

INSTITUTT FOR GRUNNSKOLE- OG FAGLÆRERUTDANNING

Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen

En utdanning som gir avtrykk i praksis

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



Innhold

Sammendrag (norsk)	4
Sammendrag (engelsk)	6
Forord	8
1 Innledning	9
1.1 Om oppdraget	9
1.2 Forskningsoppdraget i praksis	9
1.3 Prosjektorganisering og kommunikasjon	13
1.4 Om rapportering og publisering	14
1.5 Denne rapporten	16
2 Forskningsprosjektets relevans og bakgrunn	17
2.1 Prosjektets relevans	17
2.2 Forskning om skoleledelse og skolelederutdanninger	17
3 Kunnskapsoversikter over ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer	24
3.1 Metode	24
3.2 Kunnskapsoversikt over ledelse av skoleutvikling	25
3.3 Kunnskapsoversikt over skolelederprogrammer	28
3.4 Oppsummering	29
4 Karakteristikk ved den nasjonale skolelederutdanningen og hvordan den kan forbedres	31
4.1 Innholdet i og gjennomføring av undersøkelser	31
4.2 Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen	33
4.3 Den nasjonale skolelederutdanningen – forbedringspotensialer for læringsaktiviteter	39
4.4 Oppsummering	41
5 Den nasjonale skolelederutdanningens avtrykk i praksis	43
5.1 Casestudiene	43
5.2 Kontekstens betydning	45
5.3 Lære gjennom å lede et skoleutviklingsprosjekt	45
5.4 Endringer i studentenes ledelsespraksiser	48
5.5 Oppsummering	50
6 Oppsummering, drøfting og anbefalinger	52
6.1 Lederoppgaver og lederutfordringer norske skoleledere står overfor	52
6.2 Profesjonsutvikling for skoleledere	58
6.3 Hvilke forutsetninger og rammebetingelser er av betydning for resultatene og effektene av en nasjonal skolelederutdanning?	62
6.4 Anbefalinger	69
Litteratur	73

Liste over figurer

Figur 1 Delprosjektene og sammenhenger mellom dem og involverte aktører	12
Figur 2 Ulike tilnærminger til læring for skoleledere (Huber, 2011, s. 639)	21
Figur 3 Den nasjonale skolelederutdanningen i et styringsperspektiv ut fra en læreplanteoretisk forståelse av skolens styring	22
Figur 4 Oversikt over ledelseskategorier, lederoppgaver og lederutfordringer.....	27
Figur 5 Den nasjonale skolelederutdanningen: styringsnivåer og sammenhenger mellom dem..	63

Liste over tabeller

Tabell 1 Fremdrift og progresjon i forskningsprosjektet.....	13
Tabell 2 Rapportering og publisering i forskningsprosjektet	15
Tabell 3 Kategorier for ledelse, og kjennetegn på ledelse av skoleutvikling.....	25
Tabell 4 Sammenstilling av programplanenes samlinger, arbeidsformer og eksamensordninger	36
Tabell 5 Oversikt over caseskolene.....	44
Tabell 6 Oversikt over type intervjuer og informanter	44

Sammendrag (norsk)

Denne sluttrapporten fra prosjektet *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen (2020-2024)*, som er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, oppsummerer prosjektets resultater og fremmer anbefalinger til Utdanningsdirektoratet knyttet til videreutvikling av de eksisterende lederutdanningene og som kilde til utforming av fremtidige utdanninger, evalueringer og eventuelle andre tilbud.

Frem til november 2023 har prosjektet, som har vært inndelt i tre delprosjekter, levert tre delrapporter som henholdsvis kartlegger et bredt kunnskapsgrunnlag, analyserer Utdanningsdirektoratets føringer for og tilbydernes operasjonaliseringer av utdanningen, og gir et bilde av en utdanning som gir avtrykk i praksis.

Delrapport 1 besvarer følgende to forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner ledelse i utvikling av skoler? Hva kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling?* Forskerspørsmålene ble undersøkt gjennom å lage kunnskapsoversikter over forskning på ledelse i utvikling av skoler og skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling. Vi fant at ledelse i utvikling av skoler kan karakteriseres som en samhandlende aktivitet. Et gjennomgående funn er en tydelig dreining i retning av at skoler utvikles gjennom kollektive lærings- og utviklingsprosesser mellom ledere og lærere, og at ledelse av de kollektive prosessene fremstår som den tydeligste lederutfordringen. Når det gjelder kjennetegn ved skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling, synes utvikling av refleksjon å være en avgjørende læringskomponent, både med henblikk på å forstå hva som påvirker lederes handlingsrom, og for å fremme forståelsen av egen lederrolle og utviklingen av en lederidentitet. Utprøving av praksis synes å være en læringskomponent som nettopp kan bidra til å knytte bånd mellom opplæring og praksis, og som kan koble sammen teori og praksis.

Delrapport 2 besvarer følgende tre forskningsspørsmål: *Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, hva er dens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter, og hvordan kan aktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?* Forskerspørsmålene er undersøkt gjennom tre metodiske tilnærminger: dokumentanalyse, fokusgruppeintervjuer og aksjonsforskning. Kravspesifikasjonen for rektorutdanningen viser at myndighetene ønsker en utdanning som skal være aktuell og svare på utfordringene skolene står overfor. Utdanningen skal være målstyrt, behovsrettet, ha et praktisk siktemål og gi avtrykk i praksis. Myndighetenes intensjoner og føringer kan oppfattes som et tydelig svar på den utfordringen som problematiseres i den internasjonale litteraturen om hvordan utdanningene kan gjøres relevant for praktiserende skoleledere. Kravene om en forskningsbasert og praksisorientert utdanning kan derfor sies å være et svar på behovet for en moderne lederutdanning. Dokumentanalysen av tilbydernes programplaner og fokusgruppeintervjuene med tilbydernes fagansvarlige har vist at det kan være utfordrende å skape en sammenheng mellom nasjonale myndigheters intensjoner og tilbydernes operasjonalisering av intensjonene. Dette gjelder i særlig grad den store variasjonen i hvor detaljert tilbyderne beskriver læringsaktivitetene i sine programplaner. De fire aksjonsforskningsstudiene har vist oss at det er en sterk sammenheng mellom læringens hva, hvordan og hvorfor.

Delrapport 3 besvarer følgende forskningsspørsmål: *På hvilke måter har den nasjonale skolelederutdanningen betydning for skolelederens egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon? Hvilke kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere eller barriere for at skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis?* Forskerspørsmålene har vært undersøkt gjennom casestudier av skoler med

studenter som har deltatt på rektorutdanningen. Funnene viser at rektorutdanningen *gir avtrykk i praksis*. Vi har identifisert fire områder studentene selv og deres kolleger sier har hatt betydning for deres egenutvikling i rollen som leder og for skolen. Det er:

Ledelse av skoleutvikling

Gjennom å planlegge og gjennomføre endringsarbeidet har de fått bedre forståelse av utviklingsprosesser og av hvordan endringer kan knyttes til skolens strategi og planarbeid.

Ledelse av personalet

Gjennom utdanningen har de fått økt bevissthet om og erfaring med hvordan de bør kommunisere og lede personalet, og betydningen av å «spille på lag» med lærerne har blitt tydeligere.

Forståelse av utdanningsorganisasjonen

Gjennom arbeidet med utdanningen og skoleutviklingsprosjektet har studentene fått økt kunnskap om egen organisasjon og utdanningssystemet.

Bruk av forskningsbasert kunnskap

Studentene har erfart at det å kombinere forskning med egne erfaringer har gitt dem økt legitimitet overfor personalet, og det har skapt økt trygghet og utviklet deres lederrolle.

Tidligere evalueringer fra den nasjonale skolelederutdanningen, herunder rektorutdanningen og de modulbaserte videreutdanningene, har vist at studentene i hovedsak er meget tilfredse med utdanningen, uavhengig av tilbyder. Denne studien har kartlagt et bredt kunnskapsgrunnlag med relevans for utdanningen, frembrakt kunnskap om myndighetenes intensjoner og føringer for utdanningen, om forskjeller og variasjoner mellom tilbyderne av utdanningen, og om *hva* studentenes tilfredshet dreier seg om. Anbefalingene som fremmes i denne sluttrapporten, er forankret i kunnskapsgrunnlaget som er arbeidet frem i forskningens delrapporter og i denne rapporten.

Sammendrag (engelsk)

This final report from the project Research about the Norwegian National School Leadership Education (2020–2024), conducted on behalf of the Norwegian Directorate for Education and Training, summarises the project's findings and provides recommendations for the Directorate regarding the further development of existing leadership programs and the design of future educational initiatives, evaluations, and potential education offerings.

As of November 2023, the project, divided into three sub-projects, has delivered three interim reports. These reports cover a broad knowledge base and analyse the Directorate's guidelines and the providers' operationalisations of education, providing an overview of education and its impact on school practices.

The first sub-report addresses two research questions: *What characterises leadership in the development of schools? What characterises school leadership programs that promote school development leadership?* These questions were explored by creating a knowledge base of research in the field. The findings indicate that leadership in school development can be characterised as a collaborative activity. A consistent finding is a clear shift towards schools developing through collective learning and development processes between leaders and teachers, with the leadership of these collective processes emerging as the most prominent leadership challenge. Regarding the characteristics of school leadership programs that promote school development leadership, the development of reflection is a crucial learning component. This component is important for understanding what influences leaders' scope of action and promoting an understanding of their roles as leaders and the development of a leadership identity. To try out new leadership actions in practice is a learning component that can bridge the gap between training and practice and connect theory and practice.

The second sub-report addresses three research questions: *What characterises the national school leadership education? What is its potential for improvement in learning activities? How can activities and the connections between them be strengthened and improved?* These questions were investigated through three methodological approaches: document analysis, focus group interviews and action research. The National School Leadership Education specifications indicate that the authorities wish for a relevant education that addresses the current challenges schools face. The education should be goal-oriented, needs-based, have a practical aim and have an impact in practice. The education can be seen as an apparent response to making education relevant for practising school leaders, as highlighted in international literature. The requirements for research-based and practice-oriented education can be considered a response to the need for a modern leadership education. The document analysis of the providers' program plans and focus group interviews with their dedicated experts show that creating a connection between national authorities' intentions and providers' operationalisation can be challenging. This is particularly true for the significant variation in how providers describe the learning activities in their program plans. The four action research studies reveal a strong connection between the what, how and why of learning.

The third sub-report addresses the following research questions: *How is national school leadership education significant for school leaders' self-development in their roles as leaders, the development of leadership practices and the development of the school as an organisation? What contextual factors can serve as drivers of or barriers to national school leadership education and yield results in practice?* These questions were investigated through case studies. The findings show that school leadership education impacts practice. Students and their colleagues have identified four areas that are important for their self-development in their roles as school leaders.

Leadership in school development: Planning and implementing change have given them a better understanding of development processes and how changes can be linked to the school's strategy and planning.

Leadership of school staff: Through education, they have gained increased awareness and experience in communicating and leading staff, and the importance of 'working together' with teachers has become more apparent.

Understanding the educational organisation: Through work on education and school development projects, they have gained increased knowledge of their organisation and the education system.

Use of research-based knowledge: They have found that combining research with their own experiences has increased their legitimacy among staff and their confidence and developed their leadership roles.

Previous evaluations of the national school leadership education program, including principal education and modular further education programs, have shown that students are generally very satisfied with their education, regardless of the provider. The three reports cover a broad knowledge base relevant to school leadership education. They have generated knowledge about the national authorities' intentions and educational guidelines, differences and variations among education providers, and what student satisfaction entails. The recommendations put forward in this final report are grounded in the knowledge base developed in the research sub-reports and this report.

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*. Prosjektet har vært organisert i tre delprosjekter og har dreid seg om å fremskaffe et utvidet kunnskapsgrunnlag for utvikling av den nasjonale skolelederutdanningen, som inkluderer rektorutdanningen og modulbaserte videreutdanninger for skoleledere.

Delstudie 1 handlet om å skaffe en systematisk kunnskapsoversikt om *ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer*. Delrapport 1 ble publisert 18. desember 2021. Delstudie 2 undersøkte hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen og dens forbedringspotensial. Delrapport 2 ble publisert 1. mai 2023. Delstudie 3 undersøkte sammenhenger mellom den nasjonale skolelederutdanningen og ledelsesutøvelse i praksis, og skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i. Delrapport 3 ble publisert 30. november 2023.

Forskningsoppdraget har vært gjennomført 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). NTNU v/Institutt for lærerutdanning gikk ut av prosjektet våren 2022, men ble erstattet av medarbeidere fra Nord universitet v/fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag og UiT Norges arktiske universitet v/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Arbeidet med delstudie 2 og 3 har involvert 14 forskere.

Prosjektgruppen har bestått av:

Prosjektleder: Professor Marit Aas, OsloMet

Delprosjektleder delstudie 1: Førsteamanuensis Fred Carlo Andersen, OsloMet

Delprosjektleder delstudie 2: Professor Kirsten Foshaug Vennebo, OsloMet

Delprosjektleder delstudie 3: Professor Brit Bolken Ballangrud, OsloMet¹.

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, HINN, NTNU, Nord universitet og UiT.

Oslo, 21. mars 2024

Marit Aas

Brit Bolken Ballangrud

Kirsten Foshaug Vennebo

Fred Carlo Andersen

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

1 Innledning

I dette innledningskapitlet gjør vi kort rede for forskningsoppdraget. Deretter beskriver vi hvordan vi har gjennomført forskningsoppdraget ved å redegjøre for avgrensninger og endringer i forhold til prosjektbeskrivelsen, presentere hva oppdraget har handlet om, og forskningsspørsmålene som er belyst, prosjektorganiseringen, fremdrift, kommunikasjon, rapportering og publisering.

1.1 Om oppdraget

Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen, det vil si rektorutdanningen og de modulbaserte videreutdanningene, er et fireårig prosjekt (2020–2024) gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Formålet med forskningen er ifølge oppdragsgiver å vurdere kvaliteten på og måloppnåelsen i utdanningene, og å frembringe mer kunnskap om effektiv lederutdanning, dvs. utdanning som gir utvikling og endring i ledelsespraksiser, og som fører til utvikling og endring i deltakernes organisasjoner og konteksten som skolen opererer i, til det beste for elever og ansatte.

Kunnskapsgrunnlaget skal både gi oversikt over forskning og fremskaffe erfaringsbasert kunnskap. Kunnskapen skal kunne brukes for videreutvikling av de eksisterende lederutdanningene og som kilde til utforming av fremtidige utdanninger, evalueringer og eventuelle andre tilbud.

Oppdragsgiver ønsker å fremskaffe mer kunnskap om utdanningene og grunnlaget for disse, slik at tilbudene i større grad oppfyller de kravene og målene som er satt. Kunnskapsgrunnlaget skal få frem kunnskapsstatus om god skoleledelse og skolelederutdanninger, vurdere utdanningene opp mot denne kunnskapen og identifisere forhold som forsterker eller reduserer effekten av utdanningene i praksis.

Oppdragsgiver vektla også formidlingsaspektet knyttet til forskningen og spesifiserte at oppdragstaker, gjennom å delta på to årlige møter med oppdragsgiver, skulle gjennomgå status for forskningen. I tillegg skulle oppdragstaker delta på tilbydersamlinger for tilbydere av den nasjonale skolelederutdanningen i regi av Utdanningsdirektoratet for å dele kunnskap og erfaringer, drøfte problemstillinger som kunne være til nytte for utvikling av lederutdanningene, og få innspill til forskningsarbeidet.

