

INSTITUTT FOR GRUNNSKOLE- OG FAGLÆRERUTDANNING

# **Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen**

Marit Aas, Fred Carlo Andersen, Kirsten Foshaug Vennebo, Erlend Dehlin

**OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY**  
STORBYUNIVERSITETET



# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Metode</b> .....	<b>10</b>
2.1 Søkestrategi og referansehåndtering .....	10
2.2 Kartlegging og synteseformat .....	14
2.3 Konfigurativ syntetisering av studiene .....	16
<b>3 Om ledelse av skoleutvikling</b> .....	<b>17</b>
3.1 Forskning om ledelse av skoleutvikling.....	17
3.2 Presentasjon av artikler om ledelse av skoleutvikling .....	20
3.2.1 Distribuert ledelse.....	21
3.2.2 Leadership for learning .....	24
3.2.3 Ledelse i lærende organisasjoner.....	27
3.2.4 Demokratisk ledelse.....	31
3.2.5 Ledelse av organisasjonsutvikling .....	35
<b>4 Om skolelederprogrammer</b> .....	<b>39</b>
4.1 Forskning om skolelederprogrammer.....	39
4.2 Presentasjon av artikler om skolelederprogrammer .....	40
4.2.1 Evaluering av programmer.....	40
4.2.2 Programutvikling .....	43
4.2.3 Coaching.....	45
4.2.4 Litteraturgjennomgang av programmer .....	47
4.2.5 Arbeidsmåter og innhold i programmer .....	49
4.2.6 Programmets betydning for ledelsespraksis.....	54
<b>5 Syntese</b> .....	<b>57</b>
5.1 Syntese for Ledelse av skoleutvikling.....	57
5.2 Syntese for skolelederprogrammer .....	65
<b>6 Konklusjon</b> .....	<b>72</b>
<b>Vedlegg 1 Litteraturliste inkluderte artikler</b> .....	<b>75</b>
<b>Vedlegg 2 Søkestrenger</b> .....	<b>82</b>

### Liste over figurer

Figur 1. Flytdiagram, ledelse av skoleutvikling .....	11
Figur 2. Flytdiagram, skolelederprogrammer.....	12
Figur 3. Intellektuell nettverksstruktur til LSCIs kunnskapsbase basert på nettverk av forfattere	18
Figur 4. Læringsmåter i skolelederutvikling .....	39
Figur 5. En sammenheng mellom de fem ledelseskategoriene.....	64
Figur 6. Kategorier og kjennetegn ved ledelse av skoleutvikling.....	73

### Liste over tabeller

Tabell 1. Delstudier med forskningsspørsmål og metodisk tilnærming .....	7
Tabell 2. Inklusjonskriterier .....	13
Tabell 3. Eksklusjonskriterier .....	13
Tabell 4. Kvalitetskriterier .....	13
Tabell 5. Kartlegging av tema ledelse av skoleutvikling .....	14
Tabell 6. Kartlegging av land, ledelse av skoleutvikling .....	15
Tabell 7. Kartlegging av tema skolelederprogrammer.....	15
Tabell 8. Kartlegging av land skolelederprogrammer .....	15
Tabell 9. Kategorier for delt ledelse (SLC) og kjennetegn på ledelse .....	58
Tabell 10. En oversikt over ledelseskategorier, lederoppgaver og ledelsesutfordringer .....	60
Tabell 11. Kompetansebehov i ledelse av skoleutvikling .....	61
Tabell 12. Oversikt over tematikker i de seks kategoriene .....	65
Tabell 13. Komponenter som kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling .....	68

# Sammendrag

Denne kunnskapsoversikten er gjennomført som et svar på delprosjekt 1 innenfor forskningsprosjektet «Forskning på den nasjonale rektorutdanningen 2020–2024», et forskningsprosjekt på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, der hensikten er å skaffe økt kunnskap om den nasjonale rektorutdanningen. Arbeidet med kunnskapsoversikten har vært å besvare følgende to forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner ledelse i utvikling av skoler? Hva kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling?* I et utvalg skoleledelsesjournaler ble det søkt etter fagfelleverderte artikler publisert i årene 2010–2020. Søkene ga 2628 treff for ledelse av skoleutvikling og 543 treff for skolelederprogram. I tillegg er det gjort et håndsøk som ga 30 treff i tre nordiske journaler som har egne spesialnumre om skoleledelse. Etter en grundig kvalitets- og relevansvurdering ble henholdsvis 45 artikler om kjennetegn ved ledelse i utvikling av skoler og 44 artikler om kjennetegn ved skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling, lest i fulltekst. Studiene er gjennomført i 16 land.

Kort oppsummert er det enighet i de inkluderte forskningsartiklene om at kjennetegn ved ledelse i utvikling av skoler er at ledelse kan karakteriseres som en samhandlende aktivitet. Den beskrives ved forskjellige ledelsesperspektiver, identifisert og kategorisert i fem kategorier: distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling. De ulike kategoriene 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 framstår som den tydeligste lederutfordringen.

Når det gjelder kjennetegn ved skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling, viser de inkluderte artiklene at opplæringen rettes mot den enkelte skoleleder, men at den enkelte skoleleders læring styrkes om den skjer innenfor en gruppe. Utvikling av refleksjon pekes på som den avgjørende læringskomponenten, både med tanke på å forstå sammenhengen mellom kontekstvariabler som påvirker lederes handlingsrom, og som i kombinasjon med veiledning og coaching kan fremme forståelsen av egen lederrolle og utviklingen av en lederidentitet. En sentral utfordring i lederopplæringsprogrammene er i hvilken grad programmene setter avtrykk i praksis. Utprøving av praksis synes å være en læringskomponent som nettopp kan bidra til å knytte bånd mellom opplæring og praksis og som kan koble teori og praksis sammen.

Kunnskapsoversikten består av seks deler. I kapittel 1 *Innledning* beskrives bakgrunnen for arbeidet, forskningsoppdraget og mer spesifikt forskningsspørsmålene som er grunnlag for delprosjekt 1. Videre gis en kort introduksjon om hva vi vet om forskningsfeltet ledelse av skoler i utvikling og skolelederprogrammer. I kapittel 2 *Metode* presenteres de systematiske søkene som er gjort, arbeidet med å kartlegge artiklene, vurdering av kvaliteten og relevansen for forskningsspørsmålene og synteseformatet som er valgt for kunnskapsoppsummeringen.

I kapittel 3 presenteres de 45 artiklene om kjennetegn for ledelse i utvikling av skoler. De er organisert i fem kategorier: distribuert ledelse, «leadership for learning», ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling. De inkluderte artiklene er beskrevet ved korte tekster som oppsummerer hva som undersøkes, metodisk tilnærming, funn og implikasjoner. Tilsvarende presenteres de 44 artiklene om skolelederopplæring i kapittel 4 med korte tekster om hver artikkel. Organiseringen av artiklene er gjort ut fra følgende

kategorier: Evaluering av skolelederprogrammer, programutvikling, coaching, litteraturgjennomgang av skolelederprogrammer, arbeidsmåter og innhold, og skolelederprogrammets betydning for ledelsespraksis.

I kapittel 5 syntetiseres artiklene og analyseres først innenfor hver kategori og deretter på tvers av kategorier for å avdekke gjennomgående temaer. Det er laget to separate synteser, en for hver problemstilling, og det er brukt et konfigurativt synteseformat. I kapittel 6 følger *Konklusjon* der vi med bakgrunn i funn fra synteseprosessen oppsummerer og svarer på de to forskningsspørsmålene.

## 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 framskaffe et utvidet kunnskapsgrunnlag for utvikling av den nasjonale skolelederutdanningen, som inkluderer rektorutdanningen og modulbaserte videreutdanninger for skoleledere.

Denne delrapporten inngår i delprosjektet som omhandler å utarbeide en systematisk kunnskapsoversikt om *ledelse av skoleutvikling og skolelederprogram*. På bakgrunn av denne delrapporten og videre undersøkelser vil det bli utarbeidet rapporter for de to andre delprosjektene. Delprosjekt 2 undersøker hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen og dens forbedringspotensial, og delprosjekt 3 undersøker 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 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 over 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 denne rapporten. En stor takk rettes også til forskerkolleger ved OsloMet og universitetsbiblioteket ved OsloMet for støtte og veiledning i gjennomføringen av litteratursøk og referansehandling.

Oslo, 3. desember 2021

Marit Aas      Fred Carlo Andersen      Kirsten Foshaug Vennebo      Erlend Dehlin

# 1 Innledning

Denne delrapporten omhandler delprosjekt 1 som inngår i forskningsprosjektet *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* som utføres på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Delrapporten er den første av tre delrapporter og er et svar på konkurransen om «Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen» distribuert i Mercell 16.03.2020<sup>1</sup>. Som det fremgår av konkurransegrunnlaget, er formålet med forskningen å vurdere kvaliteten og måloppnåelsen med utdanningene, og å frembringe mer kunnskap om hva som er effektiv lederutdanning, dvs. utdanning som gir utvikling og endring i lederpraksis og som 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).

Forskningsoppdraget søkes belyst gjennom tre delstudier. Tabell 1 viser den enkelte delstudiens forskningsspørsmål og metodiske tilnærminger som velges for å undersøke spørsmålene.

Tabell 1. Delstudier med forskningsspørsmål og metodisk tilnærming

Delstudier	Forskingsspørsmål	Metodisk tilnærming
Delstudie 1	Hva vet vi om god skoleledelse og om skolelederutdanninger som fremmer god skoleledelse?	En systematisk kunnskapsoversikt av internasjonal og nasjonal forskning innen feltene skoleledelse og skolelederutvikling.
Delstudie 2	Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, hva er dens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter og hvordan kan aktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?	Dokumentanalyse av statlige policydokumenter for rektorutdanningen og modulbaserte videreutdanninger. Dokumentanalyse av tilbydernes programdokumenter for nasjonal rektorutdanning og modulbaserte videreutdanninger. Fokusgruppeintervjuer med faglige ansatte på utdanningene. Aksjonsforskning relatert til et utvalg læringsmåter i tilbydernes rektorutdanninger og modulbaserte videreutdanninger.
Delstudie 3	I hvilken grad og hvordan har nasjonale skolelederutdanninger betydning for skolelederes egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i? Hvilke ytre kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere eller barrierer for at skolelederutdanningene skal få betydning og gi resultater i praksis?	Longitudinell multicase studie med åtte caser (skoler) med skoleledere som deltar på den nasjonale skolelederutdanningen. Observasjon av ledelsespraksiser og intervjuer med case-skolenes skoleledere og deres nærmeste ledere på skoleeiernivå.

<sup>1</sup> Mercell (2020, 16. mars). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. <https://www.mercell.com/nb-no/anbud/125840338/forskning-paa-den-nasjonale-skolelederutdanningen-anbud.aspx>

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 Erlend Dehlin, NTNU

Hovedproblemstillingen i konkurransegrunnlaget fra Utdanningsdirektoratet var: Hva vet vi om god skoleledelse og om skolelederutdanninger som fremmer god skoleledelse? Innenfor den ressursrammen som har vært stilt rådighet for å lage en kunnskapsoversikt for delstudie 1, har forskningsgruppa måttet gjøre noen avgrensinger. Vi har valgt t å rette oppmerksomheten mot det som karakteriseres som et nøkkeltema for fremtidens skoleledere, ledelse av skoleutvikling (Kovačević & Hallinger (2019)<sup>2</sup>. Det innebærer at begrepet *god skoleledelse* først og fremst rettes mot å studere sammenhenger mellom ledelse og skoleutvikling, og hvordan denne kunnskapen kan bidra til å utvikle skolelederutdanninger som fremmer ledelse av skoleutvikling. Tidligere analyser av skolelederprogrammer viser at teorigrunnlaget i hovedsak er hentet fra generell ledelsesteori og effektstudier (Møller, 2016)<sup>3</sup>, men at forskningsfeltet skoleledelse har vokst sterkt de siste to tiårene.

1. Hva kjennetegner ledelse i utvikling av skoler?
2. Hva kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling?

Gjennom de siste tiårene har det vært en økende interesse for skoleledelse, både fra institusjoner, i forskning og i politikkutforming. 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. En årsak kan være at skoleledelsesfeltet er preget av mange perspektiver som henter sitt kunnskapsgrunnlag fra ulike disipliner, som pedagogikk, sosiologi, organisasjonspsykologi, statsvitenskap og antropologi. Uavhengig av forståelse kjennetegnes den internasjonale skoleforskningen likevel av at forskere 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 det fører til for ledelse og læring i skoler, har forskningsfeltet *Ledelse av skoleutvikling* vokst fram som et av nøkkelområdene innenfor skoleledelsesforskningen (Kovačević & Hallinger, 2019).

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. 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 & Törnsten, 2016)<sup>4</sup>. Rektorutdanningen har siden oppstarten i 2009 blitt evaluert i to omganger, først i 2010–2014 og deretter i 2015–2019. NIFU og NTNU Samfunnsforskning har gjennomført evalueringene, som i hovedsak er basert på deltakernes selvrapportering. De modulbaserte videreutdanningene har så langt ikke blitt evaluert.

---

<sup>2</sup> Kovačević, J. & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement. *Journal of Educational Administration* 57(6), 635-657.

<sup>3</sup> Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 7-26.

<sup>4</sup> Aas, M., & Törnsten, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish Leadership training programs in light of international research. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 173-187.



Et gjennomgående funn fra evalueringene er at skoleledere opplever at rektorutdanningen, 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 endrer 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. Kunnskapen om *hvordan og hvorfor* utdanningen er betydningsfull er begrenset. Selv om vi vet at ulike tilnærminger til læring, som for eksempel læring koblet til lederrollen i praksis oppleves som betydningsfulle, vet vi lite om de ulike tilnærmingene som er i bruk, deres virkning og hvordan de virker sammen for kompetanse- og profesjonsutvikling hos skoleledere. Likeledes kjenner vi til 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 læring og kompetanseutvikling*, 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*.

## 2 Metode

Denne kunnskapsoversikten er laget i form av en kort kunnskapsoversikt (Rapid Review<sup>5</sup>), som er utviklet for å lage kunnskapsoversikter effektivt i tråd med gitte prosedyrer. En kort kunnskapsoversikt kan begrenses, men formatet er likevel utviklet slik at de samme krav til systematikk og transparens som gjelder for enhver systematisk kunnskapsoversikt, også gjelder for denne. En kort kunnskapsoversikt søker å være «Quick, but not dirty» (Grant & Booth, 2009, s.100)<sup>6</sup>. Denne kunnskapsoversikten har følgende tre begrensninger: 1) det er inkludert artikler publisert i utvalgte fagfelleverderte tidsskrifter; 2) databasesøkene er begrenset til studier publisert mellom 1. januar 2010 og 30. desember 2020; og 3) språk er begrenset til engelsk og de skandinaviske språkene. Kunnskapsoversikten besvarer følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kjennetegner ledelse i utvikling av skoler?
2. Hva kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling?

### 2.1 Søkestrategi og referansehåndtering

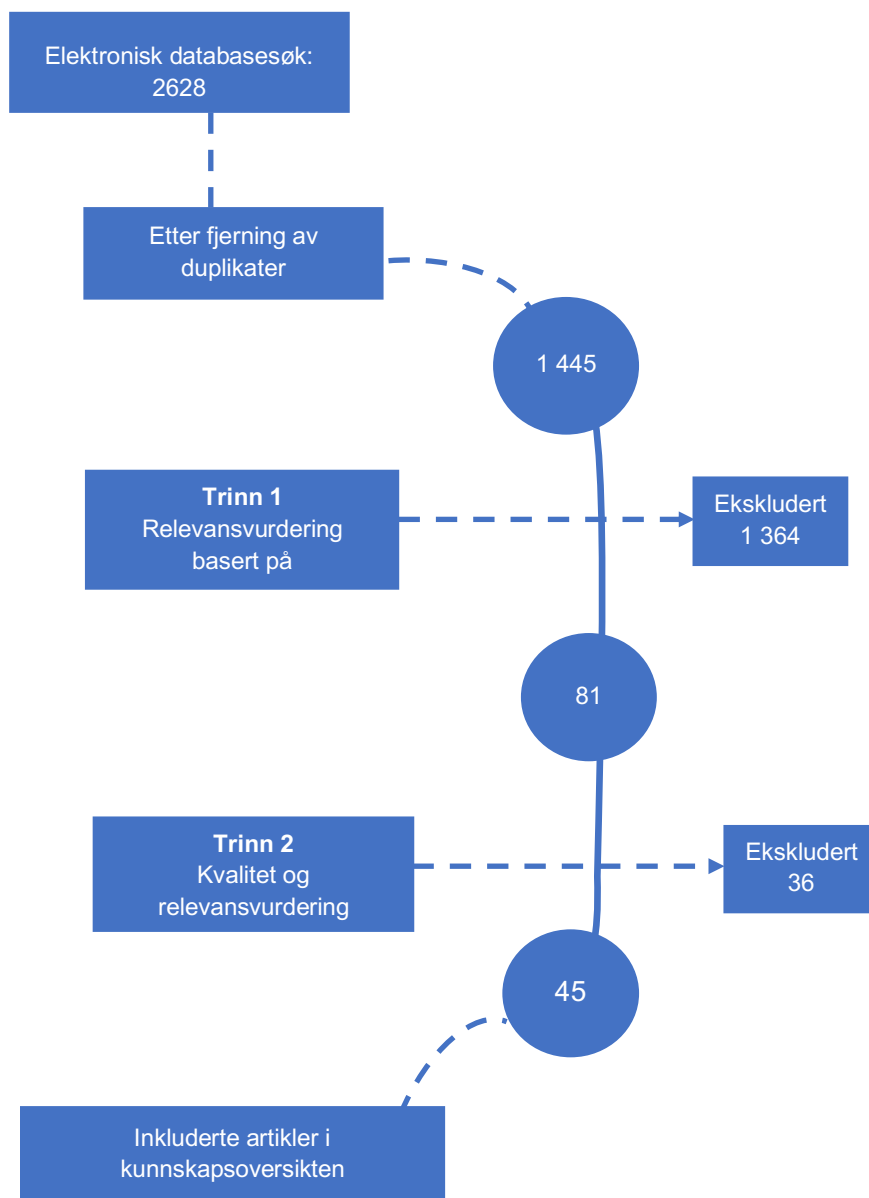
Etter å ha identifisert sentrale fagfelleverderte tidsskrifter for publisering av artikler om *ledelse av skoleutvikling og skolelederprogram* ble det utarbeidet to separate søkestrenger der den ene søkestrengen omhandlet ledelse av skoleutvikling, og den andre skolelederutdanning/-program. Søkene ble gjennomført i databasen Education Source i perioden 10. til 20. november 2020, med referanser og fulltekst til artikler innen utdanningsrelaterte emner. Søkene ble gjennomført med fritekst emneord i tittel og sammendrag, og resulterte i henholdsvis 2628 treff for ledelse av skoleutvikling og 543 treff for skolelederprogram. I tillegg ble det i mars 2021 gjennomført håndsøk i tre spesialnumre om skoleledelse i de nordiske tidsskriftene *Nordic studies of Education*, *Acta Didactica* og *Nordic Journal of Comparative and International Education*, hvor det ble identifisert ytterligere 30 artikler med mulig relevans for både ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer. Artikkelen som er inkludert, dekker med det publiseringsperioden fra 2010 til 2020. Vedlegg 2 viser søkestrengene med syntaks.

Alle referansene ble først importert til referanseverktøyet EndNote, der fjerning av duplikater ble foretatt. Deretter ble de gjenstående referansene overført fra EndNote til programvaren Rayaan, som er utviklet av selskapet Rayaan Systems Inc., et verktøy utviklet for å håndtere store datamengder og som muliggjør en blindet evaluering av referanser. Prosessen med å sortere artiklene og forberede data for syntese foregikk i tre trinn. På det første trinnet ble artiklene vurdert på tittel, emneord og sammendrag. På det andre trinnet ble artiklene vurdert basert på fulltekst, og på det tredje trinnet ble studiene først kategorisert; studiene som omhandler ledelse av skoleutvikling i fem kategorier og studiene innenfor skolelederprogrammer i seks kategorier. Deretter ble studiene beskrevet og data fra studiene klargjort for syntetisering. Sorteringsprosessen på de to første trinnene i denne kunnskapsoversikten vises i figur 1 og 2 på de to neste sidene.

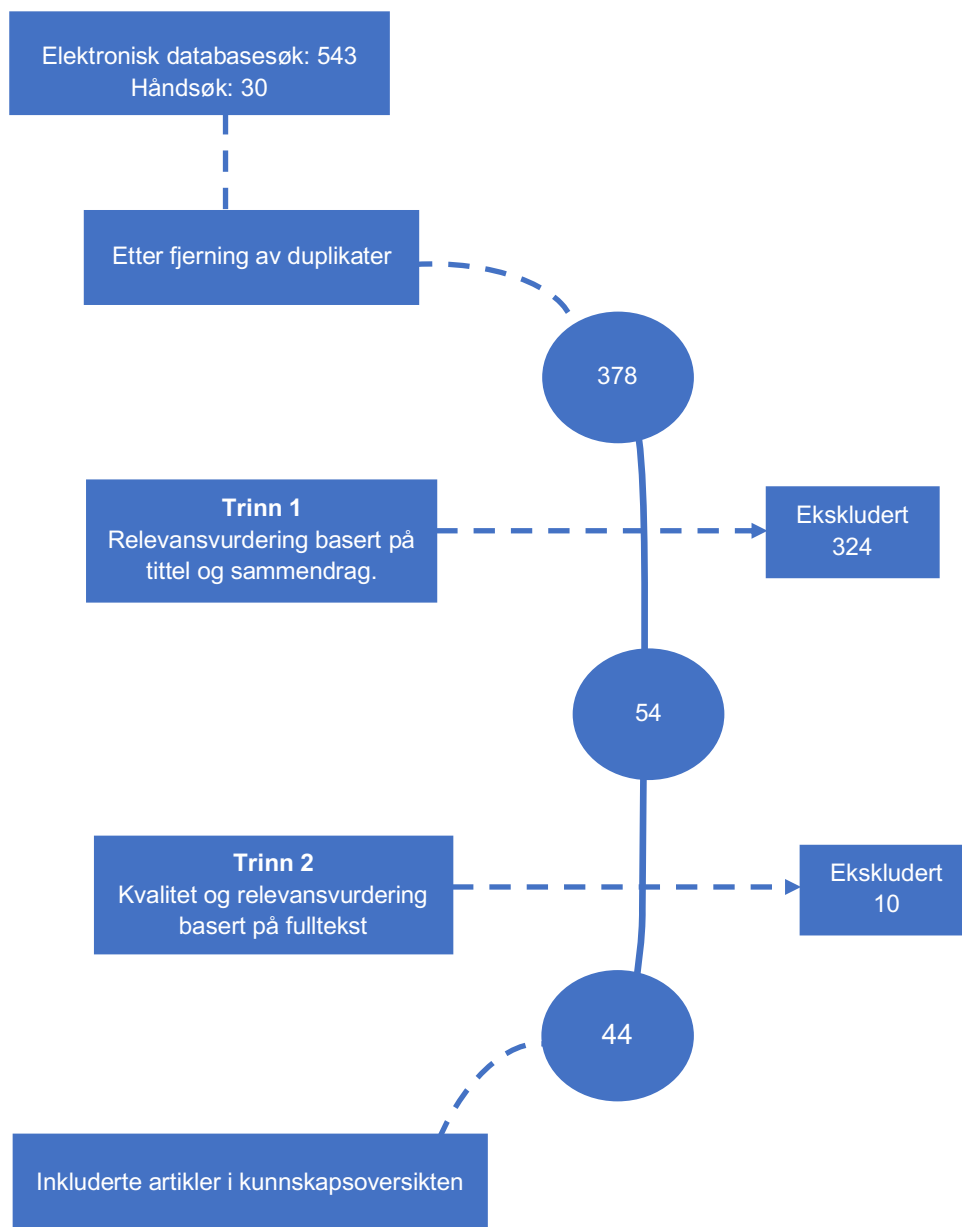
---

<sup>5</sup> Khangura, S., Konnyu, K., Cushman, R., Grimshaw, J. & Moher, D. (2012). Evidence summaries: the evolution of a rapid review approach. *Systematic Reviews*, 10(1), 1-10.

<sup>6</sup> Grant, M.J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91-108.



Figur 1. Flyttdiagram, ledelse av skoleutvikling



Figur 2. Flyttdiagram, skolelederprogrammer

På det første trinnet sorterte og relevansvurderte vi studiene ut fra tittel og sammendrag. Tabell 2 gir en oversikt over inklusjonskriteriene som ble brukt i sorteringsprosessen, og tabell 3 gir en oversikt over eksklusjonskriterier som ble brukt. Etter relevansvurderingen på dette trinnet gjenstod 81 publikasjoner innenfor skoleutvikling og 54 innenfor opplæringsprogrammer med potensiell relevans for kunnskapsoversikten.

Tabell 2. Inklusjonskriterier

Inklusjonskriterium	Forklaring
Emne	Studiene skal omhandle ledelse av skoleutvikling og/eller skolelederprogrammer.
Kontekst	Studien skal ha undersøkt formelle lederes ledelse i utvikling av skoler i grunnskolen og videregående skole og/eller skolelederprogrammer i regi av universiteter/høgskoler.
Publiseringstidspunkt	Artikkelen skal være publisert i perioden 01.01.2010–31.12.20.
Publikasjonstidsskrift	Artikkelen skal være publisert i følgende fagfelleverderte tidsskrifter: Educational Action Research; Educational Administration Quarterly; Education leadership review; Educational management administration & leadership; European Educational Research Journal; International journal of educational leadership preparation; International journal of educational management; International journal of leadership in education; Journal of cases in educational leadership; Journal of educational administration; Journal of educational administration and history; Journal of educational change; Professional development in education; Scandinavian journal of educational research; School leadership and management
Språk	Artikkelen må være publisert på engelsk, norsk, svensk eller dansk (se tidsskrifter)

Tabell 3. Eksklusjonskriterier

Eksklusjonskriterium	Forklaring
1	Studier som undersøker ledelse basert på trekk- og type-teorier og/eller stilteorier med oppmerksomheten rettet mot formelle lederes lederegenskaper og/eller personlighetstrekk.  Studier som utelukkende retter fokus mot mellomledere.
2	Studier som undersøker sammenhenger mellom ledelse og elevresultater, med skoleutvikling som en mellomliggende variabel.

På det andre trinnet ble de 81 og 54 publikasjonene med potensiell relevans lest i fulltekst. To og to forskere vurderte uavhengig av hverandre studienes kvalitet og relevans. Tabell 4 viser en oversikt over kvalitetskriteriene som studiene ble vurdert etter, ut ifra høy, middels og lav skår. Etter trinn to gjenstod 45 studier om ledelse av skoleutvikling og 44 studier om skolelederprogrammer, som er med i kunnskapsoversikten.

Tabell 4. Kvalitetskriterier

Kvalitetskriterier	Verdi
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Validitet</li> <li>• Reliabilitet</li> <li>• Generalisering</li> <li>• Er forskningsspørsmålet klart formulert?</li> <li>• Er forskningsmetoden og forskningsdesignet spesifisert?</li> <li>• Er det samsvar mellom forskningsspørsmål og funn?</li> </ul>	<p>Høy: Eksplisitt og detaljert beskrivelse av metode, datainnsamling, analyse og resultat; tolkningene har klar støtte i funnene.</p> <p>Middels: Tilfredsstillende beskrivelse av metode, datainnsamling, analyse og resultat; tolkningen har delvis støtte i funnene.</p> <p>Lav: Svak beskrivelse av metode, datainnsamling, analyse og resultat; tolkningen har svak støtte i funnene.</p>

På det tredje trinnet studeres de inkluderte artiklene som en forberedelse til synteseringen. Først ble materialet kartlagt gjennom tabelloversikter som viser bruk av metoder i forskningen, hvilke land studiene er gjennomført i, og hvilket tidsskrift artiklene er publisert i. Etter en kartlegging av tema i forskningen ble de 45 artiklene som er inkludert i ledelse av skoleutvikling og de 44 artiklene som er inkludert i lederprogrammer, kategorisert ut fra tema i forskningen. Kategoriene for ledelse av skoleutvikling framgår av tabell 5 og kategoriene for skolelederprogrammer av tabell 7. De inkluderte artiklene ble så fordelt likt mellom to forskerpar som leste tildelte artikler i fulltekst og framstilte en kortversjon for hver studie på en måte som tydeliggjør hvordan den kan belyse kunnskapsoversiktens forskningsspørsmål.

## 2.2 Kartlegging og synteseformat

Kartleggingen av de inkluderte studiene viser at publikasjonene som omhandler ledelse av skoleutvikling, er fra 13 forskjellige land og at de som er inkludert i skolelederprogram, er fra 7 land (se tabell 6 og 8). Noen av publikasjonene har forfattere fra forskjellige land, dette blir markert i presentasjonen av artiklene i kapittel 3 og 4, der det også angis hvor studien er gjennomført. Videre viser kartleggingen at 28 av de inkluderte studiene i ledelse av skoleutvikling har brukt kvalitative metoder, 4 studier har brukt kvantitative metoder, 4 studier er basert på både kvalitative og kvantitative metoder, 6 artikler er teoretiske, og 3 studier er reviewer. Av de 44 studiene som er inkludert i skolelederprogrammer, har 22 studier brukt kvalitative metoder, 2 studier har brukt kvantitative metoder, 5 studier er basert på både kvalitative og kvantitative metoder, 9 artikler er teoretiske og 6 studier er reviewer.

Alle inkluderte artikler er vurdert til å ha høy kvalitet.

Tabell 5. Kartlegging av tema ledelse av skoleutvikling

Kategorier	Artikler
Distribuert ledelse	6 artikler (Abrahamsen & Aas, 2016; Abrahamsen, Aas & Hellekjær, 2015; Benoliel & Berkovich, 2017; Hauge, Norenes & Vedøy, 2014; Hirsh & Segolsson, 2019; Liljenberg, 2015)
Leadership for learning	9 artikler (Hallinger & Heck, 2010; Helstad & Møller, 2013; Jensen & Lund, 2014; Jensen & Møller, 2013; Stone-Johnson, 2014; Day, Gu & Sammons, 2016; Kwan, 2020; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Gunnulfsen, 2017)
Ledelse i lærende organisasjoner	10 artikler (Field, 2019; Gunnulfsen & Colbjørnsen, 2015; Millward & Timperley, 2010; Strand & Emstad, 2020; Ståhlkrantz & Rapp, 2020; Swaffield, 2015; Thomson, Hall & Jones, 2013; Tulowitzki, 2013; Vennebo, 2017; Aas, M., 2017)
Demokratisk ledelse	10 artikler (Leo & Wickenberg, 2013; Aas & Törnsen, 2016; Paulsen & Høyer, 2016; Uljen, Sundqvist & Smeds-Nylund, 2016; Svedberg, 2016; Forsberg, Hortlund & Malmberg, 2016; Svavarsson, Hansen, Lefever, Guðjónsdóttir & Ragnarsdóttir, 2016; Leo, 2016; Moos, 2015; Irgens, 2018)
Ledelse av organisasjonsutvikling	10 artikler (Henriksen, 2018; Holmes, Clement & Albright, 2013; Gu & Johansson, 2013; Louis & Murphy, 2018; Louis & Murphy, 2017; Melville, Bartley, Weinburgh, 2012; Shaked & Schechter, 2017; Soini, Pietarinen, & Pyhäntö, 2016; Starr, 2011; Watson, 2013)

Tabell 6. Kartlegging av land, ledelse av skoleutvikling

Land	Antall
Australia	2
Canada	2
Danmark	1
England	5
Finland	2
Frankrike	1
Island	1
Israel	2
Kina	1
New Zealand	2
Norge	15
Sverige	8
USA	3
<b>Sum</b>	<b>45</b>

Tabell 7. Kartlegging av tema skolelederprogrammer

Tema	Artikler
Evaluering av programmer	7 artikler (Gordon & Solis, 2016; Lazaridou, 2017; Johnson, 2016; McCarthy, 2015; Orr, 2011; Thessin & Clayton, 2013; Ottesen, 2016)
Utvikling av programmer	5 artikler (Nordberg, 2018; Normore & Lahera, 2019; Liou & Hermanns, 2017; Easley & Tulowitzki, 2013; Andersen, 2016)
Coaching	7 artikler (Wise & Jacobo, 2010; Huff, Preston & Goldring, 2013; Forde, McMahon, Gronn & Martin, 2013; Aas & Vavik, 2015; Flückiger, Aas, Johnson, Lovett & Nicolaidou, 2017; Gray, 2018; Aas, Andersen & Vennebo, 2020)
Litteraturgjennomgang av programmer	6 artikler (Hallinger & Bridges, 2017; Bush, 2012; Gunter, 2016; Jensen, 2016; Fluckigera, Lovett & Dempster, 2014; Møller, 2016)
Arbeidsmåter og innhold i programmer	14 artikler (Allen, Wasicsko & Chirichello, 2014; Baxter, Thessin & Clayton, 2014; Bravender & Staub, 2018; Carver & Klein, 2016; Carver & Klein, 2013; Ceballos, Buckridge & Taylor, 2020; Drago-Severson & Blum-De-Stefano, 2013; Huber, 2013; Johnson, 2016; Ottesen & Colbjørnsen, 2016; Thessin & Clayton, 2013; Shaked, Schechter & Michalsky, 2018; Schechter, 2011; Aas & Blom, 2018)
Lederprogrammets betydning for ledelsespraksis	5 artikler (Aas, Vennebo & Halvorsen, 2020; Aas, 2017; Halvorsen, Skrvøset & Irgens, 2016; Abrahamsen, Syse & Øydvin, 2016; Aas & Paulsen, 2019)

Tabell 8. Kartlegging av land skolelederprogrammer

Land	Antall
Australia	2
England	2
Israel	2
Norge	13
Skottland	1
Sverige	1
Thailand	1
Tyskland	1
USA	21
<b>Sum</b>	<b>44</b>

## 2.3 Konfigurativ syntetisering av studiene

Å syntetisere handler om å bringe sammen deler som i utgangspunktet er atskilte, til en sammenhengende helhet som skal belyse det som beskrives. Siden publikasjonene i denne kunnskapsoversikten er svært heterogene og inkluderer både kvalitative og kvantitative studier, har vi gjennomført en konfigurerende syntese (Gough m.fl., 2017)<sup>7</sup>. Konfigurering kan sies å være en måte å nærme seg syntetisering på, som kan sammenlignes med å konstruere en mosaikk eller å sette sammen et puslespill, der funn fra studiene bringes sammen slik at de belyser ulike elementer av et bilde. Målsettingen med en konfigurativ syntese er at den skal opplyse.

