansatte også gruet seg til samtalen. Jeg forberedte meg svært godt over lang tid og hadde tenkt nøye gjennom hva jeg skulle si og hvordan. Det var derfor svært gledelig at det ble en god samtale. Jeg tror begge satt igjen med den samme følelsen både underveis og i etterkant av samtalen. Det var mange ting som kom frem av samtalen. Det viktigste i samtalen var vel at jeg sa at «du skal vite at du har meg i ryggen», og at jeg kom med konkrete eksempler. Dette var også noe den ansatte selv hadde uttalt i forbindelse med gruppecoaching. I tillegg hadde jeg et sterkt fokus på den ansattes styrker, hvilket fremkalte følelser fra den ansatte, og deretter fra meg. I etterkant av samtalen har jeg merket en annen sinnsstemning hos den ansatte. Jeg tar det som ytterligere tegn på at «den vanskelige samtalen» har hatt en positiv effekt.

Formålet med handlingen kan tolkes som todelt. På den ene siden vil et positivt utfall av en slik samtale kunne være med på å bedre samhandlingsklimaet i ledergruppen, noe som igjen vil ha betydning for skolens læringsmiljø. På den annen side vil det å gjennomføre samtalen også kunne ha betydning for studenten (lederen) selv ved at den kan være med på å skape trygghet i lederrollen. Og for det tredje vil også den ansatte kunne få en bedre arbeidshverdag.

Et særlig interessant aspekt ved dette caset er at studenten bruker gruppecoaching som metode inn i eget lederteam. Det fremgår ikke av beskrivelsen hvordan studenten strukturerer og legger opp coachingen, men det er overveiende sannsynlig at det brukes en tilsvarende struktur og innramming som den vi bruker i rektorutdanningen. I etterkant av coachingen gjør studenten et godt grep ved å gjennomføre ledersamtaler med samtlige i lederteamet, der temaet var lederens sterke og svake sider. På denne måten ble den vanskelige samtalen med en av lederne ufarliggjort i og med at det var et kollektivt blikk på hele lederteamet. Sitatet «*Jeg gruet meg lenge til denne samtalen, som også ble utsatt av den ansatte flere ganger*» underbygger de sterke emosjonene som er involvert når vanskelige samtaler skal gjennomføres i skolen. Emosjoner er sterkt til stede også når samtaler finner sted på ledernivå, slik det var i dette caset. Når da studenten valgte å bruke gruppecoaching inn i eget lederteam i forkant av en vanskelig samtale, kan dette ha vært med på å nøytralisere ubehaget for begge parter. Dette viser at gruppecoaching i gitte tilfeller kan brukes som et ledelsesverktøy i skolen. En utfordring for skoleledere som skal gjennomføre en vanskelig samtale med en ansatt, vil være å tilrettelegge for likeverdighet i coachingprosessen. En organisering der man unngår at overordnede leder en coaching av ansatte, kan skape mindre frykt hos den ansatte.

Case B – Læring og kompetanseutvikling

En stor andel av casene i materialet omfatter problemformuleringer knyttet til det å legge til rette for og lede kompetanseutvikling i eget kollegium. Det kan tyde på at dette er et utfordrende område for skolelederne. I dette caset skal studenten forsøke å involvere lærerne i teamene til å ta mer ansvar i skolens utviklingsarbeid.

Studentens lederhandling

Jeg ønsker å gi teamene mer ansvar for forberedelsene til felles pedagogisk utviklingsarbeid og gi dem noe mer ansvar i skolens felles utviklingsarbeid. Målet med handlingen er å «lette» noe av mine egne forberedelser til pedagogisk utviklingsarbeid og samtidig skape større engasjement hos lærerne. Et kjennetegn på måloppnåelse ville være frigjort tid til andre lederoppgaver og større «glød» og involvering fra lærerne på de utviklingsområdene skolen jobber med.

Faktisk utprøving

Da jeg kom tilbake fra samlingen, var jeg klar til å ta opp mine forslag til endring med personalet. Først tok jeg opp endringene jeg ønsket å innføre med lederteamet. Teamet var positive til forslagene og uttrykte at det var fint å bruke teamtid til dette, da de ansatte får større «eierforhold» til det vi driver med. Videre tok jeg endringene opp med tillitsvalgt, som ga positivt gjensvar med én gang. Tillitsvalgt uttrykte at det var flott å fylle teamøkter med dette, og at det blir en rød tråd mellom teamarbeid og annet pedagogisk utviklingsarbeid.

Muligheter og barrierer

På neste utviklingsøkt med lærerne la jeg fram forslagene mine. De ansatte ga ikke mye gjensvar på forslagene mine, og det virket som om de var litt avventende. Jeg formidlet at dette var et «prøveprosjekt» som skulle evalueres ved en gitt dato. Etter første teamøkt, etter tydeligere innspill fra meg, kom de første reaksjonene: «Hvorfor må vi drive med dette når det er så mye annet vi må gjøre?». Jeg opplyste om at det var viktig for felles utvikling at alle bidro og satte seg bedre inn i utviklingsprosjektene, samtidig som det også var viktig at vi hadde muligheter til å dele erfaringer med hele profesjonsfellesskapet. (Det var kun et fåtall av personalet som sa dette.) Etter denne episoden har teamene fått oppgaver som de skal jobbe med og formidle i fellestiden.

Nå fungerer denne arbeidsmåten bedre. Jeg får ingen tilbakemeldinger om at dette er unyttig bruk av tid. Tilbakemeldingene jeg har fått, er at de ansatte opplever at det er interessant å jobbe på denne måten, at de får et felles ståsted og utvikler seg mer faglig. Personalet er jevnt over positive til endringer, samtidig som de gir tydelige tilbakemeldinger hvis noe oppleves som unyttig eller ekstra krevende/utfordrende. I tidligere samtaler har flertallet av personalet uttrykt viktigheten av å ha meningsfulle og gode pedagogiske økter. Med dette som bakteppe ønsket jeg å «berede grunnen» for mer variasjon og medvirkning i fellestiden. Etter litt startvansker har vi fått til bedre og bedre både team- og fellesøkter, der økt engasjement og medvirkning har blitt mer synlig. Vi har fått en tydeligere «rød tråd» i utviklingsarbeidet og større variasjon i øktene, og fra at ledelsen skulle sitte med eneansvaret for at fellesøktene ble vellykket, har det blitt et fellesansvar der alle må bidra. Arbeidsbelastningen min har blitt mindre, samtidig som jeg ser at endringene som er gjort, er med på å øke engasjementet og utviklingen blant de ansatte.

Følelser

Etter coachingen var jeg oppglødd og forventningsfull til å sette i gang på egen skole. Jeg opplevde coachingen som en god arena, der jeg ble sett, hørt og forstått. Det var derfor godt å bli møtt med så positive tilbakemeldinger fra ledelsen og tillitsvalgt på arbeidsplassen da jeg la frem prosjektet mitt. Jeg visste at dette ønsket om endring ville bli avgjørende for meg i forhold til om jeg kunne fortsette som leder eller ikke. Å lede en virksomhet, i en pandemi, har vært veldig krevende. Å «dra» fellestid i riktig retning, etter endt skoledag, der lærerne er slitne, har vært utfordrende. Etter noen startvansker har endringen ført til at vi har fått mer meningsfulle teamøkter, og fellesøktene er preget av større engasjement og variasjon. Denne endringen har vært et fellesprosjekt der jeg har veiledet endringen, samtidig som de ansatte har vært viktige

bidragsyttere til endringen som har skjedd. SAMMEN har vi fått til en endring, til skolens og de ansattes beste. Dette gjør meg stolt og glad – enkle grep har gjort at jeg har mindre forberedelser til fellesøkter, og de ansatte opplever en større helhet i utviklingsarbeidet og er mer engasjert og involvert enn tidligere – det er grunn til å feire!

Studenten i caset har et mål om å skape et større engasjement hos lærerne i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Lederhandlingen består i ansvarliggjøring av flere lærere i det pedagogiske utviklingsarbeidet ved å fordele ansvaret for planlegging til teamene. Et kjennetegn for måloppnåelse vil da være en større involvering hos lærerne. Samtidig vil et slikt ledergrep frigjøre mer egentid til øvrige lederoppgaver. Studentens refleksjoner etter utprøving viser at tid har vært en sentral faktor i endringsarbeidet, både for å få lærerne til å akseptere et medansvar for skoleutvikling og for å skape en ny og meningsfull praksis sammen. Resultatet har blitt et større engasjement hos lærerne, en tydeligere rød tråd i utviklingsarbeidet og mindre arbeidsbelastning for leder. Slik vi tolker studentens refleksjoner, kan vi oppsummere med at utprøvingen av lederhandlingen har ført til en ny ledelsespraksis ved skolen. Det er verdt å merke seg at følelsene glede, stolthet og lærernes engasjement har gitt sterk motivasjon, som studenten uttrykte slik: «*Dette ønsket om endring ville bli avgjørende for meg, ift. om jeg kunne fortsette som leder eller ikke*».

Caset gir et eksempel på en skoleleder som tar ansvar og gjør grep som er av betydning for om vedkommende fortsatt skal stå i jobben. Avtrykket i organisasjonen er av stor verdi på flere måter. For det første er det avgjørende for å hindre turnover i ledelsen, og da ved å redusere egen arbeidsbelastning. For det andre er ledergrepet viktig i prosessen med å styrke profesjonsfellesskapet gjennom å distribuere ansvar for utviklingsarbeidet til lærerne i teamene. Det tredje følger i forlengelsen av å styrke profesjonsfellesskapet, ved at det skapes mening og sammenheng i utviklingsarbeidet, som er avgjørende for lærernes motivasjon.

Studenten bidrar med refleksjoner over gruppecoachingen og over hvordan denne læringsaktiviteten har bidratt til å styrke gjennomføringen av endring på arbeidsplassen. Gjennom gruppecoaching opplever studenten seg sett, hørt og forstått, og derav motivert for å gjøre et endringsforsøk.

Case C – Egenledelse

Blant casene i vårt datagrunnlag finner vi flere studenter som bestemmer seg for å arbeide med egne lederutfordringer, det som kan kalles egenledelse eller selvledelse. Variasjonen i problemformuleringene er av typen kommunikasjon og relasjoner til ansatte, konkretisering av arbeidsoppgaver, distribuering av ansvarsområder, medvirkning i beslutningstaking og trygghet i rollen. I dette konkrete caset har studenten besluttet å starte en prosess med å utarbeide en arbeidsinstruks som skal bidra til å ramme inn eget arbeid.

Studentens lederhandling

Jeg skulle starte arbeidet med å utarbeide en arbeidsinstruks for meg selv/min stilling og legge frem forslag til instruks for min rektor. Jeg ønsket å oppnå å bli tryggere i rollen min, hva mine oppgaver på jobb er, og hva jeg kan overlate til andre. Når jeg får en instruks, så vil det hjelpe meg til å holde fokus på de oppgavene som er viktige i rollen min. Kjennetegn er at oppgavene jeg skal gjøre, er tydelige for meg, og at alle vi som jobber i profesjonsfellesskapet, er trygge på hverandres oppgaver.

Faktisk utprøving

Jeg fortalte min leder og mine nærmeste samarbeidspartnere at jeg ønsket en arbeidsinstruks til meg selv, og at det hadde vært fint om vi alle hadde det. Min nærmeste samarbeidspartner var litt uenig og hadde ikke det samme behovet. Rektor og jeg hadde en lengre prat, og hun ba meg lage et forslag til arbeidsinstruks. Administrativ leder og en avdelingsleder var veldig begeistret over at jeg tok tak i dette. Jeg utarbeidet et forslag og avtalte drøftingsmøte med rektor. Møtet er ennå ikke avholdt, det har blitt forskjøvet mange ganger, og jeg ønsker å møte fysisk siden dette berører meg og jeg kjenner på en stor fortvilelse og rolleforvirring. Når jeg har jobbet med arbeidsinstruksen, kjenner jeg at jeg er mer bevisst på oppgavene mine. Jeg jobber også mye med å organisere kalenderen min og gjøre prioriteringer.

Muligheter og barrierer

Det å bli mer bevisst på hvilke oppgaver jeg skal løse, som er «mine», gjør at jeg har måttet si nei til noe. Det har ikke vært så lett for meg, for jeg har vært redd for at andre skal tenke at jeg er sær og ikke gidder å gjøre de oppgavene som flyter og ingen tar tak i. Jeg har alltid vært et jammeske og gjort mye for å føle meg flink. Det å si høyt til andre: «Ja, skal vi/jeg ta fatt på dette, da må vi eventuelt prioritere bort noe annet», det har vært skummelt. Likevel har jeg brutt en barriere. Jeg har følt at jeg har hatt kontroll på tiden min og kalenderen min. Jeg vet ikke hva andre har tenkt om meg, men jeg har vært ærlig og kjenner at jeg tar vare på meg selv oppi «stormen» med koronaskolen. Jeg merker at det å ha kontroll på egen tid og kapasitet, gjør at jeg er ærlig og kan levere på de oppgavene jeg har på prioriteringslista.

Følelser

Det har vært skummelt å si ifra til min nærmeste samarbeidspartner (som ikke var enig med meg). Jeg har alltid sett opp til henne. Nå har jeg alliert meg med en «makker»/coach som ikke har noe med min jobb å gjøre, og vi har backet hverandre opp når vi skal si ifra om «skumle» ting. Vi avtaler hvem som skal gjøre sitt «ukesoppdrag» (f.eks. si ifra om noe), så sender jeg et tegn når det er gjort, og får masse klapp tilbake. Da har det følt som en seier, og jeg har vokst på det. Merkelig nok har jeg følt at jeg har hevet meg. Det samme når det gjelder rektor, som virker litt mer likegyldig til å lage arbeidsinstruks til alle (det tar tid!). Jeg kjenner at det er så pass viktig for meg, og nå er det ikke skummelt når jeg først har sagt det. Det har også gitt meg mestringsfølelse å ha mer kontroll på egen kalender og tid. Jeg setter bevisst av tid til å fullføre oppgaver, for eksempel legge inn en halvtime i etterkant av et møte for å kunne fikse småting fra møtet, eventuelt legge inn saker som skal tas videre. Når andre har kommet og trenger min tid, har jeg kunnet være tydelig og ærlig på hvilken tid de kan få. Jeg kjenner jeg gjerne skulle stoppet opp og feiret disse småseirene for å poengtere for meg selv at det er denne veien jeg skal forsterke med de handlingene som er gode for meg. Det er nydelig og gir meg mestringsfølelse. Det er mye igjen å hente, men jeg har startet et stort arbeid med meg selv, noe jeg virkelig skal jobbe videre med. Jeg synes coachingprosessen så langt har vært en enestående og effektiv metodikk, og jeg gleder meg til å jobbe videre på samme måte.

Studenten i caset har et mål om å oppnå en større trygghet i sin lederrolle, omsatt i handling gjennom et ønske om å utarbeide en arbeidsinstruks for lederfunksjonens mange oppgaver. Kjennetegn for måloppnåelse vil være en tydeliggjøring av oppgavene både for egen del og kommunisert ut i profesjonsfellesskapet. Studentens refleksjoner etter utprøving gir et bilde av alle oppgavene som flyter i en skole, og viktigheten av å fordele og prioritere for å oppleve kontroll over egen arbeidstid. Ledergrepet bidrar både til at studenten i større grad disponerer tid til oppgavene som må gjøres, og at arbeidsinstruksen tydeliggjør et skille mellom lederoppgaver og læreroppgaver. Resultatet er blitt en ryddigere arbeidsdag for skoleleder og en opplevelse av mer kontroll over arbeidsoppgaver og tidsbruk. Slik vi tolker studentens refleksjoner, har det vært en barriere for vedkommende å våge å si ifra om denne nødvendige innrammingen av

arbeidsoppgaver («Jeg har alltid vært et ja-menneske og gjort mye for å føle meg flink»). Ved å erkjenne behovet for en tydelig arbeidsfordeling og våge å konfrontere ledergruppen med dette, uttrykker studenten at det er som å bryte en barriere. Lederhandlingen har ført til ny praksis for vedkommende gjennom å få kontroll på egen tid og styrket kapasitet til å levere på prioriterte lederoppgaver.

Caset gir et eksempel på en skoleleder som opplever en manglende struktur i ansvarsfordelingen i ledergruppen og i arbeidet mot lærerne. Ledergrepet er av særlig betydning for at vedkommende skal oppleve å kunne bruke sin arbeidskapasitet til prioriterte lederoppgaver. Avtrykket i organisasjonen er av verdi både på individ- og organisasjonsnivå, for det første for å forhindre utbrente ledere og medarbeidere. For det andre er ledergrepet viktig for utviklingsprosesser i ledergruppen, for at vedkommende skal våge å konfrontere gruppen med utfordringer som ikke hele gruppen samtykker til. Et tredje punkt er den positive effekten studenten refererer til etter gjennomføring: «Da har det føltes som en seier, og jeg har vokst på det. Merkelig nok har jeg følt at jeg har hevet meg ... Det har også gitt meg mestringsfølelse å ha mer kontroll på egen kalender og tid». I lys av gjennomføringen omtaler studenten gruppecoaching som en enestående og effektiv metodikk og refererer til en coach/læringspartner som har vært med å oppmuntre prosessen.