1.2 Forskningsoppdraget i praksis

Oppdraget er både omfattende og sammensatt. Innenfor den ressursrammen som har vært stilt til rådighet for gjennomføringen av forskningsoppdraget, har vi derfor, etter drøftinger med oppdragsgiver, gjort noen avgrensninger og endringer i forhold til den opprinnelige prosjektbeskrivelsen. Vi valgte å rette oppmerksomheten mot det som karakteriseres som et nøkkeltema for fremtidens skoleledere, nemlig ledelse av skoleutvikling (Kovačević & Hallinger, 2019). Det innebærer at begrepet *god skoleledelse* først og fremst har vært rettet mot å studere sammenhenger mellom ledelse og skoleutvikling, og hvordan denne kunnskapen kan bidra til å utvikle skolelederutdanninger som fremmer ledelse av skoleutvikling. At professor Erlend Dehlin (NTNU) gikk ut av prosjektgruppa 01.08.2022 førte til noe forsinket fremdrift i delstudie 2 og 3. For å klare å hente inn denne forsinkelsen innenfor oppdragets økonomiske ressursramme måtte vi redusere forskningens undersøkelsesområde til fortrinnsvis å gjelde den nasjonale rektorutdanningen som på oppdrag av Utdanningsdirektoratet tilbys ved sju utdanningsinstitusjoner; fire universiteter og tre høyskoler. Denne begrensningen kunne

forsvares ut fra en begrunnelse om at videreutdanningsmodulene bygger på de samme sentrale kravene som er definert i kravspesifikasjonen for rektorutdanningen.

Vi valgte å arbeide med forskningsoppdraget gjennom en inndeling i tre delprosjekter som omhandler og kan sorteres under ulike kvalitetsområder, og som har egne forskningsspørsmål. Videre anvendte vi et kvalitativt og longitudinelt multimetodisk eksplorerende forskningsdesign for å besvare forskningsspørsmålene. Under presenterer vi kort delprosjektene med kvalitetsområder og forskningsspørsmålene som er utviklet for hvert delprosjekt, og sammenhenger mellom delprosjektene og aktører som har vært involvert.

Delprosjekt 1 handlet om vitenskapelig kvalitet (jf. figur 1), der formålet var å fremskaffe forskningsbasert kunnskap ved å identifisere og syntetisere forskning på ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer. Bakgrunnen for dette var at det internasjonalt i de senere årene har vært en økende anerkjennelse av at skolelederopplæring er et kritisk aspekt av skoleutvikling og elevens læring. Samtidig er det flere som argumenterer for at nåværende skolelederopplæringer ikke klarer å forberede lederne på den komplekse hverdagen de står i (Hallinger, 2003). I OECD rapporten (Pont et al., 2008) om forbedring av skoleledelse konkluderes det med at skoleledere ikke er godt nok forberedt til å møte kompleksiteten i de lederutfordringene en ser for seg i det 21. århundre. Bush (2018) foreslår at både kortsiktige og longitudinelle studier er nødvendige for å fange opp langtidseffektene av skolelederprogrammene. Det anbefales derfor at forskningen inkludere studier av på hvilke måter og i hvilken grad lederne bruker det de har lært i sine skoler og effektene på lærere, på undervisning og læring, og på lengre sikt elevenes læringsresultater (Flückinger et al., 2014). Vi valgte derfor å lage en kunnskapsoversikt over internasjonal forskning for å se hvordan denne kunne bidra til å belyse den nordiske og norske ledelseskonteksten og lederutdanningen.

Vi gjennomførte et systematisk søk etter forskningslitteratur ut fra tydelige begrensninger, hentet inn studier basert på konkrete kriterier, vurderte om studiene skulle inkluderes eller ikke, og kodet, analyserte og syntetiserte resultatene på en tematisk måte. Totalt inngikk 45 studier i utvalget for ledelse av skoleutvikling og 44 studier i utvalget for skolelederprogrammer. Kunnskapsoversikten ble laget i form av en «rapid review», noe som innebar å begrense oversikten, men likevel utvikle et format slik at vi fulgte samme krav til systematikk og transparens som gjelder for enhver systematisk kunnskapsoversikt. Forskningsspørsmålene vi ville belyse i dette delprosjektet, var:

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

Delprosjekt 2 handlet om å undersøke den nasjonale skolelederutdanningen og hvordan utdanningen kan forbedres. For å få tak i formulert programkvalitet studerte vi kjennetegn ved utdanningen ved å gjøre dokumentanalyser av Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon og tilbydernes programplaner for rektorutdanningen, i tillegg til å intervju programansvarlige hos tilbyderne. Dokumentanalysen ble rettet mot det som i læreplanteorien benevnes som formuleringsarenaen, en analyse av de skriftlige policydokumentene, der nasjonale myndigheter beskriver hvorfor de ønsker en nasjonal rektorutdanning og de modulbaserte videreutdanningene, hva de ønsker innholdet skal være og hvordan de tenker seg tilbyderne kan operasjonalisere oppdraget. De politiske hensiktene kom blant annet fram i anbudsdocumentet for Rektorutdanningen fra 2019. Analysen bygget på funn fra delstudie 1 (kunnskapsoversikten) og ble rettet mot programmenes *hva* (innhold), *hvorfor* (hensikt) og *hvordan* (læringsaktiviteter) i

den hensikt å undersøke hvordan tilbyderne forstår og praktisk løser de nasjonale programoppdragene.

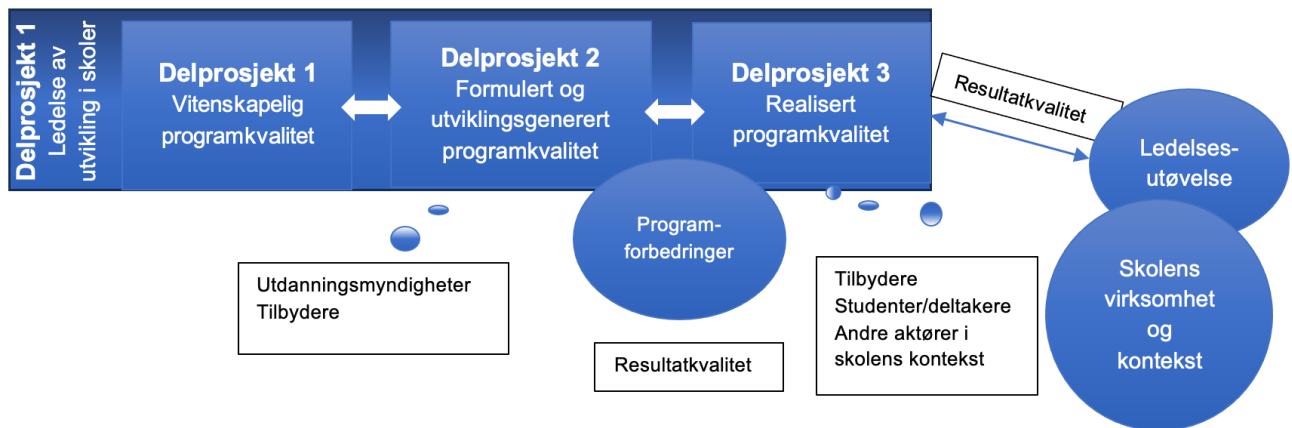
For å fange opp tilbydernes operasjonalisering av og praktiske utforming av programmet, ble programmene analysert basert på data fra fokusgruppeintervjuer med de faglig ansvarlige for rektorutdanningen. Det inkluderer rektorutdanning ved fire studiesteder Oslo, Trondheim, Bodø og Tromsø og fire av de fem modulbaserte videreutdanningene som gjennomføres i regi av Utdanningsdirektoratet. Utdanningens forbedringspotensialer ble undersøkt gjennom fire aksjonsforskningsstudier. Utviklingsgenerert programkvalitet (jf. figur 1) referer til at vi gjennom disse fire aksjonsforskningsstudier har studert og generert kunnskap om et utvalg læringsaktiviteter som inngår i utdanningen, og sammenhenger mellom dem, som kan brukes som grunnlag for programforbedringer. Forskningsspørsmålene for dette delprosjektet var:

- Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen?
- Hva er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter?
- Hvordan kan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?

Delprosjekt 3 handlet om realisert programkvalitet, der formålet var å fremskaffe erfaringskunnskap om hvordan den nasjonale skolelederutdanningen «gir avtrykk i praksis». Det å kunne studere om og hvordan den nasjonale skolelederutdanningen gir avtrykk i praksis, er en utfordrende forskningsoppgave. De sentrale evalueringsrapportene fra rektorutdanningen har bidratt med kunnskap om hvordan deltakerne selv har opplevd sin utdanning. Metodisk bidrar selvrapportering med verdifull kunnskap, men deltakernes opplevelser og erfaringer trenger ikke nødvendigvis fange opp hvordan deltakernes læring reflekteres i egne skoler. Vi gjennomførte derfor casestudier av åtte skoler med skoleledere som har vært studenter på og deltagere i rektorutdanningen. Data ble innhentet ved hjelp av intervjuer med studentene, skolens ledelse, lærere og skoleeier, i tillegg til at vi gjorde observasjoner av den materielle konteksten, som skolebygning og geografisk beliggenhet. Forskningsspørsmålene for dette delprosjektet var:

- På hvilke måter har den nasjonale skolelederutdanningen betydning for skolelederens egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksiser i skolen og utvikling av skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i?
- Hvilke kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere eller barrierer for at skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis?

Delprosjektene og sammenhengen mellom dem og de involverte aktørene kan illustreres som vist i figur 1.



Figur 1 Delprosjektene og sammenhenger mellom dem og involverte aktører

Forskningens utgangspunkt var i delprosjekt 1 å lage en kunnskapsoversikt over hva som kjennetegner ledelse i utvikling av skoler (som igjen dannet kunnskapsgrunnlag for de to andre delprosjektene), og hva som kjennetegner skolelederutdanninger som fremmer ledelse av skoleutvikling (vitenskapelig programkvalitet). Derneft undersøkte vi i delstudie 2 hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen gjennom å undersøke Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon for rektorutdanningen og operasjonaliseringen av denne i tilbydernes programplaner for utdanningen (formulert programkvalitet), og å identifisere sammenhenger mellom vitenskapelig og formulert programkvalitet. I tillegg gjennomførte vi aksjonsforskning om læringsaktiviteter i utdanningen (utviklingsgenerert programkvalitet) i den hensikt å videreutvikle og forbedre disse (resultatkvalitet), og som i delprosjekt 1 og delprosjekt 2 ble identifisert som sentrale programkomponenter. Videre undersøkte vi i delstudie 3 sammenhenger mellom utdanningen (realisert programkvalitet) og endringer i ledelsesutøvelse og skoleutvikling i praksis (avtrykk i praksis – resultatkvalitet).

Tabell 1 gir en oversikt over prosjektgjennomføringen med progresjon og fremdrift i perioden fra 2020 til 2024.

Tabell 1 Fremdrift og progresjon i forskningsprosjektet

Et kvalitativt og longitudinelt multimetodisk design: Litteraturstudier, dokumentanalyser, aksjonsforskning og casestudier								
Tidsløp	Prosjektår 1		Prosjektår 2		Prosjektår 3		Prosjektår 4	
	Høst 2020	Vår 2021	Høst 2021	Vår 2022	Høst 2022	Vår 2023	Høst 2023	Vår 2024
Delstudie 1	Litteraturstudier Internasjonal forskning	Litteraturstudier Nasjonal forskning	Rapport fra delstudie 1, ferdigstilt 18.12.21				Analyser Drøfting	
Delstudie 2	Forberede aksjonsforskning rundt læringsaktiviteter som kan støtte opp under koblingen mellom utdanning på campus og deltakernes daglige lederpraksis		Dokumentanalyse Aksjonsforskning	Dokumentanalyse Aksjonsforskning	Aksjonsforskning	Aksjonsforskning Rapport fra delstudie 2, ferdigstilt 01.05.23	Analyser Drøfting	
Delstudie 3			Case-studier 8 skoler Intervju med student/deltager på rektorutdanningen Intervju med rektor/skolesjef Fokusgruppeintervju med ledere og lærere Observasjoner av materiell kontekst (skolebygning og geografisk beliggenhet)				Analyser Drøfting Rapport fra delstudie 3, ferdigstilt 30.11.23	Sluttrapport, ferdigstilt 01.04.24

1.3 Prosjektorganisering og kommunikasjon

Prosjektet har vært organisert med en prosjektgruppe bestående av prosjektleder professor Marit Aas ved OsloMet, som er ansvarlig for prosjektet som helhet. Delprosjektene har hatt delprosjektledere som har hatt ansvar for studiene som inngår i disse. Ansvarlig for delstudie 1 har vært førsteamanuensis Fred Carlo Andersen (OsloMet), ansvarlig for delstudie 2 har vært professor Kirsten Foshaug Vennebo (OsloMet), og ansvarlig for delstudie 3 har vært professor Brit Bolken Ballangrud (OsloMet). Professor Erlend Dehlin (NTNU) gikk som nevnt ut av prosjektgruppen 01.08.2022 og ble erstattet av professor Brit Bolken Ballangrud. Prosjektgruppen har hatt faste møter gjennom hele prosjektperioden for å kvalitetssikre prosjektets fremdrift og avslutning. Sentrale medarbeidere på den nasjonale skolelederutdanningen ved hvert studiested har deltatt i forskningsarbeidet i delstudie 2 og 3 som del av sin FoU-tid.

Deltakere i aksjonsforskningsstudiene i delstudie 2 har i tillegg til prosjektgruppen vært:

Ann Margareth Gustavsen, HINN
 Elisabeth Marit Stenshorne, OsloMet/USN
 Lars Myhr, HINN
 Åse Slettbakk, UiT
 Lars Åge Rotvold, UiT
 Trond Lekang, Nord Universitet
 Mariana Jones, NTNU
 Erlend Dehlin, NTNU

Deltakere i casestudiene i delstudie 3 har i tillegg til prosjektgruppen vært:

Elisabeth Marit Stenshorne, OsloMet/USN
 Trond Lekang, Nord Universitet
 Åse Slettbakk, UiT

Lars Åge Rotvold, UiT
Hilde Forfang, HINN
Lars Myhr, HINN
Ann Margareth Gustavsen, HINN
Mette Marit Jensen, HINN
Idunn Seland, OsloMet
Kristin Helstad, OsloMet

På den måten har de faglige miljøene ved OsloMet, HINN og NTNU, Nord Universitet og UiT blitt trukket inn i forskningsarbeidet om hvordan deres egne programmer kan forbedres, og hvordan utdanningen kan få betydning for og gi resultater i skoleledernes praksiskontekster. Det ble utarbeidet fremdriftsplaner for hvert enkelt delprosjekt i henhold til fremdriftsplanen for prosjektet som helhet, slik den fremgår av tabell 2. Resultatene fra delstudiene bygger på hverandre, og funn og analyser har derfor blitt delt fortløpende mellom involverte forskere i fagmiljøet. Kommunikasjonsformen har i hovedsak vært basert på digitale møter, men også fysiske møter i den grad økonomien i prosjektet og den rådende situasjonen med covid-19 har tillatt det.

Gjennom årlige statusrapporter og møter med Utdanningsdirektoratet har status for forskningen blitt kommunisert og gjennomgått, herunder også fremdrift, revidering av planer og presentasjon av foreløpige resultater (dokumentert i delrapportene). For å skape et felles eierskap blant oppdragsgiver og alle tilbyderne har forskningen blitt presentert og drøftet på tilbydersamlinger i regi av Utdanningsdirektoratet. På samlingene har vi delt erfaringer og presentert sentrale funn fra forskningen, drøftet problemstillinger som kunne komme til nytte for utvikling av lederutdanningene, og fått innspill til forskningsarbeidet.

Forskningen har vært programpost på følgende samlinger:

- Delprosjekt 1: 14.01.2021, 10.05.2021 og 20.08.2021
- Delprosjekt 2: 04.05.2022, 27.01.2023 og 06.06.2023
- Delprosjekt 3 og sluttrapporten: 16.01.2024

1.4 Om rapportering og publisering

Gjennom prosjektets forløp er forskningen dokumentert i tre delrapporter og denne sluttrapporten. Rapportene har blitt overlevert til og publisert av oppdragsgiver. Delrapportene svarer på delprosjektene problemstillinger og løfter frem implikasjoner for policy, praksis og forskning. I denne sluttrapporten oppsummerer vi forskningen som helhet, diskuterer forskningens funn og gir noen anbefalinger på bakgrunn av hele prosjektet. I tillegg til rapportene er forskningen formidlet i internasjonale forskningstidskrifter, et bokkapittel på norsk, tre populærvitenskapelige artikler og en norsk antologi. Rapporteringen og publiseringen fra forskningsprosjektet i sin helhet vises i tabell 2.