I systematiske kunnskapsoversikter er de inkluderte publikasjonene datakildene, og i denne kunnskapsoversikten er artiklene som helhet behandlet som data (Gough et al. 2017). Dette innebærer at i tillegg til studienes funn er konteksten og bakgrunnen for studiene også relevant for syntesearbeidet. Siden syntesearbeidet er datadrevet (de inkluderte artiklene), er den konfigurerende syntesen følgelig utviklet «bottom-up» (Sandelowski m.fl., 2012)<sup>8</sup>.

I selve syntesearbeidet har forskergruppen jobbet sammen og fulgt noen hovedtrinn. Det er to forskningsspørsmål i denne kunnskapsoversikten, og det innebar at det først ble gjort en kartlegging av hva forskningen sier om ledelse i utvikling av skoler, før det andre forskningsspørsmålet, som handler om opplæring av skoleledere, kunne besvares. Publikasjonene ble oversatt og tolket ved at det ble utarbeidet gjenbeskrivelser med mål om å frembringe tekstenes meningsinnhold. Etter at kortversjoner av alle de inkluderte artiklene var skrevet, fulgte forskerne definerte trinn i analysearbeidet. Disse trinnene er tydelig beskrevet i innledningen til kapittel 4 og 5, som henholdsvis presenterer synteseringen av de 45 artiklene som kan bidra med utvidet kunnskap om hva som kjennetegner ledelse av skoleutvikling, og de 44 artiklene om hva som kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling.

---

<sup>7</sup> Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (Red.). (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*.

<sup>8</sup> Sandelowski, M., Voils, C. I., Leeman, J. & Crandell, J. L. (2012). Mapping the mixed methods–mixed research terrain. *Journal of mixed methods research*, 6(4), 317-331.



## 3 Om ledelse av skoleutvikling

I kapittel 3 presenteres de 45 artiklene som er inkludert i kunnskapsoversikten under *ledelse av skoleutvikling*. Kapitlet innledes med en gjennomgang av forskning om fenomenet basert på review-artikkelen publisert i 2019 av forskerne Kovačević og Hallinger i Journal of Educational Administration (JEA), før vi presenterer de inkluderte artiklene.

### 3.1 Forskning om ledelse av skoleutvikling

Leading school change and improvement (LSCI) – ledelse av skoleutvikling – er et av nøkkeltemaene eller «Schools of Thought» innen forskningsfeltet Educational Administration (EA) (Kovačević & Hallinger, 2019). Basert på historisk analyse av feltet for perioden 1960–2017 sammenfatter forskerne utviklingstrender i utviklingen av forskningsfeltet og presenterer sentrale temaer som har dominert forskningen, gjennom en oppsummering av toneangivende forfattere, journaler og publikasjoner i perioden. Deres teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i at ledelse er et av elementene i en sosialt konstruert organisasjonsprosess som er skapt gjennom interaksjon av personlig og kontekstuell innflytelse. Ledelseeffekter på skoleutvikling er i hovedsak indirekte, påvirket av ulike skolevariabler.

Analysene viser at utviklingen av LSCI-forskningen har gjennomgått fire faser som kan beskrives slik:

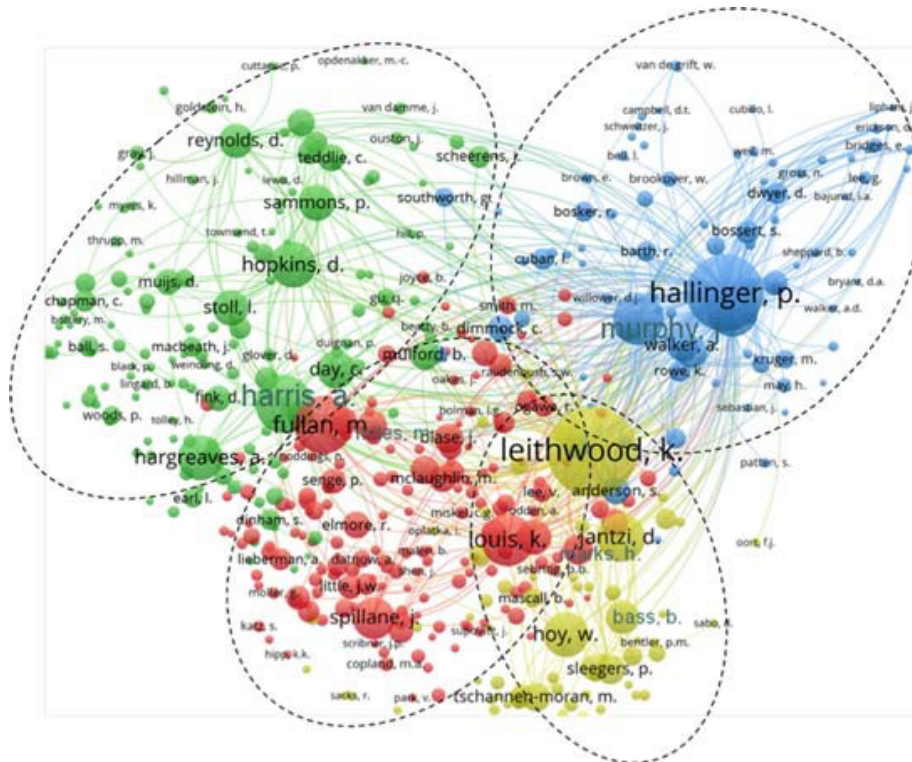
- En *fødselsfase* gjennom 1960- og 1970-tallet med dokumenter karakterisert ved en lav akademisk aktivitet
- En *fremvoksende fase* på 1980-tallet da LSCI ble karakterisert som en sammenhengende linje for forskning og praksis i EA
- En *vekstfase* gjennom 1990-tallet preget av at forskere begynte å utvide og utforske feltets potensial
- En *sterk vekstfase* fra 2000 til 2017 med modning av feltet, noe som kommer frem gjennom fremveksten av mange forskningssynteser av empiriske studier

Analysene viser videre at LSCIs kunnskapsbase dekker store deler av verden. Likevel er det slik at forskningen har vært dominert av forskere fra Anglo-amerikanske land (the Big Four societies) ved at de har stått for 70 % av forskningen. Fra 2000-tallet har forskningen blitt supplert med studier fra et stadig større utvalg land, fra for eksempel Kina (Hongkong), Israel, Sør-Afrika, Nederland, Singapore, Tyrkia.

Analysene avdekker også de mest innflytelsesrike tidsskriftene innenfor LSCI-feltet og viser hvordan tidsskriftene utgjør tre distinkte intellektuelle tradisjoner.

- Internasjonalt orienterte EA-relaterte tidsskrifter
- Generelle ledelses-, forretnings- og psykologitidsskrifter
- Generelle amerikanske utdanningstidsskrifter og politisk orienterte tidsskrifter

Forskerne finner at tidsskrifter innen samme intellektuelle tradisjon tenderer til å publisere artikler innen lignende temaer. Analysene demonstrerer videre at Ken Leithwood (Canada) har vært den mest profilerte bidragsyteren til litteraturen innen feltet, etterfulgt av henholdsvis Philip Hallinger (USA/Thailand/Hongkong) Alma Harris (Storbritannia/Malaysia). Basert på analysene illustrerer Kovačević & Hallinger, som vist i figur 3, også hvordan LSCIs kunnskapsbase kan deles inn i fire distinkte «Schools of Thought» bestående av nettverk av forfattere.



Figur 3. Intellektuell nettverksstruktur til LSCIs kunnskapsbase basert på nettverk av forfattere

Figuren viser at:

- Nettverket nede til høyre består av forfattere som fokuserer på *Transformational Leadership for School Improvement* (TLSI), opprinnelig initiert av forskning på *transformational leadership* i privat sektor.
- Nettverket øverst til høyre består av forfattere som har fokusert på *Instructional Leadership for School Improvement* (ILSI), opprinnelig inspirert av forskning på effektive skoler på 1980-tallet og som gjennom årene er utvidet til en internasjonal innsats.
- Nettverket nederst til venstre består av forfattere som har fokusert på *Shared Leadership for Change* (SLC), og består av flere mindre nettverk med komplementære perspektiver på ledelse av skoleutvikling, som for eksempel ledelse på tvers av utdanningssystemer eller endringsledelse gjennom utvikling av skolekulturer og profesjonelle læringsfelleskap.
- Nettverket øverst til venstre i figuren består hovedsakelig av britiske og nord-europeiske forfattere som arbeider innenfor «School Improvement»-paradigmet (SI). En gruppe fokuserer på hvordan rektorer og lærere som ledere kan bygge lærerengasjement og kompetanseutvikling, mens en annen gruppe av forfattere er opptatt av skoleutvikling og effektivitet.

Analysene viser at gjennomgangen til Bossert et al. (1982)<sup>9</sup> ble et viktig teoretisk bidrag for å forstå sammenhengen mellom *instructional leadership* og skoleutvikling. Leithwood's (1994)<sup>10</sup> artikkel i EAQ bidro med et teoretisk utgangspunkt for å forstå sammenhengen mellom *transformational leadership* og skoleutvikling. Leithwoods rolle som ledende bidragsyter innenfor TLSI er også illustrert i figur 3, og også at han som en sentral aktør i nettverket, har tette bånd til

<sup>9</sup> Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B. & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.

<sup>10</sup> Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

de andre nettverkene. Artikler av Ogawa og Bossert (1995)<sup>11</sup> og Timperley (2005)<sup>12</sup> bidro med en rekke teoretiske artikler om delt ledelse og skoleutvikling, publisert rundt år 2000, (f.eks. Gronn, 2002<sup>13</sup>; Harris, 2004<sup>14</sup>; Spillane og Camburn, 2006<sup>15</sup>; Spillane, 2012<sup>16</sup>). Artikler av Leithwood et al. (2008)<sup>17</sup>, Bryk et al. (1999)<sup>18</sup>, Tschannen-Moran (2001)<sup>19</sup>, Wahlstrom og Louis (2008)<sup>20</sup> og Hallinger og Heck (2010)<sup>21</sup> viste den økende interessen for å undersøke hvordan ledere skaper organisasjonsbetingelser, og Robinson et al. (2008)<sup>22</sup> og Leithwood et al. (2008) reviewer bidro med kunnskap om hvordan skoleledelse påvirker skoleutvikling.

## Oppsummering

Analysene viser at det har vært en i stor grad økende interesse for forskningsfeltet LSCI, særlig de siste fire tiårene. Det skyldes flere forhold. For det første var det en økende oppmerksomhet om reformer i USA og Storbritannia gjennom 1980-tallet, en oppmerksomhet som gradvis spredde seg til andre deler av verden. Den politiske trenden satte søkelys på forskning som kunne bidra med relevant innsikt og implikasjoner for reform-orientert politikk og praksis (Fullan, 2001)<sup>23</sup>. For det andre identifiserte forskere innenfor EA behovet for å skape mer sammenheng og fokus i forskning på LSCI-feltet (Bossert et al., 1982; Bridges, 1982<sup>24</sup>; Hallinger & Heck, 1996, 1998<sup>25</sup>; Leithwood, 2005<sup>26</sup>; Leithwood et al.<sup>27</sup>, 1990; Ogawa et al., 2000<sup>28</sup>). For det tredje avdekket forskningen de siste tiårene avgjørende kunnskap som bidro til å utvikle feltet og peke ut nøkkelpunkter i den intellektuelle utviklingen. Et annet poeng var at mellom 2010 og 2017 kom det til forskning og forfattere i økende grad fra land utenom «The Big Four societies». Den geografiske utbredelsen har også aktualisert hvordan kontekster virker inn på ledelse av skoleutvikling. Analysene viser også at 10–12 spesialiserte EA-tidsskrifter utgjør det forfatterne betegner som hovedtidsskrifter («core LSCI journals») der Educational Administration Quarterly

---

<sup>11</sup> Ogawa, R.T. & Bossert, S.T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224–243.

<sup>12</sup> Timperley, H.S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395–420.

<sup>13</sup> Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451

<sup>14</sup> Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11–24.

<sup>15</sup> Spillane, J.P. & Camburn, E. (2006, 7.-11. april). *The practice of leading and managing: the distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse* [Papirpresentasjon]. The annual meeting of the American educational research association, San Francisco, CA

<sup>16</sup> Spillane, J.P. (2012). *Distributed Leadership*, John Wiley and Sons, New York, NY.

<sup>17</sup> Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.

<sup>18</sup> Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K.S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751–781

<sup>19</sup> Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308–331.

<sup>20</sup> Wahlstrom, K.L. & Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: the roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458–495.

<sup>21</sup> Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95–110.

<sup>22</sup> Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.

<sup>23</sup> Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge: London.

<sup>24</sup> Bridges, E. (1982). Research on the school administrator: the state-of-the-art, 1967–1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12–33.

<sup>25</sup> Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.

<sup>26</sup> Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619–629.

<sup>27</sup> Leithwood, K.A., Begley, P.T. & Bradley Cousins, J. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 249–280.

<sup>28</sup> Ogawa, R.T., Goldring, E.B. & Conley, S. (2000). Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340–357.

(EAQ) og Journal of Educational Administration (JEA) synes å ha den mest robuste påvirkningen på LSCI-forskningen.

Analysen avdekket fire distinkte og delvis overlappende retninger/forskningstradisjoner. Selv om disse fire tradisjonene har sine særtrekk, utfyller og overlapper de hverandre. ILSI er definert ved dets fokus på *instructional leadership*, influert av rektorers ledelse relatert til elevers læringsresultater. TLSI henter inspirasjon fra *transformational leadership* som er utviklet innenfor privat sektor. Denne retningen fokuserer på hvordan ledere, først og fremst rektorer, skaper organisasjonsbetingelser som kan fremme skoleutvikling. SLC-retningen deler et lignende fokus på hvordan ledelse kan utvikle og holde ved like organisasjonsbetingelser som skaper forandring. Til forskjell fra TLSI og ILSI som forskere med fokus på distinkte lederstiler, synes SLC-forskere å ha en tendens til å anlegge en mindre «enhetlig» konseptualisering av «kilden» til ledelse. SI-retningen er i hovedsak assosiert med britiske og nordeuropeiske forskere og har vært sterkt påvirket av skoleeffektivitetsstudier. Forfattere innenfor SI-retningen synes å fokusere noe mindre på ledelse, men retter oppmerksomheten mer mot SI (skoleforbedring).

Selv om ledermodeller har økt siden 2000 er de i stor grad påvirket av ILSI og TLSI (f.eks. Hallinger, 2003, 2005, 2011<sup>29</sup>; Leithwood et al., 2008, 2010; Marks og Printy, 2003<sup>30</sup>; Murphy et al., 2007<sup>31</sup>; Robinson et al., 2008). I sum viser reviewen likevel viktige endringer som har vokst fram, både når det gjelder ressurser og intellektuelle strukturer av LSCIs kunnskapsbase, over tid.

Forskning basert på reviewer bidrar i stor grad til teoretiseringer innenfor feltet. Men som Kovačević & Hallinger påpeker, må de teoretiske ideene prøves ut og testes empirisk. Det innebærer et stort behov for mer empirisk forskning innenfor feltet LSCI. Denne kunnskapsoversikten har blant annet som mål å frembringe utvidet kunnskap innen feltet gjennom blant annet å undersøke empiriske forskningsbidrag som i perioden 2010–2020 er publisert i et utvalg av de mest innflytelsesrike internasjonale tidsskriftene innen feltet i tillegg til i sentrale nordiske tidsskrifter.

## 3.2 Presentasjon av artikler om ledelse av skoleutvikling

De 45 inkluderte artiklene som omhandler ledelse av skoleutvikling, presenteres under de fem identifiserte kategoriene: Distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling. Kategoriene har vokst ut av det empiriske materialet. Det betyr at artiklene bruker begrepene i sin forskningsframstilling, enten for å beskrive teoretiske trekk ved ledelse eller som analytiske begreper. Artiklene for hver kategori innledes med en kort teoretisk begrepsavklaring.

---

<sup>29</sup> Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 No. 2, 125-142

<sup>30</sup> Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

<sup>31</sup> Murphy, J., Elliot, S. N., Goldring, E. & Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201

### 3.2.1 Distribuert ledelse

Siden 1990-tallet har det vokst fram en interesse for *distribuert ledelse* (Gronn, 2002; Spillane, Halverson & Diamond, 2004<sup>32</sup>). Begrepet distribuert ledelse retter oppmerksomheten mot ledelse som en samhandlende aktivitet (Gronn, 2006)<sup>33</sup> og reflekterer ulike fordelinger av ledelse mellom ledere, følgere og situasjonen (Spillane, 2006)<sup>34</sup>. Teoretisk sett kan begrepet distribuert ledelse brukes som et analytisk verktøy for å forstå ledelsespraksis (Spillane, 2006). En normativ distribuert ledelsestilnærming er imidlertid orientert mot å gjenkjenne modeller som kan forbedre skoleledelsen og samtidig ha en positiv innvirkning på elevenes læring (Harris, 2009<sup>35</sup>; Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins, 2007<sup>36</sup>). Å distribuere betyr å fordele, og Robinson et al. (2008) finner to hovedperspektiver i forskningen om distribuert ledelse; oppgavefordeling og mulighetene for å påvirke avgjørelsesprosesser. Det første er praktisk, og det andre er knyttet til makt og innflytelse.

Her presenteres seks artikler som ut fra ulike perspektiver undersøker fremveksten og betydningen av distribuerte ledelsesformer for skoleutvikling. Artiklene rapporterer fra studier i Norge, Israel, Sverige og Australia.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Abrahamsen & Aas (2016)	Norge	Hvordan internasjonale diskurser om skoleledelse oversettes og rekontekstualiseres i norske stortingsmeldinger og også identifisert endringer og diskursive skift i hvordan ledelse rammes inn i meldingene.
Abrahamsen, Aas & Hellekjær (2015)	Norge	Hvordan nye distribuerte lederstrukturer med et tydeligere mellomledernivå utvikles og påvirker rektorrollen og rektors lederpraksis.
Benoliel & Berkovich (2017)	Israel	Forholdet mellom team og endringer i skolen – et konseptuelt og analytisk perspektiv på teams sentrale funksjon som endringsagenter og adresserer rektorers ansvar for utvikling av team.
Hauge, Norenes & Vedøy (2014)	Norge	Fremveksten av en kollektiv tilnærming til skoleledelse for skoleforbedring.
Hirsh & Segolsson (2019)	Sverige	Prosessen bak kvalitetsforbedring av undervisning gjennom samarbeidsanalyser i team med distribuert ledelse.
Liljenberg (2015)	Sverige	Hvordan distribuert ledelse virker inn på etablering og utvikling av lærende skoleorganisasjoner.

**Abrahamsen og Aas (2016)** har ved hjelp av en diskursanalytisk tilnærming undersøkt fire norske stortingsmeldinger fra perioden 2003–2011 i den hensikt å identifisere diskursive skift i synet på skoleledelse og å avdekke om norske stortingsmeldinger er påvirket av internasjonale diskurser om skoleledelse. Studiens utgangspunkt er at utforming av skolepolitikk nasjonalt er sterkt influert av global skolepolitikk og består av prosesser der global politikk transformeres og oversettes til nasjonale kontekster. Artikkelen presenterer to ulike teoretiske innramminger av skoleledelse, der den ene er basert på et distribuert perspektiv og den andre med et individuelt fokus basert på et *transformational/instructional*-perspektiv. Studien identifiserer konstituerende og regulerende faktorer og viser hvordan ideer og innramminger av rektorrollen under påvirkning

<sup>32</sup> Spillane, J. P., Halverson, R. R. & Diamond, J. B. (2004). Toward a theory of leadership practice. A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

<sup>33</sup> Gronn, P. (2006). The Significance of Distributed Leadership. *BC Educational Leadership research*(7).

<sup>34</sup> Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.

<sup>35</sup> Harris, A. (2009). *Distributed leadership. Different Perspectives*. Dordrecht: Springer Netherlands.

<sup>36</sup> Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Educational Change*(8), 337-347.

av internasjonale diskurser konstrueres og endres over tid. Forfatterne argumenterer for at det i dokumenter fra 2003–2004 konstrueres en spenning mellom det som internasjonalt betegnes som en «tydelig rektor» og den nasjonale «ettergivende rektoren», mens det i senere dokumenter konstrueres en mer konsensusorientert, distribuert lederrolle for rektorer der begrepet «tilrettelegging» anvendes for å operasjonalisere rollen. Videre drøfter forfatterne implikasjoner av hva skiftet mot «tilretteleggende ledelse» medfører i lys av at rektorer fortsatt etter NPM stilles til ansvar på toppen av hierarkiet. De hevder at å innlemme både heroiske og distribuerte perspektiver i konstruksjonen av «tilretteleggende ledelse» vil kunne bli vanskelig å operasjonalisere i praksis og argumenterer for at språket om ledelse tilsløres og blir vanskelig å tolke gjennom begrepet «tilrettelegge».

**Abrahamsen, Aas og Hellekjær (2015)** har undersøkt hvordan nye lederstrukturer med et tydeligere mellomledernivå påvirker rektorrollen og rektors ledelsespraksis. Fem ungdomsskoler utvalgt fra tre norske kommuner deltok i undersøkelsen. Skolene hadde omorganisert ledelsen som et ledd i skoleleiernivåets utvikling av kvalitetssystemer for utdanning og kvalitetsutvikling. Data ble samlet inn gjennom intervjuer med skolens rektorer og observasjoner av ledermøter. Analysen viser at rektorene opplever at omorganisering av ledergruppen med omfordeling av lederoppgaver og vektlegging av pedagogisk ledelse har gitt dem mer og bedre informasjon og oversikt. Videre viser analysene at måten rektorene bruker denne informasjonen og oversikten på i ledergruppene, avhenger av hvordan de velger å omfordele makt og ledelsespraksis. Forskerne argumenterer for at rektorene rekonseptualiserer ledelse når de går fra å være «solo» ledere til delt ledelse, og at det åpner opp for subjektive fortolkninger av ledelsesutøvelse i praksis. Studien identifiserer to ulike tilnærminger til utøvelse av rektorrollen i lederteam – én tilnærming der rektorer retter søkelys på utveksling av informasjon i lederteamet og én tilnærming der rektorer ikke bare vektlegger informasjonsutveksling og å oppnå oversikt som legitime utøvere av rektorrollen, men også setter i gang diskusjoner om kvalitetsforbedringer.

**Benoliel og Berkovich (2017)** viser til at teambegrepet har en tendens til å bli marginalisert i vitenskapelige diskusjoner om skoleforbedringer og argumenterer i denne artikkelen for teamets betydning i skolers endringsprosesser. Gjennom en teoretisk gjennomgang presenteres team som begrep, teamenes sentrale funksjon som «koblingsmekanisme» utdypes og gjensidige relasjoner mellom team og endringer beskrives. Ved å anvende teoretiske modeller viser forfatterne hvordan team kan fungere som endringsagenter. Konklusjonen er at rektorer har et stort ansvar for å skape, fremme og forbedre intra- og interteamprosesser for å utnytte teams iboende potensial som «koblingsmekanisme», og at det best gjøres gjennom en ledelsestilnærming basert på nettverking og «boundary spanning». Avslutningsvis i artikkelen deler forfatterne seks retningslinjer som kan være til hjelp for rektorer i deres arbeid med å støtte lærere og team i å håndtere endringer og utnytte potensialet for å bli effektive endringsagenter: (1) forpliktelse til kontinuerlig utvikling av team; (2) forpliktelse til kontinuerlig utvikling av både teamledere og teammedlemmer; (3) å sørge for at det blir avsatt tilstrekkelig tid til teammøter, verdsette og å rose eksemplarisk teamarbeid; (4) bistå teammedlemmer med anskaffelse, utveksling og utnyttelse av ressurser; (5) å fremme relasjoner og samarbeid både i og mellom team; og (6) ta i bruk og oppmuntre til en nettverksbasert ledelsestilnærming på alle nivåer.

**Hauge, Norenes og Vedøy (2014)** har undersøkt skoleledelse gjennom et ettårig skoleutviklingsprosjekt i en norsk videregående skole og hvordan ledelse utvikles gjennom skolens forsøk på å styrke skoleforbedring gjennom et dedikert team bestående av utviklingsledere. Et spesielt fokus rettes mot skolelederteamets bruk av verktøy og design som utviklet seg gjennom en ettårsperiode. Studien var designet som en formativ intervensjonsstudie

der forskere støttet endringsprosessen. Designet var inspirert av kultur-historisk aktivitetsteori (CHAT) og et utvalg av nye teknologier. Data ble samlet inn gjennom videoopptak av workshops og team-møter, feltnotater, prosjektets webside samt plan- og strategidokumenter. Studien gir innsikt i hvordan konseptualiseringer og ledelsespraksiser gradvis vokste fram som en kollektiv og distribuert tilnærming til endringer og skoleforbedring. Studien viser spesielt hvordan nye verktøy og design for skolelederteam ble utforsket og iverksatt og peker på at skoleledelse i skoleutvikling henger tett sammen med utvikling av ledelsesstrukturer, som i dette prosjektet impliserte at rektor måtte tone ned sin rolle for å kunne slippe til teamledere. Forskerne adresserer behov for å utvikle konseptualiseringer av delt og samarbeidende ledelse i skoler og konkluderer studien med at nøye planlegging og dyktighet i organisering av menneskelige, kulturelle og teknologiske ressurser er nødvendig for å skape bærekraftige forbedringer i skoler.

**Hirsh og Segolsson (2017)** rapporterer fra en studie som hadde til hensikt å identifisere fremmede og hemmende faktorer i et to-årig skoleutviklingsprosjekt. Prosjektet ble gjennomført i en stor svensk ungdomsskole, der alle lærerne var involvert i å forbedre kvaliteten på undervisningen gjennom samarbeidende analyser. En utviklingsgruppe bestående av skolens rektor og åtte ledende lærere/mellomledere spilte en viktig rolle i prosjektet. Studien er forankret i kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT) og en forståelse av ledelse som distribuert praksis som involverer enkeltpersoner, organisasjon og artefakter. Data er samlet inn gjennom intervjuer og observasjoner. Analyser av organisatoriske endringer som oppstår når utviklingsgruppen tar i bruk en modell for systematisk samarbeidslæring i prosjektarbeidet, gir innsikt i ledelsespraksiser i lokalt situert lærerdrevet skoleutviklingsarbeid, spesielt i mellomlederrollen. Videre viser analysene at flere motsetninger på ulike nivåer i skolen, som aktivitetssystem, ble avdekket gjennom samarbeidende analyser og at skolens måte å organisere lærerstyrt skoleutviklingsarbeid på, ved å endre regler, arbeidsdeling og medierende artefakter, muliggjorde samarbeidslæring og analyser av undervisning som involverte alle lærerne på skolen. Studien viser hvordan man kan forstå skoleutvikling fra et CHAT-perspektiv, hvilke motsetninger som oppstår i møtet mellom etablerte og nye praksiser, og hvordan slike motsetninger kan bli drivere for blant annet endret arbeidsdeling og distribuert ledelse.

**Liljenberg (2015)** har undersøkt distribuert ledelse og hvordan distribuert ledelse influerer på etablering av utviklende og lærende skoleorganisasjoner. Studien er basert på analyser av observasjoner og intervjuer i tre svenske skoler og retter spesielt fokus mot forskjeller og likheter mellom skolene i måter å organisere ledelsen på og fremhever spenninger som utspilte seg og vokste fram. Analysene viser at de tre skolene organiserte ledelsen (og strukturen) på forskjellige måter. Studien antyder at når skoler skiller utviklingsspørsmål og ledelsesspørsmål (i tid, grupper og lederansvar), forbedres mulighetene for utvikling og læring. Videre antyder studien at potensialet for positive utfall er avhengig av et dynamisk samspill mellom organiseringen av distribuert ledelse, problemstillinger i fokus, rektors støtte, legitimering av ledelse og – kanskje viktigst – en profesjonell holdning til samarbeid og utvikling innen skoleorganisasjonene. Forskeren viser til at ulikheten mellom skolene i etableringen av en utviklende og lærende organisasjon kan forklares med at etableringen skaper spenninger som på ulikt vis påvirker utfallet. Forskeren demonstrerer dette ved å konseptualisere spenningene og knytte dem til utviklingsaspektene som er undersøkt i studien. Studien konkluderer med at om skoler skal utvikle seg som lærende organisasjoner, er støtte fra skolens rektor avgjørende og at lærerledere (teacher leaders) retter søkelyset mot utvikling i stedet for ledelse, læring i stedet for raske løsninger og at de må være utfordrende i stedet for bekreftende. Fremfor alt, kreves det at et utvidet samarbeid og en profesjonell holdning er til stede.



## Kort oppsummering

Ut fra ulike perspektiver undersøker de sju artiklene fremveksten og betydningen av distribuerte ledelsesformer i ledelse av skoleutvikling. De tre norske artiklene viser at begrepet distribuert ledelse synliggjøres i de siste årenes politiske diskurs, eksemplifisert i stortingsmeldinger. I den norske praksisen ser vi at nye distribuerte lederstrukturer med et tydeligere mellomledernivå, utvikles og påvirker rektorrollen og rektors lederpraksis. Fremveksten av en kollektiv tilnærming til skoleledelse for skoleforbedring er et annet eksempel på hvordan ledelse i økende grad blir oppfattet som en samhandlende aktivitet. To av artiklene retter oppmerksomheten mot teamenes sentrale funksjon som endringsagenter og som arenaer for kollektive analyser. Distribuert ledelse oppfattes som et svar på den komplekse oppgaven det er å endre kulturer og å utvikle lærende skoleorganisasjoner. Til sammen peker artiklene på hvordan strukturelle endringer kan føre til nye prosessuelle samhandlingsmønstre i skolen som kan involvere både formelle og uformelle ledere i skolens som organisasjon.