Case D – Organisering og systematisering

Det er caser i vårt materiale som overlapper hverandre innholdsmessig og dermed kan plasseres i flere av de kategoriene som vi har beskrevet i rapporten. Det neste caset er et eksempel på det. Når vi velger å plassere caset under «Organisering og systematisering», begrunner vi det med at etablering av en utviklingsgruppe kan betraktes som en endring eller supplering av organisasjonsstrukturen på skolen. Studenten har allikevel et hovedfokus på ledelse av kompetanseutvikling, som viser seg å være et sårbart område for skolelederne når sykdom oppstår. I dette caset har oppstarten av utviklingsarbeidet tatt lengre tid enn forespeilet, og det knyttes usikkerhet til forankringen i organisasjonen og til gjennomføringen.

Studentens lederhandling

Nå har jeg så smått begynt å etablere en arbeidsgruppe som sammen med meg skal jobbe med oppgaver knyttet til utviklingsprosjektet. Jeg har en sparringpartner som sitter med mye kompetanse og erfaring på fagfeltet, og som har vært en viktig samarbeidspartner.

Faktisk utprøving

Prosesen har tatt lengre tid enn jeg hadde forespeilet meg, grunnet egen sykdom. Det har gjort at jeg har jobbet bare 50 % i lengre tid. Som nevnt over, har jeg en samarbeidspartner som jeg helt siden starten av har drøftet mye med. Vi har satt opp delmål, sett på hva som er realistisk å få til i vår organisasjon, forankret og drøftet med ledelsen og sett på ulike tilgjengelige data for vår enhet som kan bidra i det videre arbeidet. Nå har vi begynt å se på hvordan vi skal legge opp arbeidet videre, og hvem som bør involveres for å oppnå ønsket fremgang og på sikt resultater.

Muligheter og barrierer

Sykdom og koronasituasjonen har vært en utfordring.

Følelser

Jeg har følt mye på usikkerhet knyttet til egne ferdigheter og på om jeg vil kunne få den støtten og tryggheten jeg trenger for å kunne lede dette. Jeg har opplevd mangel på støtte og interesse fra ledelsen. Det blir hele veien enveiskommunikasjon, som er noe slitsomt. Det oppleves som trist at jobben jeg legger ned i dette, ikke er av større betydning for ledergruppa.

Gruppecoachingen ble et stort vendepunkt for meg på det personlige plan og ikke minst for hvordan jeg fremover skal forholde meg til meg selv i rollen som leder. Coachingen gjorde at jeg fikk et nytt syn på meg selv og bidro til at jeg ikke «kasta inn håndkleet». Jeg har heldigvis noen kollegaer som engasjerer seg. Det har styrka troen på at jeg skal kunne klare å drive utviklingsprosjektet slik at elevene hos oss skal merke en forskjell i vår praksis på sikt.

Studenten i caset har et mål om å involvere flere i et utviklingsprosjekt. Lederhandlingen består i å etablere en arbeidsgruppe. Et kjennetegn for måloppnåelse vil være resultater på sikt. Studentens refleksjoner etter utprøving viser til at egen sykdom har vært en hemmende faktor for fremgangen i endringsarbeidet. Likevel har studenten lyktes med å få satt opp noen delmål og gjøre vurderinger av hva som er realistisk å få til. Studentens refleksjoner over utført lederhandling kan forstås som en pågående prosess. Samtidig uttrykker studenten manglende støtte fra resten av ledergruppen i sitt utviklingsarbeid, ved utsagnet «*Jeg har så langt opplevd mangel på støtte og interesse fra ledelsen. Det blir hele veien enveiskommunikasjon, som er noe slitsomt. Det oppleves som trist at jobben jeg legger ned i dette, ikke er av større betydning for ledergruppa*».

Caset er et eksempel på en skoleleder som forsøker å gjøre grep som er knyttet til et bestemt utviklingsprosjekt. Det er særlig to forhold ved prosjektet som gjør at det oppleves som utfordrende for studenten. For det første får vi innsikt i en student som er en del av en ledergruppe der han/hun ikke opplever støtte til utviklingsarbeidet fra de andre i ledergruppen. Et annet forhold av betydning for utviklingsprosjektet er manglende involvering fra medarbeidere ved sykdom. Når ansvaret for å drive et utviklingsprosjekt ligger hos én leder alene, blir fremdriften sårbar for fravær, i dette tilfellet på grunn av sykdom. Uttalelsen om at studenten «så smått» har begynt å danne en arbeidsgruppe, kan vise til at forankringen av prosjektet er problematisk. Å skulle gjennomføre prosjekter i skolen som krever en organisering utenfor den faste skolestrukturen, er utfordrende. Det kan virke som at dette utviklingsprosjektet står og faller på studenten, uten at det er godt nok forankret i skolen. Likevel uttrykker studenten at støtten fra gruppecoaching har styrket ham/henne i troen på at han/hun skal klare å drive utviklingsprosjektet fremover. Det relasjonelle aspektet som er til stede i en gruppecoachingsdynamikk, vil kunne være med og gi studenten styrke til å iverksette en tydeligere systematisering og organisering av utviklingsarbeidet.

Oppsummering av casene

I spørreskjemaet til studentene var vi bevisste på å ikke stille direkte spørsmål om betydningen av gruppecoachingprosessen for gjennomføringen av lederhandlingen. For oss var det viktig at selve *lederhandlingen* skulle være i fokus, ikke gruppecoachingen. Når vi da ser i flere av casene at studenten selv trekker inn gruppecoachingen som avgjørende for at de gjennomførte lederhandlingen og klarte å stå i en utfordrende praksis, er dette med på å underbygge coaching som avgjørende for gjennomføringsgraden. Studentene i våre fire caser er alle tydelige på at coachingen var av stor betydning for måloppnåelsen. I ett av casene brukte også studenten selv metodikken inn i eget lederteam som et grunnlag for å få mot og kraft til å gjennomføre en vanskelig samtale.

I alle de fire casene virker det som at gruppecoachingen har bidratt som en katalysator for endring/gjennomføring som har ført til ny ledelsespraksis. På individnivå har studenten fått ny innsikt om egen ledelsespraksis som har betydning for utøvelse av lederskap. Samtidig finner vi en tendens til at den kollektive kunnskapsutviklingen som finner sted i en gruppecoachingsprosess, har overføringsverdi til fellesskapet i skolen og bidrar til å styrke dette.

Konkretisering av lederhandlingene som grunnlag for utprøving av handling

Hensikten med steg 5 i coachingstrukturen: Oppsummering og beslutning om handling, er å utvikle en plan som kan lede til måloppnåelse av de formulerte tiltakene. Gruppecoachens oppgave er å hjelpe deltakerne til å lage en plan med spesifisering av konkrete lederhandlinger, hvem som er ansvarlig og med angitte tidsrammer. Ideen er å bevisstgjøre lederne på hvordan en planlagt ledelsespraksis ser ut, og hva som må gjøres for å iverksette utprøvingen. Bevisstgjøring og forpliktelser er sentrale stikkord i dette steget. *Konkrete lederhandlinger* forstås her som nye handlinger studentene skal prøve ut i egen praksis. Handlingene skal formuleres og tydelig vise hva som skal skje, hvem som skal involveres, og når handlingen skal være utprøvd. De kortsiktige nye lederhandlingene inngår i en kjede av handlinger som prøves ut for å oppnå utvikling av egen ledelsespraksis.

Dataene viser at det er stor variasjon i lederhandlingene studentene forpliktet seg til å prøve ut etter gruppecoachingen, både når det gjelder antall lederhandlinger, omfanget av dem, hvor konkret lederhandlingene er formulert, hvem som er involvert og angivelse for når de skal prøves. I refleksjonsnotatene fra gruppecoachene pekes det på at det kan være en utfordring for studentene å bevege seg fra mer generelle utviklingsmål som ofte har vært tematikk i gruppecoachingen, til å bestemme seg for en eller flere konkrete handlinger de skal prøve ut. Gjennom coachingprosessen kommer det frem flere gode ideer fra gruppecoach og medcoacher til lederhandlinger som studenten kan vurdere å prøve ut. Ideene må tilpasses den konkrete skolekonteksten og den aktuelle situasjonen studenten befinner seg i. Dette innebærer at det er den enkelte student som må velge og formulere hvilke avgrensede lederhandlinger de ønsker å prøve ut på egen skole. I denne formuleringsfasen rapporterer gruppecoachene at de prøver å hjelpe de studentene som ikke selv ser sammenhengen mellom generelt formulerte lederutfordringer og konkrete lederhandlinger.

Ca. 70 % av lederhandlingene kan karakteriseres som *konkrete lederhandlinger*, inkludert ansvarliggjøring og tidsangivelser, mens 30 % kan karakteriseres som *generelle lederhandlinger* rettet mot mer abstrakte og langsiktige utviklingsmål. Eksempler på konkrete lederhandlinger rapportert i ettertid av studentene er (70 %): «Jeg skulle starte arbeidet med å utarbeide en arbeidsinstruks og legge frem forslag til instruks for rektor», «jeg skulle ta opp i ledergruppen ressursfordeling mellom studieforberedende og yrkesfag», «min lederhandling var å lede et kartleggingsmøte med lærere fra et trinn som ikke hadde forberedt seg til møtet som avtalt. Jeg skulle starte opp møtet med klare rammer og hensikt med møtet», «når jeg kom tilbake på min arbeidsplass skulle jeg snakke med personalet om åpen og lukket dør. Jeg skulle bruke dørskilt med opptatt når det er nødvendig, og ta det opp med dem det gjelder hvis de avbryter», «jeg skulle ha skolevandring før jul. Lærerne skulle vite på forhånd hva som skulle observeres og skolevandringen skulle følges opp med en samtale i etterkant», «oppgaven jeg hadde etter coachingen var at jeg skulle ha en uformell prat med alle pedagogene på skolen om kollegaveiledning. Jeg skulle spørre om hvordan det går, hva som ble deres selvvalgte tema og hva de ønsker av temaer videre», «ta opp at vi i ledergruppa bør bli mer effektive og holde oss til møtetidene vi har avtalt» og «jeg ville ta den vanskelige samtalen. Gjelder ansatt som har, og har hatt mye fravær de siste årene». Eksemplene illustrerer hvordan studentene har formulert konkrete lederhandlinger tilpasset egen skolekontekst, oftest med en tidsangivelse. I opplistingen av de konkrete handlingstiltakene har vi i denne delen ikke tatt med hva studentene ønsket å oppnå med lederhandlingene, altså de mer langsiktige utviklingsmålene. Sammenhengen mellom konkrete tiltak og langsiktige utviklingsmål er beskrevet i 6.1.1 *Studentens lederhandlinger* og i 6.3 *Presentasjon av fire caser*.

Selv om langt de fleste lederhandlingene er formulert som konkrete tiltak, finnes det også eksempler på lederhandlinger rettet mot mer langsiktige utviklingsmål (30 %): «Jeg skulle bli mer tydelig i ledergruppa ift å synliggjøre de utfordringene jeg ønsket avlastning og hjelp til», «jeg skulle ikke ta over eller gjøre oppgaver for vaktmester eller lærere», «jeg ønsket å bli mer lyttende i min kommunikasjon med de ansatte», «jeg skulle arbeide med å si nei», «jeg ønsket å få til en god endringsprosess som alle deltar i og som ikke blir styrt ovenfra og ned», «jeg ville tilpasse min lederstil eller lederatferd til situasjonen» og «jeg skulle oppnå gjensidig avhengighet i ledergruppa». Eksempelene viser at lederhandlinger formulert som ønsker eller langsiktige utviklingsmål, kan være vanskelige å evaluere ettersom de ikke inneholder kriterier for måloppnåelse.

Kort oppsummert viser analysen at ca. 70 % av studentene har formulert og prøvd ut nye konkrete lederhandlinger i etterkant av gruppecoachingen. De fleste lederhandlingene har presisert både hva som skal skje, hvem som skal involveres, og når handlingen skal være utprøvd. For de 30 % av studentene som har formulert mer generelle lederhandlinger, synes det å være mer uklart hvilke konkrete lederhandlinger som skal prøves ut. Med andre ord vil formulering av generelle lederhandlinger kreve at studentene selv tar ansvar for å utvikle konkrete lederhandlinger som skal iverksettes etter coachingen.

9.7 Diskusjon

I diskusjonen velger vi først å diskutere den første problemstillingen, hva som skjer når skolelederne skal prøve ut lederhandlinger som bestemmes i gruppecoachingen, i sin egen skolekontekst. Deretter velger vi å diskutere den andre problemstillingen, hvordan gruppecoachene kan sikre at skolelederne prøver ut en ny, avgrenset ledelsespraksis. Dataene i undersøkelsen er samlet inn i etterkant av den første av tre gruppecoachinger studentene er med på i løpet av rektorutdanningen. Tematikk i denne første gruppecoachingen er rolleavklaring, og alle studentene har gjort et forarbeid for å avdekke hvilke lederforventninger ulike aktører har til dem som ledere av utviklingsprosjektet i egen skole. Med dette som utgangspunkt er det ikke overraskende at de fleste lederhandlingene er rettet mot hva studentene selv kan gjøre for å skape bedre relasjoner til sine medarbeidere, og hvordan de kan utvikle en positiv kultur for endringsarbeid og kompetanseutvikling. Samtidig ser vi at mange av lederhandlingene også er rettet mot det å skape strukturer og rutiner både i egen ledelseshverdag og i skolen som organisasjon. I sum illustrerer lederhandlingene at skoleledelse i praksis inkluderer både relasjonelle og strukturelle spørsmål.

Gruppecoachingen representerer en arena for deling og kritisk gransking av egen ledelsespraksis på tvers av skoler. Med referanse til Wells' (1999) læringssirkel presenterer studenten sine lederutfordringer i gruppecoachingen, og gjennom den kollektive kunnskapsbyggingen bidrar de andre studentene (medcoachene) med egne erfaringer når de stiller spørsmål som kan skape nye tanker og ideer hos den studenten som eier coachingtemaet, enten det handler om relasjonelle eller strukturelle spørsmål. Wells (1999) er opptatt av at for at den kollektive kunnskapsbyggingen skal føre til ny innsikt for den lærende, må det skje gjennom en åpen og spørrende tilnærming. Overført til gruppecoachingen betyr det at dersom studenten selv skal bestemme hvilke lederhandlinger som skal prøves ut i etterkant av coachingen, så må det i forkant skje en økt innsikt hos studenten. For mer informasjon om hvordan Wells (1999) kan belyse selvvurdering og gruppecoaching, se Skedsmo og Aas (2017). Refleksjoner igangsatt av spørsmål fra gruppecoach og medcoacher, kan åpne opp for at studenten ser muligheter for å bruke ideene de får i sin egen skolekontekst i nye situasjoner. Det er interessant å registrere at de fleste lederhandlingene studentene bestemmer seg for å prøve ut i egen skole, nettopp er

valgt ut på bakgrunn av studentens kjennskap til egen skolekontekst. Denne kontekst-sensitiviteten kan være en av suksessfaktorene for at de fleste planlagte lederhandlingene har blitt gjennomført.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan gruppecoachene kan sikre at skolelederne prøver ut en ny, avgrenset lederhandling etter gruppecoachingen, viser analysen at ca. 70 % av lederhandlingene er utformet som konkrete lederhandlinger med angivelse om hva som skal skje, hvem som skal involveres, og når handlingen skal være utprøvd. En så høy grad av konkrete lederhandlinger kan ha sammenheng med at gruppecoachene i forkant av coachingen hadde trent på hvordan de skulle hjelpe studentene til å formulere konkrete lederhandlinger. Det understreker i så tilfelle betydningen av gruppecoachens rolle både underveis og i avslutningen av coachingprosessen. I coachingen oppmuntrer gruppecoachen medcoachene til å stille spørsmål som kan få frem faktaopplysninger om coachingtemaet. Det innebærer at gruppecoach og medcoacher må være ekstra oppmerksomme på å lytte til hvordan studenten beskriver den faktiske utfordringen de står overfor, deres opplevelser og hvilke kontekstuelle forhold som påvirker utfordringen (jf. steg 1 og 2 i coachingstrukturen).

Gjennom innføring i relevant teori kan studentene hjelpes videre til å reflektere over hvordan lederutfordringene kan forstås, og hvilke nye lederhandlinger som kan iverksettes for å «løse» utfordringen i den hensikt å oppnå en økt innsikt (jf. steg 3 og 4 i strukturen). På den måten kobles coachingtemaet opp mot studentens egne *erfaringer* og ny *informasjon* (teori om ledelse og skoleutvikling) i en kollektiv *kunnskapsbygging* der medcoacher bruker sine erfaringer og sin teoriforståelse for å bidra til refleksjon som kan føre til ny *innsikt* hos studenten (Wells, 1999).