Tabell 2 Rapportering og publisering i forskningsprosjektet

Forfattere	Tittel	Rapporter/artikler/bokkapitler	Tidspunkt/status
Aas, Andersen, Vennebo og Dehlin	Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Delrapport 1. Kunnskapsoversikt om ledelse av skoleutvikling og skolelederutdanninger.	Delrapport 1 til Utdanningsdirektoratet	18.12.2021 Publisert
Andersen, Aas, Vennebo	A Systematic Review of Empirical Research on School Leadership Training Programmes	Artikkel International Journal of Leadership in Education	Høst 2023 Under review
Andersen, Aas, Vennebo & Dehlin	A Systematic Review of Empirical Research on Leading School Development	Artikkel European Journal of Educational Management	Høst 2023 Under review
Aas, Andersen, Vennebo & Dehlin	Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt	Bokkapittel (2022). I <i>Ledelse i fremtidens skole</i> (Red.) M. Aas og J. M. Paulsen (2. utg.) (s. 73–92). Fagbokforlaget	Mai 2022 Publisert
Aas	Innsikt: Ledelse av skoleutvikling	Fagartikkel Skolelederen nr. 2, 2022, s. 18	Vår 2022 Publisert
Aas	Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt	Fagartikkel Bedre skole nr. 1, 2023, s. 50–54	Vår 2023 Publisert
Aas, Vennebo, Ballangrud & Andersen	Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Delrapport 2. Karakteristikk ved den nasjonale skolelederutdanningen og dens forbedringspotensial for læring.	Delrapport 2 til Utdanningsdirektoratet	01.05.2023 Publisert
Slettbakk & Aas	Group Coaching to Enhance School Leadership Performance?	Artikkel Coaching: International Journal of Theory, Research and Practice	Høst 2023 Under review
Ballangrud, Stenshorne & Aas	Digital coaching meeting between school leader students, their leaders and university professors	Artikkel Professional Development in Education	Høst 2023 Under review
Gustavsen & Vennebo	Group discussions: a resource for school and kindergarten leaders' learning?	Artikkel Educational Research	Høst 2023 Under review
Aas, Ballangrud, Vennebo & Andersen	Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Delrapport 3. Utdanningens betydning for ledelsesutøvelse i praksis og skolen som organisasjon og konteksten den befinner seg i.	Delrapport 3 til Utdanningsdirektoratet	30.11.2023 Publisert
Aas, Ballangrud, Vennebo & Andersen	Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. Sluttrapport. En utdanning som gir avtrykk i praksis	Sluttrapport til Utdanningsdirektoratet	01.04.2023
Aas & Ballangrud	Rektorutdanningen gir avtrykk i praksis	Fagartikkel Bedre skole	Vår 2024 (antatt for publisering)
Aas, Ballangrud & Vennebo (Red.)	Nye lederoppgaver og lederutfordringer for skoleledere – eksempler på hvordan skoleledere forandrer skolen	Bok på Fagbokforlaget	Høst 2024

Prosjektgruppen har også presentert funn fra delstudiestudie 1 i en paper på ECER 2023
Andersen, Aas & Vennebo: *A Systematic Review of Empirical Research on Leading School Development*

Vi har også presentert funn fra studie 1 og 2 i et symposium på ECER 2023:
School leadership training programs for school leaders' professional development.
Chair: Kirsten Foshaug Vennebo. Discussant: Ulf Leo (Umeå University)

Paper 1: A systematic review of empirical research on school leadership training programs
(Fred Carlo Andersen, Marit Aas og Kirsten Foshaug Vennebo)

Paper 2: Group discussions as a form of student active learning in the extension of lectures in school leadership education: a resource for leaders' learning?
(Ann Margareth Gustavsen og Kirsten Foshaug Vennebo)

Paper 3: Digital coaching between school leader students, their leaders and university professors – 30 minutes of learning with the principal, school owner and supervisor
(Elisabeth Stenshorne og Brit Ballangrud)

Paper 4: Group coaching to enhance school leadership performance.
(Åse Slettbakk og Marit Aas)

1.5 Denne rapporten

Vårt mål er at denne rapporten skal gi et godt innblikk i kunnskapsgrunnlaget vi har fremskaffet gjennom kunnskapsoversikter om ledelse i utvikling av skoler og skolelederprogrammer og forskningen på den nasjonale skolelederutdanningen. Vi håper at rapporten vil være nyttig for oppdragsgiver, og at forskningen som formidles, vil kunne tjene hensikten med oppdraget. I tillegg er det et ønske at rapporten skal være anvendelig for et bredt utvalg av aktører som er opptatt av dette feltet, som for eksempel tilbydere av skolelederutdanninger, skoleeiere, fagforeninger og forskere.

Rapporten er inndelt i seks kapitler, inkludert dette innledningskapitlet, og følger strukturen i delprosjektene. Fordi delprosjektene har ulike metodiske innganger og ulikt empirisk materiale, vil vi gi korte metodebeskrivelser for hvert delprosjekt, som også besvarer ulike forskningsspørsmål. Resten av rapporten vil derfor være strukturert slik:

Kapittel 2 gir en bakgrunn for forskningsprosjektets relevans og forskningsforankring, forståelser og tilnærminger til skoleledelse og hva som kjennetegner effektive skolelederutdanninger.

Kapittel 3 handler om kunnskapsgrunnlaget vi identifiserte gjennom å utvikle kunnskapsoversikter om ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer (delprosjekt 1).

Kapittel 4 gir innsikt i hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, og hvordan den kan forbedres (delprosjekt 2)

Kapittel 5 handler om hvordan skolelederutdanningen «gir avtrykk i praksis» ved å gi innsikt i utdanningens betydning for skolelederes egenutvikling, utvikling av ledelsespraksis og skolen som organisasjon (delprosjekt 3)

Kapittel 6 trekker tråder tilbake til kapittel 3, 4 og 5 og oppsummerer og diskuterer forskningens funn. Diskusjonen vil danne grunnlag for å peke på hvordan de eksisterende nasjonale skolelederutdanningene vil kunne videreutvikles, og være en kilde til utforming av fremtidige utdanninger. Kapitlet vil avsluttes med noen konkrete anbefalinger på bakgrunn av forskningsprosjektet som helhet.

2 Forskningsprosjektets relevans og bakgrunn

I dette kapitlet gjør vi kort rede for bakgrunn for forskningsprosjektets relevans og forskningsforankring ved å presentere forståelser og tilnærminger til skoleledelse og hva som kjennetegner effektive skolelederutdanninger.

2.1 Prosjektets relevans

Internasjonal forskning på skoleledelse og elevers prestasjoner har vist at lederkvalitet og lærerkvalitet er uløselig knyttet til forbedret elevprestasjoner (Dempster, 2009; Hattie, 2009; Robinson, Hoepa & Lloyd, 2009; Timperley et al., 2007) og om lærere blir på skolene sine eller ikke (Wallance Foundation, 2012). I kjølvannet av denne forskningen og at forventninger og krav til rektorer og skoleledere allerede er store og vil fortsette å øke har nasjonale myndigheter i mange land initiert en nasjonal rektorutdanning og videreutdanninger for skoleledere (Taipale 2012). Norge er her på linje med utviklingen internasjonalt.

Den norske staten har siden 2009, finansiert et videreutdanningstilbud for skoleledere gjennom den nasjonale skolelederutdanningen – rektorutdanningen og siden 2018 modulbaserte utdanninger for rektorer og andre skoleledere som har fullført rektorutdanningen eller tilsvarende utdanning. For utdanningene er det utarbeidet nasjonale rammeplaner med presiseringer av innholdskomponenter og krav om å legge stor vekt på å skape sammenheng mellom faglig innhold og ferdighetsutvikling med relevans for ledernes daglige arbeid og deres ansvar for utvikling av skolen. Selv om den nasjonale skolelederutdanningen i Norge, ikke er obligatorisk for skoleledere, slik som for eksempel utdanningen er for nytilsatte rektorer i Sverige, er den å betrakte som et statlig styringsforsøk av skolelederes profesjonelle utvikling. Den nasjonale skolelederutdanningen har siden oppstarten i 2009 blitt evaluert i flere omganger av NIFU og NTNU Samfunnsforskning, gjennom deltakerundersøkelser basert på deltakernes selvrapportering. Et gjennomgående funn fra evalueringene viser 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. Evalueringen viser også at skolelederne opplever det som krevende å gjennomføre utdanningen ved siden av arbeid og at det er relativt liten grad av tilrettelegging for deltagelse. Selv om det for utdanningene er utarbeidet nasjonale rammeplaner, viser evalueringen at det er stor variasjon i utdanningens faglige profil på tvers av høgskoler og universiteter som tilbyr utdanningen, og at det lokale handlingsrommet for utforming er stort.

Dette forskningsprosjektet gir utvidet kunnskap om den nasjonale skolelederutdanningen og om kontekstuelle forutsetninger og betingelser som har betydning for utdanningen og for ledelsesutøvelse i praksis og kvalitetsutvikling i skolen.

2.2 Forskning om skoleledelse og skolelederutdanninger

2.2.1 Om skoleledelse – forståelser og tilnærminger

Gjennom de siste to tiårene har det i en epoke med New Public Management (NPM) som styringsstrategi i utdanning vært en økende interesse for skoleledelse både fra institusjoner, i forskning og i politikktutforming. Mer konkret har interessen vært økende for å identifisere hva god skoleledelse er i betydningen av å være effektiv for forbedring av elevers læringsresultater.

Til tross for de 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 de mange perspektiver som henter sitt kunnskapsgrunnlag fra ulike disipliner som sosiologi, organisasjonspsykologi, statsvitenskap og antropologi. Uavhengig av forståelser kjennetegnes den internasjonale skoleforskningen likevel at forskere synes å være enige om at ledelse handler om å utøve innflytelse og angi retning (Robinson, 2010), og at det også dreier seg om å skape visjoner og samle menneskene i en organisasjon rundt kjerneverdiene (Bush, 2011).

Et annet kjennetegn ved skoleledelsesforskningen er skiftet fra et individualistisk perspektiv med fokus på lederstiler eller lederroller til et distribuert perspektiv med fokus på ledelse som praksis (Vennebo, 2015). Dette skiftet representerer at fokuset flyttes fra en kategorisering av ledere i ledertyper som for eksempel transformasjonsledere, transaksjonsledere, autentiske ledere, pedagogiske ledere, til praktiske lederhandlinger og samspillet mellom dem. Denne forflytningen av fokus har medført at vektleggingen av generelle lederegenskaper og personlighetstrekk hos ledere er nyansert (Day et al., 2016). Forskningen, også 'school effectiveness' forskningen, fokuserer i større grad på at personlige lederressurser (kognitive, sosiale og psykologiske) kan forklare variasjoner i hvordan skoleledere utøver ledelse i praksis og ledereffektivitet (Leithwood et al., 2020) og ikke minst vektlegger forskningen at skolelederes arbeid er kontekstavhengig (Hallinger, 2018). Videre innebærer skiftet at det i forskningen gjøres et skille mellom begrepene ledelse og leder. I et distribuert perspektiv utøves ikke ledelse bare av ledere med formell autoritet, i prinsippet kan for eksempel kilder til innflytelse være ideer, ekspertise og personlige ressurser som er åpne for alle og enhver (Robinson, 2010). Ledere er personer som er myndiggjorte og bekler formelle lederposisjoner (Gronn, 2003) tillagt visse rettigheter, plikter og ressurser, også med en antatt rett til å bestemme retning. Dette perspektivskiftet fratar ikke rektor det særlige ansvaret for skolers totale virksomhet og heller ikke mellomledere fra å ivareta ansvaret tillagt lederfunksjonene de fyller.

Et distribuert perspektiv på ledelse gjenfinnes i OECD-rapporten, *Leadership for 21.st century Learning* (OECD, 2013), der det argumenteres for at fremtidens ledelse er innovativ og samarbeidsorientert, og at endring av strukturer mot en mer felles ledelsespraksis som kan sammenkoble aktiviteter mellom ledere og lærere i lærende system, utgjør den mest effektive ledelsespraksisen, beskrevet som *Learning Leadership*.

I norsk kontekst aktualiseres også et distribuert perspektiv på ledelse. I boken «Mellomleder i skolen» peker Abrahamsen & Aas (2019) på at ulike administrative organisasjonsmodeller brer om seg i norske skoler. Det skaper nye lokale distribuerte ledelsespraksiser som både omfatter rektorer og mellomledere. I boka *Strategisk ledelse* (Paulsen, 2019) reflekteres det distribuerte perspektivet på ledelse gjennom argumentasjonen om at nytt læreplanverk, nytt lovverk og en innholdsmessig dreining mot dybdelæring tydeliggjør at endring og innovasjonspress fra samfunnet må påregnes som en stabil tilstand for skolen som system. Denne utviklingen innebærer at det i læreplanverkets overordnede del stilles tydelige krav til ledelse både i skoler og på skoleeiernivået. Fellesnevneren i disse strategiene for god skoleledelse er tillitsbasert gruppeledelse som innebærer utvikling og forsterkning av og koblinger mellom distribuerte ledelsespraksiser lokalt i skoler og på skoleeiernivået og skoleledere som er 'open-minded' og klar til å lære i samspill med andre.

2.2.2 Hva kjennetegner effektive skolelederutdanninger, og hvordan har denne kunnskapen påvirket den nasjonale rektorutdanningen?

Hvordan kompetanse i ledelse kan tilegnes og utvikles blant personer i formelle lederposisjoner, har vært et vesentlig tema i faglitteratur i de siste to tiårene; mest i den generiske ledelseslitteraturen, men også i ren utdanningslitteratur. En første anbefaling fra denne litteraturen er sterk integrasjon av akademisk forskningsbasert kunnskap med selvutvikling av ledere. Den neste anbefalingen er individualisering og lokal tilpasning av innhold og arbeidsmetoder. Den tredje premissen er en implisitt forventning om at ledertrening og lederutdanning skal gi en effekt på skolens mål. Videre viser forskning at det er ferdighetsdimensjonen som er den kritiske kompetansen for å utvikle lederes profesjonalitet og effektivitet i jobben. Et implisitt krav i utdanningen blir således å løse «handlingsgapet» mellom ledelsesteori og praktisk handlingsrom i egen lederjobb (Aas, 2017). Huber (2011) argumenterer for at det er ingen enkeltstående strategi som gir effekter på profesjonell utvikling og vekst i profesjonell kompetanse, men snarere et bredt spekter. Læringen skjer i møte mellom informasjon fått via forelesninger og litteraturstudier, egenvurdering og tilbakemelding, kunnskapsbygging i grupper og nettverk og de praktiske erfaringene og praksisen, og diagnostiske verktøyer, selvvurderinger, feedback og ståstedsanalyser kan være et startpunkt for lederutvikling og ledertrening. Implisitt i en slik tankegang er at lederopplæring, som det meste av øvrig voksenlæring og jobb-trening, er problemorientert og praksisbetinget i stedet for temaorientert. Det vil si at opplæring og utviklingstiltak i størst mulig grad tar utgangspunkt i studentenes konkrete utfordringer i egen jobb. Disse funnene samsvarer godt med det Darling Hammond et al. (2007) og hennes kolleger fant som kjennetegn på effektive skolelederopplæringsprogrammer, der de særlig fremhever problembaserte læringsstrategier, noe som også fremheves i evaluering av den nasjonale rektorutdanningen (Caspersen et al., 2018).

I en studie av Benchlearningsprogrammet, et program for svenske og norske rektorer, fant Aas og Roald (2016) at variasjon i læringsstrategier sentrert rundt praksis, ga synergi og lyst til å lære. Interaksjonen mellom feedback, profesjonelle læringsgrupper og praksis syntes å ha størst betydning. Dette funnet samsvarer i stor grad med ideen om hvordan transformasjon av kunnskap kan skje i lederopplæring ved å knytte ulike læringsformer til praksis. I Benchlearning ble praksis forstått på fire måter: (1) deltakernes praksis og (2) kollegenes praksis, begge uttrykt gjennom erfaringsdelingen i læringsgruppene, (3) praksis i dagliglivet, observert i en speilprosess i skolebesøkene og til slutt (4) forskningsbasert kunnskap om praksis. I en oppfølgingsstudie av nye grupper deltakere (Aas & Halvorsen, 2018) var det tydeligst funnet at det å *prøve ut og være delaktig i ny praksis på egen skole*, åpner opp for en transformasjon som gir rektorene en ny kognitiv innsikt til å forstå endringsprosesser og en trygghet til å håndtere de spenninger som oppstår underveis og en mulighet for en mer konsolidert praksis. Denne kunnskapen er inkludert i Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon for rektorutdanningen og de modulbaserte programmene.