### 3.2.2 Leadership for learning

I rapporten *Leadership for 21st century learning* introduseres begrepet learning leadership (OECD, 2013)<sup>37</sup> som et bilde på hva slags type ledelse som er nødvendig for å bygge innovative og fremtidsrettede læringsmiljøer. Learning leadership handler om å sette retning og ta ansvar for at læring skjer. Ifølge Hallinger (2011) kan begrepet forstås som en syntese og videreutvikling av *instructional leadership* og *transformational leadership*. MacBeath (2013)<sup>38</sup> beskriver learning leadership som en konstant streben etter å stimulere lyst til å lære og opprettholde læreres engasjement for å sikre kvalitet, definert via fem kriterier; fokus på læring, å skape gode læringsbetingelser, dialog, dele ledelse gjennom strukturer og rutiner som sikrer god deltakelse, og en felles oppfatning av ansvarlighet. De fem prinsippene ble utviklet og testet ut i klasserom i sju land (deriblant Norge) gjennom studien *Leadership for learning* (MacBeath & Dempster, 2009)<sup>39</sup>. Ettersom den engelske betegnelsen leadership for learning kan være vanskelig å oversette, gis kategorien det engelske navnet. I norsk kontekst ligger begrepet læringsledelse tett opp til tilnærminger som skoleledere bruker for å oppnå god skoleutvikling med særlig søkelys på elevenes læring.

De ni artiklene som presenteres, inkluderer ledelse knyttet til samarbeid om utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap, så vel som forbedring av elevenes resultater. De har ulike skolekontekster, med et flertall fra Norge.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Hallinger & Heck, 2010	USA	Effekten av samarbeidsledelse i et skoleutviklingsprosjekt, spesifikt knyttet til lesing over en 4-årig periode.
Helstad & Møller, 2013	Norge	Hvordan relasjoner spiller inn i et utviklingsprosjekt der rektor og en gruppe lærere samarbeider om et skriveprosjekt i videregående skole.
Jensen & Lund, 2014	Norge	Hvordan lederutvikling som en samarbeidspraksis i sammenheng med et skoleforbedringsprosjekt øker elevenes kompetanse i å nærme seg tekster i og på tvers av fag.

<sup>37</sup> OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.

<sup>38</sup> MacBeath, J. (2013). *Leading learning in a world of change*. In OECD (Red.), *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation* (s. 83-106): Paris: OECD Publishing.

<sup>39</sup> MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. London: Routledge.



Jensen & Møller, 2013	Norge	Hvordan profesjonell læring kommer til uttrykk i samspillet mellom medlemmer av et norsk skoleforbedringsteam, der videoklipp av undervisningspraksis brukes som utgangspunkt for utvikling av pedagogisk ledelse.
Stone-Johnson, 2014	England	Hvordan ansvarlig (responsible) ledelse og relasjoner som forbedrer skolen og elevenes prestasjoner, kommer til uttrykk i et utviklingsprosjekt.
Day et al., 2016	England	Hvordan vellykkede ledere anvender ulike tilnærminger til ledelse i ulike faser av skoleutvikling.
Kwan, 2020	Kina	Hvordan ulike tilnærminger til ledelse ( <i>transformational</i> og <i>instructional leadership</i> ) ikke bare samsvarer og skiller seg fra hverandre, men hvordan de kan utfylle hverandre. Spesielt undersøkes den modererende effekten <i>transformational leadership</i> har på <i>instructional leadership</i> når det gjelder elevenes resultater.
Leithwood et al., 2020	Canada	Hvordan de sju påstandene om god skoleledelse, slik de ble presentert i 2008, forstås og vurderes i 2020, både når det gjelder relevans og behov for ny forskning.
Gunnulfsen, 2017	Norge	Hvilke diskursive prosesser som kommer til uttrykk når skoleledere og lærere skal fortolke og iverksette politiske beslutninger knyttet til bruk av testing i norske skoler.

**Hallinger og Heck (2010)** gjennomfører en reviewstudie av en rekke empiriske studier som over en fireårsperiode undersøker effektene av samarbeidsledelse for økt forbedringskapasitet og elevresultater i grunnskolen. Funnene støtter den rådende oppfatning om at samarbeidsledelse kan gi en positiv virkning på elevenes læring i lesing og matematikkfaget gjennom å styrke skolens kapasitet for akademisk forbedring. Studien gir også empirisk støtte til å hevde at ledelse for elevenes læring er en gjensidig prosess av innflytelse hvor skolens kapasitet både skaper og blir skapt gjennom kollektiv ledelse.

**Helstad og Møller (2013)** undersøker ledelse som relasjonsarbeid i samspill mellom rektor og en gruppe lærere innenfor rammen av et utviklingsarbeid ved en norsk videregående skole. Studien er basert på data fra feltnotater, intervjuer med skoleledere og elevtekster. Analysen utforsker hvordan deltakerne posisjonerer seg selv og andre gjennom forhandlinger i møter mens deltakerne diskuterer betingelsene for utviklingsarbeidet. Funnene viser hvordan lederstillinger og maktforhold konstitueres, utfordres og endres i samspillet mellom deltakerne over tid. Dermed gir denne studien innsikt i ledelse som en interaktiv prosess og dynamikken i makt og tillit til å utvikle lederaktiviteter. Hovedargumentet er at risiko og muligheter er viktige deler av lederarbeidet, og at relasjonsarbeid påvirker statusen for ledelsesautoritet.

**Jensen og Lund (2014)** undersøker lederutvikling som en samarbeidspraksis i forbindelse med et skoleforbedringsprosjekt som tar sikte på å øke elevenes kompetanse i å nærme seg faktatekster i og på tvers av fagområder. Data er hentet fra videoopptak av workshops i en prosjektgruppe over en toårsperiode. Det analytiske fokuset var på samspillet mellom skoleeier i kommunen, rektorer fra tre skoler og et universitet. Kulturhistorisk aktivitetsteori utgjør det teoretiske rammeverket for analysen. Studien viser at det å identifisere og bli enige om formålet med prosjektet (det felles objektet) var en utfordring. Uten en omforent forståelse for utviklingsområdet, er det vanskelig å bli enige om praktiske tiltak som kan føre prosjektet videre. Diskusjoner om endringsobjektet synes å være ekstra viktig i tverrfaglige team.

**Jensen og Møller (2013)** undersøker hvordan profesjonell læring kommer til uttrykk i samspillet mellom medlemmer av et norsk skoleforbedringsteam, der videoklipp av undervisningspraksis brukes som utgangspunkt for faglig utvikling av rektorers pedagogiske ledelse. Data er hentet

gjennom videoopptak av workshops der skoleledere snakker om videoklipp fra undervisningen. Kulturhistorisk aktivitetsteori rammer inn analysen. Funnene tyder på at videoklipp av undervisningspraksis stimulerer engasjement blant teammedlemmer og dermed formidler profesjonelle læringsprosesser utover situasjonene som presenteres i workshopene. Videoklippene utløste analyser av hvordan man forstår og forbedrer undervisningspraksis. I tillegg virket ekstern tilrettelegging (forskere) avgjørende for å forankre analysen teoretisk, og for å belyse implikasjoner for ledelse i workshopene.

**Stone-Johnson (2014)** anvender et konseptuelt rammeverk for ansvarlig virksomhetsledelse og data fra en omfattende multinasjonal studie om oppnåelse utover forventningene (*Performing Beyond Expectations*). Artikkelen utvikler en teori for ansvarlig pedagogisk ledelse. Gjennom kvalitative intervjuer og analyse av data utforskes hvordan organisasjoner innen næringsliv, utdanning og sport oppnår eksepsjonelt høy ytelse. Analysen fokuserer på det ansvarlige lederskapet som finnes på tre skoler, og hvordan hver leder bruker relasjoner for å forbedre skole- og elevprestasjonene. Funnene indikerer at alle tre lederne ser på formålet med ledelse som å utvikle relasjoner, og tilskriver de gode resultatene styrken i disse relasjonene. Som ansvarlige ledere ser de på sin rolle som ikke bare å heve og opprettholde elevprestasjoner, men også å integrere ledelse gjennom nettverket av elever, foreldre og samfunnsinstitusjoner. Denne kollektive retningen på ledelse fremheves som et kjennetegn på ansvarlig ledelse.

**Day et al. (2016)** illustrerer hvordan vellykkede ledere kombinerer den ofte dikotomiserte praksisen med transformasjons- og instruksjonsledelse på forskjellige måter på tvers av forskjellige faser av skolens utvikling for å gradvis utvikle en kultur for forbedring som utgjør en forskjell for elevenes resultater. Data er utledet fra en treårig nasjonal studie («Impact Study») som undersøkte rektors arbeid med forbedring av barneskoler og ungdomsskoler i England (Day et al., 2011; Sammons et al., 2011). Forskingen gir ny empirisk kunnskap om hvordan vellykkede rektorer direkte og indirekte fremmer forbedring over tid gjennom å kombinere både transformasjons- og instruksjonsledelsesstrategier. Resultatene viser at skolens evne til å forbedre seg og opprettholde effektivitet på lang sikt er et resultat av rektors forståelse og diagnostisering av skolens behov og anvendelser av tydelig uttrykte og organisatoriske delte og anvendte pedagogiske verdier.

**Kwan (2020)** teoretiserer og viser, utover bare å evaluere *transformational leadership* og *instructional leadership*, hvordan de to tilnærmingene utfyller eller står i konflikt med hverandre, og hvordan de kan kombineres på komplekse og nyanserte måter. Med resultater fra 177 skoler støtter denne studien den modererende effekten transformasjonsledelse har på elevresultater. Til tross for at den ikke har noen direkte innvirkning på elevresultatene, fungerer transformasjonsledelse som en nødvendig, dog utilstrekkelig, betingelse for effektiv implementering av resultatstyring.

**Leithwood et al. (2020)** publiserte i 2008 *Seven Strong Claims about Successful Leadership* (Leithwood et al., 2008), basert på en større litteraturgjennomgang. De sju påstandene om god ledelse har blitt mye sitert de siste 10 årene. Denne artikkelen er en reviewstudie som går tilbake til hver av de sju påstandene, og oppsummerer hva som ble fremhevet innenfor hver av dem, veier hver av påstandene med tanke på ny empirisk kunnskap, og foreslår revisjoner eller forbedringer etter behov.

**Gunnulfson (2017)** utforsker de diskursive prosessene i skolelederes og læreres utøvelse og praksis når de konstruerer respons på politikken, som i artikkelen refererer til nasjonale tester. Dataene består av videoopptak og observasjon av ledermøter og lærerteammøter. En kritisk

diskursanalytisk tilnærming kombinert med perspektiver for politikklovgivning som en tolkningsprosess, fungerer som analytiske begreper. Funnene indikerer at skoleledere opptrer mer som fortellere og entusiaster, mens lærerteamlederne opptrer mer som budbringere og håndhevere. Lærerne beholder stort sett den diskursive rollen som kritikere og forebyggere av «overbelastning». Et hovedargument er at den politiske forventningen om å bruke nasjonale testresultater som et verktøy for å utvikle skolekvalitet og elevenes læring ser ut til å gå tapt i oversettelsen fra politikk til praktisk utøvelse.

### Kort oppsummering

I sum viser de ni artiklene om leadership for learning hvordan samarbeid om ledelse får betydning for skoleutvikling og elevenes læring. Det inkluderer for eksempel samarbeid om tilnærminger for bedre leseopplæring og skriveopplæring. Likeledes dreier det seg også om hvordan ulike ledelsesperspektiver som legges til grunn, får betydning for gode utviklingsprosjekter som fremmer både et profesjonelt læringsfellesskap og elevenes læring. Et fellestrekk for artiklene er vektleggingen av den betydningen det kollektive, relasjonelle og det organisatoriske har for utøvelse av ledelse for skoleutvikling, og bedre læring for elevene. Med utgangspunkt i dette viser resultatene blant annet hvordan lederstillinger og maktforhold konstitueres, utfordres og endres i et kollektivt samspill, og hvordan enighet om formålet med et utviklingsprosjekt får betydning for hvilke praktiske tiltak som skal videreføres.

#### 3.2.3 Ledelse i lærende organisasjoner

Det er mange ulike definisjoner av begrepet lærende organisasjoner. Senge (1990)<sup>40</sup> beskriver lærende organisasjoner som organisasjoner der mennesker kontinuerlig utvider sin kapasitet til å skape de resultatene de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre næres, der kollektive ambisjoner settes fri, og der mennesker kontinuerlig lærer å se helheten sammen. Argyris og Schön (1978)<sup>41</sup> fremhever systemtenkningen i lærende organisasjoner, der læring representerer tilbakemeldingsløyper og ulik grad av atferdsendringer som konsekvens. Stoll et al. (2006)<sup>42</sup> kobler profesjonelle læringsfellesskap til lærende organisasjoner, mens Douglas og Weick (1990)<sup>43</sup> forstår organisasjonslæring som sosiale meningsskapingspraksiser, der individ og kollektiv utvikles og lærer, gjennom refleksivitet og dialektikk.

De ti inkluderte artiklene rapporterer fra studier gjennomført med god internasjonal spredning, og omfatter så vel Australia og New Zealand, som Frankrike, England og Skandinavia, representert ved Sverige og Norge.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Field, 2019	New Zealand	Ulike begrepsforståelser av lærende organisasjoner og presenterer en kritisk review av aktuelle artikler innenfor temaet.
Gunnulfsen & Colbjørnsen, 2015	Norge	Betydningen av forskning for læring i organisasjoner i et praksisperspektiv.
Millward & Timperley, 2010	New Zealand	Hvordan organisatoriske prosesser kan kombineres for å skape det organisasjonslæringsmiljøet som kreves for å skape organisatoriske endringer.

<sup>40</sup> Senge (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday

<sup>41</sup> Argyris & Schön (1978). *Organisational learning: a theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley

<sup>42</sup> Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*(7), 221-258.

<sup>43</sup> Douglas, O. J. & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review* (15), 203-223.

Strand & Emstad, 2020	Norge	Hvordan profesjonelle læringsnettverk for rektorer kan bidra til utvikling av rektorenes lederskapskompetanse og fremme «sterk ledelse» for skoleutvikling og lærerlæring.
Ståhlkrantz & Rapp, 2020	Sverige	Hvordan skoleeier, representert ved rådmann («superintendent») kan utfordre og overskride grenser («boundary spanning») og således legge til rette for skoleforbedring.
Swaffield, 2015	England	Betydningen av såkalt school improvement partner (SIP), som innbefatter en rolle som «kritisk venn», og som har som intensjon å understøtte rektor.
Thomson et al., 2013	England	Endringsledelse i skoler som en diskursiv praksis, der hensikten er å bidra til å forstå endringer i sammenheng med reformer.
Tulowitzki, 2013	Frankrike	Hvordan skoleledere i Frankrike bruker arbeidstiden sin, og når, samt under hvilke omstendigheter de håndterer saker knyttet til skoleutvikling/-forbedring.
Vennebo, 2017	Norge	Prosessene som ledere engasjerer i innovativt arbeid, og spesielt knyttet til prosjektteamene som driver endring og utvikling i norske skoler, og som benytter seg av informasjons- og kommunikasjonsteknologi i prosjektarbeidet.
Aas, 2017	Norge	Spenninger som oppstår i endringsprosjekter, og knytter disse til historiske og empiriske kontradiksjoner.

**Field (2019)** adresserer konseptet «lærende organisasjoner» eksplisitt og presenterer en kritisk reviewstudie av aktuelle artikler innenfor temaet. En nøkkel i Fields kritikk er at betydningen av «lærende organisasjoner» er vannet kraftig ut, og nå kan forstås som nærmest «hva som helst», parallelt med at fenomenet har fått en tydelig normativ denotasjon. Dernest påpeker artikkelen at det politiske aspektet ved delt læring er underkommunisert, og at forskningen stort sett tar for gitt at i utvikling av lærende organisasjoner stiller de ulike interessentgruppene likt og med sammenfallende motiver og interesser. Interessekonflikter, som spiller en stor rolle i skoleutvikling, blir således ikke anerkjent, eller de blir totalt ignorert. For det tredje argumenterer artikkelen med at mange av arbeidene som er del av review-studien preges av dårlig kvalitet. Lederperspektivet blir i artikkelen ikke gjenstand for eksplisitt analyse eller diskusjon, men kommer inn som en implikasjon ut fra ulike forståelser av «lærende organisasjon» som begrep.

**Gunnulfsen og Colbjørnsen (2015)** tilbyr et relevant perspektiv på skoler som lærende organisasjoner ved at de undersøker betydningen av forskning for læring i organisasjoner i et praksisperspektiv. Artikkelen har ledelse i søkelyset, og konkret syntetiserer de funn fra uttalelser fra skoleledere om betydningen av forskning framkommet gjennom et utviklingsprosjekt i samarbeid med skoleforskere. Lederne er spurt om hvordan forskning anvendes for å lære, samt hvordan de lærer mest og best. På bakgrunn av analysen argumenterer forfatterne for at ledelse og kollektiv utvikling av kunnskap i skolen til dels skjer gjennom forskningsinformert kunnskap, men at kollektiv kunnskapsutvikling kanskje aller mest forankres i skoleledernes praksis gjennom dialog, visjonsarbeid og hverdagshandlinger.

**Millward og Timperley (2010)** tar utgangspunkt i et elevperspektiv for å undersøke hvordan organisatoriske prosesser kan kombineres for å skape det organisasjonslæringsmiljøet som kreves for å skape organisatoriske endringer. Spesielt fokuserer artikkelen på effekten av organisasjonslæring på elevresultater, og ender opp med å spesifisere tre forskjellige medierende prosesser som foreslås som mekanismer for organisatoriske endringer: Pedagogisk

ledelse, såkalt «tett kobling» og «utfordring/overskridelse av grenser» («boundary spanning»). Artikkelen argumenterer spesielt med at det er kombinasjonen av disse tre mekanismene som gir påvirkningskraft, og ikke hver og en av dem alene. Studien bygger på en case-studie av en skole på New Zealand, hvor søkelyset rettes mot skolens nyansatte rektor og hennes oppgave med å gjennomføre organisasjonsendringer. Studien illustrerer hvordan en ny rektor gjennom sin ledelse var i stand til å strekke seg utover grensene for egen skoleorganisasjon, slik at skolen innen relativt kort tid ble et tettere bygd system som lærte å forbedre elevenes resultater.

**Strand og Emstad (2020)** anvender profesjonelle læringsfellesskap (PLF) som analytisk ramme for en case-studie av hvordan rektorer fra seks land kan oppmuntres og støttes til å jobbe i fellesskap for å fremme læring. Data er samlet inn gjennom ulike kvalitative metoder og en spørreundersøkelse. Konkret angår casen såkalte Principal Professional Learning Communities (PPLC-er), hvor målsetningen er å forbedre rektorenes lederskapskompetanse og fremme «sterk ledelse» for skoleutvikling og lærerlæring. Forfatterne argumenterer for at behovet for rektorer til å delta i PLF er et grunnleggende, men også glemt perspektiv i skoleledelse. Artikkelen presenterer funn som indikerer at rektorene som deltar i en PPLC, oppnår forbedrede lederegenskaper, bevissthet om og sikkerhet i sine egne lederroller, ny kunnskap om organisering og implementering av PLF og forståelse av viktigheten av PLF-er. Artikkelen argumenterer videre for at tilrettelegging og støtte er viktig for å etablere effektive PPLC-er, og at ekstern støtte kan vurderes for å skape en struktur for å styrke resultatene av PPLC-er. Et siste argument i artikkelen er at lokale myndigheter bør gjeninnføre eller omstrukturere slike PPLC-møter, slik at rektorene kan fokusere på undervisning og diskutere tematikken med likestilte.

**Ståhlkrantz og Rapp (2020)** tar utgangspunkt i et skoleeierperspektiv og studerer skoleeiers forventninger til deres overordnede om å påvirke elevenes læringsutbytte. Data er hentet inn gjennom en nasjonal spørreundersøkelse og studien undersøker hvordan skoleeier, representert ved rådmann («superintendent») kan utfordre og overskride grenser («boundary spanning») og således legge til rette for skoleforbedring. Artikkelen presenterer på bakgrunn av dette funn som indikerer at skoleeier kan øve innflytelse på så vel politiske beslutninger som å legge til rette for at det lokale skolesystemet blir et tettere sammenkoblet system og således styrker organisasjonens evne til skoleforbedring. Skoleeier kan sågar utøve en indirekte pedagogisk ledelse (*instructional leadership*) og derved stramme sammenkoblingene mellom forskjellige hierarkiske nivåer i skolesystemet. Det forventes i den anledning av skoleeiere at de prioriterer å være tett på skolelederne, noe som er en tidkrevende oppgave. Artikkelen betoner den nøytraliteten som tilligger skoleeierrollen, som kan demme opp for kritikker knyttet til dårlige elevresultater, og som åpner opp muligheter for entreprenørskap og øker sannsynligheten for effektiv pedagogisk ledelse.

**Swaffield (2015)** tar utgangspunkt i ekstern rådgivning og *coaching* i sin gjennomgang av betydningen av såkalt school improvement partner (SIP). SIP innbefatter en rolle som *kritisk venn*, og som har som intensjon å understøtte såkalte «head teachers», en rolle som tilsvarer norske rektorer. Artikkelen er basert på data hentet inn gjennom en nasjonal spørreundersøkelse og intervjuer med rektorer. Funn presentert i artikkelen tilsier at erfaringen blant rektorene med SIP-er er varierende, og var i stor grad avhengig av personlige egenskaper og ferdigheter hos SIP-ene og at SIP-enes agenda var i overkant fokusert på data heller enn læringsbaserte samtaler og diskusjoner. I tillegg opplevdes SIP-enes rapporteringsansvar til lokale myndigheter å forhindre nødvendig tillit til rektorene. Forfatterne konkluderer ut fra dette at SIP-er kan inviteres inn som dialogpartnere for læring, men at dette forutsetter nødvendig innsikt, kompetanse, tillitsforhold og tålmodighet, samt at dialogen i seg selv tar en læringsretning og ikke baserer seg utelukkende på kvantitative data. I motsatt fall vil prosessen kunne oppfattes

som å omhandle disiplinering og overvåking.

**Thomson et al. (2013)** introduserer et maktperspektiv på lærende organisasjoner, og teoretiserer endringsledelse i skoler som en diskursiv praksis, hvor hensikten er å bidra til å forstå endringer i sammenheng med reformer. Artikkelen bygger på intervjudata og undersøker ikke så mye hva som fremmer endringsledelse, men hva som virker hemmende i endringsprosesser. Spesielt tematiserer forfatterne intensjoner bak endringsprosesser, og setter språkbruken til ledere i sammenheng med den praksis skolene tilkjenner. Spesielt er det fire diskurser som får oppmerksomhet i artikkelen, og som har til felles at de virker å opprettholde status quo, og dermed hindrer endring og utvikling. Disse er direksjon fra læreplaner, subjekter som organisatorer/forvaltere av læreplaner, evner og mulighetsrom for endring og til slutt aspirasjoner/vyer. Artikkelen løfter frem betydningen av å lyssette pågående diskurser, stille seg kritisk til dem, og betoner sågar universitetslærerrollen som katalysator i dette.

**Tulowitzki (2013)** anvender i sin studie et *hverdagsperspektiv* på skoleledelse, og knytter dette spesielt til ledelse av utvikling og endring. Data er hentet inn gjennom intervju og kvantitative undersøkelser (strukturet observasjon). Artikkelen er inspirert av Mintzbergs *managerial behaviour*-forskning (1970; 1973; 1990) og tematiserer hvordan skoleledere i Frankrike bruker arbeidstiden sin, og når, samt under hvilke omstendigheter, de håndterer saker knyttet til skoleutvikling/-forbedring. Artikkelen presenterer funn som tydelig indikerer veldig fragmenterte arbeidsdager. Videre synes skoleledere å vektlegge skoleforbedring i liten skala samtidig med at de sliter med motstridende forventninger mellom drift og utvikling. Artikkelen finner at delt ledelse ikke er særlig utbredt. Den påpeker samtidig at lederrollen i franske skoler ikke har tatt steget fra en tradisjonell administratorrolle over til en mer tydelig lederrolle, noe forfatteren setter i forbindelse med et etablert skille i fransk kulturell og historisk kontekst knyttet til at lærere er pedagoger og driver med utdanning, mens ledere forbindes med «overvåkere».

**Vennebo (2017)** anvender *innovasjon* som sitt analytiske utgangspunkt, og presenterer en studie som tar utgangspunkt i forståelsen av at ledelse er sentralt for å skape innovasjon i skoler. Konkret retter artikkelen søkelyset mot det som fremstår som et underforsket forskningstema innen det større feltet «lærende organisasjoner», nemlig prosessene som ledere engasjerer i innovativt arbeid. Spesiell oppmerksomhet vier artikkelen til prosjektteamene som driver endring og utvikling i norske skoler, og som benytter seg av informasjons- og kommunikasjonsteknologi i prosjektarbeidet. Artikkelen, som henter inn data gjennom lydopptak av møter, tematiserer og bidrar til dypere forståelse av ledelse i innovativt arbeid ved at den demonstrerer hvordan ledelse ikke kan attribueres til bestemte roller, individer eller posisjoner, men tar form og vokser fram gjennom meningssskapende handlinger og således er å regne som et utkomme i fremvoksende multi-perspektiverte arbeidsprosesser. Studien indikerer videre at innovasjon involverer nyskaping på så vel kollektivt som individuelt nivå, og foreslår at i prosjekter der partnerne er løst sammenkoplede, vil rutiner for å styre samhandling kunne fungere som et fruktbart verktøy.

**Aas (2017)** anvender Engestrøms (2001; 2007) rammeverk «Cultural-Historical Activity Theory» (CHAT) i en studie av effektene fra en norsk skoles implementering av et nytt kartleggingssystem for lesing. Studien er basert på intervjudata og skriftlige logger og retter spesiell oppmerksomhet mot spenninger som oppstår i endringsprosjekter, og knytter disse til historiske og empiriske kontradiksjoner. Funn presentert i artikkelen avslører flere diskursive utfordringer underveis i utviklingsprosessen, knyttet til relasjonen mellom skoleleder og lærer, og konkret indikerer analysen at spenninger knyttet til elevens læring og lærerens arbeidsbetingelser skapte konflikt rundt implementeringen av nye testmetodikker. Konkret viser artikkelen at en målsetning om felles kollektiv praksis rundt testing ble underminert av spenninger knyttet til sprikende

oppfatninger om individuell versus kollektiv testing, og tilsvarende, til lærernes individuelle versus kollektive praksiser. Selv om disse spenningene kan anses som kortvarige, indikerer de behovet for å adressere og tematisere betydningen av ledelse i skoler, ettersom spenningene manifesterer seg som del av en mer langsiktig aktivitet. På den normative siden betoner artikkelen at avdekking av sentrale og underliggende spenninger kan hjelpe ledere til å avvæpne krevende dynamikker og bidra til bedre læringsprosesser.

### Kort oppsummering

De inkluderte artiklene bidrar med et mangfold av eksempler på utviklingsarbeid knyttet til lærende organisasjoner, både når det gjelder teoretiske, metodologiske og analytiske tilnærminger. I sum peker artiklene på at kollektive prosesser skaper spenninger og/eller interessekonflikter og at samhandlingsprosessene og organisasjonsstrukturene gjensidig påvirker hverandre. Følgende analyserammer fremstår likevel som særskilt relevante: 1) politiske, kritiske og maktorienterte tilnærminger, 2) nettverks- og fellesskapsmodeller inkludert kollektiv læring og praksisfellesskap, 3) organisasjonslæring knyttet til dialog og kritisk refleksjon, 4) utvikling i et hverdagsperspektiv og 5) organisasjonslæring knyttet til innovasjon.

#### 3.2.4 Demokratisk ledelse

Historisk har den norske skolelederen blitt sett som *den fremste blant likemenn*, noe som har resultert i en flat hierarkisk struktur bygd på demokratiske verdier, der avstanden mellom ledere og lærere er liten (Møller & Skedsmo, 2013)<sup>44</sup>. Som følge av en økt global oppmerksomhet mot å kontrollere skoler gjennom testing, ansvarliggjøring av rektorene og krav om forbedret effektivitet (Møller, 2012)<sup>45</sup> ser vi at disse nye kravene kan føre til at den tradisjonelle flate strukturen kan bli erstattet med en mer hierarkisk struktur, som kan øke avstanden mellom lærere og de ansvarliggjorte rektorene (Brandmo, Tiplic & Elstad, 2014)<sup>46</sup>. Begrepet *demokratisk ledelse* er av flere beskrevet som et kjennetegn ved distribuert ledelse ut fra argumentasjonen om at det å distribuere ledelse fører til et mer demokratisk handlingsmønster. Harris (2013)<sup>47</sup> hevder at i skandinaviske land assosieres distribuert ledelse med mer demokratiske skoleformer. Woods (2004)<sup>48</sup> understreker imidlertid at demokratisk ledelse bare er en del av distribuert ledelsespraksis. Ved å sette likhetstegn mellom disse begrepene tilsløres forholdet mellom et demokratisk engasjement på den ene siden og den tilsynelatende mangelen på tillit fra et styringsperspektiv, slik det kommer frem gjennom økningen i kontroll av skolene, på den andre siden (Hatcher, 2005)<sup>49</sup>.

De 10 inkluderte artiklene omfatter studier fra de nordiske landene Norge, Sverige, Finland, Danmark og Island. De fleste artiklene er hentet fra et spesialnummer om skoleledelse i *Nordic Studies of Education* (2016). Det kan synes som om begrepet demokratisk ledelse i første rekke er et nordisk begrep, der flere av forfatterne bruker begrepet for å beskrive særtrekk ved en nordisk lederprofil.

---

<sup>44</sup> Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernizing education - NPM reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336-353.

<sup>45</sup> Møller, J. (2012). The Construction of a Public Face as a School Principal. *International Journal of Educational Management*, 26(5), 452-460.

<sup>46</sup> Brandmo, C., Tiplic, D. & Elstad, E. (2014). The achievement goal theory as an approach to study school principals' leadership motivation. *Problems of Education in the 21st Century*, 58, 27-38.

<sup>47</sup> Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management and Administration*, 41(5), 545-554.

<sup>48</sup> Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.

<sup>49</sup> Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Leo & Wickenberg, 2013	Sverige	Hvordan det å identifisere og analysere profesjonelle normer kan brukes som et middel til å belyse skolekulturer og hvordan normer er distribuert i organisasjonen.
Aas & Törnsten, 2016	Norge/ Sverige	Hvordan artiklene i et spesialnummer om utdanningsledelse i <i>Nordic studies</i> 2/2016, hver for seg og til sammen prøver å identifisere en nordisk og demokratisk skolelederprofil.
Paulsen & Høyser, 2016	Norge	Hvordan norske skolereformer skaper ledelsesdilemmaer, sett fra skolesjef- og skolenivået, mellom kontroll og tillit både i et samarbeidsperspektiv og i et systemperspektiv.
Uljen et al., 2016	Finland	Hvordan et 10 år langt skoleutviklingsprosjekt som involverer distrikts- og skolenivå i Finland i perioden 2003–2012 har studerer suksessfaktorer og utfordringer.
Svedberg, 2016	Sverige	Hvilke oppfatninger svenske skolesjefer har om egen ledelsespraksis, utfra problemstillingen: Når vet du at du gjør en god jobb?
Forsberg et al. 2016	Sverige	Hvordan svenske rektorer som deltar i lederprogrammer, opplever vurderingskulturen de er en del av.
Svavarsson et al., 2016	Island	Hvilke utfordringer islandske rektorer ved ni skoler opplever i arbeidet med å utvikle et sosialt og inkluderende læringsmiljø for å møte utfordringene ved migrasjon.
Leo, 2016	Sverige	Hvordan profesjonelle normer rundt skoleutvikling kommer til uttrykk og hvilken betydning normene har for svenske rektorer pedagogiske ledelse. Hva ledere gjør, hvordan og hvorfor?
Moos, 2015	Danmark	Om det er handlingsrom blant danske ledere og lærere for å fremme opplæring som støtter elever i å utvikle både demokratiske og kreativ kompetanse og akademisk kompetanse.
Irgens, 2018	Norge	Hvilke implikasjoner den norske kompetanseutviklingsmodellen beskrevet som «bestill og lever» knyttet til «Ungdomstrinn i utvikling» har for ledelse.