For de 30 % av lederhandlingene som var formulert som mer generelle utviklingsmål, synes det å være mer uklart hvilke konkrete lederhandlinger som skulle prøves ut. Det kan være flere forklaringer på hvorfor disse studentene ikke endte opp med konkrete lederhandlinger. En forklaring kan være at de ikke hadde kunnskap om hvordan generelle og langsiktige utviklingsmål kan brytes ned til konkrete lederhandlinger. En annen forklaring kan være at de bevisst eller ubevisst har vært redde for å møte motstand og derved utløse negative følelser hos seg selv eller andre. Sist, men ikke minst, kan en forklaring være at prosessen med kollektiv kunnskapsbygging i hovedsak ligger på et generelt og abstrakt nivå. Når den kollektive kunnskapsbyggingen ikke kobles til studentens erfaringer, bidrar den heller ikke til at studentene får eierskap til coachingtemaet og lyst og vilje til å prøve ut en ny lederhandling (jf. Wells, 1999).

9.8 Konklusjon

I denne studien har vi undersøkt hva som skjer når skolelederne skal prøve ut lederhandlinger som bestemmes i gruppecoachingen, i sin egen skolekontekst, og hvordan gruppecoachene kan sikre at skolelederne prøver ut en ny, avgrenset ledelsespraksis. Studien har vært gjennomført med et aksjonsforskningsdesign der formålet har vært å forstå og videreutvikle coachingpraksisen. Analysene viser at skolelederne i gruppecoachingen diskuterer mer abstrakte lederutfordringer som oftest omsettes til konkrete handlingstiltak i avslutning av coachingen. Lederhandlingene som prøves ut, synes å være rettet mot hva skolelederne kan gjøre for å skape bedre relasjoner til sine medarbeidere, og hvordan de kan utvikle en positiv kultur for endringsarbeid og kompetanseutvikling. Mange av lederhandlingene er også rettet mot det å skape strukturer og rutiner både i egen ledelseshverdag og i skolen som organisasjon. I gjennomføring av lederhandlingene fremheves mulighetene som ligger i å arbeide med å utvikle en fellesskaps- og samarbeidskultur i ledergruppen og i personalet, mens pandemien, mangel på tid og liten endringsvilje trekkes fram som barrierer. Ikke alle studentene klarer å komme fram til

konkrete handlingstiltak i løpet av coachingen. Gruppecoachene synes å spille en avgjørende rolle i å støtte skolelederne i å transformere abstrakte og langsiktige utviklingsmål til en forpliktende «kontrakt» med ansvarliggjøring og tidsangivelse. Studentene opplever at gruppecoachingen er til hjelp i prosessen med å komme fram til valg av en lederhandling, til konkretisering av lederhandlingen, og at det gjennom prosessen skjer en økt motivasjon for og trygghet til å prøve ut den konkrete lederhandlingen.

Følgende implikasjoner kan utledes av studien: For det første synes gruppecoaching å bidra til kunnskapsutvikling hos de skolelederne som deltar, og læringen videreutvikles gjennom utprøving av konkrete lederhandlinger i egen skolekontekst. For det andre viser studien gruppecoachens avgjørende rolle for at den kollektive kunnskapsbyggingen som skjer, kan føre til ny innsikt hos skolelederne. For det tredje avdekker studien behov for nye studier som kan undersøke hvordan konkrete lederhandlinger kan inngå i et longitudinelt læringsløp. Sist, men ikke minst, viser studien at aksjonsforskning der universitetslærere utforsker sider ved egen undervisning, i dette tilfellet gruppecoaching, kan bidra til videreutvikling av lederprogrammer for skoleledere.

10 Betydningen av skriving og veiledning i rektorutdanningen

Mari-Ana Jones og Erlend Dehlin

10.1 Innledning

NIFUs evaluering av rektorutdanningen viser at studentene ikke opplever at eksamen er viktigst for deres læringsutbytte (Gjerustad et al., 2022). 26 % av studentene opplevde eksamen som *svært viktig* for deres læringsutbytte, mens 77 % svarte at samlingene var *svært viktige*. Evalueringen viser også at enkelte studenter kommenterte at tilbakemeldingene på skriftlig arbeid ga lite læringsutbytte. De skriver at akademisk skriving fikk for mye oppmerksomhet, noe de mente gikk på bekostning av utviklingen av lederkompetanse, og at eksamensoppgavene var for dårlig kommunisert til studentene. Andre studenter opplevde skriving og tilbakemeldinger som nyttige og viktige for deres utvikling. Det er derfor betimelig å spørre hvorfor og hvordan skriving av en akademisk eksamenstekst skal foregå i en rektorutdanning der hensikten primært er å utvikle praktisk kompetanse hos skoleledere. Utdanningsdirektoratet poengterer i sin beskrivelse av rektorutdanningen at den «skal gi avtrykk i praksis», mens de akademiske kravene er lite synlige (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vil rektorutdanningen bli «ei bro» som bidrar til å binde sammen teori og praksis, der eksamensteksten blir «et møtepunkt» mellom academia og skolen? Eller bidrar eksamensteksten til å forsterke «et kompetansemessig spenningsfelt mellom arbeidsliv og academia» (Hegerstrøm, 2012, s. ii)? Nysgjerrighet rundt disse spørsmålene, samt et opplevd behov for å utvikle en felles forståelse av formålet med akademisk skriving og eksamensteksten, førte til at vi ønsket å se nærmere på skriving og veiledning i forbindelse med studenters og veilederes arbeid med eksamensteksten.

Vi formulerte derfor følgende problemstilling: *Hvordan bidrar skriving på den nasjonale rektorutdanningen til skoleledernes læring?* Vi begynte med dette arbeidet i fase 1 av prosjektet, som handlet om utforskningen av daværende situasjon med skriving og veiledning, med fokus rundt dette forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever studentene og fagteamet veiledningen i skriveprosessen med eksamensteksten?*

Vi vil først beskrive hvordan veiledningspraksis og skrivearbeidet knyttet til eksamensteksten er organisert på rektorutdanningen. Deretter presenterer vi det teoretiske rammeverket som vår praksis på rektorutdanningen og forskningsarbeidet bygger på. Aksjonsforskning som metode forklares sammen med de ulike fasene i forskningsarbeidet. Videre presenterer vi en analyse av funnene. Avslutningsvis drøfter vi funnene og gjør en sammenfatning før vi kommer med anbefalinger for videre praksis.

10.2 Organisering av skrivearbeid og veiledning

Fagteamet på NTNU studiested Trondheim har siden det første kullet i 2009 organisert studentene i basisgrupper (7–9 i hver gruppe) med én veileder. Studentene sitter i basisgrupper på samlingene, og de aller fleste studentene oppretter tett kontakt med hverandre. I disse gruppene møtes studentene til utprøving, observasjon og ulike former for veiledning, også av eksamensteksten, der man utvikler kompetanse gjennom dialog, som beskrives slik i NTNU-tilbudet: «*Permanente basisgrupper fungerer som enhet for læring på samlinger, men også*

mellom samlingene i arbeidet med arbeidskrav og mappetekster. Studentene får på denne måten muligheten til å konfrontere egen hverdag med inntrykk fra andre skolekulturer, andre praksiserfaringer og andre måter å møte utfordringene som skoleleder på. Hver basisgruppe får tildelt en veileder som følger studentgruppens arbeid gjennom hele studiet.» (NTNU-tilbudet, 2019)

Våre interne årlige evalueringer samt uformelle tilbakemeldinger fra studenter viser at studentene opplever gruppene som «mini-læringsfellesskap» som er av stor betydning for studentenes læring og utvikling. Veilederen er kontaktperson for studentene gjennom studien og deltar aktivt i undervisningsøkter, diskusjoner og gruppeøkter på samlingene, i tillegg til å gi muntlig og skriftlig tilbakemelding på skriftlig arbeid knyttet til eksamensteksten. Veiledning er en sentral del av læringsprosessen og skal bidra til å utvikle et rikholdig og reflektert grunnlag for handling. Veilederne utgjør fagteamet som er ansvarlig for det faglige innholdet i samlingene, og har derfor mulighet til å ta utgangspunkt i aktuelle problemstillinger som rører seg i studentgruppen.

Siden oppstarten med rektorutdanning i 2009 har NTNU-nettverket, som består av de institusjonene som samarbeider om rektorutdanningen, gjort verdifulle erfaringer med ulike former for akademisk skriving. Det er eksperimentert med og systematisert mange forskjellige varianter av skriftlige arbeidskrav mellom samlingene og med eksamenstekster i flere formater. De åtte første årene måtte studentene levere inn skriftlige arbeidskrav mellom de fleste samlingene, mange av dem eksplisitt rettet mot trening i akademisk skriving, og samtlige med muligheter for veiledning fra basisgruppeveileder. I disse årene med veiledning på arbeidskrav har det vært et betydelig sprik mellom de ulike veiledningspraksisene, idet noen veiledere har nøydt seg med å godkjenne kravene bare de tilfredsstilte et minstekrav, mens andre har drevet utpreget ekspertveiledning rettet mot innhold, form/struktur, språk og referansebruk. Manglende enighet om veiledningspraksis har sågar medført en del uformelle innsigelser fra studenter som mener å ha opplevd forskjellsbehandling. Internt i fagteamet har en imidlertid stort sett akseptert ulikhet i veiledningspraksis som konsekvens av det enkelte teammedlemmets autonome fagutøvelse. Samtidig har det vært et tilbakevendende tema i forberedelsesmøtene til og debriefingene etter samlingene at vi kan vurdere hvordan vi kan være mer samstemt, eller om ikke annet være enige om å praktisere veiledning forskjellig.

Studentene måtte de første åtte årene skrive hele fire forskjellige tekster: en kronikk, en blogg, en rapport om egen personlige utvikling gjennom de tre semestrene og til slutt en eksamenstekst med relevant teori, drøfting og diskusjon tilknyttet et praktisk case. Kronikk og blogg var begge forsøk på å innrette skrivingen til relevante plattformer og på den måten kombinere skrivetrening i ulike formater som kunne ha praktisk betydning for studentene etter endt studium. Denne visjonen om et dobbelt «prakademisk» (praktisk og akademisk samtidig)// (Volpe & Chandler, 2007) formål i utdanningen, og at dette skal gjenspeiles i praksis og valg av aktiviteter, er og har vært et særpreg ved NTNUs rektorutdanningsprogram. Erfaringene med skriving og veiledning av studentens rapport om egen personlig utvikling er variert, men typisk har fagteamet opplevd betydelige utfordringer med å kunne sluttevaluere og karaktersette slike tekster. Dette skyldes spesielt det personlige unike og utleverende formatet som har preget tekstene, og følgelig det nokså lave innslaget av tradisjonell forskningsfaglig (akademisk) systematikk, struktur og etterrettelighet. Det virker som om eksperimentering med praktisk relevante formater i skriving har stått i et spenningsforhold (motsetningsforhold) til det studiepoenggivende, akademiske elementet som studiet er tuftet på.

Over tid har både kronikk, blogg og tekst om personlig utvikling blitt tatt ut, og på kull 12 og 13 er det kun den tradisjonelle eksamensteksten som står igjen. Eksamensteksten har per nå en klassisk akademisk struktur og oppbygning, i tråd med vitenskapelige journalartikler. Studentene skriver en tekst (en semesteroppgave) på 5000 ord som svar på en selvvalgt problemstilling knyttet til utviklingsarbeid studenten har ledet på arbeidsplassen sin. Arbeidet med eksamensteksten foregår gjennom studieløpet, og det er satt av tid på samlingene til veiledning på innhold, problemstilling, struktur, teori og akademiske krav.

Over tid har det vist seg utfordrende å trene opp ferdigheter i akademisk skriving samtidig som man i rektorutdanningsstudiet skal søke å bidra til praktisk utvikling av både enkeltstudenten og -praksisfeltet (dvs. skolen og klasserommet). Det er derfor behov for å utvikle nye tenke- og handlemåter, både i tilknytning til skriving og i tilknytning til veiledning.

10.3 Teoretisk rammeverk

Praksisteori

Teoretisk anskuelseramme for studien er praksisteori slik den er nedfelt i pragmatistisk filosofi (Mead, 1934; Dewey, 1938; Joas, 1996) og i nyere tid videreført i kritisk pragmatisme (Kadlec, 2006). I sentrum for forskningen er aktørens (sam)handlinger og måten disse kommer til uttrykk som situerte praksiser (Wenger, 1998). Aktør defineres i denne sammenhengen som enhver praktiker som møter andre praktikere i meningsskapende (kunnskapende) samhandling, uavhengig av formell rolle eller posisjon, og inkluderer i denne studien så vel fagteam som studenter. Selv om den primære målgruppen for rektorutdanningen er studenter, ser vi veiledning som en samhandlende aktivitet.

Kunnskapspraksis og praksisfellesskap

Analyseenhet for studien er det vi definerer som såkalt «kunnskapspraksis». Vi velger å kombinere de to begrepene kunnskap og praksis med målsetning om å løfte fram vår interesse i epistemiske *aktiviteter*. Valget av analyseenhet understreker kunnskapens *aktive dimensjon*, ved at den projiseres som kreativ handling (Joas, 1996; Molander, 1996). Vi forstår også begrepet *læring* som en kunnskapspraksis – en aktivitet som knytter aktører sammen i et felles anliggende, et lærings- eller praksisfellesskap (Wenger, 1998). I forskning rundt praksisfellesskap er det vanlig å betrakte kunnskapspraksiser som situerte (ibid.). En kunnskapspraksis er på samme tid et privat og et felles anliggende, og meningsinnholdet vil være uunngåelig knyttet til dets estetiske form jamfør Dehlin & Hagerup (2017) og Heldal et al.(2021).

Skriving som kunnskapspraksis

Ved å definere skriving som en kunnskapspraksis aksentueres skrivingens potensial for kreativ utvikling. Skriving er en form for (re)generativ handling som ikke bare befester eller konsoliderer eksisterende kunnskap, men som i seg selv er kunnskapende. Som kunnskapspraksis disiplinierer skriving samtalen mellom «jeget» og «meget» og lager rom for refleksivitet gjennom dveling og langsom, repetitiv refleksjon. Skriving er ikke en prosess der hukommelse eksternaliseres som objektiv kunnskap, men en språkliggjøring av indre erfaringer, opplevelser og refleksjoner som tillater at disse kan besøkes igjen og igjen, alltid med nye perspektiver (Mead, 1934). Skriving er både konsoliderende og generativ på samme tid.

Ut fra dette skaper vår aksjonsforskningsstudie en form for metaperspektiv på skriving, all den tid vi reflekterer og skriver om skrivingens generative potensial blant rektorutdanningens studenter.

Med utgangspunkt i tekstskrivingen ved rektorutdanningen betyr dette at fremtidig utvikling på studentnivå, både personlig og ledelsesfaglig, gjennom skriving, vokser ut fra den situasjon og kontekst studenten faktisk befinner seg i. Det er nåtiden, inkludert relevante erfaringer og opplevelser, skrivingen retter seg inn mot. Men skrivingen har også et fremtidig siktemål om at rektorutdanningen skal bidra til studentenes faglige og personlige utvikling (jf. Dewey, 1938). Som rektorutdannere er ikke vår visjon på noen måte at vi «kommer i mål» med studentene, eller at studentene «kommer i mål» etter endt studium. Vi ønsker å være pådrivere for utvikling både personlig og akademisk hos alle involverte aktører, og gjennom skrivingens dvelende og refleksive karakter inviteres studenten til stadig å besøke sin nåtid og sine erfaringer og skape (generere) dypere forståelse.

Veiledning som kunnskapspraksis

Både skriving og veiledning er medvirkningspraksiser, det vil si aktiviteter som inviterer inn andre som samskapende partnere i et generativt fellesskap (Elden & Levin, 1991). Veiledning, uansett hvilken form den tar – styrende ekspertveiledning, speiling eller mer åpen og spørrende veiledning – vil arte seg som en medvirkningsprosess. Ettersom medvirkningen for begge parter er eksplisitt rettet inn mot utvikling (dvs. generativ), vil medvirkningen ta form som samskapt læring. For veilederen innebærer dette at fokuset for veiledning tilstrebes å være inn mot øyeblikket og situasjonen slik den fremstår (Skagen, 2004). En implikasjon av dette er at veiledningspraksisen vil variere fra student til student og fra veileder til veileder. For eksempel vil hvem som er den mer aktive parten og hvem som er mer passiv, variere ut fra en situasjonsbestemt, dialogisk bedømming. For veilederens vedkommende vil bedømming av veiledningstype, form og metode stadig være et eksperiment med prøving og feiling der en ikke har kunnskap om avtrykk, konsekvens eller effekt før en tolker responsen fra studenten. Dette er i tråd med Weicks (1988) tenkning rundt retrospektiv meningskaping – at en ikke vet hva en har sagt i en samtale, før en hører responsen fra den andre.

En utfordring knyttet til veiledning som situasjonsbestemt (kontekstsensitiv) bedømming og handling, ligger i hvilken grad rektorutdanningsstudiet legger opp til å tilby «lik veiledningspraksis». Likhet kan for eksempel ikke utelukkende bety «samme», ettersom en da risikerer ikke å veilede noen «der de er» (Kierkegaard, 2012). Likhet kan snarere forstås som en «rettferdig» bedømming, noe som forutsetter god og åpen dialog mellom studenter og veiledere. Veilederen må til stadighet kunne begrunne valg for seg selv, overfor studenten(e) og eget veiledningsfellesskap og sørge for kontinuerlig refleksivitet. På samme måte forventes studentene gjennom skriving å måtte stille seg fortløpende refleksiv til egen tekst: Det som skal bli stående som tekst, som resultatet av skriving, skal ha en hensikt forankret i et ønske om utvikling. Når veilederen i sin tur velger ut og konkretiserer måten å hjelpe studenten på, skal dette forankres i tilsvarende hensikt.