En analyse av det svenske rektorprogrammet og den norske rektorutdanningen viste at det samlet sett synes å være et sterkere fokus på systembehov enn på individet, og der myndighetene er mer opptatt av å understreke lederes forpliktelse til å lede i samsvar med lover og regler enn å hjelpe dem til å utøve skjønn ved tilpasninger til lokale forhold (Aas & Törnsten, 2016). Programmene signaliserer et ønske om sterke ledere som forventes å implementere nasjonal politikk og ta ansvar for at skolene møter de nasjonale kravene. Det betyr at lederne må balansere mellom tydelig resultatstyring og handle på en demokratisk måte ved å håndtere dilemmaer, paradokser og utfordrende situasjoner. I tråd med denne kritikken anbefaler

forskerne at rektorutdanningen bør supplere det systemiske utgangspunktet med et individuelt fokus der en i større grad integrerer «mykere» sider med ledelse, for eksempel mestringsforventninger og stresshåndtering. I den nåværende Rektorutdanningen er det flere eksempler på at det systemiske kombineres med praktisk utvikling av lederrollen.

Et kjennetegn ved den norske og svenske rektorutdanningen er at den er et deltidsstudium for aktive skoleledere. De skoleledere som går på studiet er allerede ledere i sin hverdagspraksis. Det betyr at de lærer hver dag. Denne kombinasjonen tydeliggjør hvilken balansegang studenter står overfor i utdanningen. Den norske rektorutdanningen ble opprinnelig etablert for nye rektorer (2009). I løpet av årene har utdanningen også tatt opp mellomledere, og denne gruppen utgjør i dag 2/3 av studentene. Av de som har svart på NIFUs deltakerundersøkelse i 2022, er 49 % avdelingsledere, 17 % rektorer, 8 % assisterende rektorer, 20 % inspektører og 6 % annet (Vika, et al., 2023). Det betyr at de studentene som tas opp på programmet har endret seg gjennom de siste årene, også etter at den nye kravspesifikasjonen ble utformet i 2019. Endringen i studentopptak, mot stadig flere mellomledere, får betydning for programmet og studentenes læring på flere områder.

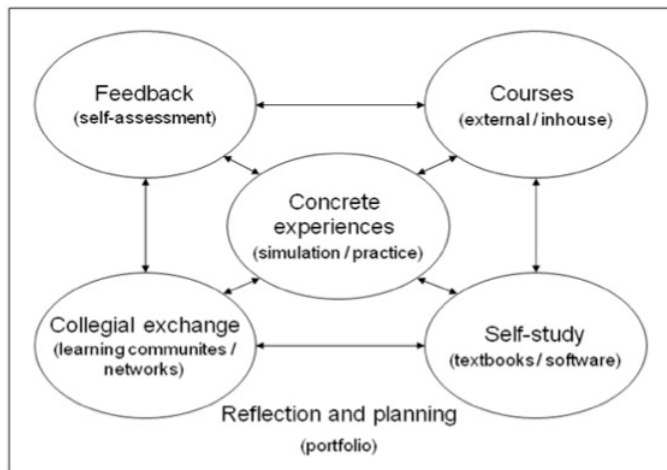
I en kvalitativ longitudinelle studie av den svenske rektorutdanningen fulgte forskere 12 rektors læring og profesjonsutvikling gjennom flere år (Skott & Törnsen, 2018). Forskerne fant at en helt avgjørende faktor for rektors profesjonelle utvikling i programmet skjedde i møtet med deres daglige lederpraksis, en praksis definert av komplekse ytre kontekster. Møtet mellom disse perspektivene synliggjør at rektors profesjonelle utvikling ikke kan forstås som enten deltakelse i utdanning eller i daglig læring, men at profesjonsutviklingen skjer i møte mellom disse læringsarenaene. Det betyr at deltakernes læring i programmet må forstås i lys av deres daglige arbeid, og at det daglige arbeidet kan forstås som utgangspunkt for hva som blir mulig å lære gjennom programmet.

Et annet interessant funn fra den svenske studien er betydningen av hvilke forutsetninger for rektors læring som bør være på plass for å få effekt ut av læringen som skal skje. Forskerne hevder at det skapes ulike læringsforhold for ulike rektorer på grunn av en frikobling mellom nivåer i utdanningssystemet. I svensk kontekst pekes det på behov for å koble sammen statlige initiativ med lokale initiativ. utfordringer knyttet til å etablere et felles ansvar mellom stat og kommune for deltakernes læring gjelder også i den norske utdanningskonteksten (Aas & Paulsen, 2019), noe som også er fremhevet i den siste anbudsteksten fra Utdanningsdirektoratet.

Kort oppsummert kan en si at den norske rektorutdanningen, slik den er utformet og formulert i anbudsrunden fra 2019, bygger på flere sentrale perspektiver fra den forskningsbaserte kunnskapen vi til nå har om effektive utdanningsprogrammer for god skoleledelse. Opplæring og utviklingstiltak skal i størst mulig grad være en kobling mellom programmet og deltakernes daglige ledelsespraksis i betydningen av å være kontekst sensitiv. Problembaserte læringsstrategier skal bidra til å hjelpe deltakerne til å forstå og løse praktisk lederutfordringer i egen jobb. Gjennom utprøving og ledelse av ny praksis på egen skole, skal deltakerne få en ny kognitiv innsikt til å forstå endringsprosesser som skjer sammen med personalet og en trygghet til å håndtere de spenninger som oppstår underveis. Programmet kombinerer kunnskap om det systemiske og praktisk utvikling av deltakernes egne lederhandlinger og skolepraksiser. En variasjon av læringsaktiviteter skal fremme rom for individuelle studier og gruppelæring.

2.2.3 Teoretiske tilnærminger til profesjonsutvikling av skoleledere

I undersøkelsen av hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen trekker prosjektet på rammeverket utviklet av Huber (2011). Rammeverket til Huber som vist i figur 2, er basert på empirisk forskning av skolelederprogrammer og representerer et læringsperspektiv på skolelederes læring og profesjonelle utvikling.

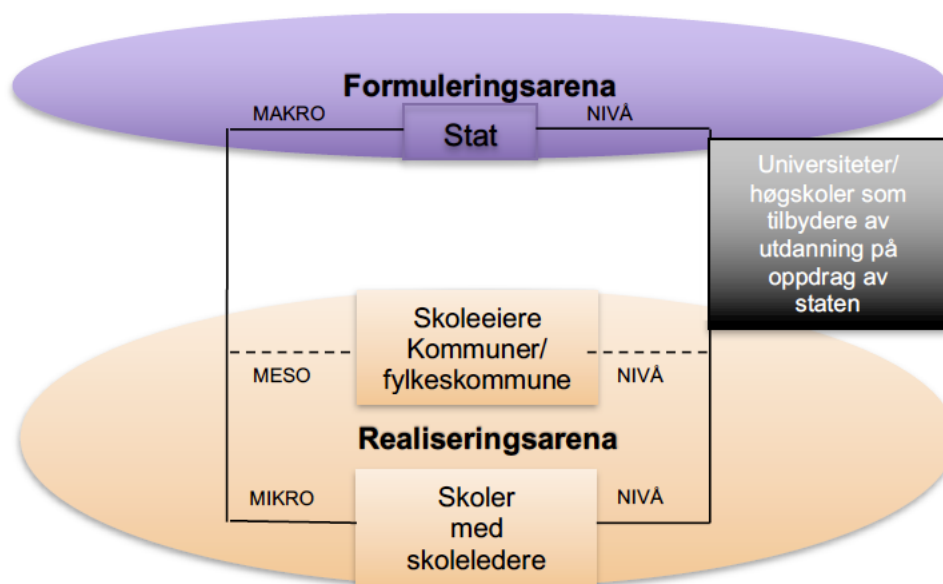


Figur 2 Ulike tilnærminger til læring for skoleledere (Huber, 2011, s. 639)

I dette perspektivet er det et bredt spekter av integrerte og samvirkende læringsstrategier, og ikke enkeltstående strategier, som er effektiv for skolelederes læring og profesjonelle utvikling. Rammeverket som er utformet som en normativ modell, hevder at erfaringer og praksis bør utgjøre selve sentreringspunktet for skolelederes læring. Implisitt betyr det at konkrete utfordringer deltakerne møter i egen ledelsesutøvelse bør utgjøre kjernen i deres læring, i den grad det er mulig. Videre viser det at bruk av diagnostiske verktøy bør være startpunkt for lederutvikling og ledertrening som tilbakemeldinger i form av selvverdinger (Skedsmo & Aas, 2017). Med utgangspunkt i disse to premisene argumenteres det for at undervisningen i utdanning og selvstudier nødvendigvis bør være problemorientert i stedet for temaorientert, noe som kjennetegner og er fremhevet som særlig viktig i voksnes læring for at læringen skal være effektiv (Aas, 2016). Med andre ord kan den nasjonale skolelederutdanningen antas å være effektiv når praksis og utprøving i praksis utgjør et sentreringspunkt og settes i sammenheng med evalueringer og tilbakemeldinger, informasjon og teoretisk viten i forelesninger, selvstudier og kollegial erfaringsdeling mellom deltakere gjennom etablering og utvikling av praksisfellesskap.

Hubers (2011) rammeverk fanger imidlertid ikke opp sammenhenger mellom den nasjonale utdanningen slik den fremstilles på intensjonsplanet (av sentrale utdanningsmyndigheter), hvordan utdanningen formuleres og iscenesettes av den enkelte tilbyder og kontekstuelle forhold som skoleledernes daglige arbeid er innved i og som kan være drivere eller barrierer for den betydningen utdanningen får for den enkelte skoleleder, skolens ledelsespraksis og utvikling. For å kunne undersøke og forstå disse sammenhengene samt drivere og barrierer for utdanningens betydning har vi derfor komplementert læringsperspektivet i Hubers rammeverk med et styringsperspektiv inspirert av Skott og Törnsén (2018) som bygger på læreplanteori. Innen teorien er det utviklet spesifikke begreper som kan være til hjelp for å tenke om og forstå nasjonale skolelederutdanning i et styringsperspektiv med en styringssystemoppdeling som innbefatter et *makronivå*, *mesonivå* og *mikronivå*. *Makronivået* er statlige utdanningsmyndigheter på nasjonalt nivå der lover og regler besluttes. *Mesonivået* er lokale utdanningsmyndigheter på

kommunalt og fylkeskommunalt nivå som representerer skoleeiere. Mens *mikronivået* er skoler der skoleledere arbeider. Et hovedpoeng med perspektivet er at styring i nasjonalt formulerte tekster rekontekstualiseres fra formuleringsarenaer til lokale realiseringsarenaer.



Figur 3 Den nasjonale skolelederutdanningen i et styringsperspektiv ut fra en læreplanteoretisk forståelse av skolens styring

Med dette som utgangspunktet innbefatter iscenesetting av den nasjonale skolelederutdanningen i regi av utdanningsinstitusjonene en tolkning- og operasjonalisering som dreier seg om hvordan formuleringene i styringsdokumenter omsettes til praktisk handling og realiseres av utdanningsinstitusjonene gjennom utdanningsprogrammene i møte med skoleledere og realiseringsarenaer der skoleledere utøver ledelse i praksis. Der skolelederne kobler utdanningen til levd virkelighet i sin hverdag ut ifra sine individuelle erfaringer og behov. Der utdanningen også møter kontekstuelle forhold som Hallinger (2018) omtaler som ytre kontekster og som i norsk sammenheng kan kobles til utdannings- og styringssystemet, skoleeierskap og lokale samfunnsfaktorer utenfor skolen. Dette er forhold som må tas i betraktning og studeres når avtrykk av utdanningen skal identifiseres ettersom det til dels er store variasjoner mellom kontekster som skolelederne som deltar på utdanningene og utøver ledelse i. For å utvikle forskning om hvordan kontekstuelle drivere og barrierer får betydningen for den nasjonale skolelederutdanningen, er det således viktig å studere slike kontekstuelle forhold.

2.2.4 Hva mangler vi kunnskap om, som dette forskningsprosjektet vil frembringe?

Selv om programevalueringer (Hybertsen m.fl., 2015; Aamot m.fl. 2020) viser at skoleledere som har deltatt på Rektorutdanningen i Norge, uavhengig av lærested, vurderer utdanningen som viktig og betydningsfull for egenutvikling som skoleleder og gir uttrykk for at de har endret egen praksis og synet på seg selv som leder etter gjennomført utdanning, er kunnskapen om *hvordan* og *hvorfor* utdanningen er betydningsfull begrenset (Aas og Törnsten, 2016). 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 i bruk, deres virkning og hvordan de virker sammen for kompetanse- og profesjonsutvikling hos skoleledere. Likeledes kjenner vi til at de

fleste tilbydere 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, deltakernes skoler og konteksten skolen opererer i. Det vil si at vi ikke vet mye om utdanningene *gir avtrykk i praksis*, 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 får betydning for deres ledelsesutøvelse i praksis og om og på hvilken måte denne kvalifiseringen er betinget av konteksten ledelse utøves i og er egnet for å møte behov hos skoleledere som opererer i stadige mer komplekse handlingsfelt. På denne bakgrunn undersøker vi forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1.

3 Kunnskapsoversikter over ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer

I delrapport 1 presenterte vi to kunnskapsoversikter (Grant & Booth, 2009) som besvarer følgende forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner ledelse i utvikling av skoler? Hva kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling?* I dette kapitlet redegjør vi kort for hvordan vi metodisk gikk frem i arbeidet med kunnskapsoversiktene, før vi presenterer oversiktene. For en helhetlig rapportering om kunnskapsoversiktene vises det til forskningsprosjektets delrapport 1.

3.1 Metode

Kunnskapsoversiktene i delrapport 1 er korte og har noen begrensninger, men formatet er likevel utviklet slik at de samme kravene til systematikk og transparens som gjelder for enhver systematisk kunnskapsoversikt, også gjelder for disse. Kunnskapsoversiktene inkluderer: 1) artikler publisert i utvalgte fagfelleverderte tidsskrifter, 2) databasesøkene er begrenset til studier publisert mellom 01.01.2010 og 30.12.2020, og 3) språk er begrenset til engelsk og de skandinaviske språkene.

Vi identifiserte sentrale fagfelleverderte tidsskrifter for publisering av artikler om *ledelse av skoleutvikling og skolelederprogrammer* og utarbeidet to separate søkestrenger, der den ene søkestrengen omhandlet ledelse av skoleutvikling og den andre skolelederutdanning/-programmer. Søkene ble gjennomført i databasen Education Source i perioden 10. til 20. november 2020, med referanser til og fulltekst av artikler på utdanningsrelaterte emner. Søkene ble gjennomført med fritekst på emneord i tittel og sammendrag, og resulterte i henholdsvis 2628 treff for ledelse av skoleutvikling og 543 treff for skolelederprogrammer. I tillegg ble det i mars 2021 gjennomført håndsøk i tre spesialnumre om skoleledelse av 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.

Alle referansene ble først importert til referanseverktøyet EndNote, der duplikater ble fjernet. Deretter ble de gjenstående referansene overført fra EndNote til programvaren Rayaan, Prosessen med å sortere artiklene og forberede data for syntese foregikk i tre trinn. I det første trinnet ble artiklene vurdert etter tittel, emneord og sammendrag ut fra spesifikke inklusjons- og eksklusjonskriterier, mens i det andre trinnet ble artikler med potensiell relevans vurdert ut fra gitte kvalitetskriterier basert på fulltekst. Etter trinn to gjenstod 45 studier om ledelse og skoleutvikling og 44 studier om skolelederprogrammer, som er med i kunnskapsoversiktene. I det tredje trinnet ble studiene først kategorisert, der studier som omhandlet ledelse av skoleutvikling, ble delt inn i fem kategorier og studier innenfor skolelederprogrammer i seks kategorier. Deretter ble studiene beskrevet og data fra studiene klargjort for syntetisering. I synteseprosessen (Gough m.fl., 2017) har vi sett etter mønstre i artiklene innenfor hver kategori.