**Leo og Wickenberg (2013)** undersøker hvilke profesjonelle normer skoleledere vektlegger i endringsprosesser. Gjennom intervjuer med skoleledere og lærere i tre svenske videregående skoler identifiseres og analyseres profesjonelle normer som et middel for å belyse skolekulturer og hvordan normene er distribuert i organisasjonene. Funnene viser at profesjonelle normer kommer til uttrykk når rektorer og lærere opplever forventninger fra hverandre, fra studenter og fra politiske dokumenter. Skolens rektor spiller en avgjørende rolle i å skape og distribuere normer i organisasjonen gjennom en velfungerende kommunikasjon. I dette arbeidet fremstår ledergruppen som rektors viktigste støtte. Forfatterne peker på at ledergruppen kan være et forum for utvikling av de profesjonelle normene rektor trenger i sin ledelse. Å bli mer oppmerksomme på eksisterende normer i organisasjonene, kan støtte rektorer i deres arbeid med å endre og utvikle skolens kultur.

**Aas og Törnsten (2016)** sin artikkel er innledningen til et spesialnummer om utdanningsledelse i *Nordic studies* 2/2006. Tematikken er hvordan nordiske land responderer på internasjonal utdanningspolitikk. Spørsmålene som adresseres, er hvordan skoleledere møter de nye kravene om *accountability* og hvordan denne utviklingen påvirker de ulike nivåene og aktørene i utdanningssystemet, spesielt skolesjefer og skoler. I sum viser artiklene at det oppstår spenninger og dilemmaer i møtet mellom *accountability* og demokratiske verdier og tradisjoner. Den nordiske lederprofilen synes å kombinere ansvar og krav på systemnivået med en demokratisk ledelse som bygger på likeverdighet og samarbeid mellom ledere og ansatte. I praksis innebærer dette å balansere den demokratiske ideen om engasjement og å utøve innflytelse i beslutningsprosesser, og å håndtere dilemmaer, paradokser og utfordrende situasjoner på en involverende måte.



**Paulsen og Høyer (2016)** undersøker hva som skjer når skolesjefer, skolestyremedlemmer og rektorer iverksetter nasjonale reformer i Norge. Analysene bygger på reanalyser av funn fra en nordisk spørreundersøkelse som hvordan skolestyremedlemmer, skolesjefer og skoleledere møter to reformstrategier, ekstern kontroll og profesjonell orientering. Artikkelen illustrerer hvordan norske skolereformene skaper ledelsesdilemmaer mellom kontroll og tillit både i et samarbeidsperspektiv og i et systemperspektiv. Forfatterne peker på at det er en rekke elementer av ekstern kontroll i det norske utdanningssystemet, en kombinasjon av verktøy for læreplantulpasning og atferdskontroll av ledere og lærere. De argumenter for at særlig normativ styring, gjennom effektivisering av workshops for lærere og nasjonale standardiserte læreplaner for skolelederutdanning og programmer for andre skoleledere, bør være gjenstand for videre forskning. Denne bruken av atferdskontroll synes å være et grunnlag for sterk normativ styring av skoleinstitusjonene i Norge.

**Uljen et al. (2016)** rapporterer om et 10 år langt skoleutviklingsprosjekt som involverer distrikts- og skolenivå i Finland i perioden 2003–2012. Med utgangspunkt i PISA-data, politiske dokumenter og intervjuer undersøkes hvilke faktorer som kan karakteriseres som vellykkede. Analysene viser at møtet mellom en «top-down» og «bottom-up»-prosess bygger på følgende suksessfaktorer: klare ambisjoner og målsetting, tillit, omsorg og sammenheng, og systematiske utviklingsinitiativ. I sum viser funnene at en avgjørende forutsetning for å få til skoleutvikling var en tillitsbasert distribuert og delt praksis mellom administrasjonen, rektorer og lærere. Distriktsnivået viste anerkjennelse for rektorenes profesjonalitet ved for eksempel å fornye rektorenes arbeidsinstruks. Tillit og kollektiv kunnskapsutvikling mellom alle nivåene ble viktig. Systemisk, langsiktig samarbeid over årtier mellom skoler, distriktsnivå og nasjonale myndigheter, viste seg å være avgjørende i planleggingsfasen.

**Svedberg (2016)** adresserer og analyserer svenske skolesjefers oppfatning av egen ledelsespraksis basert på intervjudata. Ledelse ses fra et relasjonelt perspektiv, et møte mellom lojalitet, solidaritet, rettferdighet og autentisitet. Funnene indikerer at skolesjefer opplever at de må balansere mellom en *accountability*-agenda med vekt på markedskrefter og en profesjonell agenda med vekt på skolens moralske oppdrag om å endre barns liv og fremtid. Videre vet skolesjefene at de gjør en god jobb når 1) de får tilbakemelding fra kolleger; 2) atmosfæren i skolestyret er rolig og trygg; 3) de ser positiv utvikling i skolene; 4) de føler en indre tilfredsstillelse; og 5) resultatene forbedres. Deres hovedutfordring er å holde organisasjonsnettverket sammen.

**Forsberg et al. (2016)** undersøker hvordan svenske rektorer opplever vurderingskulturen de er en del av. Gjennom tekster produsert av rektorer som deltar i et lederprogram, studeres hvordan rektorene forsøker å håndtere kravet om sterkere resultatorientering i en kultur der også omsorg skal ivaretas. Funnene viser at det å være ansvarlig for resultater og systemarbeid har ført til at rektor har blitt databehandler som tar på seg rollen som produsent, leverandør, forbruker, kommunikasjonsansvarlig og megler av skolens virksomhetsresultat. Rektorene opplever at vurderingskulturen er påvirket både av en læringsorientert vurderingspraksis og en resultatbasert praksis. For å balansere resultatdiskusjonen og omsorgsdiskusjonen synes rektorene å være opptatt av å skape rom for *meaning making* (felles forståelse og handling) som kan forene skolens verdier og elevenes læringsresultat.

**Svavarsson et al. (2016)** anvender intervjudata og undersøker hvilke utfordringer islandske rektorer ved ni skoler opplever i arbeidet med å utvikle et sosialt og inkluderende læringsmiljø for å møte utfordringene ved migrasjon. Funnene viser at alle rektorene var positive til migrasjon, og de delte visjonen om at elevene skulle ha det bra på skolen, samtidig som de arbeidet for å

forbedre elevenes læringsresultater. De praktiserte en ledelse der de var tett på lærerne, og der lærerne ble invitert til å delta i beslutninger om demokrati og inkludering, i studien definert som en transformativ lederstil. Analysene indikerer at det å lære islandsk ble en avgjørende faktor for elevenes akademiske utvikling. Samtidig reises spørsmålet om et for sterkt fokus på særskilte behov for immigrantbarn kan skape mindre interesse for utvikling av en helhetlig multikulturell skolekultur.

**Leo (2016)** identifiserer og analyserer de profesjonelle normene rundt skoleutvikling, med særlig vekt på rektorenes pedagogiske ledelse. Funnene er basert på svar fra 974 svenske skoleledere i et nettbasert spørreskjema og rapporterer om hva ledere gjør, hvordan de gjør det, og hvorfor de gjør det de gjør. De tydeligste faglige normene som identifiseres, er at rektorer bør: (1) være til stede og i nærheten av undervisnings- og læringsprosessene og involvere lærere i kvalitetsutvikling, (2) forbedre utviklingen av formative vurderinger, (3) engasjere seg i lærerutvikling og (4) utvikle den interne organisasjonen av skolen for å fremme læring. En utfordring for rektorer er å bli bevisst på de profesjonelle normene som styrer dem, og anvende disse funnene til å få økt forståelse for hva de som ledere gjør, hvordan og hvorfor, noe som igjen vil styrke både yrket og de enkelte rektorene.

**Moos (2015)** anvender empiriske data fra «vellykkede» danske skoler for å undersøke dilemmaet som oppstår når utdanningssystemet, ved skoler og skoleledere, skal innfri to sett med politiske forventninger: a) best mulig akademiske resultater og b) gode innovative og kreative ferdigheter. Studien stiller spørsmål om det er handlingsrom blant ledere og lærere for å fremme opplæring som støtter elever i å utvikle både demokratisk, kreativ og akademisk kompetanse. For å forstå dette dilemmaet reises spørsmålet om de grunnleggende ferdighetene og kunnskapene som trengs for å gjennomføre tester, læres på samme måte som utvikling av elevenes demokrati- og kreativitetskompetanse. Analysene viser at det er behov for refleksjoner om læring og undervisning på skolene, at refleksjonene må ses i lys av skolekonteksten og hvordan utdanningen er organisert, og at det er behov for å utvikle et helhetlig perspektiv på skoleutvikling.

**Irgens (2018)** studerer «Ungdomstrinn i utvikling», et femårig nasjonalt skolebasert kompetanseutviklingsprogram. Analyser av empiriske data fra en case viser at den lokale oppstartsfasen og medbestemmelsen til lærerne var avgjørende. Få skoler hentet kunnskap fra 1960-tallet i Norge om hvordan man for eksempel organiserte dialog-seminarer for å etablere en felles forståelse og kunnskap om utfordringene. I stedet fant forskerne eksempler på en «bestill og lever»-modell for kompetanseutvikling, en mulig påvirkning av instrumental ledelsesteori. Forfatteren spør om den nordiske samarbeidsmodellen, selv om den er utfordrende for skoleledere, lokale tillitsvalgte og lærere, ville være en bedre tilnærming til skoleutvikling, og han argumenterer for at vi bør unngå historisk hukommelsestap, og gjenopplive kunnskapen fra 1960-årene og senere om samskaping og samarbeid.

### **Kort oppsummering**

I sum viser de inkluderte artiklene at nordiske land opplever at internasjonale politiske signaler om et sterkere søkelys på *accountability* (etterrettelighet/ansvarlighet) er nedfelt også i skandinavisk skolepolitikk. Når de nye forventningene om en sterkere resultatstyring møter de nordiske landenes demokratiske tradisjoner, oppstår flere ledelsesdilemmaer. Det inkluderer dilemmaer mellom kontroll og tillit, mellom utviklingsprosesser som er «top-down» eller «bottom-up», mellom markedskrefter og skolens moralske oppdrag, mellom resultatdiskusjonen og omsorgsdiskusjonen, mellom elevresultater og inkludering, mellom profesjonelle normer og styring, mellom akademiske resultater og kreative ferdigheter og mellom en «bestill og lever»-

modell for kompetanseutvikling og den nordiske samarbeidsmodellen. Ut fra artiklene kan det være vanskelig å få tak i hva som ligger i begrepet demokratisk ledelse. Med referanse til de ulike ledelsesdilemmaene som løftes fram, kan det synes som fellestrekk som går igjen, er at den demokratiske ledelsestradisjonen bygger på en ide om en kort avstand mellom leder og lærere og en kommunikasjon som kjennetegnes av respekt, tillit og anerkjennelse. Demokratisk ledelse knyttes til begrepet nordisk lederprofil, et begrep som prøver å fange opp særlige kjennetegn ved skoleledelsen i de nordiske landene. På bakgrunn av disse artiklene kan en si at en nordisk lederprofil synes å kombinere ansvar og krav på systemnivået med en demokratisk ledelse som bygger på likeverdighet og samarbeid mellom ledere og ansatte.

### 3.2.5 Ledelse av organisasjonsutvikling

Ledelse av organisasjonsutvikling inkluderer forestillinger i spennet fra strategisk kontroll, styring og planlagt endring (Lewin, 1997)<sup>50</sup> til symbolske, fortolkende og prosessorienterte perspektiver (Douglas & Weick, 1990). Til felles har ledelse av organisasjonsutvikling et anliggende om å utfordre eksisterende oppfatninger av, og praksiser i, skolen som organisasjon, og bidra til forbedring, utvikling og forandring – gjerne ut fra ytre, kontekstuelle spørsmål (Weick, 1995)<sup>51</sup>, statlige føringer eller oppfatninger om at utvikling er viktig for å holde skoleorganisatorisk aktivitet oppdatert, aktuelt og relevant. Weicks (1995) rammeverk om løse koblinger og meningsskaping bidrar med en systemisk forståelse av utdanningssystemet.

De 10 inkluderte artiklene rapporterer fra studier gjennomført med god internasjonal spredning, og omfatter forskning fra Australia, Canada, USA, Israel og England, samt fra nordisk kontekst slik som Finland, Sverige og Norge.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Henriksen, 2018	Norge	Meningsskaping (sensemaking) og betydningen av «delt forståelse» for skoleutvikling som analytisk ramme for en studie av samtaler mellom skoleeier og skoleleder
Holmes et al., 2013	Australia	Kompleksiteten i det å endre skolekulturer og utfordringer som møter skoleledere som er engasjert i denne oppgaven.
Gu & Johansson, 2013	Sverige/ England	Vellykket skoleledelse i utfordrende omgivelser, og anvender et analytisk rammeverk for å undersøke dynamiske sammenhenger mellom utfordringer i skolers interne og eksterne kontekster.
Louis & Murphy, 2018	USA	Hvordan elementer i såkalt «Positiv Skoleledelse» kan ha innvirkning på skoler, klasserom, lærere og elever, og presenterer en oversikt av empiriske funn som forbinder PSL med ønskede effekter i skoleutvikling.
Louis & Murphy, 2017	USA	Hvordan rektorer kan ha innvirkning på organisasjonslæring.
Melville et al., (2012	Canada	Endringskreftene som virker på rektor, avdelingsleder og lærere når de søker å gjennomføre en endring i en kanadisk videregående skole
Shaked & Schechter, 2017	Israel	Hvordan rektorer i rollen som «meklingsagenter» koordinerer eksterne politiske krav og føringer med holdninger og krav internt i skolen.
Soini et al., 2016	Finland	Hvilke praktiske ledelsesstrategier rektorer anvender for å skape sammenheng på forskjellige nivåer i skolesystemet og for å lede skolene sine gjennom reformer.
Starr, 2011	Australia	Rektorens erfaringer med motstand mot endringer, og deres oppfatning om hva som fungerer som katalysatorer for motstand i en kontekst preget av turbulens fra reformer.

<sup>50</sup> Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts & Field theory in social science*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

<sup>51</sup> Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Watson, 2013	England	Rasjonalitet og beslutningstaking knyttet til ledelse av skoleutvikling, og problematiserer dette opp mot usikkerhet, kompleksitet og forenkling av kompleksitet ut fra motsetninger og konkurrerende logikker.
--------------	---------	---

**Henriksen (2018)** anvender meningssskaping (*sensemaking*) og betydningen av «delt forståelse» for skoleutvikling som analytisk ramme for en studie av samtaler mellom skoleeier og skoleleder. Studien anvender data fra observasjoner, reflekterende samtaler og skriftlige logger, og undersøker hvilken betydning meningssskaping har i såkalte dialogmøter mellom skolesjef og rektorer. Studien viser at meningssskaping via dialog har avgjørende betydning ettersom det skaper produktive relasjoner og bygger bro mellom kommunal skoleeier og skoler som står i et asymmetrisk maktforhold, slik som mellom administrativ eier og rektorer. Artikkelen presenterer funn som indikerer at lederne spiller en særdeles viktig rolle som demokratiske forbilder og tilretteleggere for å skape rom for refleksjon, gjennom å fremdyrke åpenhet, tillit, bred deltakelse, systematisk oppfølging, kritisk refleksjon og demokratiske prosesser. Dessuten illustrerer artikkelen at meningssskaping er med på å tydeliggjøre styringsmekanismene og gjøre dem meningsfulle.

**Holmes et al., (2013)** har undersøkt ledelse av organisasjonsutvikling, mer spesifikt kompleksiteten i oppgaven med å endre skolekulturer og utfordringer som møter skoleledere som er engasjert i en slik oppgave. Casestudier av rektorer i to australske skoler som deltar i et reformprosjekt initiert av australske utdanningsmyndigheter, danner utgangspunkt for analyser av intervjudata basert på teoretiseringer om effektive ledelsespraksiser for skoleutvikling oppsummert i følgende punkter: (1) utvikling av en felles visjon; (2) utvikling av relasjonell tillit til personalet; (3) bruk av flere informasjonskilder for å løse komplekse problemer; (4) opprettholde fokus på kjernevirksomheten for undervisning og læring, og (5) reagere på eksterne krav.

**Gu og Johansson (2013)** presenterer empiriske data fra en paneuropeisk studie av vellykket skoleledelse. Konkret undersøker studien effektiv skoleledelse i utfordrende omgivelser, og anvender et analytisk rammeverk for å undersøke dynamiske sammenhenger mellom utfordringer i skolers interne og eksterne kontekster. Videre diskuterer artikkelen hvordan ledelsesintervensjoner, spesielt attribuert til rektorrollen, medierer og transformerer deres innflytelse på skoleforbedring over tid. Artikkelen gjør bruk av narrativer fra en engelsk og en svensk skole for å illustrere hvordan mønster og intensitet i utfordringer fra tilsynelatende like kontekster varierer i ulike faser av skoleutvikling. Den analytiske modellen forbinder samhandlingen mellom ulike dimensjoner i skolekontekstene med dynamisk endring og utvikling av skolens ytelse. Forfatterne argumenterer med at den analytiske modellen er konseptuelt robust og praktisk nyttig i arbeidet med å prioritere målsetninger og strategier i arbeidet med å utvikle kvalitet i utdanning.

**Louis og Murphy (2018)** presenterer og bygger på konseptet «Positiv skoleledelse» (PSL), som er utviklet på bakgrunn av teori og forskning om positiv psykologi i organisasjoner (Positive Organizational Studies), og utvikler fire retninger som forankrer PSL i utdanningssektoren. Forfatterne tar utgangspunkt i forestillingen om skolen som organisasjon, og utvikler ideer om hvordan ressurs- og styrkebaserte ledelsestilnærminger kan inkorporeres i skoleutvikling. Basert på data fra spørreundersøkelser undersøker artikkelen hvordan elementer i PSL kan ha innvirkning på skoler, klasserom, lærere og elever, og presenterer en oversikt over empiriske funn som forbinder PSL med ønskede effekter i skoleutvikling. Artikkelen argumenterer for en tillitsbasert og verdiorientert ledelsesform. Studien fremsnakker en form for skoleledelse som jobber for å støtte personlig og kollektiv utvikling og vekst, samtidig som den hensyntar de

forventninger om elevens læring som reflekterer gjeldende oppfatninger på samfunnsnivå om hva elever bør kunne og være i stand til å gjøre når de forlater skolen.

**Louis og Murphy (2017)** tar utgangspunkt i et kulturperspektiv som bygger på de to forskningsstradisjonene positiv psykologi og organisasjonslæring. Studien anvender data fra innhentede narrativer og undersøker hvordan rektorer kan ha innvirkning på organisasjonslæring, og drøfter fire spørsmål: 1) Er rektorers kognitive tillit til læreres profesjonalitet forbundet med kunnskapsdeling mellom lærere? 2) Er rektors tillit til lærernes kapasiteter knyttet til lærernes oppfatninger om å være i en omsorgsfull skolesetting (dvs. relasjonell tillit)? 3) Er rektors omsorg knyttet til kunnskapsdeling blant lærere? 4) Er rektors tillit spesielt viktig i skolesammenhenger med elever assosiert med lav sosioøkonomisk status? Studien finner at rektors tillit var direkte relatert til lærernes oppfatninger av rektors omsorg, og indirekte relatert til organisasjonslæring og organisasjonsutvikling. Videre hadde faglig støtte til studentene den sterkeste direkte effekten på organisasjonsutvikling. Prosentandel av ikke-hvite elever og skolestørrelse hadde noe innvirkning, men dette endret ikke noe når det gjelder de overordnede resultatene. Endelig støtter studien teorien om rektors rolle i å fremme både likeverd og organisasjonsutvikling som kan fremme elevenes prestasjoner.

**Melville et al. (2012)** bygger på Sergiovannis (1998) teori om seks endringskrefter: byråkratiske, personlige, profesjonelle, kulturelle og demokratiske krefter og markedskrefter, og undersøker endringskreftene som virker på rektor, avdelingsleder og lærere når de søker å gjennomføre en endring i en kanadisk videregående skole. Studien anvender lyddata fra møter og samtaler og dokumentdata, som indikerer at rektors og avdelingslederens samarbeid med lærere under endringsprosesser har betydning, og analysen peker på at fagavdelingsledere har en avgjørende, men ofte oversett rolle under gjennomføring av endring. Artikkelen presiserer at det er tre viktige tilleggsforutsetninger som gjør at ledere spiller en avgjørende rolle: 1) Demokratisk innstilling; å forplikte seg til det beste for fellesskapet samt eksistensen av en demokratisk forpliktelse på skolenivå i arbeidet med profesjonell opplæring, 2) å implementere profesjonell opplæring i avdelingene med mål om å skape forpliktelse til et felles gode, og 3) kapasitet som leder til å drive pedagogisk ledelse.

**Shaked og Schechter (2017)** anvender begrepet «meklingsagent» (mediating agent) som analytisk utgangspunkt for sin studie, og drøfter rektorers rolle som medierende aktører i implementering av utdanningsreformer. Mer spesifikt bruker studien intervjudata og undersøker hvordan rektorer i rollen som meklingsagenter koordinerer eksterne politiske krav og føringer med holdninger og krav internt i skolen. Studien indikerer at den medierende rollen er mer utpreget i utdanningsreformer, og da spesielt knyttet til to forhold: Eksterne krav og læreres motstand mot slike eksterne krav. Artikkelen presenterer funn om at rektorene på overordnet nivå brukte to medierende strategier som utfylte hverandre: 1) Å mobilisere lærerne i retning mot reformen, og 2) å mobilisere reformen i retning mot lærerne. Videre viser artikkelen at rektorene medierte strategisk ved 1) å være talsmenn for reformen basert på god kommunikasjon mellom rektor og lærere, 2) å tjene som lokale beslutningstakere gjennom å spille en aktiv rolle i forhandlinger om nasjonale regler og krav og intern kapasitet og 3) å tilrettelegge for tilpasning til reformen gjennom meningsskapende prosesser, både ved å motivere lærere til å akseptere reformen og ved å tilpasse reformen til lærerne.

**Soini et al. (2016)** presenterer en studie av fem skolelederes ledelsesstrategier i en omfattende finsk skolereform basert på data fra spørreundersøkelser, intervjuer og reflekterende samtaler. Formålet med studien er økt forståelse for rektorers endringsteorier, noe studien forsøker å oppnå gjennom å studere skoleledelsesstrategier under pågående skolereformer. Konkret

drøfter studien 1) Hvilke praktiske ledelsesstrategier rektorer anvender for å for å skape sammenheng på forskjellige nivåer i skolesystemet og for å lede skolene sine gjennom reformen, og 2) om de praktiske ledelsesstrategiene er forskjellige ut fra vertikale og horisontale dimensjoner av utviklingsarbeidet? Studien konkluderer med at rektorer har oppmerksomhet mot samarbeidsbasert læring som verktøy for endring, og at ledelsesstrategiene gjenspeiler en endringsteori som ikke bare orienterer seg mot nyskaping, men også mot betydningen av meningsfull læring knyttet til distraksjoner som kortsiktig oppstår i reformer.

**Starr (2011)** har til hensikt å «ta oss med bak scenen» og se på hva som faktisk hender i praksis i skoler som gjennomgår omfattende endringer. Studien har samlet inn data gjennom intervjuer, og som analytisk ramme anvender den teorier om «mikropolitikk» og knytter dette til motstandsbegrepet. Studien har i tråd med dette en særskilt oppmerksomhet på rektorer erfaringer med motstand mot endringer, og deres oppfatning om hva som fungerer som katalysatorer for motstand i en kontekst preget av turbulens fra reformer. Artikkelen tematiserer tre ulike perspektiver rundt mikropolitiske prosesser som setter preg på endringsprosesser; filosofiske, psykologiske og kulturelle, og argumenterer for behovet for mer forskning på politiske aspekter ved endringsledelse, all den tid studien indikerer at dette er sentral tematikk i ledelse av skoleutvikling.

**Watson (2013)** tar for seg det såkalte «paradox turn», som har preget organisasjonsfeltet de siste årene. Med utgangspunkt i skoler som mangfoldige organisasjoner, teoretiserer studien hvordan sprikende verdier skaper kompleksitet og spenning. Spesielt adresserer studien rasjonalitet og beslutningstaking knyttet til ledelse av skoleutvikling, og problematiserer dette opp mot usikkerhet, kompleksitet og «forenkling» av kompleksitet ut fra motsetninger og konkurrerende logikker. Konkret argumenterer forfatteren med at det foreligger fristelser for skoleledere til å forenkle kompleksitet ut fra for så vidt rasjonelle beveggrunner, men at slike beslutninger, selv om de leder til kortsiktige gevinster, kan bli ødeleggende. Anbefalingen fra studien er at skoleledere bør omfavne paradokser, ettersom de kan fungere som kraftfulle strategier, og at ledere bør anvende fantasi og kreativitet rundt hvordan verdier blir skapt fra ulike perspektiver i skoleorganisasjonen, og at perspektiv- og interesse mangfold bør framdyrkes uten å inngå forenklende avveininger.

### **Kort oppsummering**

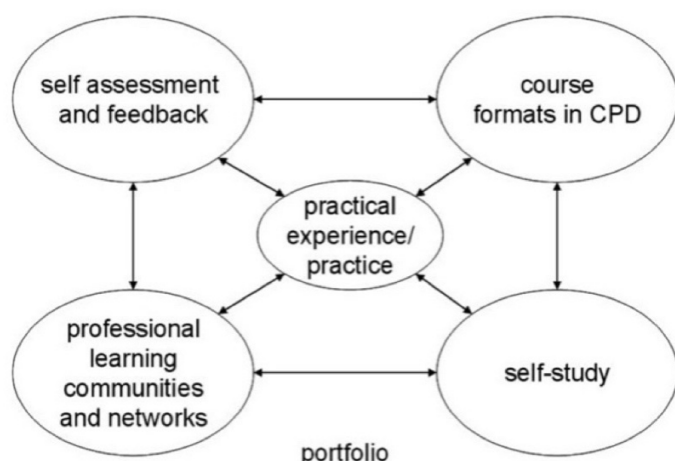
I sum viser de inkluderte artiklene et mangfold teoretisk og analytiske perspektiver som belyser og tematiserer praktiske anliggender om ledelse av organisasjonsutvikling. Bidragene omfatter så vel empiriske som konseptuelle, deskriptive og normative studier. Kategorien ledelse av organisasjonsutvikling inkluderer følgende tematiseringer: meningssskaping, ledelse som intervensjon, betydning av lederen som pådriver og meklingsagent for suksessfull skoleledelse, positiv psykologi operasjonalisert og forstått som positiv skoleledelse, ledelsesstrategier i sammenheng med endringsteori og sentrale paradokser i arbeidet med å lede utvikling.

## 4 Om skolelederprogrammer

### 4.1 Forskning om skolelederprogrammer

De siste årene har det skjedd et skifte når det gjelder synet på profesjonsutvikling av skoleledere. Et viktig aspekt som har fått stadig større oppmerksomhet, er lederprogrammernes betydning for praksis når det kommer til læring, utvikling og forbedring. Forskning om skolelederopplæring viser tydelig at ingen bestemt strategi eller metode anses som *den* riktige. Tvert om er det et bredt spekter av vellykkede metoder og strategier som kan bidra til at individuelle ledere ikke bare aksepterer ny informasjon på det kognitive nivået, men engasjerer seg i tankemønstre, fortolkning, mentale kart og kanskje gir opp veletablerte handlingsmønstre (Aas, 2016)<sup>52</sup>.

Gjennom de siste tiårene er det i tillegg til den tradisjonelle kursmodellen utviklet og prøvd ut ulike modeller og metoder i opplæringsprogrammer for skoleledere i en rekke land. Ved siden av de kognitive (teoretiske) læringsmåtene (forelesninger og selvstudier), som i hovedsak bidrar med informasjon, er det tatt i bruk alternative læringsmåter. Det inkluderer samarbeidende og kommunikative prosessorienterte modeller (for eksempel gruppearbeid eller prosjektarbeid), refleksive metoder (for eksempel egenvurdering og feedback) og veiledning (for eksempel mentoring og coaching). Huber (2010)<sup>53</sup> har utviklet en teoretisk modell som illustrerer de ulike tilnærmingene til læring for skoleledere (se figur 4, Huber, 2011, s. 639)<sup>54</sup>



Figur 4. Læringsmåter i skolelederutvikling

Internasjonalt er det ingen enighet om hva som skal være innholdskomponenter i et lederprogram, men et forskningsbasert rammeverk utviklet av Clarke og Wildy (2011)<sup>55</sup> og

<sup>52</sup> Aas, M. (2016). *Bli en bedre skoleleder. Gruppecoaching som verktøy*. Oslo: Universitetsforlaget.

<sup>53</sup> Huber, S. (2010). New approaches in preparing school leaders. *International encyclopedia of education*, 4, 752-761.

<sup>54</sup> 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 25. (s. 635-652). Dordrecht: Springer

<sup>55</sup> Clarke, S., & Wildy, H. (2011). *Providing professional sustenance for leaders of learning: the glass half full?* In T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International handbook of leadership for learning*. (s. 673-690). Dordrecht: Springer.

videreutviklet av Lovett et al. (2015) viser hvilke innholdskomponenter<sup>56</sup> som flere forskere mener er nødvendig for effektiv ledelse og derfor bør behandles i alle lederprogrammer (Darling-Hammond et al., 2007<sup>57</sup>; Huber & Hiltmann, 2011<sup>58</sup>; Robinson et al., 2008; Timperley et al., 2007)<sup>59</sup>. Temaene er: *pedagogikk* (leders læring om undervisning og læring), *mennesker* (læring om dem skoleledere arbeider sammen med), *sted* (leders læring om utdanningskonteksten), *system* (leders læring om utdanningssystemet) og *individ* (leders læring om seg selv).

## 4.2 Presentasjon av artikler om skolelederprogrammer

De 44 inkluderte artiklene som omhandler skolelederprogrammer, presenteres under de 6 identifiserte kategoriene: Evaluering av skolelederprogrammer, programutvikling, coaching, litteraturgjennomgang av skolelederprogrammer, arbeidsmåter og innhold, og skolelederprogrammets betydning for ledelsespraksis. Kategoriene er utledet fra de inkluderte artiklene. Det vil si at artiklene enten anvender begreper som evaluering eller programutvikling eller at de adresserer temaer som kan relateres til kategoriene.

### 4.2.1 Evaluering av programmer

De sju inkluderte artiklene som presenteres her, rapporterer fra seks studier i USA og én norsk studie. Flere av forskerne påpeker at det er få empiriske studier om programutvikling og deltakeres oppfatninger av programmenes nytte for ledelsesutøvelse i praksis, og artiklene har som intensjon å bidra med slik kunnskap.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Gordon et al., 2016	USA	Nyskaping i skolelederprogrammer og identifisert vellykkede innovasjoner basert på nominasjoner av programmer og ulike interessenters oppfatninger om programmene.
Lazaridou, 2017	USA	Et universitets revitalisering av et rektorutdanningsprogram som følge av statens endrede lovgivning som ikke bare medførte at høyere utdanningsinstitusjoner måtte justere, men bygge opp programmer på nytt.
Johnson, 2016	USA	Rektorer og assisterende rektors oppfatninger om et universitets skolelederprogram og profesjonell læring.
McCarthy, 2015	USA	En sammenstilt forskning om skolelederprogrammer i USA som et grunnlag for å identifisere fremtidige utfordringer.
Orr, 2011	USA	Sammenhenger mellom skolelederprogrammer og deltakeres læring om ledelse, kortsiktig karriereutbytte, inkludert interesse og forfremmelse.
Thessin & Clayton, 2013	USA	Deltakere i et universitets skolelederprogram erfaringer fra deltakelse i programmet og opplærings bidrag for å lykkes i stillingene som skoleledere.
Ottesen, 2016	Norge	Hva som kan utgjøre et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse, og hva det kan bety for opplæring av skoleledere.

<sup>56</sup> Rammeverket er utviklet av Clarke og Wildey (2011), videreutviklet av Lovett et. al (2015) og tilpasset norske forhold av Aas (2016).

<sup>57</sup> Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from Exemplary Leadership Development Program*. Hentet fra Stanford, CA: <http://seli.stanford.edu>

<sup>58</sup> 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.