For fagteamet vil bedømming av hva som er god veiledning, kontinuerlig innebære en balanse mellom krav om likhet, i betydningen likebehandling av studenter på tvers av basisgrupper, og kontekstsensitiv tilpasning til den unike teksten/studenten (dvs. studenten som subjekt). Vi har skissert denne balansen i figur 10 «Balanse i veiledning»:



Figur 10 Balanse i veiledning

Balansen mellom fellesskap og individ i veiledning drøftes videre i neste seksjon, hvor laugstradisjonen i håndverksyrkene brukes som metafor for å demonstrere betydningen av likhet, likeverd og medvirkning.

Veiledningsfellesskap

Når laugstradisjonene i håndverksyrkene skiller mellom mester og svenn (Sennett, 2008), innebærer dette å bryte ned samspill og medvirkning i ulike, men konkrete, gjensidig definerende (samskapende) roller. Det vil si: Mesterens rolle som veileder blir definert ut fra betydningen mesteren har for svennen, som i sin tur definerer sin rolle i relasjon til mesteren. Svennen står således både i en faglig og maktmessig resiprok relasjon og dialektikk til mesteren, for de skaper hverandres betydning og identitet, lærer i og gjennom gjensidighet og tar ansvar for felles sluttresultat (altså mesterbrevet). Faglig og maktmessig asymmetri innebærer imidlertid ikke at svennens rolle er mindre verdt enn mesterens – snarere at svennen medvirker som likeverdig læringspartner i en opplæringspraksis, med mål om nettopp selv å kunne bli mester. «Det mesterlige» knyttes til faglig skjønn, kompetanse og ekspertise, ikke til hierarkisk posisjon. En svenn oppsøker en mester på grunn av mesterens kompetanse, ikke for å bli passivisert, men omvendt, for å kunne få inspirasjon og veiledning til selv å utvikle kompetanse. Det er vanskelig å se for seg en slik aktivisering og utvikling fra svenn til mester uten at det i sin essens handler om medvirkning.

Medvirkning fra svennens side er både involvering i egen læring og utvikling og en stadig økende ansvarliggjøring for egen praksis og kompetanse. Svenneprøven markerer en «rite de passage» like mye som en praktisk test. Overgangen fra svenn til mester er ikke bare faglig, den markerer også modning og sosial, kulturell status. I Deweys (2011/1916) tenkning rundt læringsfellesskap ligger idealet om det samskapende som en grunnvilje. Det er nettopp en likeverdig medvirkning som er forutsetningen for en lærende utvikling av så vel individ som gruppe. Alle veiledere som deltar i et læringsfellesskap, stiller med ulik kunnskap, ulike roller, erfaringer, livskunnskap og visjoner. Det som likevel er felles, er målsetningen om læring og utvikling for studenten.

Et likeverdig veiledningsfellesskap forutsetter to sentrale forhold. For det første at veiledningspraksisen begrunnes og forankres i studentens ståsted og ønske om utvikling. Veiledningsfellesskapet inkluderer ikke bare tilbyderteamets profesjonelle tjenesteytende, men også studenten selv. For det andre står ikke veileder(ne) alene i møtet med studenten; de går inn i et veilederteam som jobber kollektivt, der veilederne bekler ulike roller til ulike tider, men uansett rolle og posisjon er likeverdige som læringspartnere.

Det er interessant å studere fagteamet i lys av fellesskapet mellom profesjonelle tjenesteytende, men for å forstå betydningen av et veiledningsfellesskap der studenten er subjekt (ikke objekt),

må vi fjerne oss fra det utelukkende profesjonelle som forskningsoptikk (jf. likeverdig partnerskap). Hvis et fagteam skal organiseres som et læringsfellesskap, innebærer dette at så vel studenter som veiledere deltar som ansvarlige, likeverdige læringspartnere. Alle i veiledningsfellesskapet er subjekter som skal vokse individuelt og sammen, og det som binder fellesskapet sammen, er veiledning i betydningen medvirkningsbasert kunnskapspraksis.

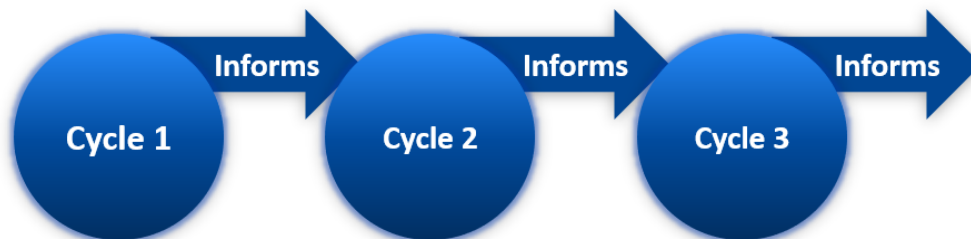
Oppsummering

Følgende begreper danner kjernen i teorikapitlet: veiledning, kunnskapspraksis, praksisfellesskap, skriving, medvirkning, samskaping, likeverdig partnerskap, læringsfellesskap og studenten som subjekt. Resonnementet er som følger: Å veilede studenter i skriving innebærer å drive opplæring ut fra prinsipper om medvirkning og samskapt læring. Veiledning er en dialogisk kunnskapspraksis der alle som deltar, er likeverdige læringspartnere, men med forskjellige roller og posisjoner. Når studenten er subjekt, betyr dette at det er nåsituasjonen og det unike i hver enkelt deltaker som danner utgangspunktet for veiledningen. Samtidig må dette unike stadig balanseres opp mot kollektive hensyn om likhet på tvers av studenter og student/veileder-relasjoner. På den ene siden har vi derfor den unike deltaker som danner unike relasjoner med sine veiledere, og på den andre et veiledningsfellesskap som arbeider for å begrunne valg og lære sammen, på jakt etter bedre kollektiv praksis rundt skriveveiledning ved rektorutdanningen.

10.4 Metode og datainnsamling

Aksjonsforskning innebærer at forskere og aktører arbeider sammen med felles utgangspunkt i reelle aktiviteter og handlinger (Heikkinen et al., 2007) for å skape kunnskap som fører til utvikling av praksis (Klev & Levin, 2021). For oss er aksjonsforskning noe dypere enn utprøvingen av forskjellige tiltak for å nærme oss løsninger. Aksjonsforskning handler om å problematisere det som tas for gitt, gjennom en åpen tilnærming og en aksept for at «action research is particularly prone to setting off in unexpected directions» (Brundrett & Rhodes, 2014, s. 125). Det er både det uventede og det øyeblikkelige som gjør at aksjonsforskning kan bringe frem nye perspektiver og praksiser, som igjen bidrar til nye forståelser og forbedringer (McAteer, 2013). Samtidig er det viktig at aksjonsforskningsprosessen starter med en opplevd utfordring (Brundrett & Rhodes, 2014) som bringer frem nysgjerrighet, undring og ønsker om å utforske blant de som er berørt av den. Dette innebærer både en anerkjennelse og en beskrivelse av utfordringer, i tråd med Lewins (1946) idé om «reconnaissance» og Deweys «theory of inquiry» (1938). Kort sagt betyr dette at en forståelse av nåsituasjonen danner det beste utgangspunktet for å utvikle ny praksis knyttet til skriving, læring og veiledning.

Fagteamets forskningsprosess startet i oktober 2021 med samtaler om opplevde utfordringer og mulige problemstillinger. Samtalene ble inspirert av det pågående arbeidet med sensur på eksamensteksten på kull 11. Som beskrevet tidligere, er behovet for utvikling av praksiser rundt akademisk skriving kjent for fagteamet, og teamet ble raskt enig om å undersøke temaet videre. Vår aksjonsforskningsprosess kan best forklares ved bruk av McAteers (2013) modell (figur 11). Denne forenklete versjonen av Elliotts (1991) modell for aksjonsforskning benytter piler for å vise hvordan hver fase designes basert på de erfaringene som blir gjort underveis. Prosessene blir til underveis, og energi og momentum skapes av de som deltar, hele tiden med utgangspunkt i fremvoksende erfaringer og refleksjoner.



Figur 11 McAteers representasjon av Elliotts modell for aksjonsforskning (1991)

Denne forståelsen av og tilnærmingen til aksjonsforskning betyr at alle erfaringer og refleksjoner gjort underveis i prosjektet, ble viktige. Ikke alt ble behandlet formelt som forskningsdata, men regelmessige reflekterende diskusjoner i fagteamet bidro til en dynamisk og flytende prosess. Prosessen ble utviklet underveis av de som deltok, ut fra hva som ble opplevd som hensiktsmessig og aktuelt. Forskningsprosjektet besto av to hovedfaser, der første fase handlet om utforskning av den daværende situasjonen, og andre fase handlet om utprøving av aksjoner og erfaringer gjort.

Første fase i forskningsprosjektet, som ble gjennomført høsten 2021, handlet om å kartlegge eksisterende praksis og arbeidet med å svare på forskningsspørsmålet *Hvordan opplever studentene og fagteamet veiledningen i skriveprosessen med eksamensteksten?*

1. Kull 11 Sluttevaluering

Alle studentene ble invitert til å evaluere studieprogrammet, herunder hvordan de opplevde veiledningen, ved å svare på en anonym spørreundersøkelse (n=33, 70 % svarprosent). Undersøkelsen, som har blitt brukt siden 2018, gir mulighet til å innhente kvantitative og kvalitative data og er en generell evaluering av studieprogrammet som en del av vår årlige evalueringsprosess.

2. Skriftlige kommentarer fra en basisgruppe på kull 11

Studenter fra en basisgruppe (9 studenter) ble spurt (via e-post) om deres opplevelser med skriving og veiledning.

3. Erfaringsutveksling i fagteamet om sensurarbeidet på kull 11

Fagteamet gjennomførte sensur og delte erfaringer i skriftlige og muntlig refleksjon.

4. Erfaringsutveksling i fagteamet om skriving og veiledning

Fagteamet ble invitert til å bidra med skriftlige refleksjoner om arbeidet med akademisk skriving og veiledning, og et refleksjonsmøte ble gjennomført.

Disse diverse datakildene ble analysert i fagteamet gjennom utforskende diskusjoner, og refleksjonene gjort underveis ble utgangspunktet for den videre planleggingen av aksjonene på samlingene.

I prosjektets andre fase ble aksjoner utprøvd på to samlinger (samling 3 og 4 i studieprogrammet, som ble arrangert våren 2022), etterfulgt av fokusgruppeintervjuer med to

basisgrupper som ble gjennomført av to veiledere i fagteamet. Ett intervju ble gjennomført mot slutten av samling 4 og ett i løpet av samling 5. Intervjuene hadde en varighet på 40 minutter hver, og intensjonen med intervjuene var å formalisere innsamlingen av studentrefleksjoner knyttet til aksjonene på samlingene. Intervjuene ble tatt opp, transkribert og analysert ved bruk av tematisk analyse. Tematisk analyse har hatt forskjellige forståelser (Braun & Clarke, 2012), men har mer nylig blitt fremhevet som verdifull på grunn av sin fleksibilitet og konstruktiviste tilnærming (ibid.). Formålet med tematisk analyse er for forskeren å bevege seg mellom teori og forskning, noe som er i tråd med en pragmatisk og abduktiv tilnærming til dataanalyse (Aronson, 1995). I tråd med dette ble innholdet i transkripsjonene ble kodet for å identifisere mønstre med utgangspunkt i forhåndsbestemte teoretiske perspektiver, og så ble gjentakende og gjennomgående temaer definert. Både «manifeste» (hva som er synlig) og «latente» (hva som kan være underliggende) temaer ble identifisert. Tabell 11 viser en oversikt av arbeidet gjennomført av fagteamet i aksjonsforskningsprosessen.

Tabell 11 Aksjonsforskningsprosessen

	Planlegging av aksjoner på samlingen (fagteamet)	Utprøving av aksjoner (fagteamet)	Utforskning av erfaringer
Samling 3	<p>2 x møter i fagteamet</p> <p>Drøfting av funnene fra kartleggingsfasen og planlegging av aksjoner ut fra følgende punkter (som sprang ut av drøftingen):</p> <ul style="list-style-type: none"> Hvordan utvikler vi vår veiledningskompetanse i fagteamet? Hvordan knytter vi teksten til studentenes læring på samlingen? 	<ul style="list-style-type: none"> Gradvis bygging av informasjon om eksamenstekst på samlingen (inkl. bruk av skriveramme), etterfulgt av gruppeveiledning i basisgrupper Tidsbruk i basisgrupper – veiledning i ½ basisgrupper og flere basisgruppeøkter 	<p>1 x møte i fagteamet</p> <p>Drøfting av egne erfaringer på samlingen og av aktuelle kommentarer fra studenter på evaluerings skjemaet</p>
Samling 4	<p>2 x møter i fagteamet</p> <p>Felles lesing av to fagartikler om veiledning i videreutdanning, etterfulgt av diskusjon. Refleksjoner rundt foreløpige funn fra fokusgruppeintervju I. Planlegging av aksjoner ut fra følgende punkter (som sprang ut av drøftingen):</p> <ol style="list-style-type: none"> Hvordan kan vi utvikle studentenes evne til å gi tilbakemelding til hverandre i gruppeveilednings-situasjoner? Hvordan kan vi utvikle studentenes evne til å ta i bruk tilbakemeldinger? 	<ol style="list-style-type: none"> Fortsettelse av aksjoner fra samling 3 (bevissthet rundt tidsbruk, strukturert hjelp med tekst) Basisgruppeøkt: Presentasjoner av aktuelle teorier og strukturert respons fra medstudenter i basisgrupper Workshop på eksemplariske tekster 	<p>1 x møte i fagteamet</p> <p>Drøfting av egne erfaringer på samlingen og av innhentede kommentarer fra studenter i etterkant av samlingen</p> <p>Forskningsdata: 1 x fokusgruppeintervju med en basisgruppe.</p>
Samling 5	Forskningsdata: 1 x fokusgruppeintervju med en basisgruppe		
Videre utviklingsarbeid	<p>Drøfting av erfaringer og funn fra aksjonsforskning i NTNU-nettverket (på nettverkssamling, mai 2022)</p> <p>Kontinuerlig bruk av erfaringer og funn i den videre gjennomføringen av rektorutdanningen ved NTNU</p>		

10.5 Presentasjon og analyse av funn gjort i fase 1

I denne delen av rapporten oppsummerer vi responsen på forskningsspørsmålet som ble stilt i første fase av prosjektet: *Hvordan opplever studentene og fagteamet veiledningen i skriveprosessen med eksamensteksten?* Arbeidet med dette spørsmålet ga en dypere forståelse av den daværende situasjonen og dannet utgangspunkt for det videre arbeidet i prosjektet.

I sluttevalueringen av studiet ble studentene på kull 11 spurt om veiledningen som ble gitt av fagteamet, ble opplevd som *relevant for egen praksis*. Tabell 12 viser resultatene fra spørsmål 3 i spørreundersøkelsen. De aller fleste studentene svarer at de har opplevd veiledningen som relevant.

Tabell 12 Resultater fra spørsmål 3: I hvilken grad har veiledningen fra ansatte/undervisere i Rektorutdanningen vært relevant for egen praksis?

I hvilken grad har veiledningen fra ansatte/undervisere i Rektorutdanningen vært relevant for egen praksis?		
Svar	Antall	Prosent
I svært liten grad	0	0 %
I liten grad	1	3 % 
I noen grad	4	12,1 % 
I stor grad	15	45,5 % 
I svært stor grad	13	39,4 % 
Vet ikke	0	0 %

Det ble raskt tydelig at vi trengte mer data for bedre å forstå erfaringene med skriving og veiledning fra kull 11. Ved å se på de kvalitative dataene i spørreskjemaet (kommentarene) kombinert med de skriftlige og muntlige kommentarene fra basisgruppen og fra fagteamet, ble det mulig å identifisere to hovedutfordringer: 1) Ulik veiledningspraksis og 2) Uklarheter rundt skrivearbeid underveis og selve eksamensteksten.

Ulik veiledningspraksis

Vi vil nå presentere hvordan studentene og fagteamet opplever veiledningspraksis knyttet til eksamensteksten.

Flere studenter skrev at de var fornøyde med tilbakemeldingen og oppfølgingen de hadde fått fra veilederne sine. En student skriver: «Jeg har fått konkrete og passe "harde" tilbakemeldinger og svar på de spørsmål jeg har hatt. Jeg har heller ikke ventet lenge på svar de gangene jeg har spurt om ting». En annen beskriver sin veileder som «svært tilgjengelig for spørsmål og har gitt respons på eksamensteksten som har vært konkret og utviklende, både for teksten og meg». Andre studenter var mindre begeistret for veiledningen: «Vår gruppeveileder synes jeg ikke har gitt oss mye konkret, og det var egentlig fra andre ansatte på utdanningen jeg fikk nok konkret veiledning til å skrive oppgaven». En annen skriver: «Vi hadde en veileder jeg opplevde som altfor fokusert på seg selv og sine problemer ... det ble også veldig lite konkret veiledning». Tilbakemeldingene fra studentene viser at veiledere har ulik praksis når det gjelder tidsbruk, det

vil si hvor lang tid de bruker på å gi veiledning, og også når det gjelder tilbakemeldingenes form og frekvens og hvor «konkrete» kommentarene er.