3.2 Kunnskapsoversikt over ledelse av skoleutvikling

De 45 artiklene som omhandler ledelse av skoleutvikling, presenteres under følgende fem kategorier: distribuert ledelse, leadership for learning², 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 forskningsfremstilling, enten for å beskrive teoretiske trekk ved ledelse eller som analytiske begreper. Vi starter med å gi en kort teoretisk begrepsavklaring for hver kategori før vi oppsummerer hovedfunnene for den aktuelle kategorien.

3.2.1 Kjennetegn på ledelse i de fem kategoriene for ledelse av skoleutvikling

I prosessen med å identifisere kjennetegn på ledelse for hver kategori ble det gjort et manuelt søk i artiklene etter tekst som beskriver typiske aspekter ved ledelse. Gjennom tekstkondensering ble det videre gjort en oppsummering på tvers av alle artiklene innenfor hver kategori. En oversikt over kategoriene og kjennetegn på ledelse er vist i tabell 3.

Tabell 3 Kategorier for ledelse, og kjennetegn på ledelse av skoleutvikling

Kategorier	Kjennetegn på ledelse
Distribuert ledelse	Fordeling av oppgaver og 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 læringsfelleskap.
Demokratisk ledelse	Tett avstand mellom leder og lærere – kommunikasjon kjennetegnet av respekt, tillit og anerkjennelse.
Ledelse av organisasjonsutvikling	Skape felles forståelse gjennom meningsskaping og intervensjon – betydning av lederen som pådriver og meklingsagent.

Distribuert ledelse kjennetegnes av 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 større avstand mellom rektor og lærerne. 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). En mer distribuert ledelsespraksis kan utfordre styringsformer som har eksistert siden 1980-tallet, og som baserer seg på resultatovervåkende målstyring og ekstern kontroll (Aas & Paulsen, 2019).

Når det gjelder rektors mulighet for å drive *leadership for learning*, er det en nær sammenheng mellom å være tett på skolens kjernevirksomhet og 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 kunnskap om læring og ledelse og om sammenhengen mellom dem.

² 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.

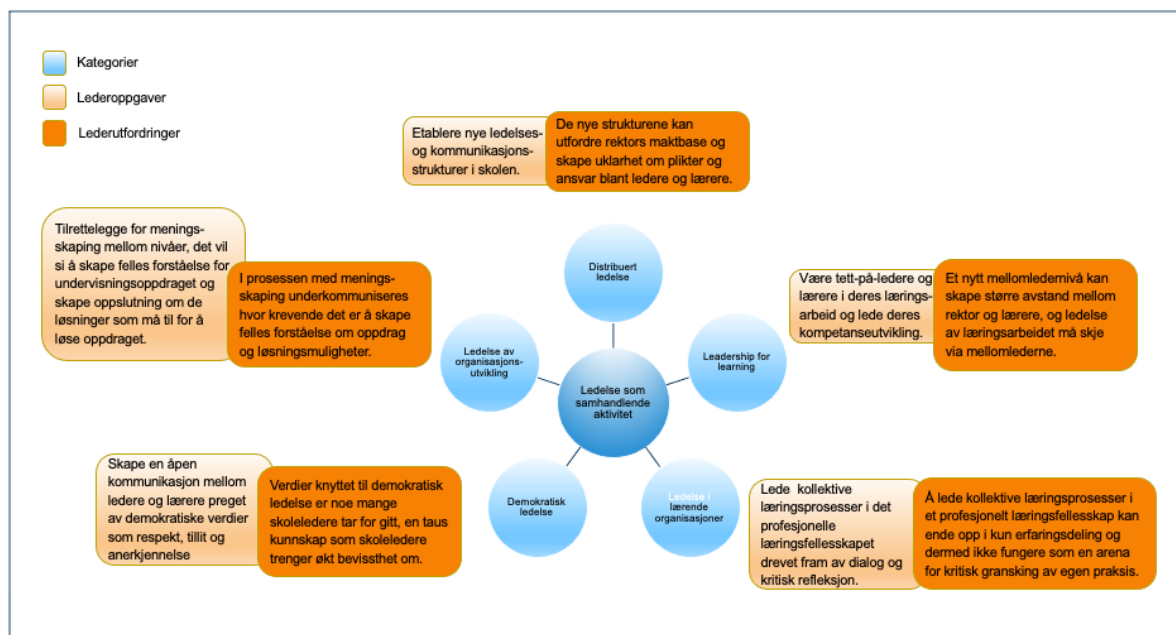
Artiklene knyttet til *ledelse i lærende organisasjoner* kobler leadership for learning til ledelse i lærende organisasjoner. Organisasjonslæring kjennetegnes av det som kan betegnes som kollektiv læring, en prosess som drives frem av dialog og kritisk refleksjon. Gjennom etablering, utvikling og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap kan skoleledere drive frem et kollektivt læringsarbeid som kan påvirke og forbedre læringen for *alle* elever i skolen (Aas & Vennebo, 2023). Ledelse av lærende organisasjoner bygger på kunnskap om kollektiv læring og skolen som organisasjon (Louis & Leithwood, 1998).

Mye tyder på at det å lede et profesjonelt læringsfellesskap i norske skoler bygger på den norske *demokratiske ledelsestradisjonen* (Møller, 2006), der det er liten avstand mellom leder og lærere, og der kommunikasjonen er åpen og kjennetegnes av respekt, tillit og anerkjennelse. Som artiklene hentet fra Nordiske tidsskrifter 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 kunnskap om hvilke verdier som ligger til grunn for demokratisk praksis (Woods et al., 2004).

Den siste kategorien, *ledelse av organisasjonsutvikling*, tydeliggjør hvordan ledelse er situert og skjer innenfor rammen av skoleorganisasjonen. Artiklene under denne kategorien illustrerer at en forutsetning for organisasjonsutvikling er at det skapes en felles forståelse, betegnet som meningsskaping, 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 organisasjonsutvikling også kan skje ved intervensjon, forstått som utprøving av nye tiltak i praksis. Å drive denne formen for organisasjonsutvikling setter søkelyset på betydningen av lederen som pådriver og meklingsagent. Ledelse av organisasjonsutvikling i de inkluderte artiklene i kunnskapsoversikten, bygger på kunnskap om organisasjoner og kollektiv meningsskaping (Weick et al., 2005).

3.2.2 Lederoppgaver og lederutfordringer i de fem kategoriene for ledelse av skoleutvikling

I prosessen med å identifisere lederoppgaver og lederutfordringer for hver kategori er det gjort et manuelt søk i artiklene etter tekst som beskriver konkrete lederoppgaver og utfordringer som løftes frem. 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 lederutfordringer. En oversikt over ledelseskategoriene med tilhørende lederoppgaver og lederutfordringer er vist i figur 4.



Figur 4 Oversikt over ledelseskategorier, lederoppgaver og lederutfordringer

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 vektlegging av 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.

Artiklene i kategorien *leadership for learning* peker på at lederoppgavene særlig innebærer å være tett på ledere og lærere i deres læringsarbeid og å lede deres kompetanseutvikling. Utfordringen som følger av ønsket om å være en tett på-leder, kombinert med et nytt mellomledernivå, kan skape større avstand mellom rektor og lærerne, slik at 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 som lite annet enn 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 mange skoleledere tar verdier knyttet til demokratisk ledelse for gitt. Det vil si at demokratiske verdier er taus kunnskap som skoleledere trenger økt bevissthet om.

Innenfor kategorien *ledelse av organisasjonsutvikling* fremstår tilrettelegging for menings-skapning som en sentral lederoppgave. I praksis innebærer det å skape en felles forståelse for undervisningsoppdraget og oppslutning om de løsningene som må til for å løse oppdraget. Utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at det underkommiseres hvor krevende det er å skape en felles forståelse for oppdrag og løsningsmuligheter.

3.2.3 Behov for lederkompetanse

Syntesen for kunnskapsoversikten 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 meningsskapning 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, ta beslutninger på en demokratisk måte og å lede meningsskapingsprosesser i kollegiet. Sist, men ikke minst, vil utvikling av egen lederrolle være avgjørende for å kunne håndtere 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 man kan være en tett på-leder, utvikle refleksjonskompetanse, utvikle bevissthet om hvilke verdier som ligger til grunn for egen ledelsespraksis, og å øke bevisstheten om hvordan motstand påvirker egen ledelsespraksis.

3.3 Kunnskapsoversikt over skolelederprogrammer

De 44 artiklene er inndelt i seks kategorier som tar for seg ulike aspekter ved skolelederprogrammer. Kategoriene er utledet fra artiklene. Det vil si at artiklene enten anvender begreper som evaluering eller programutvikling, eller omhandler temaer som kan relateres til kategoriene. Det inkluderer både læringskomponenter og innholdskomponenter og hvordan disse utvikles som en respons på stadig nye krav og forventninger som følge av samfunnsutviklingen.

De seks 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.

Innenfor kategorien *evaluering av skolelederprogrammer* viser 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 læringsaktiviteter. Deltakernes opplevelse av opplæringen studeres i flere av artiklene, og et sentralt spørsmål er hvorvidt det er en sammenheng mellom opplæringen og det å lykkes i stillingen som skoleleder.

Når det gjelder *programutvikling*, er det særlig tre utfordringer som trekkes frem i artiklene: 1) det er behov for å utvikle forskningsbaserte skolelederprogrammer som gir et internasjonalt perspektiv på skoleledelse, 2) i et politisk styrt utdanningssystem er det behov for opplæring som forbereder skoleledere på deres politiske rolle, og 3) på grunn av globale samfunnsendringer med stor mobilitet er det behov for opplæring som forbereder ledere på mangfold og demografiske endringer.

Coaching er en av læringsaktivitetene 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 tillit, noe som igjen gir motivasjon til og trygghet for utprøving av ny ledelsespraksis.

Artiklene i 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. Artiklene presenterer ulike teoretiske rammeverk. Én problemstilling som reises i denne kategorien, er hvordan lederprogrammene over tid har blitt påvirket av samfunnsendringer som har skiftet mellom sentralisering og desentralisering. Problembasert læring trekkes frem som en sentral læringsmåte som skal støtte skoleledere i deres ledelsespraksis.

I kategoriene *læringsaktiviteter og innhold* presenteres en bred variasjon av læringsaktiviteter og innholdskomponenter som kan oppsummeres i tre punkter: 1) Læring skjer i interaksjon mellom teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis, 2) refleksiv tenking anses som et sentralt verktøy for å skape økt forståelse, og 3) teori og praksis bør knyttes sammen i jobbrelevante læringsopplevelser.

Artiklene i kategorien *skolelederprogrammets betydning for ledelsespraksis* gjenspeiler den sterke interessen for å studere sammenhengen mellom opplæringen og skolelederens faktiske ledelsespraksis. Flere av artiklene peker på at utprøving av ny ledelsespraksis ved egen skole 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, herunder avdekking av spenninger i endringsarbeidet, bereder grunnen for kloke beslutninger. Utvikling av fagspråk kan støtte skoleledere i deres relasjoner med ledere og lærere.

3.4 Oppsummering

Delrapport 1 har besvart følgende to forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner ledelse i utvikling av skoler? Hva kjennetegner skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling?* Forskerspørsmålene ble undersøkt gjennom å lage en kunnskapsoversikt over forskning på feltet.

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 organisasjonsutvikling. I sum gjenspeiler de ulike kategoriene at ledelse av skoleutvikling først og fremst er en samhandlende aktivitet, som inkluderer samhandling mellom ledere og mellom ledere og lærere. Ledelse som en samhandlende aktivitet får konsekvenser for fordeling av lederoppgaver og ansvar i skolen, for organisasjons- og kommunikasjonsstrukturer og for relasjoner mellom ledere og lærere. For nordiske skoleledere bygger samhandling på kort avstand mellom leder og lærere og på kommunikasjon som kjennetegnes av respekt, tillit og anerkjennelse.

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

Syntesen for den andre kunnskapsoversikten viser at skolelederprogrammer utvikles som 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 refleksjonskompetanse er sentral når det gjelder å lede den kollektive utforskningen som skal skje i det profesjonelle læringsfellesskapet. Refleksjon skal bidra til at forskning og praksis granskes og kritiseres for å konstruere ny kunnskap. I utvikling av lederrollen og ledelsespraksiser 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.

4 Karakteristikk ved den nasjonale skolelederutdanningen og hvordan den kan forbedres

I delprosjekt 2 ønsket vi å styrke kunnskapsgrunnlaget om den nasjonale skolelederutdanningen gjennom å undersøke av hva som karakteriserer utdanningen, hva som er utdanningens forbedringspotensialer og hvordan utdanningen kan forbedres. I dette kapitlet gir vi først en beskrivelse av innholdet i undersøkelsene, utvalget og gjennomføringen, dernest presenterer vi resultater, før vi til slutt løfter frem karakteristikk ved den nasjonale rektorutdanningen som videre i kapitlet benevnes som rektorutdanningen eller utdanningen, oppsummert ved noen kjennetegn. For en helhetlig rapportering om undersøkelsene fra delprosjekt 2 vises det til forskningsprosjektets delrapport 2.

4.1 Innholdet i og gjennomføring av undersøkelser

I delprosjekt 2 gjennomførte vi *to ulike undersøkelser* for å svare på delprosjektets forskningsspørsmål.

- Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen?
- Hva er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter?
- Hvordan kan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?

Først utforsket vi kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet og tilbydernes programplaner. I tillegg undersøkte vi oppfatninger blant tilbydernes programansvarlige om ferdighetstrening i programmene. Denne undersøkelsen ble gjennomført for å besvare forskningsspørsmålet:

- Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen?

I undersøkelsens utvalg inngikk kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet og programplanene for rektorutdanningen hos alle de syv tilbyderne, i tillegg til intervjuer med programansvarlig hos alle tilbyderne av rektorutdanningen og programansvarlige for de modulbaserte utdanningene fra seks av tilbyderne. Avgrensningen i utvalget er redegjort for i rapportens innledningskapittel.

Kravspesifikasjonen representerer myndighetenes forventninger og krav til fullstendig leveranse av rektorutdanningen som beskrevet av Utdanningsdirektoratet i punkt 6 av kravspesifikasjonen og i vedlegg 1 til Konkurransesgrunnlag for anskaffelse av nasjonal rektorutdanning (Merzell, 2019). Tilbydere av utdanning konkurrerer om å få anbudet gjennom å levere tilbud i henhold til det som er beskrevet i konkurransesgrunnlaget. Kravspesifikasjonen og tilbyderne tilbudstekster danner rammen for utvikling og godkjenning av programplaner for gjennomføring av rektorutdanningen hos de valgte tilbyderinstitusjonene og deres interne systemer.

Tilbydernes programplaner har, som læreplaner ellers, ulike funksjoner (Gundem, 1990). Planene har en styrende funksjon og viser hvordan tilbyderne operasjonaliserer nasjonale myndigheters føringer – det vil si kravspesifikasjonen fra Utdanningsdirektoratet – i sine plandokumenter. Programplanene har også en informerende og veiledende funksjon idet det er disse planene som er førende når tilbyderne operasjonaliserer og videreutvikler planene for sin praksis. Planene blir dermed et bindeledd mellom nasjonale myndigheter og institusjonens

programmer og får på den måten en styringsfunksjon slik Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) (Forskrift om NKR og EQF, 2017)³ legger opp til. Dermed kan programplanene forstås som en kontrakt mellom myndighetene, den enkelte institusjon og studentene. I tillegg til den styrende, den informerende og den veiledende funksjonen har planene også en avspeilende funksjon ved at de viser samfunnet hva som anses som verdifullt, nyttig, ønskelig og passende for den nasjonale skolelederutdanningen å bidra med i samfunnsutviklingen.