<sup>59</sup> Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Hentet fra <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>



**Gordon et al. (2016)** har undersøkt innovasjoner i forberedende opplæringsprogrammer for skoleledere i USA. Forskerne inviterte professorer i utdanningsledelse og medlemmer av ulike foreninger til å nominere programmer som hadde fremragende innovasjoner på plass. 12 programmer ble nominert. Basert på nominasjonene samlet forskerne inn og analyserte data gjennom beskrivelser av programmene generelt og av innovasjonene spesielt og gjennom intervjuer fra en representant for hvert av programmene og med ulike interessenter om deres oppfatninger av programmene. Basert på analysene og en sammenligning med de forhåndsbestemte kriterier valgte forskerne ut seks vellykkede innovasjoner. Funn fra hver enkelt innovasjon presenteres i tillegg til temaer som var felles for innovasjonene. Funnene viser at fem av seks innovasjoner inkluderte erfaringer fra praksisfeltet som understøttet integrering av teori og praksis. Mentoring eller coaching av utøvende skoleledere var en del av de fleste innovasjonene. Hver enkelt innovasjon hadde søkelys på pedagogisk ledelse og innsamling og analyse av data som støtte for forbedring av undervisning. I tillegg fant forskerne at autentisk læring, utforskning, refleksjon, samarbeidslæring og støtte av medstudenter inngikk i alle innovasjonene.

**Lazaridou (2017)** undersøker hvordan et universitet i en av USAs stater skapte et nytt forberedende opplæringsprogram for skoleledere da staten gjennom en lovgivning radikalt endret forskriftene for denne type programmer, og som innebar at en justering av programmene ikke var tilstrekkelig. Forskeren beskriver hvordan universitetet fornyet og gjenoppbygde programmet og hvordan prosessen ble analysert gjennom fire faser ved hjelp av begreper fra samtidsteorier om komplekse organisasjoner, endring og ledelse. Forskeren finner at forståelser av endringsinitiativer blir beriket ved å anvende kompleksitetsteoriens fokus på interaksjoner og sammenhenger, ved å se endring som en diffusjonsprosess, og ved å erkjenne at endringer i komplekse organisasjoner krever flere typer ledelse. Med forbehold om at studien bare er basert på én case, presenterer forskeren avslutningsvis teoretiske antagelser som hun fant mest nyttig i dekodning av casedataene.

**Johnson (2016)** har undersøkt rektorer og assisterende rektors oppfatninger om effekter av universiteters forberedende opplæringsprogrammer for skoleledere og i tillegg deres oppfatninger av deres profesjonelle læringsbehov ut fra kravene i deres skolelederroller. Undersøkelsen er gjennomført i Florida og Georgia, og data er samlet inn gjennom en spørreundersøkelse med 68 respondenter. Analysene viser at skolelederne, uavhengig av universitet, var enige i at programmene styrket deres generelle forberedelse og kompetanse innen områdene ledelse og skolejus. Samtidig viser studiens funn at skolelederne opplevde at programmene i liten grad styrket deres kompetanse innen områder som budsjettering, analyse av data og HR. Forskerne viser til at skolelederne i overveldende grad indikerte at skoledistriktene tilbød dem profesjonelle læringsmuligheter, og at de foretrakk jobberelaterte læringsopplevelser framfor universitetenes forberedende opplæringsprogrammer. Forskerne argumenterer for at dette funnet ikke reflekterer negativitet i forhold til universitetenes programmer, men heller viser at universitetenes programmer ikke kan forberede skoleledere fullt ut på hva som møter dem i rollen, samtidig som det understreker at behovet for kontinuerlig jobberelatert læring på arbeidsplassen alltid vil være til stede. I tillegg fremheves det et behov som også andre studier har pekt på; samarbeid mellom universiteter og lokale skolemyndigheter i utvikling og gjennomføring av programmer.

**McCarthy (2015)** presenterer en kort historisk gjennomgang av komponenter som inngår i forberedende opplæringsprogrammer for skoleledere i USA, og av innsats for å forbedre programmene. Basert på gjennomgangen adresserer forskeren et utvalg utfordringer som må

håndteres effektivt for å forberede skoleledere for det 21. århundret og framover. Forfatteren håper at utviklingen i USA vil være interessant og lærerik for et internasjonalt publikum som er interessert i å styrke forberedende opplæringsprogrammer som tilbys skoleledere. Følgende utfordringer adresseres: 1) Sikre en sterk administrativ håndtering for utvelgelse av personer som skal forberedes som skoleledere, 2) skifte fra et «input»- til et «output»-perspektiv i programutforming og -implementering, 3) foreta grundige evalueringer av tradisjonelle og alternative programmer basert på nyutdannedes rolleutøvelse i praksis, 4) bruke teknologi for å forbedre utdanning i et globalt samfunn og 5) håndtere privatisering av utdanning. Konklusjonen er at endringer og utvikling av programmer må være informert av fortiden, men ikke bundet til tradisjoner. At det er viktig å være åpen i forhold til ulike synspunkter, å ta rimelig – og til tider dristig – risiko, og å stille spørsmål til dypt forankrede verdier og antagelser. Anerkjennelse av den viktige rollen skoleledere spiller i tilrettelegging av elevers læring indikerer at også politikerne ser behovet for å gjennomføre reformer som forbereder skolelederne på rollen. Forskeren oppfordrer de som er involvert i å forberede skoleledere på rollen, til å ta tak i utfordringene som er identifisert og adressert i artikkelen.

**Orr (2011)** beskriver et utvalg av 17 forberedende opplæringsprogrammer for skoleledere i USA og undersøker sammenhenger mellom karakteristikker ved deltakerne, programerfaringer, lederlæring og foreløpige betydninger for karriere. Data ble samlet inn gjennom en spørreundersøkelse (ved hjelp av et felles undersøkelsesinstrument) ved 13 utdanningsinstitusjoner i perioden 2004–2007, der to av institusjonene hadde flere lederprogrammer. Deltakerne i undersøkelsen (n=471) hadde fullført sine programmer fra 0 til 3 år før de svarte på undersøkelsen. Svarene deres ble samlet inn etter fullført program og analysert ved hjelp av beskrivende statistikk og korrelasjonsanalyser. Funnene viser at programmene hadde mange anbefalte innovative programfunksjoner, men at de varierte noe med hensyn til innhold, utfordringer, koherens, bruk av aktive studentsentrerte undervisningspraksiser, samt lengde på utplassering i praksis. Disse funksjonene var positivt forbundet med omfanget av uteksaminertes opplevelse av læring på fem områder: lede visjoner og etisk bevissthet, lede læring, lede organisatorisk læring, styring og drift, og foreldre og samfunnsengasjement.

**Thessin og Clayton (2013)** har undersøkt og identifisert hvordan skoleledere som har vært tidligere studenter (alumni) på et forberedende opplæringsprogram i USA, beskriver hvordan de tilegnet seg de grunnleggende ferdighetene og erfaringene som trengs for å være effektive i lederstillingene. Data ble samlet inn gjennom telefonintervjuer med 19 tidligere studenter som var uteksaminert fra det samme programmet over en 11-årsperiode. Et krav i dette programmet var at studentene fullførte to perioder med utplassering, den første på 80 timer og den andre på 150 timer. I intervjuene ble informantene bedt om å identifisere og beskrive erfaringer og opplæring som de mente hadde forberedt dem med nødvendige ferdigheter, kunnskap og holdninger for å lykkes i stillinger sine, samt å beskrive hvilke komponenter i praksisoppholdene, om noen, som hadde fungert mest forberedende for stillingene. Analysene viser at tidligere studenter opplevde å ha tilegnet seg kunnskap, ferdigheter og holdninger for å lykkes som ledere gjennom spesifikke forberedende erfaringer og programmets iboende muligheter. Viktige erfaringer beskrevet av tidligere studenter var å få noe lederansvar mens de var lærere og ytterligere muligheter til å lede i praksis gjennom utplassering, være engasjert i praktiske «hands-on»-oppgaver i deler av programmet, lære fra andre skoleledere med ansvar innen unike områder, så vel som fra andre skoler og distrikter, og å motta veiledning fra en dedikert mentor.

**Ottesen (2016)** utforsker hva som kan utgjøre et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse og hva det kan bety for opplæring av skoleledere. Mot en bakgrunn av hva vi vet om skolelederopplæring,

beskrives ledelse som profesjonelt arbeid der kjernen er ansvaret for retten til å fatte beslutninger basert på skjønnsmessige vurderinger. Med henvisning til Utdanningsdirektoratets (2015) krav og forventninger til norske skoleledere viser forskeren til at det er en fare for at skolelederopplæring som utvikles for å imøtekomme disse kravene og forventningene, i for stor grad kvalifiserer lederne som iverksettere av nasjonal politikk og mottakere av «evidens» om hva som virker. Det vises til at kvalifisering for ledelse også kan innebære at skoleledere utvikler kompetanse til å utforske skolens praksis og utvikle skolen, metoder og læringsprosesser sammen med personalet og elevene. Da handler kvalifisering om for eksempel å forstå sentrale begreper og teorier, å utvikle innsikt i vitenskapelig tenkemåte og metode, å kunne anvende teori og forskning i analyse av praktiske problemstillinger, å kunne vurdere kvalitet og effektivitet. Det handler også om å kunne forholde seg kritisk og spørrende til kunnskap og praksis, og å kunne utøve etisk dømmekraft i møtet med faglige og praktiske problemstillinger, slik forskningsbasert utdanning bidrar til. Som en følge av at skoleledelse innebærer bruk av skjønn, argumenterer forskeren for at skolelederlederdanning må trekke på et pluralistisk kunnskapsgrunnlag som settes i spill i tolkningen av konkrete situasjoner og mulige handlingsalternativer. Utfordringen for de som tilbyr utdanning for skoleledere, er å finne en god balanse mellom kvalifisering som bidrar til en best mulig håndtering av det som «er», og samtidig bidrar til utvikling av en refleksiv og kritisk rolle for å kunne forstå (og kanskje endre) det som «er».

### Kort oppsummering

De seks artiklene fra USA illustrerer hvordan evaluering av lederprogrammer har ulike hensikter: som respons på endring i statlig lovgivning (systemtilpasning), å identifisere fremtidige utfordringer, relevans for lederjobben, deltakernes karrierutbytte og forfremmelse, og ikke minst deltakernes læring og profesjonsutvikling (individutvikling). Evalueringene bygger i hovedsak på deltakernes egne opplevelser og andre interessenters oppfatning. Den norske artikkelen retter søkelyset mot hva som kan være et sentralt kunnskapsgrunnlag for skoleledelse og hvilke implikasjoner det får for lederopplæring. Samlet sett drøfter artiklene de mange utfordringer som ligger i å gi programmer både et relevant innhold og en form som gjør programmene effektive i betydningen av å kvalifisere for ledelse i skoler. Gjennomgående vises det til viktigheten av at programmene legger opp til jobberelatert og autentisk læring, utforskning av praktiske problemstillinger gjennom bruk av teori og forskning, kritisk refleksjon, studentaktive læringsaktiviteter med samarbeidslæring og støtte fra mentorer.

#### 4.2.2 Programutvikling

De fem inkluderte studiene undersøker hvordan skolelederprogrammer har utviklet seg over tid og hvordan de kan utvikles i tråd med samfunnsutviklingen innenfor en amerikansk og to nordiske kontekster, henholdsvis en svensk og en norsk.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Nordberg, 2018	Sverige	Det svenske rektorprogrammet og forventede fremtidige krav til endring.
Normore & Lahera, 2019	USA	Hvordan lederutvikling og forberedelsesprogrammer har utviklet seg over tid.
Liou & Hermanns, 2017	USA	Hvordan sette ledere i stand til å omforme skolene sine slik at de best mulig kan møte en stadig mer mangfoldig elevgruppe, og sikre denne et sosialt rettferdig opplæringstilbud.
Easley & Tulowitzki, 2013	USA	Historisk gjennomgang av trender i den internasjonale forskningen om lederutvikling.
Andersen, 2016	Norge	Hvordan rektorutdanningen bidrar til økt kompetanse knyttet til språklig og kulturelt mangfold

**Nordberg (2018)** gjennomfører en dokumentanalyse og presenterer en historisk oversikt over det svenske rektorprogrammets utvikling, samt nåværende programdesign og utfordringer knyttet til programmet. I tillegg diskuteres fremtidige antatte krav til endringer av programmet. Det understrekes at det økte antallet flyktningelever reiser nye krav til rektorers kompetanse, og at kunnskap om juss rundt førskoler og skoler og barn/elevs rettigheter er viktig for en likeverdig opplæring. Artikkelen fremhever at utfordringen for universitetene er å balansere deres grunnleggende oppdrag som uavhengige, kritiske institusjoner, med oppgaven om å forberede rektorer som fagpersoner i et politisk styrt utdanningssystem.

**Normore og Lahera (2019)** gjennomfører en reviewstudie av litteratur om opplæringsprogrammer for skoleledere. De beskriver hvordan lederutviklings- og opplæringsprogrammer har utviklet seg over tid. De fremhever fire forhold: Historiske sammenhenger, utfordringer ved implementering av programmer innenfor skoleledelse, et internasjonalt perspektiv på skoleledelse, og reformarbeid med sikte på å skape en ny type videreutdanning innenfor skoleledelse. Forfatterne avslutter med noen refleksjoner omkring forskningsbehov for lederopplæringsprogrammer for skoleledere, som for eksempel behovet for studier av programmer utenfor den nordamerikanske konteksten.

**Liou og Hermanns (2017)** beskriver og analyserer et skolelederprogram som har som målsetting å sette ledere bedre i stand til å omforme skolene sine slik at de best mulig kan møte en stadig mer mangfoldig elevgruppe, og sikre denne et sosialt rettferdig opplæringstilbud. Data er hentet fra forfatterens egne erfaringer, refleksjoner og dokumenter. Funnene indikerer at opplæringen gjør ledere i stand til å håndtere systematisk rasisme og utvikle en pedagogisk praksis som kan tilfredsstille elevgrupper med minoritetsbakgrunn. De praktiske implikasjonene av studien er en operasjonalisering av en modell som gir innspill til en konkret effektiv undervisningspraksis som forbereder skolelederne på mangfold og demografiske endringer.

**Easley og Tulowitzki (2013)** gir en historisk gjennomgang av trender i den internasjonale forskningen om skolelederopplæring. Det er en teoretisk studie som presenterer og drøfter hvordan den globale samfunnsutviklingen påvirker forskning på og utvikling av skolelederprogrammer. Gjennom en teoretisk analyse finner forskerne at lederopplæring i hovedsak er knyttet til en spesifikk paradigmemodell, eller ledelsesideologi, som setter søkelys på ledelse innenfor en bestemt kulturell, regional eller nasjonal kontekst. Forfatterne fremhever at skoleledere trenger å kunne forholde seg til den lokale sosiale kulturen samtidig som den lokale kulturen må ses i lys av den globale.

**Andersen (2016)** undersøker på hvilken måte rektorutdanningen har potensial til å utvikle ledere for en inkluderende, likeverdig og rettferdig flerkulturell skole. Studien anvender intervjudata, og analysen indikerer at rektorutdanningen ikke har bidratt til økt kompetanse i å håndtere utfordringer knyttet til språklig og kulturelt mangfold. Ett unntak gjelder utdanningsrettslige emner. Det er imidlertid likevel mye som tyder på at rektorutdanningen har et stort potensial når det gjelder å bidra til å utvikle skolelederes kompetanse for en språklig og kulturelt mangfoldig skolehverdag.

### **Kort oppsummering**

Tematikken i de fem artiklene om programutvikling er knyttet til forventede krav om endring av programmene i lys av historiske sammenhenger, og omforming av skoler for å gjøre dem best mulig forberedt til å møte en demografiske endringer og en stadig økende språklig og kulturelt mangfoldig elevsammensetning. En av studiene viser hvordan rektorutdanningen har et stort potensial når det gjelder utviklingen av skolelederes kompetanse for en språklig og kulturell

mangfoldig skolehverdag. I tråd med dette fremhever en annen studie at skoleledere utfordres på å se sammenhengen mellom de lokale og globale kulturelle trekkene.

#### 4.2.3 Coaching

De sju artiklene adresserer coaching som læringsmetode i skolelederprogrammer. Til sammen undersøker de inkluderte artiklene ulike coachingmodeller, både en-til-en-coaching og gruppecoaching. Felles for modellene er ønsket om å skape refleksjon om egen lederrolle og at de kan være et utgangspunkt for å utvikle egen lederpraksis. Artiklene rapporterer om studier fra USA, Skottland og Norge, og et samarbeidsprosjekt mellom Australia, Norge, New Zealand og Kypros.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Wise & Jacobo, 2010	USA	Hvordan et rammeverk som inkluderer en ekstern coach, kan bidra til å støtte rektor i ledelse av skoleutvikling.
Huff et al., 2013	USA	Hvordan en coaching-modell som ble implementert ved et amerikansk universitet, bidro til å forbedre rektorers pedagogiske ledelsespraksis.
Forde et al., 2013	Scotland	Hvordan coachingrollen inngikk som en sentral læringskomponent i et utviklingsprogram for aspirerende rektorer, pilotert i Skottland, Storbritannia i 2007–2009.
Aas & Vavik, 2015	Norge	Hvordan gruppecoaching som en av de nye læringsmetodene i den norske nasjonale skolelederutdanningen, kan ha en positiv effekt på skolelederes kontekstbaserte identitetsutvikling.
Flückiger et al., 2017	Australia/ Norge/ New Zealand/ Kypros	Hvordan skoleledere som deltok i et internasjonalt forskningsprosjekt, «Professional Learning through Feedback and Reflection», utviklet lederpraksis gjennom et gruppecoachingprogram.
Gray, 2018	USA	Hvordan en amerikansk forskningsbasert modell kalt ledelsesbasert coaching, bidro til utviklingen av skolelederes pedagogiske ledelse.
Aas et al., 2020	Norge	Hvordan gruppecoaching kan bidra til en økt rolleavklaring, mer spesifikt undersøkes hvilke utfordringer/temaer skolelederne velger å bringe inn i gruppecoachingen og hvordan disse kan knyttes til utprøving av ledelsespraksis.

**Wise og Jacobo (2010)** utvikler i denne amerikanske artikkelen et skolebasert rammeverk for coaching. Gjennom en rekke coachingpraksiser som involverer lærere, ansatte og elever, får rektor som den viktigste endringsagenten, støtte av en ekstern coach i endringsprosesser i skolen. Sosiokulturell og organisatorisk læringsteori gir det teoretiske grunnlaget for dette rammeverket. Sentralt i artikkelen er plassering av eleven i sentrum for rektors ledelse av skoleutvikling. Rammeverket inkluderer utvikling av en felles visjon om elevenes læring og utviklingen fra en administrativ orientert organisasjon til en ledelsesbasert organisasjon, og til slutt til en vedvarende skoletransformasjon. Forfatterne viser hvordan coachen jobber med rektor og hvordan rektor i sin tur bruker læringen fra denne coachingen til å påvirke andres arbeid i skolen, samt å bringe de ulike elementene i skolen i kontakt med hverandre; visjon, administrasjon, ledelse og interesser.

**Huff et al. (2013)** presenterer en coaching-modell som ble implementert ved et amerikansk universitet for å hjelpe rektorer med å forbedre deres pedagogiske ledelsespraksis. Modellen anvendes videre for å analysere data fra to casestudier, mer spesifikt en evaluering av coachenes implementering av viktige modellfaser og til å identifisere rektorenes tilbakemelding på coachingen. Artikkelen diskuterer hvordan coachene skilte seg ut i to viktige modellfaser av

implementeringen; mengde og kvaliteten på programmet. Studien viser hvordan analyser av implementering kan brukes til å evaluere og identifisere de spesifikke strategiene som er nyttige for å veilede rektorer og andre skoleledere for å forbedre deres praksis. Forfatterne foreslår at en metode kan være å studere kontrasterende tilfeller som identifiserer hvordan forskjellige strategier støtter rektorers endringer i praksis.

**Forde et al. (2013)** undersøker coachingrollen i et utviklingsprogram for aspirerende rektorer, pilotert i Skottland, Storbritannia i 2007–2009. Coaching var en sentral læringskomponent i programmet. Lederprogrammets intensjon var å hjelpe studentene til å vise oppnåelse av det de kalte profesjonell standard, «The Standard for Headship», og som en konsekvens måtte coachene ivareta en rekke ulike oppgaver som coaching, mentoring, fasilitering, rådgiving og vurdering. Analysene som bygger på coachenes og studentenes synspunkter, fremkommet i evaluering av programmet, viser at det er positive effekter både for coachene og for studentene. Men det er også noen underliggende spenninger. Et sentralt poeng er at de empiriske dataene viser at coachingrollen er kompleks og utfordrende når coachen skal ivareta oppgaver som har flere ulike konkurrerende målsettinger, som for eksempel å bidra til personlig lederutvikling og vurdering på samme tid.

**Aas og Vavik (2015)** studerer gruppecoaching som en av de nye læringsmetodene i den nasjonale skolelederutdanningen ved et norsk universitet, basert på refleksjonsnotater. I coachinggrupper, ledet av en erfaren gruppecoach, bringer skolelederne med seg refleksjonsnotatene med forberedte coachingtemaer 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. Skoleledernes opplevelser er at de gjennom gruppecoachingen utvikler større trygghet i lederrollen gjennom personlig og kontekstuell feedback fra andre ledere. Ved å få innsikt i andre ledes kontekst og lederrolle utvides deres forståelse av hvordan ledelse kan utøves. Forfatterne argumenterer for at å bringe skoleledere sammen i en målrettet gruppecoachingsprosess kan ha en dyp, positiv effekt på ledernes kontekstbaserte identitetsutvikling.

**Flückiger et al. (2017)** presenterer funn fra en internasjonal pilot utviklet i et internasjonalt forskningsprosjekt, «Professional Learning through Feedback and Reflection», som basert på observasjonsdata undersøker hvordan skoleledere kan utvikle lederpraksis gjennom et gruppecoachingprogram, inspirert av en norsk gruppecoachingmodell. Modellen består av en struktur der refleksjon drives fram gjennom spørsmål, refleksjon og forpliktende handling. Funnene viser at et verktøy for selvrapportering om kompetansekartlegging, fulgt opp med gruppecoaching kan bidra til å utvikle refleksiv kompetanse hos skoleledere. En forutsetning er at gruppecoachingen følger en bestemt samtalestruktur eller protokoll som en støtte og hjelp til å fasilitere og drive fram prosessen.

**Gray (2018)** presenterer en forskningsbasert modell kalt ledelsesbasert coaching, som er en tilnærming for å støtte utviklingen av pedagogisk ledelse, ferdigheter og ansvar for potensielle og nyansatte skoleledere. Modellen bygger på et samarbeid mellom universitetsansatte og skolens distriktpartnere når det gjelder å tilrettelegge for et relevant og praktisk feltarbeid for studentene. Gjennom opplæringen får studentene lederfokuseret coaching fra universitetsansatte og veiledning og støtte fra skoledistriktet. Modellen fremmer nettverksmuligheter blant deltakere, noe som kan bidra til å fremme problemløsende samarbeid og dempe den følelsen av isolasjon som noen skoleledere føler. Aspirerende skoleledere vil kunne dra nytte av et system for coaching, veiledning og samarbeidsstøtte fra både universitetsfakultetsmedlemmer og

skoledistriktledere. Forfatteren argumenterer for at lederfokuset coaching gir et levedyktig rammeverk for aspirerende ledere og fremmer sterkere partnerskap mellom skoledistrikter og universiteter.

**Aas et al. (2020)** studerer hvordan gruppecoaching for skoleledere som deltar i den nasjonale rektorutdanningen, kan bidra til en økt rolleavklaring, mer spesifikt undersøkes hvilke utfordringer/temaer skolelederne velger å bringe inn i gruppecoachingen. Studien er basert på studentenes refleksjonsnotater med forberedte coachingtemaer. Variasjonen i coachingtemaene viser at ledelse er kontekstavhengig, men samtidig gjenspeiler utfordringene at nye skoleledere sliter med å forstå og utvikle lederrollene sine. Fem utfordringer er identifisert gjennom analysen: å være tydelig, lede møter, gjennomføre vanskelige samtaler, prioritere og delegerer, og håndtere motstand. Artikkelen drøfter hvordan coachingtemaene kan utvikles gjennom coachingen i den hensikt å skape økt rolleforståelse. Først diskuteres aspektet ved å utdype kunnskapen og konkretiseringen av lederutfordringer, deretter aspektet ved å koble ledelsesutfordringer til kontekst og til slutt aspektet ved å orientere seg mot målstyrt utvikling gjennom handling.

### Kort oppsummering

De sju artiklene om coaching illustrerer hvordan stadig flere land har inkludert coaching i sine skolelederprogrammer og hvordan denne veksten er blitt fulgt opp av relevant forskning. Tematikken i artiklene er rettet mot hvordan coaching kan bidra til skolelederes kunnskapsutvikling og ledelsespraksis. Artiklene presenterer og drøfter ulike rammeverk for coaching og hvordan disse kan støtte skoleledere i deres endrings- og utviklingsarbeid og pedagogiske ledelse. Artiklene fra USA og Skottland retter seg mot en-til-en-coaching, mens artiklene fra Norge mfl. rapporterer om en gruppecoachingmodell der lederes individuelle utvikling skjer i en gruppe med andre skoleledere. Coachene rekrutteres fra ansatte på universitetet, eller de er eksterne, og coachingen foregår oftest innenfor lederprogrammet. Det finnes også eksempler på at lederne følges opp med coaching i sitt hjemmemiljø, gjerne gjennom nettverk og partnerskap. Flere av artiklene drøfter de mange utfordringer som ligger i det å være coach når coachen skal ivareta flere oppgaver som har konkurrerende målsettinger, som for eksempel å bidra til personlig lederutvikling og vurdering på samme tid. Et gjennomgående funn er hvordan coachingen kan bidra til refleksjon, både individuelt og kollektivt (jf. gruppecoaching) og hvordan den refleksive aktiviteten kan bidra til ny forståelse og utprøving av ny ledelsespraksis, noe som synes spesielt viktig for nye skoleledere.

#### 4.2.4 Litteraturgjennomgang av programmer

Disse seks artiklene viser utviklingen, organiseringen og variasjonen av tilbud i skolelederprogrammer. Halvparten av studiene er gjennomført som samarbeidsprosjekt på tvers av nasjonale skolekontekster, to innenfor en norsk kontekst, og en innenfor en engelsk kontekst.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Hallinger & Bridges, 2017	Thailand/USA	Hva som er omfanget og sammensetningen av litteraturen om problembasert læring i utarbeidelse og utvikling av pedagogisk ledelse. Hva vi har lært om implementering og effekter av problembasert læring i pedagogisk ledelse. Hvilke retninger fremtidig forskning bør ta innenfor dette feltet.
Bush, 2012	England	Årsakene til veksten av lederutviklingsprogrammer, vurdering av hvordan og hvorfor tilbudene varierer over hele verden, illustrert gjennom nasjonale eksempler.
Gunter, 2016	England	Sentrale trender i utviklingen av skoleledelsesfeltet i England.

Jensen, 2016	Norge	Hva vi har lært om utvikling av skoleledelse, fra 1950-tallet fram til i dag, identifisert dominerende spørsmål og metodologiske tilnærminger og sterke og svake sider ved eksisterende forskning.
Fluckigera et al., (2014)	Australia	Kvaliteten på skolelederprogrammer ved å bruke et sett med 10 kriterier som er utledet fra en syntese av omfattende internasjonal ledelsesforskning.
Møller, 2016	Norge	Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere i Norge.

**Hallinger og Bridges (2018)** gir en systematisk litteraturgjennomgang som tar for seg tre spørsmål: 1. Hva er omfanget og sammensetningen av litteraturen om problembasert læring (PBL) i forberedelse og utvikling av skoleledelse? 2. Hva har vi lært om implementeringen og effekten av PBL innenfor skoleledelse ledelse? 3. Hvilke retninger bør fremtidig forskning ta innenfor dette feltet? Forskningen identifiserte utvikling av egnede læringsstrategier og læreplandesign for skolelederprogrammer. Når man sammenligner med litteraturen om PBL innen andre fagfelt, hevdes det imidlertid at forskningslitteraturen i dette feltet forblir umoden. Mulige implikasjoner synes å være at det er behov for mer empirisk forskning, ikke bare på PBL, men også andre innovative tilnærminger til skolelederprogrammer.

**Bush (2012)** undersøker årsakene til veksten av lederutviklingsprogrammer, vurderer hvordan og hvorfor tilbudene varierer over hele verden, og undersøker en rekke nasjonale eksempler på slike programmer. Studien er en litteraturstudie av relevant litteratur fra før 2012 som drøfter sammenhengen mellom lederutvikling og planlegging sett i lys av sentraliserte og desentraliserte ordninger. Studien konkluderer med at det er en internasjonal trend at lederutdanning for skoleledere synes å være en spesialistutdanning, men at tilbudene varierer avhengig av lokale kontekstuelle faktorer.

**Gunter (2016)** identifiserer sentrale trender i utviklingen av skoleledelsesfeltet i England. Hun undersøker det skiftet som har funnet sted i England når det gjelder innholdet i og organiseringen av skolelederopplæringen. Analysen tar utgangspunkt i et teoretisk rammeverk utviklet for å forstå utviklingen av skoleledelse som forskningsfelt over tid. Rammeverket er basert på forskning om skoleledelse i en engelsk kontekst i løpet av de siste ti årene og består av fem kategorier som er gjensidig knyttet sammen: Kunnskapstradisjoner, kunnskapsformål, kunnskapsdomener, kontekster og nettverk.

**Jensen (2016)** presenterer en vurdering av litteraturen om skolelederopplæring i Norge fra 1950 og fram til i dag. Studien anvender dokumentdata og viser at utvikling av skolelederprogrammer har ekspandert siden 1950, og at programmene har endret seg når det gjelder formål, tilbydere, pedagogikk, innhold og forskningstilnærming. Et hovedargument er at det er nødvendig å utvikle både den teoretiske og den metodologiske tilnærmingen for at det skal være mulig å forstå hvordan utvikling av skoleledelse har skjedd og kan skje i fremtiden.

**Fluckiger et al. (2014)** undersøker kvaliteten på lederopplæringsprogrammer i fem land. I undersøkelsen anvendes et rammeverk bestående av 10 kriterier, og artikkelen drøfter i hvilken grad et slikt rammeverk kan bidra til å vurdere kvaliteten på lederprogrammer. Gjennom analyser av webbaserte dokumenter om de undersøkte programmene finner forfatterne at mange av kriteriene synes å være gjennomgående, mens to områder synes å være noe en kan arbeide for å videreutvikle; utvikling av partnerskap som kan gi rikere læringsmuligheter og en vurdering som kan fange opp langtidseffektene av programmet.



**Møller (2016)** gir et kort historisk tilbakeblikk i hva som har vært gjennomført av skolelederopplæring i norsk regi i løpet av de siste 50 årene og drøfter dagens krav til kvalifisering av skoleledere i et internasjonalt perspektiv. Analysen av det historiske tilbakeblikket i en norsk kontekst bygger på dokumentanalyser og programevalueringer som har vært gjennomført av de ulike programmene siden 1960-tallet. Resultatene viser at utdanningsprogrammene i hovedsak henter teorigrunnet fra generell ledelsesteori og effektstudier, og i økende grad er den nasjonalt baserte utdanningspolitikken blitt påvirket av en internasjonal diskurs om kvalitet i skolen, der OECD i stor grad setter agendaen og legger premissene for utvikling av skoleledelse og praksis i skolen.

### Kort oppsummering

De seks artiklene viser gjennom litteraturgjennomgang utviklingen, organiseringen og variasjonen av tilbud i skolelederprogrammer. Tematikken sentrerer rundt hvilke retninger forskningen om skolelederprogrammer bør ta, årsaker til veksten av programmer, vurderer hvordan og hvorfor tilbudene varierer på tvers av land og kontinenter, sentrale trender i utviklingen av skoleledelsesfeltet og innholdet i og organiseringen av skolelederopplæringen, kvaliteten på programmene, og hvor programmene i hovedsak henter teorigrunnet sitt fra. I sum viser artiklene at antall lederprogrammer har økt de siste tiårene og at programmene er kontekststøttet, påvirket av både internasjonale og lokale samfunnsendringer og utviklingen i synet på skoleledelse.