Utfordringen med ulik veiledningspraksis ble tydeliggjort i de skriftlige og muntlige erfaringene og refleksjonene fra fagteamet. Enkelte veiledere beskriver at de har tett oppfølging av basisgruppen. Det skjer for eksempel ved å ha samtaler og digitale møter med studentene mellom samlingene, samt skriving av detaljerte kommentarer til flere utkast. En veileder beskriver hvordan teksten kommenteres:

Veiledningsformen er nokså «rett på», i den forstand at jeg kommenterer styrker og svakheter i teksten. Jeg kommer gjerne med forslag til forbedringer – i form av formuleringer og referanser. Veiledningen omfatter både struktur og innhold. Merknader til kildebruk er en del av veiledningen.

Andre veiledere valgte å bruke mindre tid på veiledning. En manglende felles forståelse om forventninger til fagteamet ble diskutert. En tettere dialog og mer utveksling i fagteamet om veiledning ble foreslått siden teamet opplevde at det tidligere hadde vært lite deling og læring. En veileder skriver: «Jeg savner at vi tar fram kriteriene i fellesskap og vurderer dem kritisk. Er de aktuelle? Er de forståelige?». En annen veileder spør: «Hvilken betydning for studentenes læring har forskjellige veiledningspraksiser?». Teamet var enige om at det var viktig å balansere autonomi og individualitet i fagteamet samtidig med at studentenes behov ble ivarettatt

Både studenter og veiledere ga uttrykk for at veiledningspraksiser varierer. Studentene var oppmerksomme på at noen basisgrupper fikk mer oppfølging og tilbakemelding enn andre, noe som førte til misnøye. I fagteamet ble det kommentert hvor lite kunnskap vi hadde om hverandres veiledningspraksis, at det «ikke hadde vært særlig i fokus før nå». Samtidig kom det frem et sterkt ønske om å utvikle praksis gjennom å lære av hverandre.

Uklarheter i skrivearbeidet underveis og i selve eksamensteksten

Vi vil nå presentere hvordan studentene og fagteamet opplever skrivearbeidet knyttet til eksamensteksten.

Flere studenter savnet sammenheng mellom skrivearbeidet underveis og eksamensteksten. En student skriver: «Kanskje kunne arbeidskravene i større grad vært deler av eksamensteksten». En annen opplevde uklare forventninger rundt eksamensteksten: «Det å skjønne sammenhengen i det [utviklingsarbeid og eksamenstekst] har vært det vanskeligste».

Vi fant at uklarhet blant studentene hadde sin ekvivalent i manglende felles forståelse i fagteamet av «den nye» eksamensteksten. En veileder skriver: «Noen studenter sliter hele veien med en forståelse av tekstens formål og oppsett. Nesten uansett hvor mye tid jeg bruker på dem så klarer de aldri å forstå – Er det fordi de leser for lite? At vi bruker for lite tid på samlingene til å pakke ut teksten?». En annen veileder skriver om studentene at «de kommer ikke til å være i stand til å gi hverandre tilbakemelding uten at de forstår teksten. Da gir det lite mening og oppleves som en tidstyv». Flere i fagteamet beskrev frustrasjoner knyttet til studentenes utbytte av veiledning. Én i teamet sier: «Har opplevd at studenter ikke følger veiledning selv om den er skriftlig». En veileder uttrykker:

Noen studenter trenger en gjentakelse av veiledningspunkter flere ganger. Det kan hende at jeg er utydelig, men jeg tror det også ha noe å gjøre med hvor mye tid de setter av til å bearbeide tilbakemelding ... Hvor engasjerte de er i prosessen.

Refleksjoner i fagteamet etter sensur på kull 11 viste at studentene slet med å beherske tekstsjangeren. Struktur, faglig drøfting, bruk av teori og kildehenvisning var vanskelig for studentene, og fagteamet var langt fra fornøyd med det overordnede faglige nivået på tekstene. I fagteamets refleksjonsmøte kom det frem et ønske om å diskutere vurderingskriteriene, slik at tilbakemeldingene kunne bli mer spesifikke og nyttige og dermed lettere for studentene å ta i bruk.

Responsene indikerer at uklarhet rundt eksamensteksten og skrivingen underveis finnes både hos studentene og i fagteamet, noe som kan ha innvirkning på veiledningspraksiser, studentenes arbeid med teksten og kvaliteten på tekstene som leveres til eksamen.

Oppsummering av fase 1

I fase 1 av prosjektet stilte vi et spørsmål: Hvordan opplever studentene og fagteamet veiledningen i skriveprosessen med eksamensteksten? Svarene kan oppsummeres slik:

- Sterk variasjon i veiledningspraksis. Både studentene og veilederne beskriver hvordan sprikende praksis har negativ innvirkning på studentenes læring.
- Fagteamet opplever for lite fokus på veiledningspraksis. De ønsker mer tid til diskusjon, deling og læring i fagteamet for å utvikle bedre veiledningspraksis som bidrar til studentenes læring.
- Forståelser av eksamensteksten. Verken studentene eller veilederne har en felles oppfatning av tekstens formål og innhold, noe som fører til usikkerhet og uklarhet i veiledningen. Dette gjelder både tilbakemeldinger til studenter fra fagteamet og i kommunikasjonen mellom studenter og kan ha negativ innvirkning på kvaliteten på studentenes tekster.

Til tross for flere kritiske synspunkter på skriving og veiledning ble medlemmene av fagteamet nysgjerrige og motivert til å utforske egen praksis. De tre punktene ble derfor utgangspunktet for den videre aksjonsforskningsprosessen.

10.6 Analyse og drøfting av funn gjort i fase 2

Vi begynte aksjonsforskningsprosessen med følgende problemstilling: Hvordan bidrar skriving på den nasjonale rektorutdanningen til skoleledernes læring? I dette kapitlet viser vi hvordan funnene som kom frem i analysen av fokusgruppeintervjuene, har bidratt til en dypere forståelse av hva som skal til for å binde sammen skriving og læring i eksamensteksten og for å unngå at skriving av eksamensteksten oppleves som en unødvendig akademisk tidstyv. Responsen på problemstillingen består av tre hovedelementer: i) Skriving som kunnskapsprosess, ii) Frigjørende strukturer og iii) Et likeverdig veiledningsforhold. Disse temaene skal nå drøftes.

Skriving som kunnskapsprosess

Tilbakemeldingene fra fokusgruppene viser at formålet med skriving på rektorutdanningen ikke er tydelig for alle, til tross for de aksjonene vi gjorde. En student sa: «Jeg går ikke Rektorutdanning for å få eksamen, jeg går Rektorutdanning for å lære». Hos denne studenten var avstanden mellom læring og skriving stor, og eksamen jobbes bare med for å tilfredsstille eksterne krav. Vårt økte fokus på skriving forsterket noen studenters frustrasjoner rundt eksamensteksten, og en student klaget: «Det har vært nok med eksamenstekst». Slike uttalelser viser at vi som fagteam ikke har klart å kommunisere – eller legge opp til – skriving som en kunnskapspraksis. Noen studenter beskrev den økte oppmerksomheten på teksten som et

stressmoment, som en student sa: «Jeg var spent på tilbakemeldingen på om jeg hadde skrevet på riktig måte». Andre sa at det tok tid vekk fra viktigere aspekter. En annen student forklarte: «Kanskje det har vært for mye fokus, at kanskje vi skulle ha roet oss ned litt og jobbet mer med teori og praksis».

Flere studenter ga uttrykk for utfordringer knyttet til forståelse av teorien: «Hvilke kapitler i de forskjellige bøkene som snakker om samme temaet? Jeg klarer ikke å holde den røde tråden, sammenligne eller være kritisk». En annen sa: «Veilederne kunne ha fått oss til å tenke på hvilke teorier kan brukes, fordi det er vi ikke i stand til å gjøre».

Ingen av studentene vi hentet tilbakemeldinger fra, nevnte skriving som en måte å skape bedre forståelse av teori eller av egen virksomhet. Flere studenter sa derimot at de opplevde muntlige refleksjoner og diskusjoner i basisgruppene som viktige for deres læring, og at de ønsket enda flere muligheter til å gjøre det. De likte å høre medstudenters betraktninger rundt teori og satte pris på innspill fra veilederne. En student sa: «Godt å diskutere og reflektere i basisgruppen. Stort utbytte av dialog, refleksjon og felles motivasjon rundt prosessen vi er inne i. Mye læring her». En annen student forklarte hvordan basisgruppen var en arena for «sensemaking» (Weick, 1988): «Når vi har blitt presentert for noe, en teoretisk modell som har blitt forklart. Jeg ville ha likt å få komme hit i gruppa for å diskutere det. For å få lov til å bruke egne ord til å forklare dem litt». Vi tolker deres beskrivelser av arbeidet i basisgruppene som det vi definerer som kunnskapspraksis. I dialog med hverandre og veilederne utforsker studentene erfaringer og perspektiver, og de avklarer og justerer forståelser (Dewey, 2011/1916). Slike prosesser bringer frem ny kunnskap, og det er dette studentene opplever som mest betydningsfullt for sin utvikling. Et viktig spørsmål blir da: Hvordan kan vi skape de gode læringsopplevelsene når de skriver?

Vi ønsker at skriving skal oppleves som en nødvendig del av læringsprosessene på rektorutdanningen. Gjennom skriving har studentene mulighet til å gå i dialog med seg selv om nåsituasjonen. Det kan senke tempoet i refleksjonene deres, avdekke misforståelser og bidra til nye ideer. Skriving i seg selv er ikke målet, og heller ikke eksamensteksten, men å oppleve læring gjennom skriving. Dette klarte vi ikke i tilstrekkelig grad å få til gjennom aksjonene i dette prosjektet. Vi har imidlertid fått en mye bedre forståelse av formålet med skriving og hva fagteamet ønsker å utvikle fremover. I neste seksjon diskuterer vi betydningen av strukturer for å utvikle skriving som kunnskapspraksis.

Frigjørende strukturer

Strukturene i skrivearbeidet og veiledningspraksisen knyttet til eksamensteksten er laget av oss i fagteamet. Det eksisterer få føringer fra Utdanningsdirektoratet og NTNU. Derfor er det viktig at vi er i stand til å begrunne hvorfor vi har de strukturene vi har. Et viktig spørsmål å redegjøre for er hvorvidt intensjonen vår er å gjøre arbeidet i fagteamet lettere gjennom å effektivisere veiledningen, eller ønsker vi primært å understøtte studentenes læring? I aksjonsforskningsprosessen har fagteamet reflektert grundig over eksisterende strukturer på grunnlag av funnene i fase 1 av prosessen. Videre har vi prøvd ut nye strukturer (f.eks. skriveramme, omorganisering av arbeidskrav, eksempelttekster, gruppeveiledning) med intensjon om å forsterke forholdet mellom skriving, veiledning og læring.

Vi har tidligere forklart hvordan skriving kan forstås og oppleves som en kunnskapspraksis. Verken skrivingen underveis eller av eksamensteksten på rektorutdanningen er ment å skulle fungere som en test på hvorvidt studentene behersker pensum. For å ha rom for refleksjon, indre dialog og utvikling av nye perspektiver trenger studentene åpne oppgaver, men også funksjonelle strukturer som kan brukes i skriveprosessen for å komme seg videre. Åpne

oppgaver som har som mål å legge opp til undring, kritisk tenkning og refleksjon, kan oppleves som fremmed for noen studenter, særlig hvis de forventer å finne en fasit (McAteer, 2013).

En student tilkjenner frustrasjon over at studieprogrammet ikke var planlagt i sin helhet før oppstart: «Jeg synes det ville ha vært fint om dere kunne ha lagt ut alle arbeidskravene for hele studiet». Videre i samtalen forklarer samme student at kullet finner «trygghet og forutsigbarhet» i gode rutiner og strukturer. Fagteamet har derimot opplevelser med at planlegging som blir for detaljert og spesifisert, kan virke hemmende, som for eksempel om alle oppgaver og arbeidskrav hadde blitt lagt ut på forhånd. Å designe alle arbeidskravene i forkant kan treffe trygghetsbehovet, men gir lite rom til samskaping, kunnskaping og medvirkning. Muligheten til å kunne plukke opp bevegelser både på fagfeltet, i samfunnet og i studentgruppen underveis er dyrebar for å kunne skreddersy et tilpasset, relevant og tidsriktig tilbud.

Det er viktig å støtte studentene i å investere i samskapt læringsprosesser. Ettersom samskapt læring er tuftet på en idé om å lage noe som ikke fins fra før (Dehlin & Jones, 2022), kan det for noen oppleves som kaotisk og tilfeldig. Samskapt læring er imidlertid langt fra kaotisk eller løsrevet fra strukturer eller planer. Tvert imot er det en grunnsetning i samskapt læring at den må organiseres og struktureres for å kunne arte seg som en generativ prosess (Klev & Levin, 2021). Kartleggingen foretatt i prosjektets første fase avdekket en uheldig hendelse som dreide seg om hvordan skriving og veiledning ble praktisert, og som førte til usikkerhet og forvirring blant studentene. Fagteamet kjente derfor på et behov for å rydde opp i uklarhetene, samtidig som de ikke ønsket å styre studentenes læringsprosesser for mye. En viktig målsetning i de utvalgte aksjonene på samling 3 og 4 ble derfor å designe strukturer som kunne fungere som «stillas» for studentene i deres utvikling. På denne måten ble strukturene tenkt som «frigjørende» i den forstand at de kunne skape muligheter for refleksjon og kunnskaping.

Fagteamets erfaring er at uten strukturer kan studentene oppleve «fritt fall» i møtet med forventningene fra academia. Følgende tilbakemelding fra en student belyser behovet for frigjørende strukturer:

Kjempeflott at dere legger stor vekt på hvordan skrive en eksamenstekst og hva som er viktig i neste arbeidskrav, da er det litt lettere å ta tak i det vi faktisk skal produsere. Det gir meg mulighet for å kunne utvikle meg selv, fremfor å stresse gjennom.

Det vi ønsker å belyse her, er at studenten hadde mulighet til å fokusere på eksamensoppgaven, som en arena for utvikling, i stedet for å bruke mye tid på «tekniske aspekter». Betydningen av struktur er også tydelig gjennom andre tilbakemeldinger knyttet til utprøvinger i prosjektet: «Eksempeltekster hjelper ved å gi meg en idé om hvordan jeg kan skrive oppgaven» og «jeg setter pris på at arbeidskravene rettes mot eksamensteksten. Da ender jeg opp med noe jeg kan ha bruk for». Utsagnene indikerer at det kan være vanskelig å finne balansen mellom å hjelpe og å styre. Å hjelpe til for mye med skriving kan oppleves som styring og unødvendig. Timing, tempo og tilpasning er derfor essensielt og noe fagteamet skal ta videre i sitt pågående utviklingsarbeid. En student forklarer det på følgende måte:

Jeg synes det har vært litt for mye fokus på at vi skal skrive den på teknisk riktig måte med riktig henvisning og alt sånt. Men siden det er sånn, og studiet ligger hos et universitet, så synes jeg at det har vært mye bra, vi har fått god hjelp til fremdrifta.

Et siste aspekt ved «frigjørende strukturer» går på at studentene rapporterer at de trenger «å bli pushet i riktig retning». Travle dager på skolen mellom samlinger betyr lite tid til skriving, og flere studenter var derfor positive til å ha et nøye strukturert løp. En student forklarer:

For min del så trenger jeg at det er fokus på det arbeidet vi skal gjøre innimellom. Hverdagen er så hektisk at jeg skyver på ganske mye. Hadde jeg ikke ha hatt disse oppgavene som har pushet meg så hadde jeg kommet til å skyve det helt til de to siste ukene før fristen.

Uttalelsen indikerer at mester-svenn-relasjonen (Sennett, 2008) er viktig i veiledningssituasjonen. For å nå målet om å bestå studiet og oppleve stadig mer mestring er studenten avhengig av at veilederen bruker sin kompetanse og erfaring til å «guide» studenten gjennom løpet. Og slik guiding innebærer bruk av både strukturer og skjønn. Formålet ut fra et studenten-som-subjekt-perspektiv er å ansvarliggjøre og ikke å passivisere studenten i egne skriveprosesser. Hensikten er at studenten skal utvikle seg i løpet av rektorutdanningen, og forholdet til skiving må forventes å modnes over tid. Det er derfor naturlig at det er en dynamisk og åpen kunnskapspraksis tilknyttet strukturer slik at de kan tilpasses skiftende behov.