4.1.1 Gjennomføring – teoretiske og metodiske tilnæringer

For å få utvidet kunnskap om hva som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, gjorde vi en dokumentanalyse av kravspesifikasjonen for rektorutdanningen, som gir innsikt i krav og forventninger myndighetene stiller til utdanningen. Derne st gjorde vi dokumentanalyser av tilbyderens programplaner, som gir innsikt i hvordan tilbyderne formulerer kontrakten mellom myndighetene, den enkelte tilbyderinstitusjon og studentene, samt hvordan myndighetenes krav og forventninger gjenspeiles i programplanene. Dokumentanalysene utførte vi som teoridrevne innholdsanalyser ved hjelp av Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepssystem og *innholdskomponenter* fra et internasjonalt rammeverk tilpasset nordiske forhold for programmer som fremmer effektiv skoleledelse (Clarke & Wildy, 2011; Lovett et al., 2015; Aas, 2016). Komponentene som har bakgrunn i internasjonal forskning (Darling-Hammond et al., 2007; Huber & Hiltmann, 2011; Robinson et al., 2008; Timperley et al., 2007; Aas & Törnsén, 2016), er relatert til *områder* og sier at kunnskap og lederes læring bør dreie seg om *pedagogikk* (lederens læring om undervisning og læring), *mennesker* (læring om dem skoleledere arbeider sammen med), *sted* (lederens læring om utdanningskonteksten), *system* (lederens læring om utdanningssystemet) og *individ* (lederens læring om seg selv). På bakgrunn av beskrivelsene i programplanene gjorde vi også en sammenstilling av hvordan de ulike tilbyderne organiserer og tilrettelegger programmene.

Fokusgruppeintervjuene med programansvarlige hadde til hensikt å bidra med utvidet kunnskap om kunnskapsområder i den nasjonale skolelederutdanningen, hvordan det arbeides med områdene og hvordan det arbeides med ferdighetsutvikling i utdanningen. To forskere (medlemmer av forskergruppen) var ansvarlige for gjennomføringen av alle intervjuene basert på en semistrukturert intervjuguide. Intervjuene ble gjennomført i løpet av juni måned i 2022 og varte i 30–45 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på den digitale plattformen Zoom, og det ble gjort lydopptak. Intervjuene ble transkribert, og vi analyserte de transkriberte intervjudataene ved å gjennomføre en kollektiv innholdsanalyse etter inspirasjon av fra Berg og Lune (2012).

Vi gjennomførte fire aksjonsforskningsstudier. Disse studiene ble gjennomført for å besvare forskningsspørsmålene:

- Hva er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter?
- Hvordan kan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?

De fire aksjonsforskningsstudiene omhandlet fire læringsaktiviteter tilknyttet ulike temaer:

- 1) Gruppesamtaler i forlengelsen av forelesninger
- 2) Digitalt veiledermøte med student og skoleeier

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

- 3) Gruppecoaching i profesjonsutvikling for skoleledere
- 4) Skrivning og veiledning for læring i rektorutdanning

Læringsaktivitetene var strategisk valgt i den betydning at de alle er sentrale i gjennomføringen av den nasjonale skolelederutdanningen, bortsett fra aktiviteten digitalt veiledningsmøte, som er utviklet og prøves ut som en ny aktivitet. I aksjonsforskningen som ble gjennomført, undersøkte vi læringsaktivitet 1 og 2 i modulbaserte programmer og læringsaktivitet 3 og 4 i rektorutdanningen.

4.2 Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen

I det følgende presenteres deskriptive resultater fra undersøkelsen som belyste det første forskningsspørsmålet. Først gjengir vi resultater ved å presentere utdanningsdirektoratets krav og forventninger til utdanningen. Deretter beskriver vi innholdskomponenter i tilbydernes programplaner, før vi gir en sammenstilling av hvordan tilbyderne organiserer og tilrettelegger utdanningen. Til slutt presenterer vi de programansvarliges oppfatninger av arbeid med tema og ferdighetsutvikling i utdanningen.

4.2.1 Kravspesifikasjon for rektorutdanningen

– Utdanningsdirektoratets føringer og forventninger

Begrunnelsen for utdanningen (hvorfor) kan oppsummeres i noen overordnede krav og mål. Utdanningen skal være aktuell og svare på utfordringene skolene står overfor. Den skal være målstyrt, behovsrettet og ha et praktisk siktemål. Utdanningen skal forene forskning og praksis gjennom praktiske læringsaktiviteter. Målene er at skolelederne skal få en god rolleforståelse og kompetanse i skoleutvikling, og at utdanningen skal gi avtrykk i praksis.

Kravspesifikasjonens føringer for hva som skal være innholdselementer i utdanningen, utgjør fem kunnskapsområder: elevenes læringsmiljø, profesjonsfellesskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring, og lederrollen. Disse fem områdene har inngått som innholdselementer helt fra oppstarten av rektorutdanningen. I kravspesifikasjonen for den siste programperioden 2020–2025 er fire nye områder lagt til, som skal gjennomsyre og forsterke de opprinnelige områdene: lærings- og læreplanarbeid, skolemiljø, digitalisering og profesjonsfellesskap. Disse nye områdene er et svar på de nye utfordringene skoleledere står overfor, og understreker hvordan Utdanningsdirektoratet er opptatt av å utvikle en utdanning som er både moderne og fremtidsrettet. I de opprinnelige fem områdene er profesjonsfellesskap omtalt både som en ny utfordring og som et prioritert område. Dette gir et tydelig styringssignal om behovet for å arbeide med profesjonsfellesskapet.

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

Utdanningen skal som et minste felles multiplum:

- ha en kombinasjon av læringsaktiviteter og -former

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

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

4.2.2 Tilbydernes programplaner – innholdet i rektorutdanningen

Kunnskapsområdene i kravspesifikasjonen for rektorutdanningen og innholdskomponentene i det internasjonale rammeverket viser seg i stor grad å være sammenfallende. Både kompetanseområdene og innholdskomponentene viser til kunnskaper, men også ferdigheter og mer generelle kompetansebeskrivelser, jf. føringene lagt for institusjonenes planer i NKR. Det er flytende overganger mellom hva som forstås med begrepene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, og dette preger tilbydernes beskrivelser i planene og analysen av programplanene. Basert på analysen oppsummerer vi i det videre hvordan ulike kunnskapsområder operasjonaliseres i tilbydernes programplaner. Oppsummeringen er organisert etter de fem innholdskomponentene i det internasjonale rammeverket.

Pedagogikk (leders læring om undervisning og læring) eller pedagogisk ledelse er inkludert i programmene, selv om ikke begrepet pedagogisk ledelse brukes. De fleste programmenes beskrivelser ligger tett på Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjoner om rektors behov for kunnskap om elevenes læringsprosesser og læringsmiljø. Hvilken pedagogisk kunnskap som trekkes inn og hvordan den vinkles, varierer. Noen av planene viser tydelig til at skoleledere trenger kunnskap om læreplanen for å kunne lede læreplanarbeid, og nevner Fagfornyelsen. Men ikke alle planene er tydelige på dette, selv om dette er et krav i spesifikasjonen. Rektors ansvar for og ferdigheter i å vurdere kvaliteter i utdanningen er nevnt i flere planer, men hvordan det skrives inn i planene, varierer. Noen av planene knytter utvikling av elevenes læring til lederens behov for å legge til rette for og støtte lærernes faglige utvikling, en sammenstilling som også gjøres i kravspesifikasjonen. Flere programplaner viser til at ledere trenger kompetanse for å kunne utvikle elevenes læringsmiljø og læringsresultater og forholde seg til organisasjonens samfunnsoppdrag. Begrepene knyttes imidlertid i liten grad til Fagfornyelsen eller til læreplan og læreplanarbeid.

Mennesker (læring om dem skoleledere arbeider sammen med) inngår i alle tilbydernes programplaner. Dette vises særlig gjennom at alle programplanene vektlegger lederes behov for inngående kunnskap om skolen som organisasjon og for kommunikasjonsferdigheter for å få frem det beste hos kollegene i den situasjonen de er i (Aas & Vennebo, 2021b). Skoleledernes rolle i profesjonsfelleskap og utviklingen av profesjonsfelleskap er også godt synlig i alle planene. Dette sammenfaller med føringer i kravspesifikasjonen som viser til at rektor er ansvarlig for at skolen fungerer godt som organisasjon, og derfor har ansvar for å utvikle skolen

og lede skolens profesjonsfelleskap, noe som innebærer evne til utstrakt samarbeid og kommunikasjon. Etikk er et læringsmål i noen få av programplanene. Ingen av planene beskriver mål eller temaer som legger opp til å utvikle nye ledertalenter, noe som vektlegges i det internasjonale rammeverket.

Sted (lederes læring om utdanningskonteksten) behandles i tilbydernes programplaner. Alle planene nevner lederes behov for kunnskap om mikronivået og den lokale konteksten og at planene generelt legger stor vekt på utvikling av lederes kunnskap om organisasjonskultur, endringsledelse, profesjonelle læringsfelleskap og ledelse av utviklingsprosesser. Kunnskap om skoleorganisasjonen og skolekulturer, men også analyse av skolekulturer for å forstå hvilke betingelser skolekulturen setter for læring og endring, er sentrale temaer i alle planene. I tillegg viser analysen at kunnskap om endringsprosesser og hvordan man leder dem, fremheves i de fleste tilbydernes programplaner. Dette er helt i samsvar med kravspesifikasjonen, som også viser til at skoleledere skal kjenne skolens kontekst. En videre forståelse av kontekstbegrepet og forståelser som tar inn internasjonale forhold og trender, demografiske og sosioøkonomiske forhold, dvs. makronivåets innvirkning, er i mindre grad beskrevet og vektlagt i tilbydernes planer, selv om internasjonale forhold vektlegges i kravspesifikasjonen.

System (lederes læring om utdanningssystemet) er vektlagt i alle programplanene og formulert i kravspesifikasjonen. Analysen viser at programplanenes beskrivelser av ulike kunnskapsaspekter ved utdanningssystemet varierer i detaljeringsgrad. Noen av tilbyderne nevner kunnskap om og spesifikk bruk av enkelte verktøy som kan støtte lederne i deres ledelsespraksis. Ledelse av læreplanarbeid sett fra et systemperspektiv er spesielt nevnt i kravspesifikasjonen, men fremstår svært forskjellig i programplanene. Fagfornyelsen og reformer er i liten grad nevnt i programplanene.

Individ (lederes læring om seg selv) inngår i alle programplanene. Et av flere temaer tilbyderne omtaler i sine programplaner innenfor dette området, er utvikling av lederrollen. Dette temaet samsvarer med det femte kunnskapsområdet i kravspesifikasjonen. Analysen viser at det er stor variasjon i hvor konkret tilbyderne beskriver sin satsing på temaet lederrollen. Alle tilbyderne gir uttrykk for at de vil arbeide med ledernes personlige og moralske grunnholdning, som formuleres på ulikt vis. Fire av tilbyderne skriver at studentene skal arbeide for å utvikle sine egne faglige og etiske verdier, og seks av tilbyderne beskriver at de vektlegger å arbeide med at studentene skal få innsikt i spenninger som kan oppstå mellom systemkrav og personlige referanser. Sist, men ikke minst, finner vi at flere av tilbyderne nevner at de vil arbeide med å få frem personlige styrker og svakheter hos den enkelte leder.

4.2.3 Tilbydernes programplaner – organisering og tilrettelegging av rektorutdanningen

På grunnlag av analysen av tilbydernes programplaner for rektorutdanningen har vi gjort en sammenstilling av hvordan de ulike tilbyderne organiserer og tilrettelegger utdanningen. Den lengste programbeskrivelsen er på 14 sider og den korteste på 2,5 sider. Dette må tas med i vurderingen av analysen. Sammenstillingen vises i tabell 4 og gir en oversikt over hvilke læringsaktiviteter som beskrives, hvorvidt ledelse av utviklingsarbeid beskrives, om studentorganisering eller coaching beskrives, og hvilke typer veiledning og eksamensformer som beskrives.

Tabell 4 Sammenstilling av programplanenes samlinger, arbeidsformer og eksamensordninger

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

Alle programmene går over tre semestre og har fra syv til ni samlinger. Noen tilbydere har todagers samlinger, andre har tredagers samlinger, og noen har begge deler. Antall dager med fremmøte (samlinger) varierer fra 21 til 25 dager.

Alle programplanene beskriver variasjon i arbeidsformer. Læringsaktivitetene på samlingene er forelesninger, diskusjoner, gruppearbeid, casearbeid og prosjektarbeid. Flere av tilbyderne viser til arbeidskrav og til arbeidsoppgaver eller prosjektoppgaver som skal gjøres mellom samlingene. I noen programplaner står det eksplisitt at det legges vekt på ferdighetstrening og på å trekke studentenes erfaringer inn i arbeidet. Flere av programplanene viser til at studentene skal lede utviklingsarbeid ved egen skole, og at dette utviklingsarbeidet skal knyttes til arbeidskrav gjennom relevante problemstillinger. Vektlegging av gruppelæring er tydelig i de fleste planene, noe som fremgår av betegnelser som læringsgrupper, basisgrupper eller gruppebasert arbeid. Veiledning er beskrevet i alle programplanene. Det gis veiledning individuelt og i grupper. Veiledningen er knyttet til arbeidskrav/arbeidsoppgaver/prosjektoppgaver og til ferdighetstrening, for eksempel skriving. Et mønster er at ferdighetstreningen skrives ulikt inn i programplanene.

Det er store forskjeller i tilbydernes eksamensformer. Eksamensformene som beskrives, er individuell skriftlig hjemmeeksamen, prosjektoppgave, mappevurdering/mappeeksamen og individuell muntlig eksamen. Noen tilbydere har flere ulike eksamensformer, for eksempel

prosjektoppgaver og individuelle skriftlige oppgaver. Vurderingsuttrykkene til eksamen varierer fra bestått/ikke bestått til bokstavkarakterer fra A til F.

4.2.4 Ferdighetsutvikling i rektorutdanningen

Som tidligere nevnt står det i kravspesifikasjonen at rektorutdanningen skal omfatte utvikling av ferdigheter gjennom ferdighetstrening. Begrepene ferdigheter og ferdighetstrening er ikke definert i kravspesifikasjonen, men dersom vi går til kvalifikasjonsrammeverket som er styrende for tilbyderens programplaner, inngår begrepet ferdigheter i kompetansebegrepet (kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse). Programplanene og intervjuene med programansvarlige hos tilbyderne viser at begrepet forstås og brukes ulikt. For eksempel omtales og forstås ferdigheter av noen som konkrete handlinger skoleledere trenger å utvikle i sin ledelsesutøvelse, mens andre omtaler ferdigheter som en «verktøykasse» som inkluderer teorier og modeller som studentene tar med seg hjem for bruk i egen virksomhet.

Når ferdighetstrening vektlegges i kravspesifikasjonen, bygger det på en idé om at visse ferdigheter kan hjelpe skoleledere i deres lederhverdag, og at disse ferdighetene kan læres og utvikles gjennom trening og ved utprøving i praksis på egen arbeidsplass. Ferdighetstrening kan forstås som en simulering der en forsøker å etterlikne virkeligheten, det vil si å skape situasjoner en kan forvente at skoleledere møter i sin lederhverdag. Ved introduksjon av spesifikke verktøy, metoder eller strukturer kan studentene gjennom rollespill og annen type samhandling trene på enkeltferdigheter som møteledelse og vanskelige samtaler. Denne typen ferdighetstrening åpner for aktiv deltakelse med påfølgende diskusjon, refleksjon og tilbakemelding for å fremme læring. På bakgrunn av analysene av intervjudataene med programansvarlige vil vi i den videre teksten presentere noen ferdighetsområder som vektlegges og inngår i tilbyderens utdanninger.