#### 4.2.5 Arbeidsmåter og innhold i programmer

De 14 studiene som er inkludert i denne kategorien, undersøker hvordan studenter oppfatter nytten av skolelederprogrammets læringsmetoder, og hvilke arbeidsmetoder som later til å gi studentene et godt læringsutbytte for praktisk ledelse.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Allen et al., 2014	USA	Betydningen av bevisst integrasjon av forskning og praksiser for å vurdere og utvikle dypereliggende verdensanskuelser, holdninger og verdier, omtalt av forfatterne som «lederskapsdimensjoner», og presenterer et verktøy som fasiliterer dette.
Baxter et al., 2014	USA	Hvordan et rammeverk kalt «Communitarianism» kan brukes for å undersøke hvordan deltakere i et lederprogram lærer å bli mer effektive ledere gjennom grupperelaterte aktiviteter.
Bravender & Staub, 2018	USA	Hvordan studenter i et amerikansk mentorprogram opplever å delta i et interaktivt problembasert simuleringsprogram, og belyser fordeler og begrensninger ved dette.
Carver & Klein, 2016	USA	Betydningen av refleksiv tenkning for å utvikle ledere som reflekterte praktikere som skal være i stand til å definere, løse og forberede seg på komplekse problemer.
Carver & Klein, 2013	USA	Betydningen og anvendbarheten av aksjonsforskning som verktøy for å utvikle lederutviklingsprogrammer.
Ceballos et al., 2020	USA	«Mixed reality experiences» der deltakerne/studentene utviklet kommunikasjon med foreldre og lærere gjennom deltakelse i et digitalt simuleringsprogram bestående av casebeskrivelser og påfølgende coaching
Drago-Severson & Blum-De-Stefano, 2013	USA	En (ny) læringsorientert modell for skoleledelse som bygger på fire praksispilarer som støtter intern kapasitetsbygging eller utvikling av voksne og illustrerer mulige konsekvenser om at utvikling og læring blant voksne vokser fram på kvalitativt ulikt vis.
Huber, 2013	Tyskland	Ulike former for og modaliteter av læring tilknyttet profesjonell utvikling av skoleledere, og vier mest oppmerksomhet mot «selvvurdering» og «tilbakemelding» («Competence Profile School Management»).

Johnson, 2016	USA	Skolelederes oppfatning av universitetspedagogisk ledelsesforberedelse og profesjonell læring, særlig knyttet til å være forberedt på jobben og juridiske forhold.
Ottesen & Colbjørnsen, 2016	Norge	Studentenes muligheter for kunnskapsutvikling og læring ved deltakelse i et internasjonalt Erasmus Intensive Programme (EIP).
Thessin & Clayton, 2013	USA	Hvordan amerikanske skoleeiere og -ledere som etter å ha deltatt i et lederutviklingsprogram beskriver hvordan de tilegnet seg essensielle ferdigheter og erfaringer som kreves for å være effektive i lederposisjoner.
Shaked et al., 2018	Israel	Hvordan workshops basert på virkelige hendelser, som del av et lederutviklingsprogram, kan bidra til profesjonell utvikling av aspirerende ledere.
Schechter, 2011	Israel	Hvordan det å koble sammen problemer, suksess og læring skaper læringsmuligheter, men også begrensninger i skolelederes læring.
Aas & Blom, 2018	Norge og Sverige	Hvordan et «Benchlearning-program» for rektorer i Norge og Sverige, bidro til å utvikle mer innovative ledelsespraksiser i rektorenes skoler.

**Allen et al. (2014)** bygger på en idé at om at elementet som typisk sett mangler i utvikling og utdanning av ledere (missing link), er en bevisst integrasjon av forskning og praksiser for å vurdere og utvikle dypereliggende verdensanskuelser, holdninger og verdier, omtalt av forfatterne som «lederskapsdimensjoner» (leadership dispositions). Artikkelen bygger på data fra selvevalueringer, og presenterer et verktøy til lederopplæring, bygget på Combs (1974), som bygger på en ide om 360-graders vurdering og som nettopp er ment å skulle brukes til dette formålet. Verktøyet inneholder følgende elementer: 1) Selvoppfatning, 2) oppfatning av andre mennesker, 3) oppfatning av målsetning og 4) oppfatning av egen referanseramme. I praksis fylles rubrikkene i verktøyet ut av studenter, arbeidskolleger og studiekolleger. De ulike tilbakemeldingene illustreres deretter grafisk og danner utgangspunkt for refleksjon og utvikling av en plan for videre lederutvikling.

**Baxter et al. (2014)** presenterer et rammeverk kalt «Communitarianism» (Etzioni, 1993) for å undersøke hvordan deltakere i et lederprogram ved George Washington University lærer å bli mer effektive ledere gjennom grupperelaterte aktiviteter. Communitarianism er et politisk rammeverk som søker å identifisere ubalansen mellom rettigheter og plikter i den hensikt å ha mindre fokus på individets rettigheter og mer fokus på forpliktelsene overfor andre mennesker. Gjennom intervjuer avdekkes tre områder for læring som fremheves som viktige for studentene; det å kunne kommunisere, det å kunne etablere relasjoner og bevisstgjøring av egne verdier. Artikkelen illustrerer empiriske funn knyttet til hvordan gruppeaktiviteter bidrar til studenters bevissthet om egen kommunikasjon, relasjonsferdigheter og verdier som styrer egen ledelse. Rammeverket «Communitarianism» synes å representere et relevant verktøy for å skape forståelse for kollektiv læring.

**Bravender og Staub (2018)** tar utgangspunkt i at ledelse av amerikanske skoler er en mangfoldig og kompleks rolle, noe som er satt i sammenheng med at de ulike statene har iverksatt krav til mentoring av nye rektorer. Artikkelen undersøker hvordan studenter i et amerikansk mentorprogram opplever å delta i et interaktivt problembasert simuleringsprogram. Programmet bygger på den amerikanske standarden for lisensiering av skoleledere (ISLLC Standards). Studien gir en grundig innføring i designet for simuleringsprogrammet, og viser gjennom en deltakersurvey og intervju med prosjektlederen hvilke læringsmuligheter og begrensninger et slikt program kan ha for læring. Forskerne hevder at simulering som metode representerer en risikofri modell for å drøfte og reflektere over praksissituasjoner skoleledere kan møte i sin daglige praksis.

**Carver og Klein (2013)** retter søkelyset mot aksjonsforskning, måten denne metoden kan bidra til utvikling og forbedring av lederutviklingsprogrammer. Empirisk retter artikkelen seg mot lederprogrammer i Midtvesten i USA, og demonstrerer hvordan innsamling og analyse av deltakernes nedskrevne refleksjoner kan brukes for å styrke og inspirere universitetsstabens kontinuerlige utviklingsprosess. Konkret avdekker studien 1) betydningen av studentenes refleksive tenkning, så vel som teknikker som kan støtte utvikling av refleksiv lederpraksis, 2) betydningen av å avdekke studentens vendepunkter i sin læringsreise, og 3) et fremvoksende bilde av tre studentprofiler, konkretisert som: a) evne til å engasjere seg i refleksiv tenkning, b) åpenhet for læring, og c) evne til å skifte perspektiv fra klasserom til skoleorganisasjon. Artikkelen avslutter med å løfte frem betydningen av aksjonsforskning som et svært egnet metodisk grep for å utvikle lederutviklingsprogrammer.

**Carver og Klein (2016)** bygger på funn fra Carver og Klein (2013), og orienterer seg mot betydningen av refleksiv tenkning som verktøy i lederutviklingsprogram, nærmere bestemt Vallis (1997) fem ulike typer for refleksiv tenkning: «technical reflection, reflection in/on action, deliberative reflection, personalistic reflection samt critical reflection». Konkret undersøker artikkelen, ved hjelp av aksjonsforskning, refleksiv tenkning hos studenter i et amerikansk toårig lederprogram, og dataene som analyseres, er studenters skriftlige arbeider. Artikkelen presenterer funn som viser at de studentene som scorer høyest i studiet, også har de høyeste ferdighetene innen refleksiv tenkning, men samtidig at det er stor variasjon blant studentene med henblikk på hvilke refleksjonsferdigheter de behersker best. Forfatterne tilkjenner at en målsetning med lederutvikling er å utvikle reflekterte praktikere, og argumenterer til fordel for bruk av robuste konseptuelle og praktiske verktøy for å oppnå målsetningen. Artikkelen knytter dette til ferdigheter i å kunne forberede seg på og løse komplekse problemer og utfordringer, og at refleksiv tenkning nettopp er, og bør være, et slikt verktøy.

**Ceballos et al. (2020)** presenterer en studie av hvordan lederprogrammer kan utvikle studenters kompetanse i kommunikasjon ved hjelp av såkalte «mixed reality experiences» (praksis- og virkelighetsnære virtuelle simuleringer). Konkret undersøker studien et lederprogram i den sydlige delen av USA, hvor deltakerne/studentene utviklet kommunikasjon med foreldre og lærere gjennom deltakelse i et digitalt simuleringprogram bestående av casebeskrivelser og påfølgende coaching. Gjennom et *mixed method*-design (kvantitative og kvalitative metoder) presenterer artikkelen funn om at studentene opplever at simuleringprogram gir muligheter til å engasjere seg i en realistisk praksis i et «lav-risiko» profesjonelt miljø, der de blir gitt mulighet til å få umiddelbar feedback, som igjen kan bidra til refleksjon og økt selvtillit i kommunikasjon med foreldre og lærere.

**Drago-Severson og Blum-De-Stefano (2013)** teoretiserer og argumenterer for betydningen av læringsorienterte modeller for skoleledelse i lys av komplekse og stadig mer krevende utfordringer knyttet til undervisning, læring og ledelse. Konkret presenterer artikkelen en ny læringsorientert modell for skoleledelse som bygger på fire praksispilarer som støtter intern kapasitetsbygging eller utvikling av voksne: «team-dannelse», «mentoring», «kollektiv inquiry» samt «definering av lederroller». Modellen vokser ut fra Kegans (1982, 1994, 2000) konstruktive utviklingsteori, som viser at utvikling og læring vil fungere ulikt avhengig av hvor individet konstruerer kunnskap. Gjennom tre ulike studier illustrerer artikkelen hvordan den læringsorienterte modellens fire pilarer kan støtte skolelederens kapasitetsbygging. Endelig argumenterer artikkelen med at et utviklingsperspektiv som modellen representerer, kan hjelpe oss med å forstå at ledere engasjerer seg i utviklingsarbeid på kvalitativt ulikt vis, at vokabularet modellen tilbyr, gjør oss i stand til å nyansere språkbruken og kategoriseringen av voksne som deltar i utviklingen og til å fjerne oss fra overflatiske kategoriseringer av voksne som simpelthen

«motstandere», samt gjør oss bedre rustet til å møte komplekse utfordringer med å undervise og lede i vår moderne verden.

**Huber (2013)** undersøker ulike former for og modaliteter av læring tilknyttet profesjonell utvikling av skoleledere. Studien presenterer ulike former profesjonell læring, men vier mest oppmerksomhet til «selvvurdering» og «tilbakemelding», konkretisert ved det såkalte «Competence Profile School Management»-verktøyet, som er del av et felles utviklingsprogram mellom tre tyske stater. Kvalitet og effekt av verktøyet er undersøkt ved hjelp av kvalitative (skriftlige tilbakemeldinger) og kvantitative metoder (spørreundersøkelser), og deltakerne oppgir at verktøyet utvider læringspotensialet, skaper motivasjon og støtter læringsmuligheter innen nøkkelområder i deres yrkespraksis. Videre oppgir deltakerne å ha endret sin karriereplanlegging som følge av programmet, og de synes å ha utviklet en mer personlig ledelsesteori som blant annet innebærer større variasjon med hensyn til hvilke ledelsesposisjoner deltakerne forfølger.

**Johnson (2016)** undersøker rektorer og assisterende rektorers oppfatning av universitetspedagogisk ledelsesforberedelse og profesjonell læring. Artikkelen bygger på en litteraturgjennomgang, og resultatene viser stor grad av samstemthet knyttet til forbedring av å være forberedt på jobben, kunnskap om skoleledelse og av juridiske forhold. Resultatene viste imidlertid uenighet om hvorvidt det pedagogiske opplegget og programmene ga kompetanse i budsjettstyring, analyse av data og personalledelse. Deltakerne ga overveiende støtte til at skoledistriktene gir meningsfulle profesjonelle læringsmuligheter, samt at de foretrekker jobberelaterte læringsopplevelser fremfor universitetets ledelsesprogram. Mye av grunnen til dette tilskrives overdreven teoretisering på bekostning av et praksisperspektiv, og at programmene ikke evner å knytte teori til praksis.

**Ottesen og Colbjørnsen (2016)** analyserer et Erasmus Intensive Programme (EIP): «Leadership for Democratic Citizenship in European Schools» basert på data hentet inn gjennom spørreundersøkelser og studier av kursmateriell. Deltakerne var masterstudenter i utdanningsledelse fra Spania, Tyrkia, Polen, Norge, England og Irland. Hensikten med artikkelen er å undersøke studentenes muligheter for kunnskapsutvikling og læring. Forfatterne tar utgangspunkt i Wells' læringssyklus for analyse av undersøkelsesdata, intervjuer og kursmateriell, og tre områder viste seg å være vesentlige for studentenes læring: kommunikasjon, kritisk tenkning og selve studieinnholdet. I artikkelen diskuteres hvordan ulike aspekter ved disse områdene bidro til, og i noen tilfeller begrenset studentenes muligheter for å utvikle lederkompetanse. Selv om EIP hadde et potensial for å bidra til deltakernes læring, synliggjøres betydelige utfordringer knyttet til kommunikasjon og utvelgelse av kursinnhold. Resultater fra studien indikerer også at for å nå målsettingen om utvikling av kritisk tenkning blant deltakerne, kreves det et lengre løp enn det som kan tilbys i et to-ukers internasjonalt program.

**Thessin og Clayton (2013)** undersøker og identifiserer ved hjelp av intervjudata hvordan amerikanske skoleeiere og -ledere som etter å ha deltatt i et lederutviklingsprogram, beskriver hvordan de tilegnet seg essensielle ferdigheter og erfaringer som kreves for å være effektive i lederposisjoner. Studien indikerer at programmet de deltok i, ga kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å oppnå suksess som ledere, og da spesielt knyttet til spesifikke forberedelseserfaringer og muligheter tilbudt gjennom programmet. Spesielt betones muligheten til å gjøre seg noen erfaringer med lederansvar mens de var lærere, ytterligere muligheter til ledelsespraksis gjennom hospitering, å prøve ut praksisnære øvelser gjennom studiene, å lære fra andre administrative ledere internt og fra andre skoler og distrikter og veiledning fra en engasjert mentor.

**Shaked et al. (2018)** undersøker hvordan en workshop fokusert på læring gjennom samarbeid basert på virkelige hendelser, som del av et lederutviklingsprogram, kan bidra til profesjonell utvikling av aspirerende ledere. Med utgangspunkt i kvalitative metoder har forskerne undersøkt 99 journalføringer fra 12 aspirerende rektorer som deltok i workshop-en, og funn indikerer tre tydelige fordeler ved denne måten å drive læring og utvikling på: 1) Deltakerne utvikler en flerperspektivert tilnærming til forståelse, 2) de oppnår praktisk anvendbar kunnskap og 3) deltakerne får utviklet evnen til å tvile. Artikkelen konkluderer med at samarbeidsbasert læring på bakgrunn av reelle hendelser er hensiktsmessig, men at deltakere kan risikere ikke å få tilstrekkelig teoretisk oversikt og at for eksempel teoretiske perspektiver knyttet til pedagogisk ledelse ikke hensyntas tilstrekkelig.

**Schechter (2011)** tar sikte på å inkludere kollektiv læring fra opplevd suksess som viktig komponent i lederutviklingsprogrammer (suksessbasert læring), ettersom dette kan bidra til å forberede rektorer på nåtidens virkelighet i offentlige skoler. Artikkelen teoretiserer sammenhengen mellom problemer og læring, og belyser både fordeler og begrensninger ved å koble sammen disse. Videre beskriver artikkelen fordeler og begrensninger ved suksessbasert læring. Artikkelen konkluderer med at problembasert og suksessbasert læring bør ses i sterkere sammenheng med hverandre, og at de to læringsformene er hensiktsmessige tilnærminger i programmer myntet på å utvikle skoleledere til å håndtere dynamiske omgivelser.

**Aas og Blom (2018)** undersøker et «Benchlearning-program» for rektorer i Norge og Sverige, ledet av fire prosessledere. Målsettingen med programmet var å gi deltakerne kunnskap til å utvikle mer innovative ledelsespraksiser. Programmet inneholdt teoretisk input, erfaringsdeling, skolebesøk, praktisk trening og utprøving av nye ledelsespraksiser. Data fra undersøkelsen koples sammen med refleksjoner fra deltakerne og ledernes egne beskrivelser av de nye ledelsespraksisene, og gir indikasjoner på vellykkede og kritiske aspekter i læringsprosessen. Funn indikerer at motivasjon og interesse for å igangsette endringsprosesser kan skapes i en synergi mellom strukturerte skolebesøk, arbeid i læringsgrupper og med teoretisk perspektivering. I tillegg synes sammensetning av grupper med rektorer fra to land å øke opplevelsen av effektivitet, samt motivasjon for å prøve ut nye praksiser. Implikasjoner fra studien er at rektorutdanningsprogrammer bør inkorporere kritisk refleksjon over autentisk praksis i sine design, og at tilbyderne av programmet (utdannere) bør trenes i prosessledelse for å støtte deltakernes læring i en kritisk sosial konstruksjon av ny praksis.

### **Kort oppsummering**

De 14 artiklene som omhandler innhold og arbeidsmåter i lederprogrammer, spenner svært bredt internasjonalt sett, men er likevel dominert av amerikanske bidrag. Et mønster som går gjennom de 14 bidragene, er fremhevingen av ulike former for metoder og verktøy for å bringe praksisfeltet inn i programmene. En styrke ligger i koplingen av programmene til ulike lærings- og utviklingsteorier og -modeller, noe som kan bidra til en slags profesjonsbasert og epistemisk grunngeving for hvorfor de ulike verktøyene er valgt. Videre fremstår kritisk refleksjon og samarbeidsbasert læring som nøkler i flere av bidragene, især i betydningen av at deltakerne bruker kritisk refleksjon for å bedømme de respektive verktøyenes praksisrelevans. I tillegg fremhever flere artikler betydningen av kritisk refleksjon som et verktøy i seg selv, og da knyttet til modning, utvikling og perspektivering av egen ledelsespraksis. Begreper som problembasert læring og benchlearning er ytterligere eksempler på varianter av metoder for å bringe praksisfeltet inn i utviklingsprogrammene.

#### 4.2.6 Programmers betydning for ledelsespraksis

De fem inkluderte artiklene er alle fra Norge, der forskningen er relatert til den nasjonale rektorutdanningen og et benchlearningprogram utviklet i samarbeid mellom norske og svenske utdanningsmyndigheter for rektorer som hadde gjennomført den norske rektorutdanningen og det svenske rektorprogrammet. Basert på deltakerdata anvender artiklene ulike perspektiver og teoretiske innganger i den hensikt å genere kunnskap om lederprogrammene betydning for ledelsesutøvelse i praksis og å vise hvordan deltakerne utvikler seg som ledere gjennom deltagelse i programmene.

Forfattere	Land	Har undersøkt
Aas et al., 2020	Norge	Hvordan et benchlearningprogram for skoleledere i Norge og Sverige støtter endringer i ledelsespraksis hos norske skoleledere.
Aas, 2017	Norge	Hvordan skoleledere i den nasjonale rektorutdanningen kan lære gjennom kritiske undersøkelser av skolelederes lederroller og praksiser.
Halvorsen et al., 2016	Norge	Hvordan deltakere i den nasjonale lederutdanningen for rektorer konseptualiserer skoleledelse, og hvordan deres deltagelse i programmet har påvirket dem som ledere.
Abrahamsen et al., 2016	Norge	Hvordan skoleledere som har gjennomført den nasjonale lederutdanningen for rektorer beskriver spenninger de opplever i egen lederhverdag etter at de har gjennomført studiet.
Aas & Paulsen, 2019	Norge	Hvordan et skolelederprogram utviklet for rektorer i Norge og Sverige (benchlearning) kan støtte skolelederes pedagogiske ledelse og hvilke implikasjoner programmet kan få for kommunal ledelse.

**Aas, Vennebo og Halvorsen (2020)** har utforsket hvordan et benchlearningprogram for rektorer støtter dem i utviklingen av egne ledelsespraksiser. Benchlearningprogrammet var et samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner i Norge og Sverige i regi av landenes utdanningsmyndigheter, og programmet bygger på prinsipper fra praktisk aksjonsforskning. Data er samlet inn gjennom refleksjonsnotater fra de norske deltakerne, og gjennom analyser av datamaterialet identifiserer forskerne realiserte praksisendringer og hvordan programmet har støttet endringene. Funnene indikerer at programmet kan sees på som en systematisk og disiplinert prosess, en «metapraksis», som støtter endringer i rektors ledelsespraksiser, deres forståelse og kontekstuelle vilkår for ledelsesutøvelse. Mer spesifikt viser studien at teoretiske innspill og praktiske læringsmåter stimulerte endringer av rektorenes tenkning om egen lederpraksis, hva de gjør i praksis og hvordan de forholder seg til andre. Studien antyder spesielt at rektorenes aktive deltagelse i å prøve ut ny ledelsespraksis i egne skoler stimulerte til endringer også i skolens organisasjon.

**Aas (2017)** anvender ekspansiv læring som rammeverk og kvalitative og kvantitative data som gjennom seks år er samlet inn fra deltakere på den nasjonale rektorutdanningen i Norge, og presenterer en casestudie som et narrativ av utviklingen til en rektor for å avdekke lederes læringsprosess gjennom utdanningsforløpet. Artikkelen demonstrerer hvordan lederes læring kan utvikles gjennom kritisk utforskning av skolelederes egne lederroller og praksiser. Refleksjoner rundt spenninger avdekket at 360-graders intervju, gruppecoaching, litteraturstudier og tilegnelse av nye ledelsespraksiser øker lederes metakognitive ferdigheter, selvbevissthet og kontekstforståelse, og motivasjon og selvtillit til å endre egne ledelsespraksiser. Profesjonell utvikling som er designet for en rekke muligheter til individuelle og kollektive refleksjoner støtter ledere i å bli lærende med kapasitet til å gjøre endringer i egne ledelsespraksiser, så vel som i deres skoler.

**Halvorsen et al. (2016)** har undersøkt hvordan deltakere i den nasjonale rektorutdanningen i Norge konseptualiserer skoleledelse, og hvordan deres deltakelse i programmet har påvirket dem som ledere. Spørsmålene analyseres og drøftes på grunnlag av data fra en gruppe på 63 studenter gjennom mappetekster og svar på et elektronisk spørreskjema med åpne spørsmål. Studien viser at nye konseptualiseringer av ledelse har blitt utviklet gjennom en rekke læringsaktiviteter, hvor teori har blitt «smeltet sammen» med studentenes praktiske erfaringer. Deltakerne konseptualiserer skoleledelse som en kompleks praksis utøvd av kunnskapsrike rollemodeller, hvis lederskap er fokusert og transparent og forankret i felles kjerneverdier, med gode relasjoner mellom kolleger og fokus på elevenes læring. Deltakerne påpekte at ulike elementer i rektorutdanningen har påvirket den måten de utøver ledelse på. Kombinasjonen av sterk teori og praktiske øvinger synes å ha vært viktig. Funnene står i kontrast til den kritikken som har vært rettet mot at utdanning av skoleledere internasjonalt har vært for teoritung. Forskerne antyder at den tilsynelatende dikotomien mellom teori og praksis som er implisitt i denne kritikken, kan ha blitt «løst opp» av deltakere. Fortolket på en mindre dikotom måte, viser analysene at teorier fra pensum har blitt brukt på en reflekterende måte for å bane vei for ny ledelsespraksis.

**Abrahamsen et al. (2016)** har utforsket hvordan et utvalg skoleledere beskriver hvilke nye spenninger de opplever i lederhverdagen sin etter at de har gjennomført den nasjonale Rektorutdanningen i Norge. Data ble hentet inn gjennom fokusgruppeintervju og e-postintervju om lag to år etter at deltakerne hadde avsluttet utdanningen. Analysen indentifiserte tre områder for spenninger som av forskerne ble omtalt som balanseøvinger skolelederne opplever at de må håndtere i hverdagen. Den første er forventninger og nye krav, den andre er balansen mellom nærhet og distanse til lærerne, og den tredje handler om å balansere ulike kompetanser. Det teoretiske rammeverket belyser perspektiv på ledelse som individualistisk eller systemisk og hvordan kopling mellom teori og praksis øker profesjonsforståelsen. Utvikling av fagspråk er et sentralt element i dette. En av implikasjonene som blir løftet fram, er at rektorutdanningen bør bevisstgjøre studentene om at ny kompetanse og endret forståelse av lederrollen kan gi nye spenninger.

**Aas & Paulsen (2019)** har undersøkt hvordan norske og svenske rektorer som har deltatt i et benchlearningprogram, oppfatter at programmet understøtter utvikling og endring av deres pedagogiske ledelse i praksis. Benchlearningprogrammet var et samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner i Norge og Sverige i regi av landenes utdanningsmyndigheter, og programmene bygger på prinsipper fra praktisk aksjonsforskning. Data er samlet inn gjennom individuelle refleksjonsnotater fra rektorene på tre ulike tidspunkter etter at de avsluttet programmet, med deres refleksjoner rundt egen læring og nye ledelsespraksiser. Når rektorer opplevde observasjonsbasert læring i egne skolekontekster sammen med rektorkolleger som hadde tillit til hverandre, etterfulgt av læring fra disse opplevelsene, avdekket analysene noen tilretteleggende faktorer som var av særlig betydning; infrastruktur for læring, digitale verktøy, obligatoriske forberedende oppgaver og etterfølgende utprøvinger sammen med lærerne. Gjennom å dele pedagogiske ledelsesoppgaver knyttet til ulike områder med lærere og andre som ikke var i lederposisjoner, lyktes rektorene i betydelig grad å fordele pedagogisk ledelse. Studiens implikasjoner summeres opp i fire prinsipper: (1) Beslutningstakere bør ta hensyn til at rektors motivasjon og vilje til å initiere endringsprosesser kan basert på et godt teoretisk grunnlag, skapes i en synergi mellom strukturerte skolebesøk og deltagelse i læringsgrupper, (2) innen en omforent sosial praksis i læringsgrupper, er det mulig å øke rektorers følelse av mestringsevne, (3) rektorer kan utvikle sin metakognitive kapasitet og omdanne kunnskap til ny praksis gjennom systematiske refleksjonsprosesser rundt autentiske praksiser, og (4) undervisere bør bli opplært til å være prosessledere for å skape en balanse mellom krav og

støtte. Avslutningsvis viser forskerne til at ledere på skoleleiernivået bør ta i betraktning at praksisendringer støttes av meningssskapende prosesser som involverer diskusjoner om å rettfærdiggjøre nye pedagogiske praksiser. Og videre at lederprogrammer bør inkludere å prøve ut nye praksiser, etterfulgt av individuelle og kollektive reflekterende aktiviteter.

### **Kort oppsummering**

Samtlige artikler er norske (inkludert data fra Sverige), og de bidrar til å opplyse spørsmålet om hvordan lederprogrammer kan ha betydning for ledelsesutøvelse i praksis. I sum peker artiklene på betydningen av å ha ulike læringstilnærminger der ny kunnskap kobles til deltakernes erfaringer gjennom kollektive kunnskapsbyggende prosesser. Individuell og kollektiv refleksjon fremheves som avgjørende for at den enkelte deltaker skal kunne få ny innsikt som gir grunnlag for å anvende kunnskapen i egen organisasjon. Det innebærer at etablering av læringsgrupper synes å være avgjørende for deltakernes læring. Utprøving av ny lederpraksis som del av opplæringen gir mulighet for ny refleksjon som kan gi avtrykk i praksis og føre til organisasjonsutvikling.



## 5 Syntese

Kunnskapsoversikten bygger på to forskningsspørsmål som henger tett sammen. Syntesen deles derfor opp i to synteser. Den første syntesen er relatert til det første forskningsspørsmålet om hva som kjennetegner ledelse i utvikling av skoler (5.1), mens den andre syntesen er relatert til forskningsspørsmålet om hva som kjennetegner lederopplæring som fremmer ledelse av skoleutvikling (5.2). I kapittel 6 Konklusjon gjøres en sammenligning av de to syntesene i den hensikt å finne sammenhenger mellom de to forskningsspørsmålene, kjennetegn ved ledelse av skoler i utvikling og kjennetegn ved skolelederprogrammer som fremmer skoleutvikling.

### 5.1 Syntese for Ledelse av skoleutvikling

I sum viser de 45 artiklene en tydelig dreining mot det Kovačević og Hallinger (2019) betegner som delt ledelse (SLC). Dette har sammenheng med at vi i inklusjonskriteriene har avgrenset søket vårt til tematikken «Ledelse av skoleutvikling», og at vi i eksklusjonskriteriene har valgt å ta ut artikler som var basert på trekk- og typeteorier og/eller stilteorier med oppmerksomheten rettet formelle lederes lederegenskaper og/eller personlighetstrekk, som utelukkende retter fokus mot mellomledere og som undersøker sammenhenger mellom ledelse og elevresultater med skoleutvikling som en mellomliggende variabel. Med disse eksklusjonskriteriene har vi ønsket å rette oppmerksomheten mot ledelse som skjer *i* skoleorganisasjonen eller *mellom* nivåer i utdanningssystemet, i den hensikt å få fram kunnskap som kan hjelpe oss til å forstå sammenhenger mellom ledelse og skoleutvikling.

Fra en rekke kvantitative studer har vi kunnskap om sammenhengen mellom ulike lederstiler som *instructional leadership* og *transformational leadership* og elevenes læringsresultater. Som vist i kapittel 3 har Hallinger og Heck sine instrumenter knyttet til *Instructional Leadership* gitt oss mye kunnskap om hvordan suksessfulle ledere *bør* lede for å forbedre elevenes læringsresultater (Hallinger, 1990; Hallinger & Heck, 1996). Tilsvarende har Leithwoods forskning knyttet til begrepet *transformational leadership* gitt oss kunnskap om hvordan vellykkede ledere *bør* samhandle med sine ansatte (Leithwood & Jantzi, 2005)<sup>60</sup>. Artiklene inkludert i denne kunnskapsoversikten viser at mange forskere nå er opptatt av å få fram kunnskap om hvordan ledelse skjer i praksis, og hvorfor, og ikke minst hvordan ledelse kan forstås fra et annet perspektiv enn fra den individuelle lederen. Det betyr ikke at den individuelle lederen er mindre viktig enn tidligere, men at forskningen er mer opptatt av å studere hvordan ledelse skjer innenfor ulike skolekontekster. En erkjennelse av at samfunnet er i stadig raskere endring krever ifølge OECD-rapporten «School Leadership for 21. century learning» skoleledere som er både innovative og samarbeidende (OECD, 2013). Det innebærer en endring i forskningsfokus fra hva skoleledere *bør* gjøre til hva de *kan* gjøre.

De inkluderte artiklene er som vist i kapittel 3, er kategorisert i fem kategorier som hver især peker mot ulike perspektiver på ledelse, men som har det til felles at ledelse forstås som en samhandlende aktivitet som inkluderer relasjoner og interaksjoner mellom ulike aktører i skolen. Kategoriene er: Distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling.

---

<sup>60</sup> Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.

Syntesearbeidet er gjort i fire trinn:

Trinn 1: Identifisere kjennetegn på ledelse for de fem kategoriene for delt ledelse, utledet fra de inkluderte artiklene.

Trinn 2: Identifisere lederoppgaver og ledelsesutfordringer for de fem kategoriene for delt ledelse, utledet fra de inkluderte artiklene.

Trinn 3: Kompetansebehov for de fem kategoriene for delt ledelse, utledet fra syntesetrinn 2.

Trinn 4: Sammenheng mellom de fem kategoriene for delt ledelse, utledet fra trinn 2 og 3.

### Trinn 1: Kjennetegn på ledelse for de fem kategoriene for delt ledelse

I prosessen med å identifisere kjennetegn på ledelse for hver kategori er det gjort et manuelt søk i de inkluderte artiklene etter tekst som beskriver typiske aspekter ved ledelse. Gjennom tekstkondensering er det videre gjort en oppsummering på tvers av alle artiklene innenfor hver kategori. En oversikt over kategoriene og kjennetegn på ledelse er vist i tabellen under.