Et likeverdig veiledningsforhold

I et av fokusgruppeintervjuene ble studentene uenige om behovene knyttet til eksamensteksten. Her er et innblikk i en samtale mellom studentene om arbeidet med eksamensteksten på samling 3 (jf. tabell 1). En student begynte med å beskrive frustrasjonene sine over forskjellen mellom utviklingsarbeid på skolen og det som skal skrives i eksamensteksten: «For meg så virket det som at dere hadde en bevisst strategi om å forvirre. Det virket som at dere hadde full strategi om å gjøre oss mest mulig forvirret.» En annen student svarte: «Jeg kjenner meg ikke helt igjen i det. Jeg synes det er veldig greit å bruke skriveramme. Gjør det som sånn jeg forstår det.» En tredje student kommenterte: «Jeg vil slenge meg på det. Det som gjorde meg utrygg i begynnelsen var hvor stort er handlingsrommet her egentlig, og hva snakker de om? Men etter hvert ble det klart at teoridelen kan skrives for seg og den utviklingsbiten kan vi leke oss med. Samtidig dukker det opp nye problemstillinger hele tiden og vi må lære å lete oss rundt litt for å finne veien.» Til slutt kom denne refleksjon fra en fjerde student i gruppen: «Kan det være at oppgavene er såpass åpne? Kan det ha noe å si hvilken fagbakgrunn man har? At vi leser det litt forskjellig?»

Denne samtalen er bare ett eksempel på de ulike behovene studentgruppen tilkjenner. I andre tilbakemeldinger fra studentene underveis i aksjonsforskningen ble det uttrykt et behov for mer individuell veiledning: «Når vi leverer arbeidskravet – at vi bruker tid på individuell veiledning, er jeg på riktig vei, litt spesifikke tilbakemeldinger», og veiledning som er rettet mot akkurat hva den enkelte trenger svar på: «Du som veileder kunne ha fått oss til å tenke over hvilke teorier som kan brukes, fordi det er vi ikke i stand til å gjøre». Som McAteer (2013) beskriver, når skoleledere møter akademia, forventer de å få servert svar fra «eksperter» og opplever frustrasjon når de møter skriftlige oppgaver som krever refleksjon og undring.

(God) veiledning krever forståelse av balansen mellom det som er unikt og det som er felles. Dette, sammen med en forståelse av veiledning som kunnskapspraksis, er grunnleggende. Fagteamet kan aldri gi svar på alle utfordringer og spørsmål hver enkelt student bringer til rektorutdanningen. Veiledning er mer enn saksbehandling. At alle studentenes kontekster og erfaringer blir verdsatt og anerkjent, er essensielt i et likeverdig partnerskap dem imellom og med veilederne, men svarene må de være i stand til å finne ut av selv hvis de skal utvikle kompetanse innen ledelse av utviklingsarbeid. Vi har allerede beskrevet hvordan skiving er en viktig kunnskapspraksis for å fasilitere nettopp dette.

Studentene er alle skoleledere på ulike nivåer, og mangfoldet i studentgruppen er påfallende. De stiller med ulike erfaringer og kommer fra ulike kontekster og kulturer. Deres opplevelser av rektorutdanningen konstrueres og rekonstrueres så gjennom programmet. De tolker utfordringer,

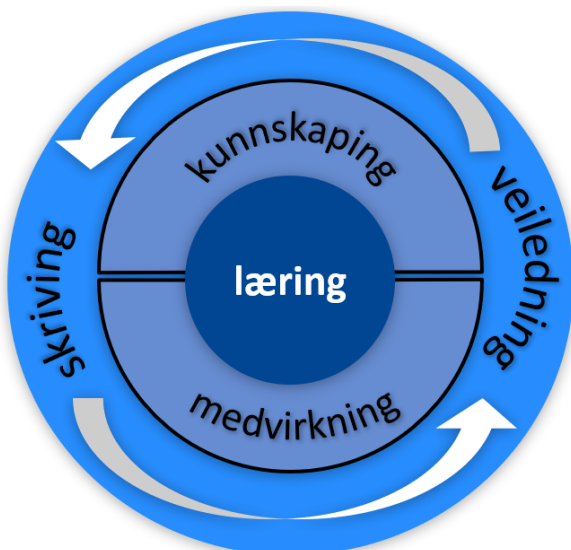
oppgaver og krav ut fra egne ståsted, erfaringer og perspektiver, som også i seg selv er i bevegelse gjennom studieløpet. Som en student sier: «Det er greit å få vite at det er ingen skam å snu, at det går an å endre fokuset. Når man har kommet seg videre i studiet, lest mer teori, så har man endret tankene sine underveis».

Uttalelsen indikerer at en statisk «en størrelse for alle-modell» for veiledning på skriving har klare begrensninger. Veiledere skal være i stand til å ta utgangspunkt i hvor studenten er, men også være med på å bidra til deres dynamiske utvikling underveis (Skagen, 2004; Kierkegaard, 2012). Dette krever spesifikk kompetanse og forståelse av veiledning som en medvirkningsbasert kunnskapspraksis med likeverdige partnere som er forankret i det perspektivet at studenter og veiledere er subjekter (Biesta, 2022; Dehlin & Jones, 2022). Veiledere trenger derfor et læringsfellesskap hvor de kan utvikle seg selv i lag med andre (Dewey, 2011/1916). Målet er ikke å komme frem til enighet om hva som spesifikt må gjøres av alle i fagteamet, men å ha en arena for utprøving av forskjellige praksiser og for refleksjon og dialog. «Svaret» på hvordan skriving kan bidra til studentenes læring, er ikke at alle veiledere skal utføre veiledning på lik måte, men at studentene og veilederne behandler hverandre som likeverdige partnere i et læringsfellesskap hvor alle er involvert i kontinuerlig og dynamisk utforskning.

Sammenfatning

Erfaringene gjennom aksjonsforskningen er mangfoldige, og både fase 1 i forskningsarbeidet og funnene fra fase 2 viser en tvetydighet rundt formålet med skriving på rektorutdanningen, ulike tilnærminger til veiledning og skiftende behov i løpet av studieprogrammet hos studentene. Dette prosjektet har gitt oss noen svar på den opprinnelige problemstillingen: *Hvordan bidrar skriving på den nasjonale rektorutdanningen til skoleledernes læring?* Vi finner at balansen mellom individuelle behov og fellesskapet er viktig. Det samme gjelder strukturer som gir rom for og understøtter utvikling gjennom skriving. Prosjektet har videre bidratt til en utvikling av hvordan vi forstår læring på rektorutdanningen: en kontinuerlig prosess som mer nøyaktig kan beskrives som en medvirkningsbasert kunnskapspraksis, realisert gjennom skriving og veiledning.

Figur 12 «Skriving og veiledning som læring» presenterer vår forståelse. Selve tittelen gjenspeiler vår oppfatning av skriving og veiledning som essensielle prosesser for læring på rektorutdanningen. I modellen står læring i sentrum, både studenters læring og veilederes læring. Læring forstås her som komponert av kunnskaping og medvirkning. I ytre sirkel finner vi de to kunnskapspraksisene veiledning og skriving, som er illustrert som to konkretiseringer av kunnskaping og medvirkning på rektorutdanningen.



Figur 12 Skrivning og veiledning som læring

10.7 Avslutning

Underveis i aksjonsforskningsprosessen spurte en student: «Jeg har spørsmål om man blir en bedre skoleleder av å skrive en god tekst? Det er jeg ikke helt sikker på». Kartleggingen av eksisterende praksis gjort i fase 1 av dette prosjektet, viser at flere studenter deler denne usikkerheten. I løpet av prosjektet har vi utviklet en forståelse av skrivning som essensielt for å bli en bedre skoleleder, for det er gjennom skrivning og de påfølgende interaksjonene med veiledere og medstudenter at kunnskap om nåsituasjon og fremtid (sam)skapes.

Flere aspekter virker begrensende for troverdigheten av prosjektets funn, for funnene er fra ett kull på ett studiested og gir et lokalt, kontekstuel bilde. Som en oppfølging inviterer vi derfor andre tilbydere av rektorutdanning til å stille lignende spørsmål ved sine praksiser knyttet til skrivning og veiledning for å bidra til en mer generisk kunnskapsbase. Svaret på vårt overordnede forskningsspørsmål om forholdet mellom skrivning og læring på rektorutdanningen er ikke ensidig, men vi påstår at det å være i stand til å begrunne egne praksiser knyttet til skrivning og veiledning er viktig – antakelig for alle tilbydere. Av praktiske grunner er det utfordrende å fasilitere en aksjonsforskningsprosess parallelt med å gjennomføre rektorutdanningen. Flere aksjoner og fokusgruppeintervjuer kunne vært ønskelig for å berike og utvide empirien, men dette var vanskelig å få til. Samtidig har gode diskusjoner i fagteamet underveis gitt liv til gode planleggings- og evalueringsprosesser, og det har blitt opplevde som givende å kunne bygge veien underveis. Det har sågar gjennom prosessen vokst frem en kultur for utprøving og refleksjon, en tilnærming som er essensiell i aksjonsforskning, og som med fordel kan dyrkes for å unngå at prosjektet blir stående igjen som et isolert tilfelle.

Vi anbefaler følgende for utvikling av praksiser knyttet til veiledning og skrivning på rektorutdanningen generelt:

- Aksjonsforskning er et kraftfullt verktøy for å generere refleksjon, dialog, bevissthet og utvikling i fagteamet. Selve innholdet i forskningsprosessen er imidlertid mindre viktig enn å ha en utforskende tilnærming til egen praksis, der det legges opp til møtepunkter hvor eksisterende og nye praksiser kan kartlegges og diskuteres i veiledningsfellesskapet.

- Det er viktig å skape en felles forståelse hos fagteamet og blant studentene om at:
- Skrivning ikke kan skilles fra læring forstått som medvirkning og kunnskaping. Skrivning skal ikke gjøres for å oppfylle akademiske krav, men skal være en kunnskapspraksis som understøtter utviklingen av studentenes kompetanse som skoleledere.
- Veiledning kan ikke skilles fra læring forstått som medvirkning og kunnskaping. Gjennom et likeverdig partnerskap mellom veileder og student samskapes nye forståelser og perspektiver som kan bidra til læring og utvikling hos begge parter.
- For å få til praksiser knyttet til skrivning og veiledning som underbygges av kunnskaping og medvirkning, trengs strukturer som understøtter gode utviklingsprosesser. Strukturene skal ikke fungere som oppskrifter, men er ment å skulle virke frigjørende slik at de skaper rom for studentene og ny kunnskap om studentens kontekst og roller. Like viktig er det at strukturene skal kunne tilpasses og pustes til live av veiledere og studenter underveis og etter behov.

11 Oppsummering, drøfting og anbefalinger

I dette kapitlet oppsummerer og drøfter vi de tre forskningsspørsmålene som er undersøkt i delprosjekt 2:

- 1) Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen?
- 2) Hva er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter?
- 3) Hvordan kan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes?

Vi starter med svare på det første forskningsspørsmålet om hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen. Her bygger vi på analyser fremkommet i rapportens del 1. Videre ser vi på det andre forskningsspørsmålet om utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter. Her bygger vi på Wells' læringssirkel (1999) om kollektiv kunnskapsbygging når vi gjør en reanalyse av dokumentanalysene, fokusgruppeintervjuene og de fire aksjonsforskningsstudiene. For å besvare det tredje forskningsspørsmålet om hvordan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem kan styrkes, tar vi utgangspunkt i Goodlads (1979) læreplanbegreper om læringens hva, hvordan og hvorfor. Vi drøfter hvordan innholdstemaene i rektorutdanningen kan forsterkes gjennom bruk av ulike læringsaktiviteter f.eks. utprøving og integrering av ferdigheter. Avslutningsvis gir vi noen anbefalinger om hva nasjonale myndigheter og tilbydere kan arbeide med for å videreutvikle den nasjonale rektorutdanningen med vekt på styring, bevisstgjøring av sammenhengen mellom innhold og læringsaktiviteter og et mer prosessorientert design, nye forskningsområder, f.eks. litteraturlesing.

11.1 Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen?

I *delrapport 1* fant vi at skolelederprogrammer utvikles som en respons på samfunnsutviklingen, konkretisert gjennom statlige reguleringer og nye læreplanverk. Betydningen av nasjonal kontekst viser for eksempel at norske skoleledere er påvirket av den demokratiske ledelsestradisjonen, som bygger på en idé om kort avstand mellom leder og lærere og en kommunikasjon preget av respekt, tillit og anerkjennelse. Syntesen av skolelederprogrammene viste at de er rettet mot kompetanseutvikling hos den enkelte leder, men at utviklingen av den enkeltes kompetanse skal skje innenfor rammen av grupper. En gjennomgående utfordring i artiklene inkludert i kunnskapsoversikten, var i hvilken grad opplæringen gir et avtrykk i praksis i form av nye ledelsespraksiser som kan bidra til å forbedre elevenes læring. En annen utfordring var hvordan det kan skapes sammenheng mellom forskningsbasert kunnskap og det som skjer i lederens faktiske praksis. Dette kan skje gjennom utprøving av ny ledelsespraksis der erfaringer fra utprøvingen kan gi grunnlag for nye refleksjoner. Refleksjon var en læringskomponent som gikk igjen i de fleste artiklene. For eksempel utgjør den refleksive kompetansen en avgjørende ferdighet når skoleledere skal lede granskings- og utforskningsprosesser i skolens profesjonelle læringsfellesskap. Refleksive metoder bidrar også til utvikling av egen lederrolle og utvikling av lederidentitet. Syntesen viste at til tross for at målgruppen for skolelederprogrammene er enkeltledere, pekes det på at individutvikling skjer gjennom samhandling med andre, for eksempel i gruppecoaching.

I den videre teksten velger vi å trekke fram fire temaer som karakteriserer rektorutdanningen, og som vi følger opp med noen aktuelle diskusjonstemaer. Vi ser på sammenhengen mellom hvilke styringssignaler som uttrykkes fra oppdragsgiver (nasjonalt nivå), og hvordan tilbyderne operasjonaliserer styringssignalene. Her anvender vi analysen av kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet, analysen av tilbydernes programplaner og analysen av

fokusgruppeintervjuene med programansvarlige for tilbyderne (se oppsummering av del 1). Temaene er: a) en forskningsbasert, praksisorientert utdanning, b) styring av innhold og frihet når det gjelder læringsaktiviteter, c) akademisk og/eller prosessorientert læringstilnærming og d) en fragmentert versus en helhetlig og sammenhengende utdanning.

En forskningsbasert, praksisorientert rektorutdanning

Gjennom kravspesifikasjonen for rektorutdanningen uttrykkes styringssignalene for den nasjonale rektorutdanningen. Analysen av kravspesifikasjonen viser at myndighetene ønsker en utdanning som skal være aktuell og svare på utfordringene skolene står overfor. Den skal være målstyrt, behovsrettet og ha et praktisk siktemål. Utdanningen skal forene forskning og praksis gjennom utprøving av praktiske læringsaktiviteter. Målene er at rektorene skal få god rolleforståelse og kompetanse i skoleutvikling, og at utdanningen skal gi «avtrykk i praksis». I lys av kunnskapsoversikten over de nyeste forskningsartiklene om hva som kjennetegner effektive skolelederprogrammer, ser vi at kravspesifikasjonen for rektorutdanningen bygger på sentrale prinsipper som i sum møter kravet om en tidsriktig utdanning. Utdanningen rettes mot enkeltledere med vektlegging av utvikling av egen lederrolle. Samtidig understrekes kontekstens betydning for ledelse. Det innebærer forståelse av arbeidet internt i det profesjonelle læringsfellesskapet og samarbeid med eksterne aktører som virker inn på skolens kjernevirksomhet, nemlig elevenes læring.

Utdanningen definerer følgende hovedområder for *hva* studentene skal lære noe om: elevenes læringsmiljø, profesjonsfellesskapet og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring, lederrollen, lærings- og læreplanarbeid, skolemiljø og digitalisering. De tre siste områdene er kommet til som følge av samfunnsutviklingen. Når det gjelder *hvordan* studentene skal lære, pekes det på noen overordnede føringer om at utdanningene skal ha en kombinasjon av læringsaktiviteter, utprøving i praksis, ferdighetstrening og involvering av egen skole og skoleeier i læringsaktivitetene. Utover disse overordnede føringene stilles det i kravspesifikasjonen ingen spesifikke krav knyttet til læringsaktiviteter.

Et sentralt spørsmål å diskutere for nasjonale myndigheter og tilbydere er om innholdskomponentene og læringsaktivitetene til sammen fanger opp nåværende og fremtidige utfordringer for skoleledere.

Føring for innhold og frihet når det gjelder læringsaktiviteter

Kravspesifikasjonen gir tydelige styringssignaler om *hva* studentene skal lære noe om, gjennom opplisting av til sammen fem temaer. Temaene følges opp med følgetekster som både begrunner og beskriver temaene. I tilbydernes programplaner ser vi at tilbyderne følger opp de overordnede temaene, dog med noe ulik opplisting av deltemaer som hører inn under hovedtemaene. Når det gjelder *hvordan* studentene skal lære, stilles det i kravspesifikasjonen få krav til spesifikke læringsaktiviteter som bør inngå i utdanningen. Dette reflekteres i tilbydernes programplaner, der det er stor variasjon i hvor detaljert tilbyderne beskriver læringsaktivitetene. Kort oppsummert kan en si at kravspesifikasjonen og tilbydernes programplaner viser at nasjonale myndigheter gir føringer når det gjelder innhold, og frihet når det gjelder læringsaktiviteter.