4.2.5 Ferdigheter i utvikling av lederrollen

Utvikling av lederrollen er et av kunnskapsområdene i kravspesifikasjonen. Slik lederrollen beskrives i kravspesifikasjonen, peker den på forventninger om en formell individuell rolle som har både ansvar og plikter. Alle tilbyderne synes å være opptatt av å integrere ferdighetstrening i utdanningen som kan utvikle studentenes forståelse for egen rolle og styrke deres lederidentitet. I denne sammenhengen er det særlig to ferdighetsområder som trekkes frem som sentrale: utvikling av ledelsesspråk og utvikling av refleksjonskompetanse. Et annet ferdighetsområde mange av tilbyderne fremhever, er at studentene skal trenes i å møte vanskelige situasjoner de kan oppleve i sin lederhverdag. Denne type trening begrunnes i behovet for å utvide den enkelte leders handlingsrepertoar gjennom modellering og utprøving på samlingene, for å kunne våge å utøve ledelse når utfordringer oppstår på deres egen skole. Rollespill er en metode som trekkes frem og brukes i denne ferdighetstreningen, ofte i kombinasjon med observasjon og ulike former for vurdering. Fire av tilbyderne oppgir at de anvender gruppecoaching i utvikling av lederrollen. Ifølge de aktuelle tilbyderne bidrar gruppecoachingen til individutvikling innenfor et kollegialt fellesskap der studentene får trening i å formulere, kommunisere, analysere og reflektere over egen og andres lederrolle.

4.2.6 Ferdighetsutvikling i utvikling og ledelse av fellesskap

I kravspesifikasjonen understrekes rektors evne til å styrke og lede profesjonsfellesskapet og til å utvikle organisasjonskulturen. Analysene viser at tilbyderens ferdighetstrening også er rettet mot å utvikle og lede skolens ulike fellesskap. I denne sammenhengen trekkes det frem ferdighetsområder som å anvende teori og forskning i profesjonsfellesskapets skoleutviklingsarbeid, å gjennomføre ulike analyser, å lede kollektive profesjonelle diskusjoner som leder frem til beslutninger, å fremme meningsskapning og å håndtere mikropolitiske

prosesser. Et mønster i denne ferdighetstreningen er at det legges til rette for trening på samlingene, individuelt, i læringsgrupper eller basisgrupper, og i plenum, og noen av tilbyderne poengterer at de vektlegger at det studentene har trent på under samlingene, skal prøves ut i praksis på egen skole.

4.2.7 Hvordan harmonerer ferdighetstreningen i den nasjonale skolelederutdanningen med fremtidige lederutfordringer for skoleledere?

Som nevnt i kapittel 3 identifiserte vi i arbeidet med delprosjekt 1 fem ferdigheter som nåværende og fremtidige skoleledere står overfor i ledelse av skoleutvikling. I intervjuene var vi spesielt opptatt av å få frem hvordan disse ferdighetene inngår i utdanningene (rektorutdanningen og modulbaserte utdanninger), og hvordan tilbyderne arbeider med dem:

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

Analysene viser at disse fem spesifikke ferdighetene og hvordan det arbeides med dem, i hovedsak kommer implisitt til uttrykk i intervjuene. Når det gjelder *utvikling av ledelses- og kommunikasjonsstrukturer*, nevner for eksempel to av tilbyderne betydningen av å trene på kommunikasjonsferdigheter. Når det gjelder å *initiere, motivere og lede kompetanseutvikling i personalet*, viser én tilbyder til betydningen av å trene på å være en «tett på-leder», noe som kan føre til at studentene settes bedre i stand til å lede kompetanseutvikling. Det samme gjelder for en annen tilbyder, som gjennom bruk av den ekspansive læringssirkelen (Engeström, 2001) involverer hele personalet i utviklingsprosjektet, og det er med dette rimelig å anta at det får betydning for kompetanseutvikling. Alle tilbyderne peker på betydningen av ferdighetstrening som handler om å *lede kollektive profesjonelle diskusjoner*. Når det gjelder ferdigheter knyttet til å *gjøre beslutninger på en demokratisk måte*, peker fire av tilbyderne eksplisitt på betydningen av å trene på inkludering og deltakelse og å skape betingelser for at flere stemmer kan slippe til i personalet. Det å *lede meningsskapingsprosesser i kollegiet* inngår i alle tilbydernes arbeid gjennom kommunikasjonsferdigheter og profesjonelle diskusjoner og samtaler.

4.2.8 Kjennetegn som karakteriserer utdanningen

Basert på analysene av Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon og tilbydernes programplaner for rektorutdanningen, samt intervjuer med programansvarlige hos tilbyderne, finner vi noen kjennetegn som karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen.

4.2.9 En forskningsbasert og praksisorientert utdanning

Analysen av kravspesifikasjonen viser at myndighetene ønsker en utdanning som skal være aktuell og svare på utfordringene skolene står overfor. Den skal også være målstyrt, behovsrettet og ha et praktisk siktemål. Utdanningen skal forene forskning og praksis gjennom utprøving av praktiske læringsaktiviteter. Målene er at skolelederne skal få en god rolleforståelse og kompetanse i skoleutvikling, og at utdanningen skal gi «avtrykk i praksis». Utdanningen rettes mot enkeltledere, med vektlegging av utvikling av egen lederrolle. Samtidig understrekes kontekstens betydning for ledelse. Det innebærer forståelse av arbeidet internt i det profesjonelle læringsfellesskapet og samarbeid med eksterne aktører som virker inn på skolens kjernevirksomhet, nemlig elevenes læring.

4.2.10 Styring av innhold og frihet når det gjelder læringsaktiviteter

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

4.2.11 Akademisk og prosessorientert læringstilnærming

Rektorutdanningen er definert som en utdanning på masternivå. Det innebærer at utdanningen må forholde seg til de akademiske kravene som er definert for et masterprogram. Den akademiske tradisjonen har historisk lagt vekt på formidling av kunnskap gjennom forelesninger og skriftlig individuell eksamen. Denne tradisjonen utfordrer Utdanningsdirektoratets føringer om en erfarings- og praksisorientert utdanning der studentene skal kombinere utdanning med arbeid som skoleleder. Analysen av programplanene viser at alle programplanene har trekk av både et tradisjonelt akademisk læringsformat og et prosessorientert læringsformat. Det prosessorienterte er imidlertid ikke like tydelig i alle programplanene. Fokusgruppeintervjuene med programansvarlige fra tilbyderne indikerer at programplanene ikke er uttømmende i sin beskrivelse av programmenes prosessorientering. Men ut fra programplanene kan vi si at noen har en mer tradisjonell akademisk profil, med bruk av forelesninger, skriftlige oppgaver og individuell skriftlig eksamen, mens de langt fleste har en mer prosessorientert profil, med en kombinasjon av praktisk utprøving, kollektiv kunnskapsutvikling og alternative eksamensformer.

4.2.12 En fragmentert versus en prosessorientert, sammenhengende utdanning

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

4.3 Den nasjonale skolelederutdanningen – forbedringspotensialer for læringsaktiviteter

I det følgende gir vi korte omtaler av aksjonsforskningsstudiene for å vise hvordan aksjonsforskningen er brukt for å undersøke forbedringspotensialer for læringsaktiviteter i den

nasjonale skolelederutdanningen, og hvordan forskningen gir innsikt og genererer kunnskap om hvordan aktiviteter og sammenhenger mellom dem kan styrkes og forbedres. Til slutt oppsummerer vi med hvordan aksjonsforskning kan være et kraftfullt verktøy i arbeid med programutvikling.

De fire aksjonsforskningsstudiene som ble gjennomført, omhandlet (som nevnt i pkt. 4.1.1) fire læringsaktiviteter tilknyttet ulike temaer:

- Gruppesamtaler i forlengelsen av forelesninger
- Digitalt veiledermøte med student og skoleeier
- Gruppecoaching i profesjonsutvikling for skoleledere
- Skrivning og veiledning for læring i rektorutdanning

4.3.1 Koblinger mellom teori og praksis som grunnlag for refleksjon og læring

Aksjonsforskningsstudien om gruppesamtaler etter forelesning undersøkte følgende problemstilling: *Hvordan kan gruppesamtaler i forlengelsen av en forelesning bidra til studentenes læring?* I studien valgte underviserne å bruke samtaler i læringsgrupper for å styrke studentenes læring om forelesningstemaet. Det gjorde de ved å gi studentene oppgaver som inviterer til å etablere koblinger mellom teoretisk kunnskap og deres erfaringer fra egne praksiskontekster, for eksempel hvordan teorien kan anvendes til å forstå og handle i egen praksiskontekst. Mange studenter uttrykte at gruppesamtalene fungerer lærende. For underviserne og forskerne som har gjennomført aksjonsforskningsstudien, har det å sette søkelyset på slike gruppesamtaler etter en forelesning bidratt til økt bevisstgjøring om hvorfor vi bruker gruppesamtaler i utdanningen, hva vi ønsker å oppnå med dem og hvordan samtalenes læringspotensial kan styrkes, blant annet gjennom oppgaveformuleringer og vektlegging av og trening på sentrale samtalekvaliteter.

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

Aksjonsforskningsstudien om et digitalt veiledermøte mellom student, skoleeier og veileder undersøkte følgende problemstilling: *På hvilken måte kan skoleeiers deltagelse i et digitalt veiledningsmøte i den nasjonale skolelederutdanningen bidra til læring for studenter og skoleeiere?* I studien så vi at samtaler om studentens skoleutviklingsprosjekt har vært en arena der studentens og skoleeiers erfaringer er drøftet i lys av teori om ledelse av skoleutvikling. Skoleeiers erfaringer har bidratt til en utvidet kontekstforståelse hos studentene og bedre forankring av studentens utviklingstiltak i organisasjonen. Veilederen bidrar med teoretisk kunnskap for å skape refleksjon, som igjen kan bidra til å utforske og utvikle prosjektet og deltakernes forståelse.

4.3.3 Utprøving av lederhandlinger som utgangspunkt for refleksjon og læring

Aksjonsforskningsstudien om gruppecoaching undersøkte følgende problemstillinger: 1) *Hva skjer når studenter som deltar i gruppecoaching i den nasjonale rektorutdanningen, skal prøve ut lederhandlinger som bestemmes i gruppecoachingen i sin egen skolekontekst?* og 2) *Hvordan kan gruppecoachene bidra til at skolelederne prøver ut en ny, avgrenset lederhandling i etterkant av gruppecoachingen?* Studien viste at det å prøve ut lederhandlinger i egen virksomhet har gitt nye erfaringer og grunnlag for ny refleksjon. I gruppecoaching bruker medcoachene sine erfaringer når de skal formulere spørsmål til coachee for å utforske vedkommendes coachingtema. Gruppecoaching er eksempel på en læringsaktivitet som brukes av flere av tilbyderne for å skape økt rolleforståelse og identitetsutvikling.

4.3.4 Veiledning på skriftlige tekster som grunnlag for refleksjon og læring

Aksjonsforskningsstudien om skrivning og veiledning for læring i rektorutdanning undersøkte følgende problemstilling: *Hvordan bidrar skrivning på den nasjonale rektorutdanningen til skoleledernes læring?* Studien viste at selv om skrivning har en sentral plass i den akademiske tradisjonen, så preges veiledningen av en individuell praksis der den enkelte veileder selv vurderer hva det skal veiledes på, og hvordan. Gjennom etablering av en kollektiv kunnskapsbyggende arena i fagteamet ble det avdekket et behov for å utforske utdanningens veiledningspraksis. Utforskningen førte til økt bevissthet om hva studentene lærer ved å skrive, hvorfor de skal lage en eksamenstekst og hva den bør inneholde.

4.3.5 Den nasjonale skolelederutdanningens forbedringspotensialer belyst gjennom aksjonsforskningsstudiene

På spørsmålet om utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter, og hvordan aktiviteter og sammenhenger mellom dem kan styrkes og forbedres, viste de fire aksjonsforskningsstudiene at det er en sterk sammenheng mellom læringens hva, hvordan og hvorfor. Læringsaktivitetene kan forstås som arbeidsmåter som skal bidra til økt kunnskap om skoleledelse og ferdigheter i utøvelse av skoleledelse. Aksjonsforskningsstudiene er eksempler på hva som kan skje når det legges til rette for ulike kollektive læringsarenaer. Studiene viste også at tilrettelegging og ledelse av den kollektive kunnskapsbyggende prosessen er nødvendig for at deling av erfaringer skal føre til økt refleksjon, utvidet forståelse og produksjon av ny kunnskap.

De fire aksjonsforskningsstudiene har vist at aksjonsforskning kan være et kraftfullt verktøy for å oppnå refleksjon, dialog, bevissthet og programutvikling. Å studere utvalgte læringsaktiviteter i utdanningen har bidratt til å skape større bevissthet om hvorfor vi anvender de ulike læringsaktivitetene, hva vi vil oppnå med å bruke dem og hvordan de kan støtte opp om de ulike temaene i rektorutdanningen. De profesjonelle læringsfellesskapene hos hver enkelt tilbyder kan bidra til kvalitetssikring og studieutvikling gjennom erfaringsdeling og gransking av eget program. Videre kan praksisen med tilbydersamlinger videreføres og videreutvikles, gjerne gjennom at hver tilbyder får ansvar for å presentere små, avgrensede forskningsprosjekter knyttet til programmet.

4.4 Oppsummering

Delstudie 2 har undersøkt følgende forskningsspørsmål 1) hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, 2) hva er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter og 3) hvordan kan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?

Basert på analyser av Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon og tilbydernes programplaner for rektorutdanningen, samt intervjuer med programansvarlige hos tilbyderne av den nasjonale skolelederutdanningen, har vi identifisert følgende fire kjennetegn:

- Forskningsbasert og praksisorientert
- Styring av innhold og frihet når det gjelder læringsaktiviteter
- Akademisk og prosessorientert læringstilnærming
- Fragmentert versus prosessorientert og sammenhengende

Når vi ser disse kjennetegnene i lys av Gundems (1990) begreper om at planer kan ha både en styrende funksjon, en informerende og veiledende funksjon og en avspeilende funksjon, kan

kravspesifikasjonen og tilbydernes programplaner forstås som redskap for styring, informasjon og veiledning og som et signal på den samfunnsmessige betydningen. Når det gjelder den styrende funksjonen, er kravspesifikasjonen utformet med noen tydelige krav og et handlingsrom for tilbyderne til å tilrettelegge utdanningene innenfor kravene. Analysene viser at styringen er tydeligst på hva studentene skal lære noe om (innhold), og at handlingsrommet for tilbyderne er noe større når det gjelder valg av læringsaktiviteter og hvordan ferdigheter skal utvikles. Dette gjenspeiles i at tilbydernes programplaner kjennetegnes av ulike profiler som indikerer utdanningene med variasjon i læringstilnærminger og grad av sammenheng mellom utdanningenes ulike læringskomponenter. Når det gjelder den informerende og veiledende funksjonen, så gir kravspesifikasjonen en oversikt over forskning som viser hva som kjennetegner effektiv lederutdanning. Det betyr en sterk vektlegging av kravspesifikasjonenes informerende og veiledende funksjon. En vektlegging av den informerende funksjonen fungerer godt som inspirasjon og veiledning for tilbyderne når de skal utforme programmer som er tydelige på sammenhenger mellom innhold og prosesser og ferdighetsutvikling. Når det gjelder den avspeilende funksjonen, uttrykkes den samfunnsmessige betydningen av utdanningen i kravspesifikasjonen, men det kan stilles spørsmål om dette er like tydelig uttrykt i tilbydernes programplaner, som har varierende omfang.

Hva som er utdanningens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter, og hvordan læringsaktiviteter og sammenhenger mellom dem kan styrkes og forbedres, fremkommer gjennom aksjonsforskningsstudiene. Vi har vist at aksjonsforskning kan være et kraftfullt verktøy for å få til refleksjon, dialog, bevissthet og programutvikling. Å studere utvalgte læringsaktiviteter har bidratt til å skape større bevissthet om hvorfor vi anvender de ulike læringsaktivitetene, hva vi vil oppnå med å bruke dem, og hvordan de i sum kan støtte opp om de ulike temaene som behandles i utdanningen, og studentenes læring. Studieutvikling trenger ikke nødvendigvis skje gjennom aksjonsforskning, men det krever at underviserne hos de ulike tilbyderne selv etablerer profesjonelle læringsfellesskap, som forskningen på ledelse av skoleutvikling peker på som et suksesskriterium for fremtidige skoleledere. De profesjonelle læringsfellesskapene hos hver enkelt tilbyder kan bidra til forbedring og styrking av læringsaktiviteter og til studieutvikling gjennom erfaringsdeling og forskningsbasert gransking av egen utdanning. Videre kan praksisen med tilbydersamlinger videreføres og videreutvikles, gjerne gjennom at hver tilbyder får ansvar for å presentere små, avgrensede forskningsprosjekter knyttet til utdanningen. I sum kan slik forsknings- og erfaringsbasert kunnskap danne et godt grunnlag for helhetlig studiekvalitetsutvikling i og på tvers av læringsfellesskap.