Tabell 9. Kategorier for delt ledelse (SLC) og kjennetegn på ledelse

Kategorier	Kjennetegn på ledelse
Distribuert ledelse	Fordeling av oppgaver og av makt; krever samarbeid mellom aktører.
Leadership for learning	Tett på skolens kjernevirksomhet, elevenes læring; utvikling av lærernes kompetanse.
Ledelse i lærende organisasjoner	Kollektiv læring, dialog og kritisk refleksjon; krever utvikling av et profesjonelt læringsfellesskap.
Demokratisk ledelse	Tett avstand mellom leder og lærere; kommunikasjon kjennetegnet ved respekt, tillit og anerkjennelse.
Ledelse av organisasjonsutvikling	Skape felles forståelse gjennom meningskaping og intervensjon; betydning av lederen som pådriver og meklingsagent.

*Distribuert ledelse* kjennetegnes ved at det er en fordeling av arbeidsoppgaver og makt i skoleorganisasjonen. I norsk kontekst ser vi tydelige spor av en distribuert ledelsespraksis i form av nye hierarkiske lederstrukturer i skolens organisasjon. I skoler med et nytt mellomledernivå skapes en større avstand mellom rektor og mellomledere (for eksempel avdelingsledere). Denne strukturelle endringen får betydning for rektors ledelse av skolens kjernevirksomhet og elevenes læring. Mellomlederen blir den nye tett-på-lederen, og rektors styrings- og lederarena blir først og fremst skolens ledergruppe eller lederteam. Distribuert ledelse bygger på kunnskap om ledelse som en samhandlende aktivitet, gjerne forstått i lys av aktivitetsteori (Engeström, 1999)<sup>61</sup>. En mer distribuert ledelsespraksis kan utfordre styringsformer som har vært lansert siden 1980-tallet og som baserer seg på resultatovervåkende målstyring og ekstern kontroll (Aas & Paulsen, 2017).

Når det gjelder rektors mulighet for å drive *leadership for learning* (læringsledelse), er det en tett sammenheng mellom det å være tett på skolens kjernevirksomhet og det å utvikle lærernes kompetanse, både på individ- og gruppenivå. I store skoleorganisasjoner vil mellomlederne være de som leder lærernes kompetanseutvikling, mens i små skoler uten mellomledere vil rektor fremdeles ha ansvar for lærernes kompetanseutvikling. Leadership for learning bygger på en kunnskap om læring, om ledelse og sammenhengen mellom dem (MacBeath & Dempster, 2009).

<sup>61</sup> Engeström, Y. (1999). *Activity theory and individual and social transformation* In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki-Gitai (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 1–16.). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Artiklene knyttet til ledelse i lærende organisasjoner kobler *leadership for learning* til *ledelse i lærende organisasjoner*. Organisasjonslæring kjennetegnes ved det som kan betegnes som kollektiv læring, en prosess som drives fram av dialog og kritisk refleksjon. Gjennom etablering, utvikling og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap kan skoleledere drive fram et kollektivt læringsarbeid som kan påvirke og forbedre læringen for *alle* elever i skolen (Aas & Vennebo, 2021)<sup>62</sup>. Ledelse av lærende organisasjoner bygger på kunnskap om kollektiv læring og skolen som organisasjon (Louis & Leithwood, 1998)<sup>63</sup>.

Mye tyder på at det å lede et profesjonelt læringsfellesskap i norske skoler bygger på den norske *demokratiske ledelsestradisjonen* (Møller, 2006)<sup>64</sup> der det er tett avstand mellom leder og lærere, og der kommunikasjonen er åpen og kjennetegnes av respekt, tillit og anerkjennelse. Som artiklene over viser, opplever skoleledere i Norden at den demokratiske ledelsespraksisen utfordres av de globale kravene om resultatstyring, og at de strever med å finne en balanse mellom kontroll og resultatstyring på den ene siden og demokratisk ledelse på den andre siden. Demokratisk ledelse bygger på en kunnskap om hvilke verdier som ligger til grunn for demokratisk praksis (Woods, 2004).

Den siste kategorien *ledelse av utviklingsutvikling* tydeliggjør hvordan ledelse er situert og skjer innenfor rammen av skoleorganisasjonen. Artiklene under denne kategorien illustrerer at en forutsetning for at det kan skje utviklingsutvikling er at det skapes en felles forståelse, betegnet som meningsskaping (Weick, 1995), om hva undervisningsoppdraget er, hvordan oppdraget skal løses og hvilke strukturelle endringer som er nødvendige for å støtte dette endringsarbeidet. I tillegg peker flere artikler på at utviklingsutvikling også kan skje ved intervensjon, forstått som utprøving av nye praksistiltak. Å drive denne form for utviklingsutvikling setter søkelyset på betydningen av lederen som pådriver og meklingsagent. Ledelse av utviklingsutvikling bygger på kunnskap om organisasjoner som løst koblede systemer og kollektiv meningsskaping (Weick et al., 2005)<sup>65</sup>.

## **Trinn 2: Lederoppgaver og lederutfordringer for de fem kategoriene for delt ledelse**

I prosessen med å identifisere lederoppgaver og lederutfordringer for hver kategori er det gjort et manuelt søk i de inkluderte artiklene etter tekst som beskriver konkrete lederoppgaver og utfordringer som løftes fram. Gjennom tekstkondensering er det videre gjort en oppsummering på tvers av alle artiklene innenfor for hver kategori. Analyseprosessen viser at artiklene peker på lederoppgaver som igjen kan skape en rekke ledelsesutfordringer. I tabellen under er det en oversikt over lederoppgaver og lederutfordringer for de fem kategoriene.

---

<sup>62</sup> Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.

<sup>63</sup> Louis, K. S., & Leithwood, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

<sup>64</sup> Møller, J. (2006). Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53-69.

<sup>65</sup> Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

Tabell 10. En oversikt over ledelseskategorier, lederoppgaver og ledelsesutfordringer

Kategorier	Lederoppgaver	Ledelsesutfordringer
Distribuert ledelse	Etablere nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen.	De nye strukturene kan utfordre rektors maktbase og skape uklarhet om plikter og ansvar blant ledere og lærere.
Leadership for learning	Være tett-på-ledere og lærere i deres læringsarbeid og lede deres kompetanseutvikling.	Et nytt mellomledernivå kan skape større avstand mellom rektor og lærere, og ledelse av læringsarbeidet må skje via mellomlederne.
Ledelse i lærende organisasjoner	Lede en kollektiv læringsprosess i det profesjonelle læringsfellesskapet drevet fram av dialog og kritisk refleksjon	Å lede kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfellesskap kan ende opp i bare erfaringsdeling og dermed ikke fungere som en arena for kritisk gransking av egen praksis.
Demokratisk ledelse	Skape en åpen kommunikasjon mellom ledere og lærere preget av demokratiske verdier som respekt, tillit og anerkjennelse	Verdier knyttet til demokratisk ledelse er noe mange skoleledere tar for gitt, en taus kunnskap som skoleledere trenger økt bevissthet om.
Ledelse av organisasjonsutvikling	Tilrettelegge for meningsskaping, det vil si å skape felles forståelse for undervisningsoppdraget og skape oppslutning om de løsninger som må til for å løse oppdraget.	I prosessen med meningsskaping underkommuniseres hvor krevende det er å skape felles forståelse om oppdrag og løsningsmuligheter.

Innenfor kategoriene *distribuert ledelse* ser vi at lederoppgavene er knyttet til fordeling av lederoppgaver i organisasjonen, noe som for mange skoleledere vil medføre etablering av nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen. En mer fordelt ledelsespraksis retter oppmerksomheten mot det å vektlegge de mer prosessuelle sidene ved ledelse. Den nye distribuerte praksisen kan utfordre rektors maktbase og skape uklarhet om plikter og ansvar blant ledere og lærere.

De inkluderte artiklene i kategorien *leadership for learning* peker på at lederoppgavene i særlig grad innebærer å være tett-på-ledere og -lærere i deres læringsarbeid og lede deres kompetanseutvikling. Utfordringen som følger av ønske om å være en tett-på-leder kombinert med et nytt mellomledernivå kan skape større avstand mellom rektor og lærere, og ledelse av læringsarbeidet må skje via mellomlederne.

En sentral lederoppgave knyttet til *ledelse i lærende organisasjoner* er å lede en kollektiv læringsprosess i det profesjonelle læringsfellesskapet drevet fram av dialog og kritisk refleksjon. Utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at å lede kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfellesskap kan ende opp i bare erfaringsdeling og dermed ikke fungere som en arena for kritisk gransking av egen praksis.

Ifølge de inkluderte artiklene er lederoppgaven innenfor *demokratisk ledelse* å skape en åpen kommunikasjon mellom ledere og lærere preget av demokratiske verdier som respekt, tillit og anerkjennelse. Lederutfordringene som følger av den demokratiske verdiforankringen er at verdier knyttet til demokratisk ledelse er noe mange skoleledere tar for gitt, en taus kunnskap som skoleledere trenger økt bevissthet om.

Innenfor kategorien *ledelse av organisasjonsutvikling* framstår det å tilrettelegge for meningsskaping som en sentral lederoppgave. I praksis innebærer det å skape felles forståelse for undervisningsoppdraget og skape oppslutning om de løsninger som må til for å løse oppdraget. Utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at det underkommuniseres hvor krevende det er å skape felles forståelse om oppdrag og løsningsmuligheter.

### Trinn 3: Kompetansebehov for de fem kategoriene for delt ledelse

Med utgangspunkt i tabell 10 som viser hvilke lederoppgaver og lederutfordringer som er identifisert i de inkluderte artiklene, utledes kompetansebehov for de ulike kategoriene. Kompetansebehovene tar utgangspunkt i det nasjonale kvalifikasjonsverket<sup>66</sup> som definerer kompetanse som *kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse*. Med *kunnskap* menes forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområde og/eller yrke. *Ferdigheter* er evne til å bruke kunnskap til å løse problemer og oppgaver, inkluderer både kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter. *Generell kompetanse* er å kunne bruke kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenking i utdannings- og yrkessammenheng. I generell kompetanse vil det å øke bevissthet om egen rolle inngå som en sentral kognitiv premiss for å kunne bruke kunnskap på nye måter. I tabell 11 gis en oversikt kompetansebehov for hver kategori. Kompetansebehovene bygger på de identifiserte lederoppgavene og lederutfordringene som er knyttet til ledelse av skoleutvikling, slik det kommer fram i de inkluderte artiklene. Det betyr at kompetansebehovene ikke er uttømmende for alle oppgaver som forventes at en skoleleder skal gjøre, men er rettet mot det å lede endringsprosesser.

Tabell 11. Kompetansebehov i ledelse av skoleutvikling

Kategorier	Lederoppgaver	Lederutfordringer	Kompetansebehov
Distribuert ledelse	Etablere nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen.	De nye strukturene kan utfordre rektors maktbase og skape uklarhet om plikter og ansvar blant ledere og lærere.	<i>Kunnskaper:</i> Organisasjonsteori. <i>Ferdigheter:</i> Utvikle ledelses- og kommunikasjonsstrukturer <i>Generell kompetanse:</i> Øke bevissthet om egen rolle og dens maktbase.
Leadership for learning	Være tett-på-ledere og -lærere i deres læringsarbeid og lede deres kompetanseutvikling.	Et nytt mellomledernivå kan skape større avstand mellom rektor og lærere, og ledelse av læringsarbeidet må skje via mellomlederne.	<i>Kunnskaper:</i> Ledelse av lærings- og læreplanarbeid. <i>Ferdigheter:</i> Initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet. <i>Generell kompetanse:</i> Utvikle bevissthet om hvordan være en tett-på-leder.

<sup>66</sup> Kunnskapsdepartementet (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring.  
[https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt\\_kvalifikasjonsrammeverk\\_for\\_livslang\\_laring\\_nkr\\_nn.pdf](https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr_nn.pdf)

Ledelse i lærende organisasjoner	Lede en kollektiv læringsprosess i det profesjonelle læringsfellesskapet drevet fram av dialog og kritisk refleksjon.	Å lede kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfellesskap kan ende opp i kun erfaringsdeling og dermed ikke fungere som en arena for kritisk gransking av egen praksis.	<i>Kunnskaper:</i> Kollektive læringsprosesser. <i>Ferdigheter:</i> Lede kollektive profesjonelle diskusjoner. <i>Generell kompetanse:</i> Utvikle refleksjonskompetanse.
Demokratisk ledelse	Skape en åpen kommunikasjon mellom ledere og lærere preget av demokratiske verdier som respekt, tillit og anerkjennelse	Verdier knyttet til demokratisk ledelse er noe mange skoleledere tar for gitt, en taus kunnskap som skoleledere trenger økt bevissthet om.	<i>Kunnskaper:</i> Utdanning og demokrati <i>Ferdigheter:</i> Gjøre beslutninger på en demokratisk måte. <i>Generell kompetanse:</i> Få økt bevissthet om hvilke verdier som ligger til grunn for egen ledelsespraksis.
Ledelse av organisasjonsutvikling	Tilrettelegge for meningsskaping mellom nivåer, det vil si å skape felles forståelse for undervisningsoppdraget og skape oppslutning om de løsninger som må til for å løse oppdraget.	I prosessen med meningsskaping underkommuniseres hvor krevende det er å skape felles forståelse om oppdrag og løsningsmuligheter.	<i>Kunnskaper:</i> Løse koblinger og meningsskaping i utdanningssystemet <i>Ferdigheter:</i> Lede meningsskappingsprosesser i kollegiet. <i>Generell kompetanse:</i> Øke bevissthet om hvordan motstand påvirker egen ledelsespraksis.

Dersom en ser kompetansebehovene i tabell 11 på tvers av de fem ledelseskategoriene kan de oppsummeres under begrepene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

### Kunnskaper

Teorier og begreper som framstår som sentrale innenfor fagområdet ledelse i utvikling av skoler, er: Organisasjonsteori, ledelse av lærings- og læreplanarbeid, kollektive læringsprosesser, utdanning og demokrati, og løse koblinger og meningsskaping i utdanningssystemet.

*Organisasjonsteori* referer til forståelse av hvordan organisasjoner, skoleorganisasjonen spesielt, er bygget opp og fungerer, og hvordan ledere kan tilrettelegge for samarbeid mellom de ulike medlemmene i organisasjonen. *Ledelse av lærings- og læreplan* representerer et sentralt kunnskapsområde for å kunne forstå skolens kjerneoppgave, elevenes læring. Kunnskap om læring og læreplan danner grunnlaget for hvordan ledere kan tolke og iverksette myndighetenes utdanningsmandat i et tett samarbeid med lærerne. Kunnskap om *kollektive læringsprosesser* inngår som et sentralt element i teori om lærende organisasjoner. I arbeidet med utvikling og endring ser det ut til at de inkluderte artiklene kobler de kollektive læringsprosessene til lærernes kompetanseutvikling, et annet sentralt element i lærende organisasjoner. Kunnskap om *utdanning og demokrati* referer til de etiske verdiene som ligger til grunn for den norske utdanningskonteksten. Det siste sentrale kunnskapsområdet som fremheves i artiklene, er teori om *løse koblinger og meningsskaping i utdanningssystemet*. Kunnskapsområdet henger tett sammen med organisasjonsteori og kollektive prosesser, men tilfører en systemisk forståelse av utdanningssystemet, når det etableres arenaer for meningsskaping mellom de ulike nivåene i skolesektoren.

## Ferdigheter

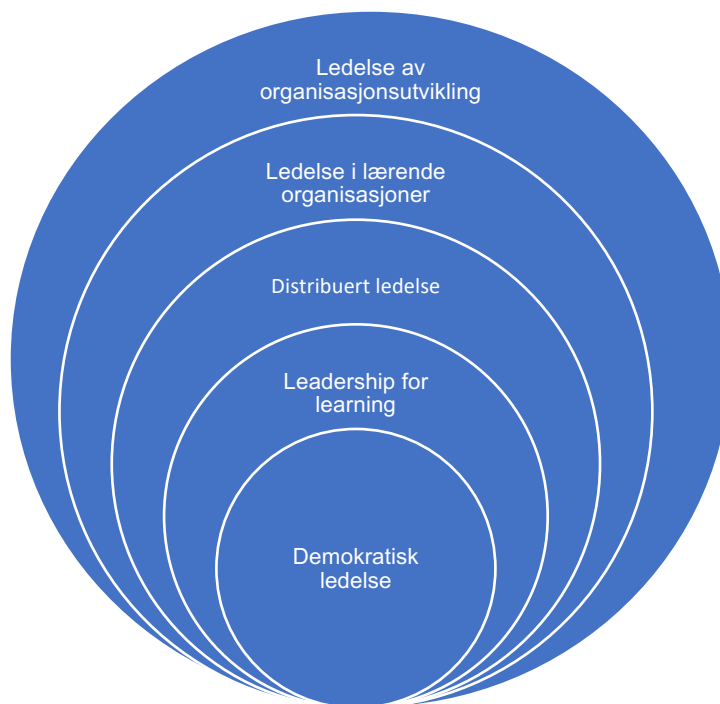
Ulike typer ferdigheter kan betegnes som relevante i ledelse av skoleutvikling. Disse er: Utvikle ledelses- og kommunikasjonsstrukturer, initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet, lede kollektive diskusjoner, gjøre beslutninger på en demokratisk måte, og lede meningsskapingprosesser i kollegiet. I sum representerer disse ferdighetene både kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter. Utvikle ledelses- og kommunikasjonsstrukturer kan betegnes som en praktisk ferdighet som bygger på kunnskap om organisasjonsteori, men som også krever kreative ferdigheter når strukturene skal tilpasses den enkelte skoleorganisasjon. Initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet kan betegnes som en praktisk ferdighet (hvordan man gjør det), som krever en kognitiv forberedelse (hva er lurt å gjøre her) og kommunikative ferdigheter som skal skape motivasjon i samhandling med lærerne. Ledende kollektive profesjonelle diskusjoner for å etablere en felles forståelse og felles praksis er et eksempel på en praktisk ferdighet som følger av en større oppmerksomhet rettet mot den kollektive læringen som skal skje i skoler. Ettersom diskusjonene har til hensikt å utvikle kritisk refleksjon hos deltakerne, krever det at skolelederen selv har både kognitive og kommunikative ferdigheter. Gjøre beslutninger på en demokratisk måte er en praktisk ferdighet som bygger på kunnskap om hva som påvirker beslutningsprosesser, og en kognitiv ferdighet relatert til kunnskap om demokratiske verdier. Ledende meningsskapingprosesser i kollegiet krever både en kognitiv, praktisk, kreativ og kommunikativ ferdighet i form av kognitive forberedelser, praktisk tilrettelegging, kreative ferdigheter til å løse utfordringer som oppstår underveis, og kommunikative ferdigheter for å skape felles forståelse for og oppslutning om endringer i skolens organisering eller undervisning.

## Generell kompetanse

Den generelle kompetansen i ledelse av skoleutvikling som identifiseres i artiklene, vektlegger hvordan skoleledere gjennom samarbeid og ansvarlighet kan omsette kunnskap og ferdigheter til praksis i den aktuelle skolekonteksten. Den generelle kompetansen kan oppsummeres i følgende beskrivelser: Øke bevissthet om egen rolle og dens maktbase, utvikle bevissthet om hvordan være en tett-på-leder, utvikle refleksjonskompetanse, få økt bevissthet om hvilke verdier som ligger til grunn for egen ledelsespraksis, og øke bevissthet om hvordan motstand påvirker egen ledelsespraksis. *Øke bevissthet om egen rolle* er en generell kompetanse som ikke bare påvirker det å lede endrings- og utviklingsarbeid, men som vil være avgjørende for utøvelsen av det helhetlige ledermandatet. I et distribuert perspektiv vil den tradisjonelle rektorrollen endres, og dette vil klart påvirke rektors oppfattelse av seg selv som skolens øverste leder, samtidig som mellomlederne trer fram som ledere med en annen maktbase enn rektor har. Forventningen om å være en leder som er tett på lærerne og deres undervisning, vil endres med etablering av et nytt mellomledernivå i skolen. Dersom mellomlederne blir de som er tette på lærernes undervisning, vil det kreve at lederne må bruke sin kunnskap og sine ferdigheter til å *utvikle bevissthet om hvordan være en tett-på-leder* kan se ut i en ny skolestruktur. *Utvikle refleksjonskompetanse* er definert som en gjennomgående kompetanse i mange av artiklene, men som fremheves særlig i arbeidet med å lede kollektive læringsfellesskap, der hensikten er å gjøre en kritisk gransking av skolens undervisningspraksis. Betydningen av å *få økt bevissthet om hvilke verdier som ligger til grunn for egen ledelsespraksis*, står sentralt i demokratisk ledelse. Denne generelle kompetansen vil kunne påvirke lederens oppfatning av og vilje til å lede endringsprosesser. En annen generell kompetanse er knyttet til meningsskapingprosesser der motstand oppstår. *Å øke bevisstheten om hvordan motstand påvirker egen ledelsespraksis* vil derfor være en avgjørende kompetanse for alle ledere som skal drive utviklingsarbeid i egen skole.

#### Trinn 4: Sammenheng mellom de fem kategoriene for delt ledelse

I de første tre trinnene i syntesen er det identifisert kjennetegn ved ledelse; lederoppgaver, lederutfordringer og kompetansebehov for hver av kategoriene. I det siste trinnet i syntesen undersøkes det om det er mulige sammenhenger mellom de fem ledelseskategoriene i den hensikt å se om sammenstillingen kan kaste nytt lys over kategorier som har betydning for ledelse av skoler i utvikling. En mulig sammenheng mellom kategoriene er illustrert i figur 5.



Figur 5. En sammenheng mellom de fem ledelseskategoriene

En måte å forstå sammenhengen mellom kategoriene på, er å se demokratisk ledelse som et grunnleggende startpunkt for det å lede endringsprosesser. Demokratisk ledelse tydeliggjør hvilket verdimeisig fundament norsk skole er tuftet på, uttrykt gjennom verdier som respekt, tillit og anerkjennelse og gjennom det todelte utdanningsmandatet om at skolen skal bidra til utdanning og dannning. Verdifundamentet som gjenspeiles i læreplanverket, vil være førende for leadership for learning, det å lede arbeidet med å utvikle elevenes undervisning. To lederoppgaver peker seg ut som sentrale; det å være tett på ledere og lærere i deres læringsarbeid og å lede deres kompetanseutvikling. En tradisjonell forståelse om at undervisningsarbeidet er den enkelte lærers ansvar, erstattes med ideen om at ledere bør være tettere på lærerne i deres læringsarbeid og lede de ansattes kompetanseutvikling. I stadig flere norske skoler bygges det opp mellomledernivåer med den konsekvens at leadership for learning må skje via mellomledere. Fra å se ledelse som noe som utøves av enkeltledere, flyttes fokuset mot ledelse som en samhandlende aktivitet, beskrevet som distribuert ledelse.

Samhandlingsaspektet som ligger i distribuert ledelse, krever etablering av nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen og leder oppmerksomheten mot skolen som lærende organisasjon. Innenfor rammen av ledelse i lærende organisasjoner videreføres ideen om kollektiv læring og kompetanseutvikling og kommer konkret til uttrykk i det profesjonelle læringsfellesskapet, der hensikten er en kritisk gransking av skolens undervisningsoppdrag. På den måten kobles det profesjonelle læringsfellesskapet til leadership for learning. Ledelse av



organisasjonsutvikling representerer en ytterligere utvidelse av ledelsesoppgaven der endringsarbeidet i den enkelte skole kobles til utdanningssystemet. Arbeidet med å lede meningsskaping kan sikre at det skapes en felles forståelse for det felles utdanningsoppdraget, noe som igjen bør reflektere verdiene i demokratisk ledelse. Kort oppsummert viser det siste trinnet i syntesen at det er en sammenheng mellom de fem ledelseskategoriene, der kategoriene bygger på hverandre og influerer hverandre, gjennom en stadig utvidelse fra et individperspektiv til et systemperspektiv.

## 5.2 Syntese for skolelederprogrammer

De 44 inkluderte artiklene er inndelt i seks kategorier som tar for seg ulike aspekter ved skolelederprogrammer. Det inkluderer både læringskomponenter og innholdskomponenter og hvordan disse utvikles som en respons på stadig nye krav og forventninger som følge av samfunnsutviklingen. Kategoriene er: Evaluering av skolelederprogrammer, programutvikling, coaching, litteraturgjennomgang av skolelederprogrammer, arbeidsmåter og innhold, og skolelederprogrammets betydning for ledelsespraksis. Innenfor hver kategori identifiseres komponenter som kan opplyse de som utvikler og leder skolelederprogrammer. Et felles trekk ved artiklene er at de viser hvordan skolelederprogrammer antas å ha betydning for skoleledernes bruk av erfaring fra praksis i kombinasjon med forskningsbasert kunnskap.

Syntesearbeidet er gjort i tre trinn:

Trinn 1: Identifisere tematikker i skolelederprogrammer som er fremmende for ledelse av skoleutvikling for hver av de seks kategoriene, utledet fra de inkluderte artiklene.

Trinn 2: Identifisere komponenter som kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling, utledet fra tematikkene for hver kategori. Det inkluderer tre typer komponenter: betingelseskomponenter, læringskomponenter og innholdskomponenter.

Betingelseskomponenter referer til ulike betingelser som påvirker skolelederprogrammene.

Læringskomponenter er inspirert av Hubers (2011) ulike læringsmåter i skolelederopplæring.

Innholdskomponentene utledes fra Clarke og Wildys (2011) rammeverk for innholdskomponenter<sup>67</sup> i opplæringsprogram for skoleledere.

Trinn 3: Sammenstilling av hvilke komponenter som er sentrale i skolelederprogrammer som skal fremme ledelse av skoleutvikling på tvers av kategorier og tematikker.

### Trinn 1: Tematikk i de seks kategoriene

Tabell 12. Oversikt over tematikker i de seks kategoriene

Kategori	Tematikker
Evaluering av skolelederprogrammer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nyskaping i skolelederprogrammer og identifiserte vellykkede innovasjoner knyttet til autentisk læring, utforskning, refleksjon, samarbeidslæring, støtte av medstudenter og coaching.</li> <li>Revitalisering av et rektorutdanningsprogram som følge av statens endrede lovgivning</li> <li>Rektorer og assisterende rektors oppfatninger om profesjonelle læringsmuligheter i et universitets skolelederprogram, sammenhenger mellom akademiske og jobbrelevante læringsopplevelser.</li> <li>Sammenstilt forskning og kommentarer til skolelederprogrammer i USA som et grunnlag for å identifisere fremtidige utfordringer.</li> </ul>

<sup>67</sup> Rammeverket er utviklet av Clarke og Wildy (2011), videreutviklet av Lovett et. al (2015) og tilpasset norske forhold av Aas (2016).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammenhenger mellom skolelederprogrammer og deltakeres læring om ledelse, kortsiktig karriereutbytte, inkludert interesse og fremmelse.</li> <li>• Skoleledere som har vært tidligere studenter på et forberedende opplæringsprogram og deres erfaringer fra deltakelse i programmet og opplæringsens bidrag for å lykkes i stillingene som skoleledere.</li> <li>• Hva som kan utgjøre et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse, og hva det kan bety for opplæring av skoleledere.</li> </ul>
Programutvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan forberede rektorer som fagpersoner i et politisk styrt utdanningssystem.</li> <li>• Behov for å få et internasjonalt perspektiv på skoleledelse.</li> <li>• Undervisningspraksis som forbereder skolelederne på mangfold og demografiske endringer.</li> <li>• Hvordan den globale samfunnsutviklingen påvirker forskning og utvikling av skolelederprogrammer.</li> <li>• Hvordan utvikle ledere for en inkluderende, likeverdig og rettferdig flerkulturell skole.</li> </ul>
Coaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coaching som bidrag i skolelederes kunnskapsutvikling.</li> <li>• Coaching som bidrag i rolleutvikling og lederidentitet.</li> <li>• Coaching som metode for refleksjon og utprøving av ny ledelsespraksis.</li> <li>• Individuell og gruppebasert coaching.</li> </ul>
Litteraturgjennomgang av programmer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problembasert læring i profesjonsutvikling av skoleledere.</li> <li>• Lederutvikling sett i lys av sentraliserte og desentraliserte ordninger.</li> <li>• Historisk gjennomgang av skolelederopplæringen i Norge basert på kriteriene formål, tilbydere, pedagogikk, innhold og forskningstilnærming.</li> <li>• Rammeverk for å forstå utviklingen av skolelederutdanninger ut fra kategoriene kunnskapstradisjoner, kunnskapsformål, kunnskapsdomener, kontekster og nettverk.</li> <li>• Rammeverk for å undersøke og vurdere kvaliteten på lederprogrammer i ulike land.</li> <li>• Analyse av pensumlitteraturen som brukes i kvalifisering av norske skoleledere.</li> </ul>
Arbeidsmåter og innhold	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verktøy for utvikling av lederskapsdimensjoner bygd på 360-graders vurdering.</li> <li>• Gruppeaktiviteter som bidrar til studenters bevissthet om egne kommunikasjons- og relasjonsferdigheter og verdier som styrer deres ledelse.</li> <li>• Problembasert simuleringsprogram som metode for å drøfte og reflektere over praksissituasjoner.</li> <li>• Aksjonsforskning som metode i lederutvikling.</li> <li>• Refleksiv tenkning som verktøy i lederutviklingsprogram.</li> <li>• Utvikling av lederkompetanse gjennom praksis- og virkelighetsnære virtuelle simuleringer.</li> <li>• Læringsorientert modell for skoleledelse bygd på team-dannelse, mentoring, kollektiv «inquiry» samt definering av lederroller.</li> <li>• Selvvurdering og tilbakemelding i skolelederes profesjonsutvikling.</li> <li>• Teori og praksis som knyttes sammen i jobbrelevante læringsopplevelser.</li> <li>• Kommunikasjon og kritisk tenkning som læringsmåter i et internasjonalt lederprogram.</li> <li>• Utprøving av praksisnære øvelser under veiledning fra mentor som bidrag til å forberede deltakerne på praktiske lederoppgaver.</li> <li>• Workshops basert på virkelige hendelser som bidrag til profesjonell utvikling.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problembasert og suksessbasert læring som læringsmåter som kan hjelpe skoleledere til å håndtere dynamiske omgivelser.</li> <li>• Strukturerte skolebesøk, arbeid i læringsgrupper og teoretisk perspektivering som bidrag til kunnskapsutvikling og motivasjon for endring.</li> </ul>
Programmers betydning for ledelsespraksis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoretiske innspill og praktiske læringsmåter som kan stimulere endringer av rektorenes tenkning om egen lederpraksis, hva de gjør i praksis og hvordan de forholder seg til andre.</li> <li>• Utprøving av ny ledelsespraksis i egne skoler som kan stimulere til endringer.</li> <li>• Læring som kan utvikles gjennom kritisk utforskning av skolelederes egne lederroller og praksiser, inkludert avdekking av spenninger i endringsarbeid.</li> <li>• Hvordan teori som blir brukt på en reflekterende måte, og praktiske øvinger, kan bidra til en ny ledelsespraksis.</li> <li>• Utvikling av fagspråk som kan støtte skoleledere i deres balanseøvinger mellom forventninger og nye krav og mellom nærhet og distanse til lærerne.</li> <li>• Hvordan rektors mestringsevne kan utvikles innen en omforent sosial praksis i læringsgrupper.</li> <li>• Utvikling av metakognitiv kapasitet gjennom en systematisk refleksjonsprosess rundt autentisk praksis.</li> <li>• Utvikling av underviserrollen med lederprogrammer mot en rolle mer i retning av prosessledelse.</li> </ul>

Innenfor kategorien *evaluering av skolelederprogrammer* viser de inkluderte artiklene at behovet for å evaluere skolelederprogrammer kommer som en respons på samfunnsutviklingen, for eksempel statens endrede lovgivning. Med endringer følger nye krav og forventninger til ledelse av skolen, noe som igjen kan føre til en revitalisering av programmene. Nyskaping skjer også gjennom innovasjoner, særlig utprøving av nye læringsmåter. Deltakernes opplevelse av opplæringen studeres i flere av artiklene, og et sentralt spørsmål er hvorvidt det er sammenheng mellom opplæringen og det å lykkes i stillingen som skoleleder.

Når det gjelder *programutvikling* er det særlig tre utfordringer som trekkes fram i de inkluderte artiklene. Det er behov for å utvikle skolelederprogrammer ut fra forskningsbasert kunnskap og dermed sikre et internasjonalt perspektiv på skoleledelse. I et politisk styrt utdanningssystem er det behov for at opplæringen forbereder skoleledere på sin politiske rolle. Som følge av globale samfunnsendringer med stor mobilitet er det behov for at skolelederprogrammene forbereder ledere på mangfold og demografiske endringer.