Det kan være ulike årsaker til et slikt valg. For det første er det lang tradisjon innenfor undervisningssektoren å styre på innhold (hva elevene skal lære noe om) og gi lærerne metodefrihet. Med kvalifikasjonsrammeverket fikk vi en dreining mot å planlegge undervisningen ut fra sluttmålet for utdanningen i form av kompetanser, definert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Selv om kvalifikasjonsrammeverket kanskje utvider innholdsdimensjonen,

så oppfattes ikke læringsaktivitetene som tydelige krav til hvordan undervisningen skal planlegges og gjennomføres. En annen årsak til at nasjonale myndigheter gir tilbyderne metodefrihet, kan være at det ønskes en variasjon i hvordan tilbyderne velger å organisere og gjennomføre utdanningen. For tilbyderne kan metodefriheten skape en motivasjon til selv å sette sitt særpreg på programmet.

Spørsmålet om metodefrihet betyr ikke at nasjonale myndigheter ikke er opptatt av hvordan tilbyderne designer utdanningen. Gjennom anbudsrunder må alle tilbyderne skrive et tilbud der de også redegjør for hvordan de vil bygge opp programmet, og hvilke læringsaktiviteter de vil iverksette. Disse tilbudene er i utgangspunktet ikke offentlig tilgjengelige, men del av en anbudskonkurranse som brukes til å avgjøre hvilke tilbydere som blir valgt til å gjennomføre utdanningen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. På bakgrunn av tilbudstekstene lager tilbyderne programplaner som er å oppfatte som den faktiske kontrakten mellom tilbyder og student. I kravspesifikasjonen er det vist til relevant forskning som sier at skoleledere lærer gjennom en variasjon i læringsaktiviteter, og det kan derfor stilles spørsmål om hvorfor mange av programplanene inneholder få beskrivelser av læringsaktiviteter. Fokusgruppeintervjuene viste at tilbyderne hadde et større repertoar av læringsaktiviteter enn det som var nedfelt i programplanene, noe som også deltakerundersøkelsene fra NIFU kan indikere.

Et sentralt spørsmål å diskutere for nasjonale myndigheter og tilbydere er om sammenhengen mellom innhold og læringsaktiviteter er et godt nok gjennomarbeidet område i tilbydernes planer og praksis.

Akademisk og/eller prosessorientert læringstilnærming

Rektorutdanningen er definert som en utdanning på masternivå. Det innebærer at utdanningen må forholde seg til de akademiske kravene som er definert for et masterprogram¹⁰. Den akademiske tradisjonen har historisk lagt vekt på formidling av kunnskap med forelesninger og skriftlig individuell eksamen. Denne tradisjonen utfordrer Utdanningsdirektoratets føringer om en erfarings- og praksisorientert utdanning der studentene skal kombinere utdanning med arbeid som skoleleder. Tilbydernes programplaner er utformet etter en mal som sikrer sentrale elementer i et akademisk studium. Med andre ord må tilbyderne kombinere de tradisjonelle kravene med en mer prosessorientert læringstilnærming som kjennetegnes av læringsaktiviteter som over tid kan bidra til at studenten både utvikler kunnskap *om* skoleledelse og gjennom *utprøving* får utvidet *forståelse* av egen ledelsespraksis. Analysen av programplanene viser at alle programplanene har trekk av både et tradisjonelt akademisk læringsformat og et prosessorientert læringsformat. Det prosessorienterte er imidlertid ikke like tydelig i alle programmene. Fokusgruppeintervjuene indikerer at programplanene ikke er uttømmende for beskrivelsene av programmenes prosessorientering. Likevel har noen programplaner en mer tradisjonell akademisk profil med bruk av forelesninger, skriftlige oppgaver og individuell skriftlig eksamen, mens de langt fleste programplanene har en mer prosessorientert profil med en kombinasjon av praktisk utprøving, kollektiv kunnskapsutvikling og alternative eksamensformer.

Et sentralt spørsmål å diskutere for nasjonale myndigheter og tilbydere er hvordan tilbyderne kan finne en balanse mellom tradisjonelle akademiske læringsformater og prosessorienterte læringsformater, og *om* og i tilfelle *hvordan* denne balansen kan nedfelles i tilbydernes programplaner.

¹⁰ **Hjemmel:** Fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet (nå Kunnskapsdepartementet) 1. desember 2005 med hjemmel i lov 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler § 3-2 første ledd og § 3-7 annet ledd.
Endret ved forskrift 10. juni 2015 nr. 620.

En fragmentert versus en prosessorientert, sammenhengende utdanning

Ut fra analysen av programplanene og fokusgruppeintervjuene kan det se ut som om tilbydere som vektlegger et mer akademisk læringsformat, der forelesningstradisjonen dominerer, deler rektorutdanningen i ulike delemner, gjerne med forskjellige faglig ansvarlige. Tilsvarende ser vi at tilbydere som har et mer prosessorientert læringsformat, er opptatt av at studentene skal oppleve en prosessorientert sammenheng i utdanningen, gjerne med prosessledere som følger studentene gjennom studieløpet. Styrken ved det tradisjonelle akademiske formatet er at tilbyderne kan tilby et repertoar av forelesere som kjenner sitt fagfelt godt. En utfordring ved denne modellen er at disse foreleserne ikke nødvendigvis kjenner hele programmet, og at deres bidrag inngår i en mer fragmentert utdanning som vektlegger kunnskap om skoleledelse. Styrken ved den prosessorienterte læringstilnærmingen er at studentene følges tett av prosessledere eller veiledere som kan støtte og utfordre studentene til å reflektere, og at forelesningstradisjonen kobles sammen med praktisk og erfaringsbasert kunnskap. En utfordring ved denne modellen er at det forutsettes at prosesslederne kjenner hele programmet, inkludert litteraturen studentene skal forholde seg til. Begge modeller bygger på at underviserne på rektorutdanningen må ha avansert kunnskap om skoleledelse og kompetanse i å være prosessledere.

Et sentralt spørsmål å diskutere for nasjonale myndigheter og tilbydere er hvilke styrker og svakheter et fragmentert programdesign gir versus et design som fremmer en helhetlig, sammenhengende utdanning.

11.2 Hva er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter?

Wells' (1999) modell synliggjør hvordan læring skjer gjennom en kollektiv kunnskapsbyggende prosess der ny informasjon (f.eks. forskningsresultater eller teoretiske modeller) kobles sammen med studentenes egne erfaringer og andre studenters erfaringer. Modellen fungerer som et tankeredskap for å studere forventninger som fremheves i kravspesifikasjonen for rektorutdanningen: et ønske om en praksisorientert undervisning med varierte læringsaktiviteter som alle kobles til praksis, også gjennom utprøving i egen skole. Aksjonsforskningsstudiene er eksempler på hva som kan skje når det legges til rette for ulike kollektive læringsarenaer. Prosjektene viste også at for at deling av erfaringer skal føre til økt refleksiv aktivitet, utvidet forståelse og konstruksjon av ny kunnskap, kreves tilrettelegging og ledelse av den kollektive kunnskapsbyggende prosessen. Disse forskningsfunnene samsvarer med det vi oppsummerte i kunnskapsoversikten i delrapport 1, om at en av lederutfordringene for fremtidige skoleledere er å sikre at erfaringsdeling som i hovedsak er beskrivende, må etterfølges av en utforskende og granskende fase kjennetegnet av refleksiv virksomhet. Refleksjon går igjen både i kunnskapsoversikten og i kravspesifikasjonen som en kjernekompetanse som kan bidra til økt forståelse og konstruksjon av ny ledelsespraksis hos studentene. Derfor vil vi i den videre teksten se på hvordan de ulike aksjonsforskningsstudiene har bidratt til refleksjon som kan føre til videreutvikling av de utvalgte læringsaktivitetene.

Kobling mellom teori og praksis som utgangspunkt for refleksjon og læring

I aksjonsforskningsstudien om læringssamtaler etter en forelesning (ny informasjon) ser vi at underviserne velger å bruke læringssamtalen for å skape en utvidet forståelse av teorien. Det gjør de ved å be studentene komme med eksempler fra egen lederpraksis som kan illustrere teorien. Her kobles erfaringene til teorien. Mange studenter uttrykker at denne erfaringsdelingsprosessen bidrar til økt forståelse av teorien. Med referanse til Wells (1999) kan

den kollektive kunnskapsbyggende prosessen også starte med studentenes egne erfaringer, for så å koble på teorien, en tilnærming som ifølge Wells kan føre til utvidet innsikt. For underviserne som har gjennomført aksjonsforskningsstudien, har det å sette søkelyset på kollektive læringsamtaler etter en forelesning bidratt til økt bevisstgjøring om hvorfor vi i utdanningen bruker gruppesamtaler, hva vi ønsker å oppnå med dem, hvordan gruppeoppgavene bør utformes, og hvordan gruppesamtalene bør forberedes, gjennomføres og oppsummeres. Siden gruppesamtaler (eller gruppearbeid) inngår i undervisningspraksisen hos alle tilbyderne, håper vi at resultatene fra denne aksjonsforskningsstudien kan bidra til økt bevisstgjøring og refleksjon hos flere tilbydere.

Et sentralt spørsmål å diskutere for nasjonale myndigheter og tilbydere er hvordan gruppesamtaler som læringsaktivitet kan bidra til læring hos studentene, og hva tilbyderne kan gjøre for å optimalisere læringseffekten.

Veiledningssamtale mellom skoleeier, student og veileder som grunnlag for refleksjon og læring

I aksjonsforskningsstudien om et digitalt veiledermøte mellom student, skoleeier og veileder ser vi at samtaler om studentens skoleutviklingsprosjekt har vært en arena der studentens og skoleeiers erfaringer er drøftet i lys av teori om ledelse av skoleutvikling. Skoleeiers erfaringer har bidratt til en utvidet kontekstforståelse hos studentene. Med andre ord starter samtalen, som kan defineres som en kollektiv kunnskapsbyggende prosess (Wells, 1999), i et erfaringsbasert prosjekt. Veilederen bidrar med teoretisk kunnskap for å skape refleksjon, som igjen kan bidra til å utforske og utvikle prosjektet og deltakernes forståelse. Aksjonsforskningsstudien er et eksempel på hvordan tilbyderne kan arbeide for å innfri Utdanningsdirektoratets krav om involvering av egen skole og skoleeier i læringsaktivitetene knyttet til kravet om utprøving i praksis. Flere av tilbyderne legger opp til at studentene skal lede et skoleutviklingsprosjekt i egen virksomhet, og å involvere skoleeier i et slikt prosjekt kan være en god idé.

Et sentralt spørsmål å diskutere for nasjonale myndigheter og tilbydere er hvorfor og hvordan skoleeier kan involveres i utdanningen, og hvilke relevante læringsaktiviteter som kan gi læring for både student og skoleeier.

Utprøving av lederhandlinger som utgangspunkt for refleksjon og læring

Aksjonsforskningsprosjektet om gruppecoaching har vist at det å prøve ut lederhandlinger i egen virksomhet har gitt nye erfaringer og grunnlag for ny refleksjon. I gruppecoaching skjer den kollektive kunnskapsbyggende prosessen i coachinggruppen, som består av medstudenter som medcoacher og ledes av en gruppecoach. Her bruker medcoachene sine erfaringer når de skal formulere spørsmål til coachee for å utforske vedkommendes coachingtema. Gruppecoachen har en særlig oppgave med å bringe inn relevant teori hvis det kan bidra til en økt forståelse hos den som coaches. Gruppecoachingen representerer en litt annen tilnærming til kollektiv kunnskapsbygging (Wells, 1999) idet hensikten er å hjelpe den som coaches til å komme frem til en avgjørelse om hvilke lederhandlinger som skal prøves ut i etterkant av coachingen. Det innebærer at den kollektive kunnskapsbyggingen først og fremst er rettet mot den enkelte student som er i fokus. Likevel viser aksjonsforskningsstudien at medstudentene lærer like mye av å lytte til de ulike coachingtemaene som løftes fram i den kollektive læringsarenaen, som når de selv er i fokus og får hjelp til eget coachingtema. Gruppecoaching er eksempel på en læringsaktivitet som brukes av flere tilbydere for å skape økt rolleforståelse og identitetsutvikling, og aksjonsforskningsstudien viser hvordan aksjonsforskning kan brukes til å videreutvikle en læringsaktivitet.

Et sentralt spørsmål å diskutere for nasjonale myndigheter og tilbydere er hvilke kollektive kunnskapsbyggende læringsaktiviteter som kan bidra til utvikling av den enkelte students ledelsespraksis, og hvorfor.

Veiledning på skriftlige tekster som grunnlag for refleksjon og læring

Aksjonsforskningsstudien om veiledning på skriftlige tekster har vist at selv om skriving har en sentral plass i den akademiske tradisjonen, så preges veiledningen av en individuell praksis der den enkelte veileder selv vurderer hva det skal veiledes på og hvordan. Gjennom etablering av en kollektiv kunnskapsbyggende arena i fagteamet ble det avdekket et behov for å utforske utdanningens veiledningspraksis. Utforskningen førte til økt bevissthet om hva studentene lærer ved å skrive, hvorfor de skal lage en eksamenstekst, og hva den bør inneholde. Sist, men ikke minst, så fagteamet betydningen av å etablere en felles veiledningspraksis. Prosjektet illustrerer hvordan læringsaktiviteter som har vært brukt over tid, kan være mer eller mindre ubevisste hos underviserne, og at det å bestemme seg for å studere aktiviteten kan være første steg i en videreutvikling av læringsaktiviteten.

Et sentralt spørsmål å diskutere for nasjonale myndigheter og tilbydere er hvordan skriving som læringsaktivitet kan bidra til læring i utdanningen, og hvordan skriving og veiledning på tekster kan utnytte det læringspotensialet som ligger i den kollektive kunnskapsbyggingen Wells (1999) snakker om.

11.3 Hvordan kan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes?

Kunnskapsoversikten over skolelederprogrammer (jf. delrapport 1) har vist at en gjennomgående utfordring er i hvilken grad opplæringen kan gi avtrykk i praksis. Forskningen gjennom de siste ti årene peker på noen kjennetegn ved programmer som lykkes med å utvikle lederkompetanser som kan bidra til å utvikle skolens undervisning og forbedre elevenes læring.

For det første lærer studentene gjennom å få ny forskningsbasert kunnskap. For det andre lærer studentene gjennom utprøving av ledelsespraksis i egen virksomhet, der teoretisk kunnskap kobles med praktisk kunnskap. For det tredje lærer studentene gjennom læringsgrupper der erfaringer deles og granskes. For det fjerde utgjør refleksjon en avgjørende ferdighet når skoleledere skal skape økt forståelse om skoleledelse og egen ledelsespraksis.

Dokumentanalysen av kravspesifikasjonen for rektorutdanningen viser at de ovennevnte kjennetegnene på suksessfulle lederprogrammer også er formulert av norske myndigheter ved Utdanningsdirektoratet. I tillegg inneholder kravspesifikasjonen et krav om å integrere ferdigheter i alle programmets deler. Dokumentanalysen av tilbydernes programplaner og fokusgruppeintervjuene med tilbydernes fagansvarlige har vist at det ikke er like lett å skape en sammenheng mellom nasjonale myndigheters intensjoner og tilbydernes operasjonalisering av intensjonene. Dette gjelder i særlig grad spørsmålet om hvorfor ikke alle tilbyderne har metodebegrunnelser og -beskrivelser i sine programplaner. De fire aksjonsforskningsstudiene har vist oss at det er en sterk sammenheng mellom læringens hva, hvordan og hvorfor (jf. Goodlad). Læringsaktivitetene kan forstås som metoder som skal bidra til økt kunnskap om skoleledelse og ferdigheter i utøvelse av skoleledelse. Til sammen skal kunnskaper og ferdigheter bidra til en generell kompetanse, eller ny innsikt som Wells (1999) kaller det, der skolelederen selv finner sitt ledelseshandlingsrom i sin egen skolekontekst. Med denne

forståelsen som utgangspunkt kan en stille spørsmål om hvorfor metodebegrunnelser og -beskrivelser ikke fremgår tydelig i alle tilbydernes programplaner.