*Coaching* er en av læringsmåtene det pekes på i mange av artiklene. Det argumenteres med at en-til-en coaching eller gruppecoaching bidrar til skolelederes læring. Gjennom gruppecoaching utvikles forståelse av egen lederrolle og kunnskap om hvordan ledelsespraksis er kontekstavhengig. I gruppecoaching opplever lederne anerkjennelse, støtte og tillitt, noe som igjen gir motivasjon og trygghet for utprøving av ny ledelsespraksis.

De inkluderte artiklene innenfor kategorien *litteraturgjennomgang av skolelederprogrammer* viser at teoretiske rammeverk bidrar inn i analyser, enten for å gjøre en historisk gjennomgang av lederprogrammer eller for å kvalitetssikre og vurdere programmene. Ulike teoretiske rammeverk presenteres i de inkluderte artiklene. En problemstilling som reises innenfor denne kategorien, er hvordan lederprogrammene over tid har blitt påvirket av samfunnsendringer som har skiftet mellom sentralisering og desentralisering. Problembasert læring trekkes fram som en sentral læringsmåte som skal støtte skoleledere i deres ledelsespraksis.

Innenfor kategoriene *arbeidsmåter* og *innhold* presenteres en bred variasjon av læringsmåter og innholdskomponenter som kan oppsummeres i tre punkter. Læring skjer i interaksjon mellom teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis. Refleksiv tenking anses som et sentralt verktøy for å skape økt forståelse, og teori og praksis bør knyttes sammen i jobbrelevante læringsopplevelser.

Artiklene i kategorien *skolelederprogrammets betydning for ledelsespraksis* reflekterer den sterke interessen for å studere sammenhengen mellom opplæringen og skolelederens faktiske ledelsespraksis. Flere av artiklene peker på at det å prøve ut ny ledelsespraksis i egne skoler kan stimulere til endringer ved at lederne får nye erfaringer som igjen gir grunnlag for refleksjon og økt forståelse. Dernest argumenteres det for at kritisk utforskning av skolens praksis, inkludert avdekking av spenninger i endringsarbeidet, bereder grunnen for kloke beslutninger. Utvikling av fagspråk kan støtte skoleledere i deres relasjoner med ledere og lærere.

## Trinn 2: Komponenter som kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling

I syntesertrinn 2 identifiseres komponenter som kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling, utledet fra tematikkene innen hver kategori. Det er snakk om betingelseskomponenter, læringskomponenter og innholdskomponenter.

Betingelseskomponenter er komponenter som påvirker skolelederprogrammene.

Læringskomponenter er inspirert av Hubers (2011) teoretiske modell om ulike læringsmåter i skolelederprogrammer: *teori* (kognitive læringsmåter), *gruppelæring* (samarbeidende og kommunikative prosessorienterte læringsmåter), *refleksive metoder* og *veiledning*, alt tett koblet til *praksis*. Innholdskomponenter er inspirert av Clarke og Wildys (2011) rammeverk for innholdskomponenter i lederprogram: *pedagogikk* (leders læring om undervisning og læring), *mennesker* (læring om de skoleledere arbeider sammen med), *sted* (leders læring om utdanningskonteksten), *system* (leders læring om utdanningssystemet) og *individ* (leders læring om seg selv). En oversikt over komponenter innenfor kategoriene er vist i tabell 13.

Tabell 13. Komponenter som kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling

Kategori	Kondensering av tematikker	Komponenter
Evaluering av programmer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolelederprogrammer utvikles som respons på samfunnsutviklingen</li> <li>• Nyskaping skjer gjennom innovasjon, særlig utprøving av nye læringsmåter</li> <li>• Det bør være en sammenheng mellom opplæringen og det å lykkes i stillingen som skoleleder</li> </ul>	<p><i>Betingelseskomponenter i evaluering:</i> Vektlegger hvordan ulike læringskomponenter kan bidra til å utforske sammenhengen mellom opplæringen og ledelsespraksis</p> <p><i>Innholdskomponenter:</i> Vektlegger kunnskap om <i>mennesker</i> (læring om dem skoleledere arbeider sammen med), <i>sted</i> (leders læring om utdanningskonteksten) og <i>system</i> (leders læring om utdanningssystemet) og <i>individ</i> (leders læring om seg selv)</p>

Programutvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programutvikling bør bygge på et nasjonalt og internasjonalt perspektiv på skoleledelse</li> <li>• Programmer bør forberede skoleledere på sin politiske rolle</li> <li>• Programmene bør forberede ledere på mangfold og demografiske endringer</li> </ul>	<p><i>Betingelseskomponenter i programutvikling:</i> Anvender teori og forskningsbasert kunnskap i utvikling av skolelederprogrammer</p> <p><i>Innholdskomponenter:</i> Vektlegger <i>sted</i> (lederens læring om utdanningskonteksten) og <i>system</i> (lederens læring om utdanningssystemet)</p>
Coaching	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coaching er et bidrag i skolelederens læring</li> <li>• Gruppecoaching kan støtte skolelederens rolleutvikling og konstruksjon av lederidentitet</li> <li>• Gruppecoaching gir motivasjon og trygghet for utprøving av ny praksis</li> </ul>	<p><i>Læringskomponenter:</i> Vektlegger <i>veiledning</i> og <i>refleksive metoder</i> som skal utvikle lederrollen og ledelsespraksisen. Gruppecoachingen vektlegger at individutviklingen skjer i grupper.</p> <p><i>Innholdskomponenter:</i> Vektlegger kunnskap om <i>mennesker</i> (læring om dem skoleledere arbeider sammen med) og <i>individ</i> (lederens læring om seg selv)</p>
Litteraturgjennomgang av programmer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoretiske rammeverk kan anvendes for å utvikle, kvalitetssikre og vurdere skolelederprogrammer</li> <li>• Lederprogrammer må ses i lys av sentralisering og desentralisering</li> <li>• Problembasert læring framstår som en sentral læringsmåte</li> </ul>	<p><i>Betingelseskomponenter i litteraturgjennomgang:</i> Anvender teoretiske rammeverk for analyse og kvalitetssikring</p> <p><i>Innholdskomponenter:</i> Vektlegger kunnskap om <i>sted</i> (lederens læring om utdanningskonteksten) og <i>system</i> (lederens læring om utdanningssystemet)</p>
Arbeidsmåter og innhold	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Læring skjer i interaksjon mellom teori, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis</li> <li>• Refleksiv tenking anses som et sentralt verktøy for å skape økt forståelse</li> <li>• Teori og praksis bør knyttes sammen i jobbrelevante læringsopplevelser</li> </ul>	<p><i>Læringskomponenter:</i> Vektlegger hvordan <i>teori</i> og <i>praksis</i> knyttes sammen, hvordan individutvikling skjer gjennom <i>gruppelæring</i>, <i>refleksive metoder</i> og <i>veiledning</i>.</p> <p><i>Innholdskomponenter:</i> Vektlegger kunnskap om <i>mennesker</i> (læring om dem skoleledere arbeider sammen med) og <i>individ</i> (lederens læring om seg selv)</p>
Programmers betydning for ledelsespraksis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utprøving av ny ledelsespraksis i egne skoler kan stimulere til endringer</li> <li>• Kritisk utforskning av skolens praksis, inkludert avdekking av spenninger i endringsarbeid, bereder grunnen for kloke beslutninger</li> </ul>	<p><i>Læringskomponenter:</i> Vektlegger koblingen mellom <i>teori</i> og <i>praksis</i>, gjerne gjennom utprøving av ny praksis innenfor rammen av</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvikling av fagspråk kan støtte skoleledere i deres relasjoner med ledere og lærere</li> </ul>	<p><i>gruppelæring og reflekseive metoder</i></p> <p><i>Innholdskomponenter:</i>  Vektlegger kunnskap om alle innholdskomponentene:  <i>pedagogikk</i> (lederes læring om undervisning og læring),  <i>mennesker</i> (læring om dem skoleledere arbeider sammen med), <i>sted</i> (lederes læring om utdanningskonteksten), <i>system</i> (lederes læring om utdanningssystemet) og <i>individ</i> (lederes læring om seg selv).</p>
--	--	--

Artiklene i kategorien *evaluering av skolelederprogrammer* vektlegger hvordan ulike læringskomponenter kan bidra til å utforske sammenhengen mellom opplæringen og ledelsespraksisen. Artiklene peker på fire relevante innholdskomponenter: *mennesker* (læring om dem skoleledere arbeider sammen med), *sted* (lederes læring om utdanningskonteksten), *system* (lederes læring om utdanningssystemet) og *individ* (lederes læring om seg selv).

De inkluderte artiklene i kategorien *programutvikling* anvender teori og forskningsbasert kunnskap i utvikling av skolelederprogrammer og knytter programmene til den aktuelle samfunnskonteksten. Det betinger kunnskap om *sted* (lederes læring om utdanningskonteksten) og *system* (lederes læring om utdanningssystemet).

Artiklene om *coaching* retter oppmerksomheten mot *veiledning* og *reflekseive metoder*, læringsmåter som kan bidra til å utvikle lederrollen og ledelsespraksisen. Gruppecoachingen vektlegger at individutviklingen skjer i gruppe. Coachingartiklene vektlegger kunnskap om *mennesker* (læring om dem skoleledere arbeider sammen med) og *individ* (lederes læring om seg selv).

Flere av de inkluderte artiklene i kategorien *litteraturgjennomgang av skolelederprogrammer* presenterer teoretiske rammeverk som anvendes for analyse og kvalitetssikre programmene. Innholdskomponenter som vektlegges er kunnskap om *sted* (lederes læring om utdanningskonteksten) og *system* (lederes læring om utdanningssystemet)

I sum viser de inkluderte artiklene i kategorien *arbeidsmåter og innhold* at læringskomponenter som søker å knytte teori og praksis sammen, vektlegges. Den enkelte skoleleders læring skjer innenfor rammen av et sosialt og faglig fellesskap ved bruk av *gruppelæring*, *reflekseive metoder* og *veiledning*. Individutvikling i gruppe krever kunnskap om *mennesker* (læring om dem skoleledere arbeider sammen med) og *individ* (lederes læring om seg selv).

Kategoriene *skolelederprogrammets betydning for ledelsespraksis* inkluderer artikler som også vektlegger koblingen mellom *teori* og *praksis*, gjerne gjennom utprøving av ny praksis innenfor rammen av *gruppelæring* og *reflekseive metoder*. Koblingen krever kunnskap om alle innholdskomponentene: *pedagogikk* (lederes læring om undervisning og læring), *mennesker* (læring om dem skoleledere arbeider sammen med), *sted* (lederes læring om utdanningskonteksten), *system* (lederes læring om utdanningssystemet) og *individ* (lederes læring om seg selv).

### **Trinn 3: Sammenstilling av komponenter som er sentrale i skolelederprogrammer som skal fremme ledelse av skoleutvikling på tvers av kategorier og tematikker.**

I de inkluderte artiklene for skolelederprogrammer anvendes teoretiske rammeverk for analyse og kvalitetssikring. For å forstå den historiske utviklingen av lederprogrammer og de fremtidige utfordringene, ses programmene i lys av både den lokale utdanningskonteksten og det større utdanningssystemet. Artiklene innenfor skolelederprogrammer illustrerer hvordan skoleledelse både er situert og samtidig påvirket av internasjonale trender. Et spørsmål som er gjennomgående i mange av artiklene, er hvordan opplæringen kan bidra til utvikling av ledelsespraksis.

Om og på hvilken måte lederopplæringen gir avtrykk i praksis, det vil si fører til konkrete endringer for ledelse- og organisasjonsutvikling, er forskningstemaet i flere av artiklene. En sentral problematikk er hvordan programmene kan bygge bro mellom teoretiske kunnskaper presentert i tradisjonelle forelesninger og ledelsespraksis som utøves i den enkelte skole. Utprøving av ny ledelsespraksis fremstår som en ny læringskomponent der erfaringer fra utprøvingen kan bearbeides innenfor rammen av *gruppelæring* og *refleksive metoder*. Kunnskapsgrunnlaget inkluderer kunnskap om læring, om dem skoleledere arbeider sammen med, om seg selv som leder, og eksterne faktorer som påvirker skoleledelse, som utdanningskonteksten og det større utdanningssystemet. Alt er sentrert rundt det som skjer i praksis.

De inkluderte artiklene utforsker ulike læringskomponenter som kan bidra til å knytte teori og praksis sammen. En læringskomponent som går igjen i de fleste artiklene, er bruk av refleksive metoder. Utvikling av skolelederens refleksive kompetanse knyttes til nye krav om å granske og utforske skolens undervisning i den hensikt å forbedre. Det innebærer å gjennomføre en kritisk refleksjon som går utover det å bare reflektere og kritisere. I utvikling av lederrollen og lederpraksisen vektlegges *veiledning* og *refleksive metoder*. Tross 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.

## 6 Konklusjon

Denne kunnskapsoversikten svarer på følgende to problemstillinger:

- Hva kjennetegner ledelse i utvikling av skoler?
- Hva kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling?

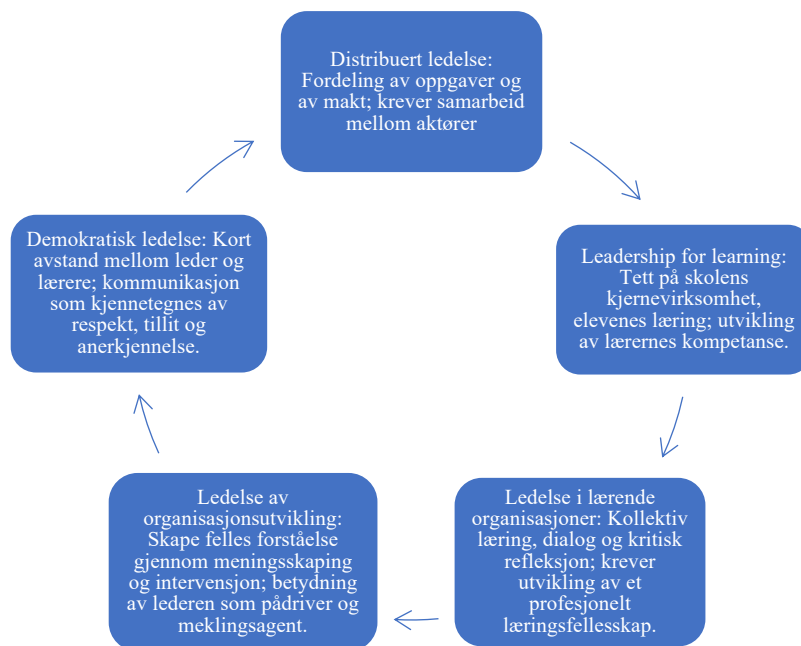
På bakgrunn av de to forskningsspørsmålene er det laget to systematiske kunnskapsoversikter, *en* om hva som kjennetegner ledelse i utvikling av skoler, og *en* om hva som kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling. Det er identifisert 45 artikler om kjennetegn ved ledelse i utvikling av skoler (kapittel 3), og 44 artikler om kjennetegn ved skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling (kapittel 4). Artiklene er kategorisert, og det er skrevet korte oppsummeringer av alle artiklene innenfor de ulike kategoriene. Videre, er det i den første kunnskapsoversikten gjort synteser med tanke på å utlede kjennetegn ved ledelse, lederoppgaver, lederforventninger og kompetansebehov (kapittel 5.1). For den andre kunnskapsoversikten er det gjort synteser med tanke på å utlede tematikker i artiklene, komponenter som kan illustrere hvilke betingelser for lederopplæring som bør være til stede, og hvilke læringskomponenter og innholdskomponenter som er sentrale i programmene (kapittel 5.2).

### Hva kjennetegner ledelse av utvikling av skoler?

Syntesen for den første kunnskapsoversikten viser at ledelse av skoleutvikling kan beskrives ut fra fem kategorier eller perspektiver på ledelse: distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av utviklingsutvikling. Sammenhengen mellom ledelseskategoriene og kjennetegn ved ledelse av skoleutvikling er vist i figur 6. 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 fordeling av lederoppgaver og ansvar i skolen, organisasjons- og kommunikasjonsstrukturer og relasjoner mellom ledere og lærere. For nordiske skoleledere bygger samhandling på en kort avstand mellom leder og lærere og kommunikasjon som kjennetegnes av respekt, tillit og anerkjennelse.

I tillegg pekes det på at ledelse av endringsarbeid i skoler krever økt oppmerksomhet mot kompetanseutvikling hos de ansatte. Det er bred enighet om at kompetanseutvikling bør skje gjennom kollektive læringsprosesser, gjerne innenfor det som kan betegnes som faglige læringsfellesskap. Gjennom ledelse av en felles kritisk utforskning av skolens praksis gis det rom for utvikling av nye undervisningspraksiser. På tilsvarende måte synes det å lede meningsskaping mellom nivåer i utdanningssystemet og mellom nivåene i skolen å være avgjørende for å skape felles forståelse og oppslutning om endring og utvikling.





Figur 6. Kategorier og kjennetegn ved ledelse av skoleutvikling

Syntesen viser at 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 meningsskaping 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 å lede meningsskappingsprosesser i kollegiet. Sist, men ikke minst vil utvikling av egen lederrolle være avgjørende for å kunne håndtere de utfordringer 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 var et av kjennetegnene ved ledelse i

utvikling av skoler. En gjennomgående utfordring i skolelederprogrammer 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.

### **Videre studier**

Denne kunnskapsoversikten har vist at ledelse av skoleutvikling først og fremst er en samhandlende aktivitet, som inkluderer samhandling mellom ledere og samhandling mellom ledere og lærere. 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 gjennom utprøving av ny praksis som kan bearbeides innenfor rammen av gruppelæring og refleksive metoder.

Med bakgrunn i denne kunnskapsoversikten vil vi i delstudie 2 undersøke følgende problemstilling: *Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, hva er dens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter og hvordan kan aktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?* Det vil vi gjøre gjennom dokumentanalyse av statlige policydokumenter for rektorutdanningen og modulbaserte videreutdanninger, dokumentanalyse av tilbydernes programdokumenter for nasjonal rektorutdanning og modulbaserte videreutdanninger, fokusgruppeintervjuer med faglige ansatte på utdanningene. I tillegg vil det bli igangsatt aksjonsforskning relatert til et utvalg læringsmåter i tilbydernes rektorutdanninger og modulbaserte videreutdanninger.

I delstudie 3 vil undersøke følgende problemstillinger: *I hvilken grad og hvordan har nasjonale skolelederutdanninger betydning for skolelederes egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i? Hvilke ytre kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere eller barrierer for at skolelederutdanningene skal få betydning og gi resultater i praksis?* Det vil vi gjøre ved å gjennomføre en longitudinell multicase studie med åtte caser (skoler) med skoleledere som deltar på den nasjonale skolelederutdanningen, der vi vil observere ledelsespraksiser og intervju case-skolenes skoleledere og deres nærmeste ledere på skoleleiernivå.

## Vedlegg 1 Litteraturliste inkluderte artikler

- Aas, M. (2017). Leaders as learners: developing new leadership practices. *Professional development in education*, 43(3), 439-453.
- Aas, M. (2017). Understanding leadership and change in schools: Expansive learning and tensions. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 278-296.
- Aas, M. & Blom, T. (2018). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development in Education*, 44(1), 62-75.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2019). National strategy for supporting school principal's instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540-553.
- Aas, M. & Törnsten, M. (2016). Educational leadership in nordic countries. *Nordic studies in education, Special Issue: Educational Leadership in Nordic countries*, 36(2), 81-85.
- Aas, M. & Vavik, M. (2015). Group coaching: a new way of constructing leadership identity? *School Leadership & Management*, 35(3), 251-265.
- Aas, M., Andersen, F. C. & Vennebo, K. F. (2020). How school leaders can gain role clarity and grow their leadership identity. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 518-551.
- 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.
- Abrahamsen, H. & Aas, M. (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68-88.
- Abrahamsen, H., Aas, M. & Hellekjær, G.O. (2015). How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams? *School Leadership & Management*, 35(1), 62-78.
- Abrahamsen, H., Syse, I. & Øydvin, A. (2016). Utdanna skoleleiar – nye spenningar? *Acta Didactica Norge*, 10(4), 201-217.
- Allen, J. G., Wasicsko, M. M. & Chirichello, M. (2014). The missing link: Teaching the dispositions to lead. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 135-147.
- Andersen, F. C. (2016). Rektorutdanningens potensial i en flerkulturell kontekst. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 103-123.
- Baxter, V., Thessin, R. A. & Clayton, J. (2014). Communitarian leadership practice acquisition in educational leadership preparation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(2), 10-27.

- Benoliel, P. & Berkovich, I. (2017). There is no "T" in school improvement: the missing team perspective. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 922-929.
- Bravender, M. & Staub, N. (2018). Using Interactive, problem-based simulations in a mentoring program for novice school leaders. *Education Leadership Review*, 19(1) 77-91.
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678.
- Carver, C. L. & Klein, C. S. (2013). Action research: A tool for promoting faculty development and continuous improvement in leadership preparation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 162-177.
- Carver, C. L. & Klein, C. S. (2016). Variations in form and skill: supporting multiple orientations to reflective thinking in leadership preparation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(2), 21-39.
- Ceballos, M., Buckridge, H. & Taylor, R. T. (2020). Educational leadership students and mixed reality experiences: Building student confidence to communicate with parents and teachers. *International Journal of Educational Leadership Preparation* 15(1), 58-71.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2) 221-258.
- Easley, J. & Tulowitzki, P. (2013). Policy formation of intercultural and globally minded educational leadership preparation. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 744-761.
- Eleanor Drago-Severson & Jessica Blum-DeStefano (2013) A new approach for new demands: The promise of learning-oriented school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 1-33.
- Field, L. (2019). Schools as learning organizations: Hollow rhetoric or attainable reality? *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1106-1115.
- 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.
- Fluckiger, 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.
- Forde, C., McMahon, M., Gronn, P. & Martin, M. (2013). Being a Leadership Development Coach: A Multi-Faceted Role. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 105-119.
- Gordon, S. P., Oliver, J. & Solis, R. (2016). Successful Innovations in Educational Leadership Preparation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(2), 51-70.

- Gray, J. (2018). Leadership-focused coaching: a research-based approach for supporting aspiring leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 13(1), 100-120.
- Gu, Q. & Johansson, O. (2013). Sustaining school performance: school contexts matter. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 301-326.
- Gunnulfson, A (2017). School leaders' and teachers' work with national test results: Lost in translation? *Journal of Educational Change*, 18(4), 495–519.
- Gunnulfson, A.E. & Colbjørnsen, T. (2015). Forskningsinformert skoleledelse i praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 124-135
- Gunter, H. (2016). Intellectual histories of school leadership: Implications for professional preparation. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 27-47.
- Hallinger, P & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P & Bridges, E.M. (2017). Systematic review of research on the use of problem-based learning in the preparation and development of school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 53(2) 255–288.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Halvorsen, K. A., Skrøvset, S. & Irgens, E. J. (2016). Leadership for learning. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 183-200.
- Hauge, T. E., Norenes, S. O. & Vedøy, G. (2014). School Leadership and Educational Change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15 (4), 357-376.
- Helstad, K. & Møller, J. (2013). Leadership as relational work: risks and opportunities, *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245-262.
- Henriksen, Ø. H. (2018) Making sense across levels in local school governance: Dialogue meetings between a superintendent and subordinated school leaders. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2–3), 119–133.
- Hirsh, Å. & Segolsson, M. (2019). Enabling teacher-driven school-development and collaborative learning: An activity theory-based study of leadership as an overarching practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3) 400-420.
- Huber, S.G. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders – theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540

- Huff, J., Preston, C. & Goldring, E. (2013). Implementation of a Coaching Program for School Principals: Evaluating Coaches' Strategies and the Results. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4) 504–526
- Irgens, Eirik, J. (2018). Historical amnesia: On improving Nordic schools from the outside and forgetting what we know. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2–3), 25–38.
- Jensen, R. (2016). School leadership development: what we know and how we know it. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 48-68.
- Jensen, R. & Lund, A. (2014). Horizontal dynamics in an inter-professional school improvement team International. *Journal of Leadership in Education*, 17(3), 286-303.
- Jensen, R. & Møller, J. (2013). School data as mediators in professional development. *Journal of Educational Change*, 14(1), 95-112.
- Johnson, A. D. (2016). Principal Perceptions of the Effectiveness of University Educational Leadership Preparation and Professional Learning. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 14-30.
- Johnson, A. D. (2016). Principal perceptions of the effectiveness of university educational leadership preparation and professional learning. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), 1-17.
- Kathryn H., Jennifer C. & James A. (2013). The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership & Management*, 33(3), 270-283.
- Kwan, Paula (2020). Transformational leadership theory passé? Revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(2) 321-349.
- Lazaridou, A. (2017). Reinventing a university principal preparation programme: complexity, change, and leadership. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice*, 22(2), 206-221.
- Leithwood, K., Harris, A & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leo, U. (2015). Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership *International Journal of Educational Management*, 29(4), 461-476.
- Leo, U. & Wickenberg, P. (2013). Professional norms in school leadership: Change efforts in implementation of education for sustainable development. *Journal of Educational Change* 14, 403–422.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152-170.

- Liou, D. & Hermanns, C. (2017). Preparing transformative leaders for diversity, immigration, and equitable expectations for school-wide excellence. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 661-678
- Louis, K. S. & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126.
- Louis, K.S & Murphy, J.F. (2018). The potential of Positive Leadership for School Improvement. A Cross-Disiplinary Synthesis. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2-3), 165-180.
- McCarthy, M. (2015). Reflections on the evolution of educational leadership preparation programs in the United States and challenges ahead. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 416-438.
- Melville, W., Bartley, A. & Weinburgh, M. (2012). Change forces: Implementing change in a secondary school for the common good. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 133, 1-26.
- Millward, P. & Timperley, Helen (2010). Organizational learning facilitated by instructional leadership. Tight coupling and boundary spanning practices. *Journal of Educational Change*, 11,139-155.
- Møller, J. (2016). Kvalifisering som skoleleder i en norsk kontekst: Et historisk tilbakeblikk og perspektiver på utdanning av skoleledere. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 7-26.
- Moos, L. (2014). Leadership for Creativity. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 178-196.
- Nordberg, K. (2018). Swedish national principal training programme: A programme in constant change. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 5-14.
- Normore, A.H. & Lahera, A. I. (2019). The evolution of educational leadership preparation programmes. *Journal of Educational Administration and History*, 51(1), 27-42,
- Orr, M. T. (2011). Pipeline to preparation to advancement: Graduates' experiences in, through, and beyond leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 114-172.
- Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 69-81.
- Ottesen, E. & Colbjørnsen, T. (2016). Internationalisation in leadership education: Opportunities and challenges in an Erasmus intensive programme. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 166-182.
- Paulsen, J. M. & Høyer, H. C. (2016). External control and professional trust in Norwegian school governing: Synthesis from a nordic research project. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 86-102.

- Schechter, C. (2011). Switching cognitive gears: Problem-based learning and success-based learning as instructional frameworks in leadership education. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 143-165.
- Shaked, H. & Schechter, C. (2017). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 19-37.
- Shaked, H., Schechter, C. & Michalsky, T. (2018). Collaborative learning from personal cases in a principal preparation programme. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 479-490.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). Leading a school through change – principals' hands-on leadership strategies in school reform. *School Leadership & Management*, 36(4), 452-469.
- Ståhlkrantz, K. & Rapp, S. (2020). Superintendents as boundary spanners - facilitating improvement of teaching and learning. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 376-415.
- Starr, K. (2011). Principals and the Politics of Resistance to Change. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 646-660.
- Stone-Johnson, C. (2014). Responsible Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 645-674.
- Strand, M. K. & Emstad, A. B. (2020). Developing leadership by participating in principal professional learning communities (PPLCS) and the added value of transnational collaboration. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 485-516.
- Svavarsson, H. P., Hansen, B., Lefever, S., Guðjónsdóttir, H. & Ragnarsdóttir, H. (2016). Leadership and diversity in Icelandic schools. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 159-172.
- Svedberg, L. (2016). Doing a Good Job as a Superintendent. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 125-140.
- Forsberg, E., Hortlund, T. & Malmberg, K. (2016). The Assessment Culture of School Leadership. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 141-158.
- Swaffield, S. (2015). Support and challenge for school leaders: Headteachers' perceptions of school improvement partners. *Educational management administration & leadership*, 43(1), 61-76.
- Thessin, R. A. & Clayton, J. (2013). Perspectives of school leaders on the administrative internship. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 790-811.
- Thessin, R. A. & Clayton, J. (2013). Perspectives of school leaders on the administrative internship. *Journal of Educational Administration*, 15(1), 28-55.



- Thomson, P., Hall, C. & Jones, K. (2013). Towards educational change leadership as a discursive practice—or should all school leaders read Foucault? *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 155-172.
- Tulowitzki, P. (2013). Leadership and school improvement in France. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 812-835.
- Uljen, M., Sundqvist, R. & Smeds-Nylund, A.S. (2016). Educational leadership for sustained multi-level school development in Finland. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 103-124.
- Vennebo, K. F. (2017). Innovative work in school development: Exploring leadership enactment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 298-315.
- Watson, C. (2013). How (and why) to avoid making rational decisions: Embracing paradox in school leadership. *School Leadership & Management*, 33(3), 256-269.
- Wise, D. & Jacobo, A. (2010). Towards a framework for leadership coaching. *School Leadership and Management*, 30(2), 159-169.

## Vedlegg 2 Søkestrenger

### Ledelse av skoleutvikling

Databaser: Eric og Education source

Dato: 26.11.2020

Treff: 2628

#	Query	Results
S1	SO ("Educational Action Research" OR "Educational Administration Quarterly" OR "Education leadership review" OR "Educational management administration & leadership" OR "European Educational Research Journal" OR "International journal of educational leadership preparation" OR "International journal of educational management" OR "International journal of leadership in education" OR "Journal of cases in educational leadership" OR "Journal of educational administration" OR "Journal of Educational administration and history" OR "Journal of educational change" OR "Professional Development in Education" OR "Scandinavian journal of educational research" OR "School leadership & management")	21487
S2	TI ( ("School leader*" or Principal* OR headmaster* or "assistant head*" or "deputy head*" or "Head teacher*") AND (change* or develop* or improve* or effective*)) ) OR SU ( ("School leader*" or Principal* OR headmaster* or "assistant head*" or "deputy head*" or "Head teacher*") AND (change* or develop* or improve* or effective*)) ) OR AB ( ("School leader*" or Principal* OR headmaster* or "assistant head*" or "deputy head*" or "Head teacher*") AND (change* or develop* or improve* or effective*)) )	13989
S3	S1 AND S2	2628
S4	S1 AND S2 Limiters - Peer Reviewed; Date Published: 20100101-20201231 Search modes - Boolean/Phrase	2628

# Skolelederprogrammer

Databaser: Eric og Education source

Dato: 26.11. 2020

Treff: 523

#	Query	Results
S1	SO ("Educational Action Research" OR "Educational Administration Quarterly" OR "Education leadership review" OR "Educational management administration & leadership" OR "European Educational Research Journal" OR "International journal of educational leadership preparation" OR "International journal of educational management" OR "International journal of leadership in education" OR "Journal of cases in educational leadership" OR "Journal of educational administration" OR "Journal of Educational administration and history" OR "Journal of educational change" OR "Professional Development in Education" OR "Scandinavian journal of educational research" OR "School leadership & management")	11807
S2	TI ( (Course* OR seminar* OR mentoring or coaching or program or "leadership education" or "further education" or "training program*" or "preparation program*") AND ("educational leadership" or "school leadership") ) OR SU ( (Course* OR seminar* OR mentoring or coaching or program or "leadership education" or "further education" or "training program*" or "preparation program*") AND ("educational leadership" or "school leadership") ) OR AB ( (Course* OR seminar* OR mentoring or coaching or program or "leadership education" or "further education" or "training program*" or "preparation program*") AND ("educational leadership" or "school leadership") )	1897
S3	S1 AND S2	523
S4	S1 AND S2 Limiters - Peer Reviewed; Date Published: 20100101-20201231 Search modes - Boolean/Phrase	523