11.4 Anbefalinger

De fire aksjonsforskningsstudiene har vist at aksjonsforskning kan være et kraftfullt verktøy for å få til refleksjon, dialog, bevissthet og programutvikling. Å studere utvalgte læringsaktiviteter i rektorutdanningen har bidratt til å skape større bevissthet om hvorfor vi anvender de ulike læringsaktivitetene, hva vi vil oppnå med å bruke dem, og hvordan de kan støtte opp om de ulike temaene i rektorutdanningen. Studieutvikling trenger ikke nødvendigvis skje gjennom aksjonsforskning, men det krever at underviserne hos de ulike tilbyderne selv etablerer profesjonelle læringsfellesskap, slik forskningen om ledelse av skoleutvikling peker på som et suksesskriterium for fremtidige skoleledere. De profesjonelle læringsfellesskapene hos hver enkelt tilbyder kan bidra til kvalitetssikring og studieutvikling gjennom erfaringsdeling og gransking av eget program. Videre kan praksisen med tilbydersamlinger videreføres og videreutvikles, gjerne gjennom at hver tilbyder får ansvar for å presentere små, avgrensede forskningsprosjekter knyttet til programmet. En inspirasjon til studieutviklingsområder kan komme gjennom sentrale diskusjonstemaer mellom nasjonale myndigheter og tilbydere som vi oppsummerer her:

Sentrale spørsmål å diskutere for nasjonale myndigheter og tilbydere er:

- Fanger innholdscomponentene i rektorutdanningen til sammen opp nåværende og fremtidige utfordringer for skolelederne?
- Er sammenhengen mellom innhold og læringsaktiviteter et godt nok gjennomarbeidet område for tilbyderne?
- Hvordan kan tilbyderne finne en balanse mellom akademiske og prosessorienterte læringstilnærminger, og eventuelt hvordan kan denne balansen nedfelles i tilbydernes programplaner?
- Hvilke styrker og svakheter gir et fragmentert studiedesign versus et design som fremmer en helhetlig og sammenhengende utdanning?
- Hvordan kan gruppesamtaler som læringsaktivitet bidra til læring hos studentene, og hva kan tilbyderne gjøre for å optimalisere læringseffekten?
- Hvorfor og hvordan kan skoleeier involveres i utdanningen, og hvilke relevante læringsaktiviteter kan gi læring for både student og skoleeier?
- Hvilke kollektive kunnskapsbyggende læringsaktiviteter kan bidra til utvikling av den enkelte students ledelsespraksis, og hvorfor?
- Hvordan kan skriving som læringsaktivitet bidra til læring i utdanningen, og hvordan kan veiledning på tekster utnytte det læringspotensialet som ligger i den kollektive kunnskapsbyggingen Wells (1999) snakker om?
- Hvorfor er det slik at metodebegrunnelser og -beskrivelser ikke fremgår tydelig av tilbydernes programplaner, og hvilke konsekvenser får det?

Litteratur

- Abrahamsen, H. N. & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget.
- Amundsen, G. Y. & Haakstad, J. (2018). Teaching in higher education – consistency and change in context and role. *Journal of the European Higher Education Area*, 2, 83–98.
- Amundsen, G. Y., Damen, M. L., Haakstad, J. & Karlsen, H. J. (2017). Underviserundersøkelsen 2016. NOKUT.
https://www.nokut.no/contentassets/9496401bb0454ef9a1d5ca15ee3fc7e1/amundsen_damen_haakstad_karlsen_underviserundersokelsen_1_2017.pdf
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aronson, J. (1995). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1–3.
- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Ballangrud, B. B. & Aas, M. (2022). Ethical thinking and decision-making in the leadership of professional learning communities. *Educational Research*, 64(2), 176-190.
- Ballangrud, B. B. (2012). Kompetanseutvikling som styringsmiddel i videregående skole: en institusjonell analyse av hvordan kompetanseutvikling formes i en lokal kontekst. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Ballangrud, B. B. (2022). Lokalt læreplanarbeid i LK20 sett i lys av læreplanarbeidet i LK06. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 106(1), 15-29.
- Ballangrud, B. B. & Nilsen, E. (2020). VET teachers continuing professional development – the responsibility of the school leader. *Education and Work*, 34(5-6).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Education Inc.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381–394.
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling. Organisasjonslæring for en delingskultur*. Gyldendal Akademisk.
- Brandmo, C., Aas, M., Colbjørnsen, T. & Olsen, R. (2019). Group Coaching that Promotes Self-Efficacy and Role Clarity among School Leaders. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65(2), 195-211.
- Britton, J. J. (2010). *Effective Group Coaching. Tried and Tested Tools and Resources for Optimum Coaching Results*. Hoboken, NJ, USA, John Wiley & Sons.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise & Health*, 11(4), 589-597.
- Brown, S. W. & Grant, A. M. (2010). From GROW to GROUP: theoretical issues and a practical model for group coaching in organisations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3(1), 30-45.
- Brundrett, M. & Rhodes, C. (2014). *Researching Educational Leadership and Management*. SAGE Publications.
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. Falmer Press.

- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Stensaker, B. & Federici, R. A. (2018). Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019. Delrapport 2. *NTNU Samfunnsforskning*.
- Clarke, S. & Wildy, H. (2011). Providing professional sustenance for leaders of learning: the glass half full? I A. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International handbook of leadership for learning* (s. 673-690). Springer.
- Clutterbuck, D. (2007). *Coaching the Team at Work*. Nicholas Brealey Publishing.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. & Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. Jossey-Bass.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). *Professionalism, performativity, and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development*. Open University Press.
- Dehlin, E. & Hagerup, P. (2017). Fra kunstnerisk ledelse til kunst i ledelse - et "Plaggeat". I E. Angelo, A. Rønning & R. J. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. IRIS Den doble regnbuen* (s. 34-57). Cappelen Damm Akademisk.
- Dehlin, E. & Jones, M. A. (2022). *Elevmedvirkning og samskapt læring*. Fagbokforlaget.
- Dempster, N., Lovett, S. & Flückiger, B. (2011a). *Content and strategies to develop school leadership: A select literature review*. The Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Dempster, N., Lovett, S. & Flückiger, B. (2011b). *Literature review: Strategies to develop school leadership*. The Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Henry Holt and Company, Inc.
- Dewey, J. (2011/1916). *Democracy and education*. Simon & Brown.
- Dyke, P. R. V. (2014). Virtual Group Coaching: A Curriculum for Coaches and Educators. *Journal of Psychological Issues in Organisational Culture*, 5(2), 5-114.
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Co-generative learning. Bringing Participation into Action. I W. F. Whyte (Red.), *Participatory Action Research*. SAGE.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press: Milton Keynes
- Elvekrok, I. & Smith, K. H. (2013). Kafédialog som pedagogisk verktøy. *Uniped*, 36(2), 25-37.
- Flückiger, B., Lovett, S. & Dempster, N. (2014). Judging the quality of school leadership learning programmes: An international search. *Professional Development in Education*, 40(4), 561-575.
- Flückiger, B., Aas, M., Nicolaidou, M., Johnson, G. & Lovett, S. (2017). The potential of group coaching for leadership learning. *Professional Development in Education*, 43(4), 612-629.
- Forskrift om NKR og EQF (2017). *Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring* (FOR-2017-11-08-1846). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-11-08-1846>.
- Gjerustad, C., Bergene, A. C. & Vika, K. S. (2022). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021*. NIFU-rapport 2022-6. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2989893>.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McCraw Hill.
- Greenberg, L. S. (2019). Theory of functioning in emotion-focused therapy. I L. S. Greenberg & R. N. Goldman (Red.), *Clinical handbook of emotion-focused therapy* (s. 37-60). American Psychological Association.
- Gronn, P. (2007). Grooming next-generation school leaders. I N. Dempster (Red.), *The Treasure Within: leadership and succession planning*. Yearbook of the Australian College of Educators (s. 7-19). Australian College of Educators.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnulfson, A. E. & Hall, J. B. (2015). *En skoleleders dagbok - profesjonell praksis og juridisk skjønn*. Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A., Shirley, D. & Fredheim, E. (2012). *Den fjerde vei: en inspirasjon til endring i skolen*. Gyldendal Akademisk.

- Hatlevik, I. K. R. (2018). God undervisning og studenter som lykkes. En sammenligning av teoretiske og empiriske bidrag fra tre forskningsretninger. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 271-286.
- Hegerstrøm, T. (2012). *Mastergrader; et utdanningsnivå i spenningsfeltet mellom akademia og arbeidsliv*. NOKUT. https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hegerstrom_t_urid_mastergrader_et_utdanningsniva_i_spenningsfeltet_mellom_akademia_og_arbeidsliv_2012.pdf
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.
- Heldal, F., Dehlin, E. & Oddane, T. A. (2021). Unmute the Organization through Serious Play. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Heron, J. & Reason, P. (2006). The practice of co-operative inquiry: Research ‘with’ rather than ‘on’ people I J. Heron & P. Reason (Red.), *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 2 (s. 144-154). SAGE.
- Heron, J. & Reason, P. (2008). Extending epistemology within a Co-operative Inquiry. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. (2. utg., s. 366-380). SAGE.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Huber, S. G. (2010). New approaches in preparing school leaders. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 4, s. 752-761). Elsevier.
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning - Learning for leadership: The impact of professional development. I T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *Springer international handbook of leadership for learning. Springer International Handbooks of Education vol. 25* (s. 635-652). Springer.
- Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65-88.
- Hvatum, I. Tjernæs, R. S. & Egge, H. (2021). En godt organisert kafédialog engasjerer og aktiviserer. Studentene lærer gjennom samarbeid, deltakelse og lytting. *Sykepleien*, 109.
- Hwang, G. J., Lai, C. L. & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education*, 2, 449–473.
- Hybertsen, I. D., Stensaker, B., Federici, R. A., Olsen, M. S., Solem, A. & 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*. Nordisk institutt for studier av innovasjon. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2366645>
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 1-25.
- Joas, H. (1996). *The Creativity of Action*. Polity Press.
- Kadlec, A. (2006). Reconstructing Dewey: The Philosophy of Critical Pragmatism. *Polity*, 38(4), 519–542.
- Kantardjiev, K. O. (2019). Studentaktiv læring og diversitet – hva fungerer og hvorfor? *NOKUTs utredninger og analyser*. NOKUT.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Singapore.
- Kierkegaard, S. (2012). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*. Gads Forlag.
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement. *Journal of Educational Administration* 57(6), 635-657.
- Krogh, G. V., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap: hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. NKS forlag.

- Lea, S. J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). *Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapscenter for utdanning.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. Kunnskapscenter for utdanning.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. & Anderson, S. E. (2010). Learning from leadership project: Investigating the Links to improved Student Learning. Final Report. Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Lovett, S., Dempster, N. & Flückiger, B. (2015). Personal agency in leadership learning using an Australian heuristic. *Professional Development in Education*, 41(1), 127-143.
- Lundgren, U. P. (2003). The Political Governing (Governance) of Education and Evaluation. I P. Haug & T. A. Schwandt (Red.), *Evaluating educational reforms: Scandinavian perspectives* (s. 99-110). Information Age Publishing Inc.
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 185-199.
- Maagerø, E., Prøitz, T. S., Rye, E. & Simonsen, B. (2019). Femårig masterutdanning for grunnskolelærerutdannere – ny og utfordrende *Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge* (Vol. 30).
- McAteer, M. (2013). *Action Research in Education*. Education. SAGE Publications.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society (Vol. III)*. University of Chicago Press.
- Meidell, M. & Edvardsen, M. (2020). Skoleeiers betydning for ledelse innenfra. I C. F. Dons, N. O. Nilsen & S. Skrøvset (Red.), *Ledelse innenfra* (s. 291-310). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 16. (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21. (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/>
- Mercell (2019). *Konkurransgrunnlag for anskaffelse av nasjonal rektorutdanning*, vedlegg 1: Kravspesifikasjon Nasjonal rektorutdanning 2020-2025. Utdanningsdirektoratet. <https://www.mercell.com/nb-no/anbud/106624156/nasjonale-rektorutdanning-anbud.aspx>
- Mercell (2020). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.mercell.com/nb-no/anbud/125840338/forskning-paa-den-nasjonale-skolelederutdanningen-anbud.aspx>
- Meyer, J. W. (2007). World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual. I A. Benavot, C. Braslavsky & N. Truong (Red.), *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective: Changing Curricula in Primary and Secondary Education* (s. 211-220). Dordrecht: Springer.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Daidalos.
- Morgan, D. L. & Krueger, R. A. (Red.). (1998). The focus group kit. SAGE.
- Myers, I. (1990). *Introduction to Type: A Description of the Theory and Application of the Myers-Briggs Type Indicator*. Center for Application and Psychological Type Inc.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336-353.

- Møthe, S., Ballangrud, B. B. & Stensaker, B. (2014). The values and visions of the professional department head: not so different from the past? *International Journal of Educational Management*, 29(3), 298-308.
- OsloMet – storbyuniversitetet (2019). *Ledelse av lærings- og læreplanarbeid*. **Rapport. <https://student.oslomet.no/videreutdanning-ledelse-lerings-lereplanarbeid>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, R. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71-94). Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (2006). Gruppearbeid som læringsaktivitet: En kvalitativ studie i universitetsklasserommet. *Uniped*, 29(3), 23-31.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *The Research Journal for Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Richards, L. (2014). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide* (3. utg.). SAGE.
- Robinson, V. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing*, 12(1), 62-75
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sadler, I. (2012). The challenges for new academics in adopting student-centred approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 37(6), 731-745.
- Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. Valmuen.
- Senge, P. M. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Nicholas Brealey.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. Yale University Press.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Høyskoleforlaget.
- Skedsmo, G. og Aas, M. (2017). Selvvurdering og gruppecoaching: Nye muligheter for refleksjon og læring for skoleledere. I M. Aas & J.M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 333-356). Fagbokforlaget.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenshorne, E. & Ballangrud, B. B. (2014). Ledelsens muligheter og utfordringer i skolen som demokratisk organisasjon. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 101-117). Universitetsforlaget.
- Stenshorne, E. (2015). Ledelse er ledelse og skoler er skoler? I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling - organisasjonslæring for delingskultur* (s. 63-82). Gyldendal akademisk.
- Stoll, L. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. I K. Louis & L. Stoll (Red.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemma* (s. 1-14). Open University Press/McGraw Hill.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thornton, C. (2010). *Group and Team Coaching. The Essential Guide*. Routledge.
- Thorsen, K. E. (2012). Læringsaktiviteter og profesjonsorientering – et utviklingsarbeid i ny grunnskolelærerutdanning. *Uniped*, 35(2), 45-53.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand.

- Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis. Gyldendal Forlag.
- Tomkins, S. S. (1981). The quest for primary motives: biography and autobiography of an idea. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(2), 306.
- Ulvik, M. & Krüger, K. (2012). Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(1), 61–79.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og lærerstudentens perspektiv. *Uniped*, 39(1), 61-77.
- Unhjem, A. & Furu, E. M. (2020). Studentsentrert undervisning i lærerutdanning. «Når alle er engasjert og har lest, blir det fort en spennende diskusjon.». I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2. Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 303-327). Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Rektorutdanning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/kort-om-rektorutdanningen/>.
- Vennebo, K. F. (2015). *School Leadership in Innovative Work: Places and Spaces*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Vennebo, K. F. & Aas, M. (2020). Leading professional group discussions: A challenge for principals? *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 552-566.
- Volpe, M. R. & Chandler, D. (2007). Resolving and Managing conflicts in Academic Communities: The Emerging Role of the "Pracademic." *Negotiation Journal*, 17(3), 245–255.
- Weick, K. E. (1988). Enacted Sensemaking in Crisis Situations. *Journal of Management Studies*, 25(4), 305–317.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.
- Wells, G. (2002). The Role of Dialogue in Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9(1), 43-66.
- Wells, G. (2007). The Mediating Role of Discoursing in Activity. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 160-177.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Westear, W. (2001). Competence in education. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 273–283). SAGE Publications.
- Aas, M. (2013). Ledelse av skoleutvikling. Oslo, Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2016). *Bli en bedre skoleleder. Gruppecoaching som verktøy*. Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2022). Gruppecoaching - individutvikling i gruppe. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*. (2. utg., s. 203-221). Fagbokforlaget.
- Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K. F. & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. Delrapport 1. OsloMet – storbyuniversitetet. https://www.udir.no/contentassets/1c63d7ab0e884fc7aa11744d72ee836e/2021-12-03-delrapport-1_forskning-pa-den-nasjonale-skolelederutdanningen_final.pdf
- Aas, M. & Blom, T. (2017). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development in Education*, 44(1), 1-14.
- Aas, M. & Brandmo, C. (2018). Assessment Results for Transforming Practice. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 174-194.
- Aas, M. & Flückiger, B. (2016). The role of a group coach in the professional learning of school leaders. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice* 9(1), 38-52.
- Aas, M. & Halvorsen, K. A (2017). *Forskningsbasert evaluering av Benchlearning – Rapport 2*. Utdanningsdirektoratet.
- Aas, M., Helstad, K. & Vennebo, K.F. (2016). Når rektor stilles til ansvar: Krise eller gyllen mulighet? Om resultatstyring i rektorutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(4), s. 145-165.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2019). National strategy for supporting school principal's instructional leadership. A Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540-553.
- Aas, M. & Roald, K. (2016). Forskningsbasert evaluering av Benchlearningprogrammet. Rapport 1. Universitetet i Oslo og Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Aas, M. & Törnsén, M. (2016). Educational Leadership in Nordic Countries. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 81-85.
- Aas, M. & Törnsén, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish Leadership training programs in light of international research. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 173-187.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021a). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap - en litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13-28). Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021b). Oppsummering og veien videre - profesjonelle læringsfellesskap på norsk. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 281-298). Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021c). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Aas, M., Vennebo, K. F. & Halvorsen, K. A. (2020). Benchlearning – an action research program for transforming leadership and school practices. *Educational Action Research*, 28(2), 210-226.
- Østrem, S. (2015). Den nye grammatikken i høgere utdanning. *Uniped*, 34(1), 34-43.