5 Den nasjonale skolelederutdanningens avtrykk i praksis

I delrapport 3 var hensikten å undersøke om og hvordan den nasjonale skolelederutdanningen gir avtrykk i praksis, hva slike avtrykk i så fall dreier seg om, og hvordan de kan identifiseres og dokumenteres. Det inkluderer kunnskap om ledernes måter å handle på, hvordan deltakelse i læringsprosesser får betydning for deres ledelsesutøvelse i praksis, på hvilke måter læringen er betinget av konteksten ledelse utøves i, og om læringen møter behov hos skoleledere.

Forskningsspørsmålene var:

- På hvilke måter 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 skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis?

For å besvare disse forskningsspørsmålene gjennomførte vi casestudier ved åtte skoler med skoleledere som har deltatt på den nasjonale rektorutdanningen. Vi gir her en kort presentasjon av casestudiene og resultatene som besvarer forskningsspørsmålene. For en helhetlig rapportering fra casestudiene viser vi til forskningsprosjektets delrapport 3.

5.1 Casestudiene

Vi gjennomførte casestudier ved skoler med skoleledere som var deltakere på rektorutdanningens kull i 2020–2021 hos to av tilbyderne av utdanningen. Vi valgte studenter fra samme kull for å se etter spor av utviklingsarbeidet studenten ledet som en del av utdanningen sin. For å få variasjon i utvalget av skoler og skoleledere ønsket vi å få med skoler der rektorer og mellomledere var studenter, og at ulike skoleslag og skoler av ulik størrelse skulle være representert. I tillegg ønsket vi geografisk spredning i materialet ved å ha ulike deler av landet representert, samt kommuner av ulik størrelse. Flere av kommunene har vært gjennom kommunesammenslåinger. Casenes kontekster påvirker både styring og læring, og casestudier kan få frem både *hva* som gjøres i ulike kontekster, og hvordan det gjøres (Skott & Törnsten, 2018). Å studere kontekstene casene inngår i, er viktig siden det som kommer ut av studien, er avhengig av kontekstene og casenes relevans for det som undersøkes (Andersen, 2013; Yin, 2003). Casestudier egner seg til å utforske prosesser og årsaker og å identifisere dimensjoner og mønstre som går igjen (Andersen, 2013).

Tabell 4 gir en oversikt over caseskolene og viser om de tidligere studentene var rektor (R), avdelingsleder (AL) eller inspektør (I), skoleslag, skolens beliggenhet, skolestørrelse, samt antall elever, ansatte og ledere.

Tabell 5 Oversikt over caseskolene

	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5	Case 6	Case 7	Case 8
Lederrolle student	AL	R	R	I	I	AL	AL	R
Skoleslag	Videregående skole	Videregående skole	Barne-skole	Ungdoms-skole	Ungdoms-skole	Barne-skole	Barne-skole	Barne- og ungdoms-skole
Beliggenhet	By	Landlige strøk	Landlige strøk	Urbane strøk	Urbane strøk	By	By	Landlige strøk
Skolestørrelse	Stor	Liten	Mellomstor	Mellomstor	Stor	Stor	Stor	Liten
Antall elever	2000	170	150	320	600	535	525	33
Antall ansatte	300	75	28	70	50	70	80	8
Antall ledere	15	4	2	6	4	4	5	1

Datakildene i studien var hovedsakelig intervjuer og observasjon. Vi samlet data på skoleeier- og skolenivå gjennom intervjuer med studenter på rektorutdanningen, som enten var rektor, inspektør eller avdelingsleder, intervjuer med rektor hvis studenten var avdelingsleder, gruppeintervjuer med ledergruppen på skolen og gruppeintervjuer med lærere. I tillegg intervjuet vi i hver av casene en skoleeierrepresentant. Observasjonene som ble gjennomført på skolene, foregikk uten felles protokoll og skulle bidra til at forskerparene lettere kunne forstå informantenes utsagn, erfaringer og vurderinger. Gjennom nærstudier og analyser av casene, både enkeltvis og på tvers, undersøkte vi avtrykk i praksis fra lederutdanningen for å få kunnskap om mulige sammenhenger mellom det arbeidet studentene gjør i praksis og i utdanningen, og hvordan ledelsespraksis påvirkes av kontekster og utdanningen.

Det ble gjort intervjuer med informantene og observasjoner fra november 2022 til februar 2023. Tabell 6 gir en oversikt over informantene, om vi gjorde individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer og hvor mange informanter som ble intervjuet på hver skole.

Tabell 6 Oversikt over type intervjuer og informanter

Intervjuer	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5	Case 6	Case 7	Case 8
Individuelle intervjuer	Student (AL) Rektor Skoleeier	Student (R) Skoleeier	Student (R) Inspektør Skoleeier	Student (I) Rektor Skoleeier	Student (I) Rektor Ass.rektor Skoleeier	Student (AL) Rektor Avdelings- leder Lærer Skoleeier	Student (AL) Rektor Avdelings- leder Skoleeier	Student (R) Skoleeier
Gruppeintervjuer	Leder- gruppe (3) Lærer- gruppe (2)	Leder- gruppe (2) Lærer- gruppe (4)	Lærer- gruppe (4)	Leder- gruppe (4) Lærer- gruppe (3)	Lærer- gruppe (5)		Lærer- gruppe (2)	Skole- utviklings- gruppe med to trinn – ledere og rektor (3)
Antall informanter totalt (59)	8	8	7	11	9	5	6	5

Skolenes rektorer ble kontaktet via e-post med forespørsel om studenten, ledergruppen og lærergruppen ønsket å delta i studien. Kun én av skolene som ble kontaktet, takket nei til deltagelse. Etter at utvalget av skoler var foretatt, ble skoleeier kontaktet på samme måte. For å unngå at enkelte stemmer fikk dobbelt betydning, ble intervjuene gjort slik at dersom rektor var student, var vedkommende ikke en del av ledergruppen da denne ble intervjuet. Var

avdelingslederen student, så var ikke studenten en del av ledergruppen eller lærergruppen da disse ble intervjuet. Det ble gjort intervjuer med 59 informanter. Intervjuene varte fra 20 til 60 minutter. De fleste intervjuene varte i ca. 45 minutter. Intervjuene ble gjort med semistrukkerte intervjuguides (Kvale et al., 2009). Noen av spørsmålene ble rettet til alle informantene, mens andre spørsmål var tilpasset informantenes ulike roller. Temaene som ble løftet frem i intervjuguidene, var:

1. Kontekstuelle forhold ved skolen, dvs. situert kontekst, materiell kontekst, profesjonell kultur og ekstern kontekst, jf. Ball et al. (2012).
2. Endringer i studentens lederpraksis sett ut fra erfaringer med utviklingsarbeidet studenten ledet.
3. Endringer i skolen som organisasjon med bakgrunn i studentens utviklingsarbeid.
4. Rektorutdanningens bidrag til studentens læring, slik studenten, evt. rektor, ledergruppen, lærergruppen og skoleeier så dette.

Gjennom en cross-caseanalyse identifiserte vi mønstre og ulikheter mellom de åtte casene. Disse presenteres under følgende overskrifter: kontekstens betydning, lære gjennom å lede et skoleutviklingsprosjekt, endringer i studentens ledelsespraksis og oppsummering.

5.2 Kontekstens betydning

Vi undersøkte to videregående skoler, to ungdomsskoler og fire barneskoler i Sørøst-Norge, Midt-Norge og Nord-Norge. Noen lå i byer og noen i landlige omgivelser. Skolene var preget av ulike kontekstuelle forhold, det vil si ulikheter i skoleslag, beliggenhet, utdanningstilbud og antall elever. Skolene var av ulik størrelse, og de fysiske forholdene varierte (se tabell 5). Noen skoler var nye, noen hadde bygninger som ligger samlet, mens andre var spredt på flere steder. Skolene har fra 33 til 2000 elever. Dette preget skolene på ulike måter. De fleste skolene hadde ledergrupper bestående av rektor og to til tre avdelingsledere. En skole hadde en ledergruppe bestående av 15 avdelingsledere, mens på en annen skole var rektor eneste formelle leder. Skolene hadde henholdsvis 350, 75, 28, 70, 50, 70, 80 og 8 ansatte. Alle studentene ledet utviklingsprosjektene på sine skoler eller avdelinger. De nevnte forholdene virker inn på situert kontekst. Det gjør også skolenes historikk, bygninger, beliggenhet, elevgrunnlag og ansatte. Dette er forskjeller som på ulike måter får betydning for lederrollene og skolene. Konteksten påvirker skoleledernes handlingsrom og legger ulike rammer for studentenes ledelse og utviklingsprosjekter.

5.3 Lære gjennom å lede et skoleutviklingsprosjekt

Som vist i 5.1, var utvalget av skoler hentet fra rektorutdanningen hos to av tilbyderne. Begge disse utdanningene hadde lagt opp til at studentene skulle planlegge og gjennomføre et utviklingsarbeid ved egen skole. Studentenes oppgave ved studiestart var å velge ut og definere et utviklingsområde (tema) for et utviklingsprosjekt på egen skole, hvor deler eller hele prosjektet skulle gjennomføres i løpet av rektorutdanningen og ledes av studenten. Hensikten var å imøtekomme Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon om at utdanningen skal ha «et sterkt fokus på anvendelse av kunnskap og utprøving i praksis på egen arbeidsplass mellom samlingene» (Kravspesifikasjonen, s. 7). Mønstre og forskjeller i studentenes arbeid med skoleutviklingsprosjektene presenteres under følgende overskriftene: hva dreier skoleutviklingsprosjektene seg om, forankring av prosjektene i skolens organisasjon, å skape felles forståelse, etablering av støttestrukturer, endringer (avtrykk) i organisasjonen og

utfordringer i studentenes ledelsesarbeid. Som det vil gå frem, ser vi et tydelig mønster i at studentenes ledelsesarbeid er tett knyttet til den enkelte skolen og dens ulike kontekster.

5.3.1 Hva dreier skoleutviklingsprosjektene seg om?

Et fellestrekk vi fant ved alle skoleutviklingsprosjektene, er at de vokste ut av utfordringer som oppleves relevant for den enkelte skole. Prosjektene handlet om å utvikle en ny praksis eller å videreutvikle en praksis skolen allerede arbeidet med. Alle temaene var rettet mot å utvikle skolens voksne fellesskap, enten ledere eller lærere. Dette harmonerer godt med kunnskapsoversikten fra delstudie 1, der vi fant at en lederutfordring for fremtidige skoleledere er å utvikle det profesjonelle læringsmiljøet blant de ansatte i skolen. Det harmonerer også med kravspesifikasjonen, som peker på profesjonsfellesskapet som et prioritert område (Kravspesifikasjonen, s. 9). To av utviklingsprosjektene hadde sitt utgangspunkt i skolens fagutvikling, to var opptatt av et felles elev- og lærings syn, mens de andre fokuserte på utvikling av kompetanse og kommunikasjon i skolens voksne fellesskap.

5.3.2 Forankring av prosjektene i skolens organisasjon

Skoleutviklingsprosjektene karakteriseres av hvilken rolle studenten hadde, dvs. om vedkommende var rektor eller undervisningsinspektør/avdelingsleder. Kravet var at studenten skulle planlegge og lede et utviklingsarbeid ved egen skole, og det førte til at utgangspunktet deres ble forskjellig. Et mønster var at avdelingslederne konsentrerte seg om sin egen avdeling eller sine trinn, mens rektorene hadde et mer skoleovergripende prosjekt der de tok utgangspunkt i noe som inkluderte hele skolen, for eksempel strategiarbeid. I fire av skolene så vi at rektor tok initiativ til å forankre studentens (undervisningsinspektør eller avdelingsleder) utviklingsprosjekt i skolen som organisasjon. For eksempel så vi at en student som var avdelingsleder for kroppsøving på en videregående skole, ønsket å arbeide for å øke forståelsen for kroppsøving i egen avdeling og i andre avdelinger. Dette samsvarte med skolens utviklingsarbeid og fylkeskommunen satsing på å øke elevenes gjennomføring. Rektor tok derfor initiativ til å forankre studentens prosjekt i skolens overordnede utviklingsprosjekt om gjennomstrømming. På to av skolene ble det opprettet egne prosjektgrupper med ny ressurstilgang for å arbeide med skoleovergripende endringsarbeid. Et eksempel er studenten som var inspektør på en ungdomsskole, og som startet et utviklingsprosjekt om skolens arbeid med tverrfaglige temaer. Etter å ha diskutert prosjektet i skolens planutvalg, ble prosjektet forankret på skolenivå, og det ble gitt ressurser til etablering av en prosjektgruppe. Studenten deltok i prosjektgruppa, men ledet arbeidet på sitt trinn. Noen av studentene valgte utviklingsprosjekt ut fra egen interesse, mens andre valgte videreutvikling av prosjekter som allerede var i gang. På en av skolene hadde det pågått et leseprosjekt over flere år. Prosjektet ble utviklet videre og fortsatte da den nye rektoren tok rektorutdanningen. Med andre ord kan studentenes utviklingsprosjekt bli starten på et mer omfattende organisasjonsarbeid, eller studentens «lille» prosjekt blir del av noe større. Der inspektørene eller avdelingslederne samhandler tett med sin rektor, så vi at prosjektet lettere ble forankret i hele organisasjonen, for eksempel ved at det ble drøftet i ledermøtene.

5.3.3 Å skape felles forståelse

Skoleutviklingsprosessene har det til felles at de starter med at studentene vil skape en felles forståelse for å endre en bestemt praksis, og begynner å snakke med lærerne eller lederne sine. De starter med å prate om hva de ønsker å oppnå. Det skjedde for eksempel ved en skole der studenten, som var rektor, ledet skolens arbeid med å utvikle felles lærings- og elevsyn. Prosjektet var koblet opp mot fylkeskommunens strategiplan. Studenten ønsket å starte med drøftinger i personalet om hvordan de kunne forstå samfunnsoppdraget som ligger i

Fagfornyelsen. På flere av skolene så vi at de startet med å kartlegge skolens praksis for å undersøke behovet og legitimere endringen. Ved en annen skole (barneskole) beskrev studenten, som var avdelingsleder, hvordan ønsket om endring kom fra lærerne i ett team, etter at de selv opplevde at de ikke brukte teamtiden effektivt nok. De oppførte seg mer som venner enn profesjonelle kontaktlærere. Gjennom en kartlegging av hva de brukte møtetiden til, ble det tydelig at de måtte etablere noen nye spilleregler for å kunne vri innholdet på møtene i pedagogisk retning. Kartleggingen ga avdelingslederen legitimitet til å igangsette prosjektet om å utvikle en felles forståelse for hvordan en skaper profesjonelle møter.

5.3.4 Etablering av støttestrukturer

Et annet fellestrekk ved skoleutviklingsprosjektene er at det utvikles støttestrukturer som kan hjelpe studentene i å gjennomføre de felles forståelsesprosessene som må ligge til grunn for praksisendringene. Strukturendringene dreier seg om å legge til rette for å bygge profesjonsfellesskap i organisasjonen for å utvikle ny praksis og forståelse. Nødvendige strukturer er for eksempel å tilrettelegge for møteplasser, lage møteplaner med møtestandarder, utvikle metodikk for skoleutvikling eller maler/standarder for undervisningen tilpasset den enkelte skolen, eller etablere plangrupper og støttegrupper i arbeidet. Én student gjennomførte for eksempel en felles forståelsesprosess på hele skolen som førte til at de ansatte jobbet sammen om læreplanenes tverrfaglige temaer. De etablerte en prosjektgruppe som laget nye rutiner, årshjul, arbeidsplaner og maler for undervisningen. Ved en annen skole, der studenten jobbet med å utvikle lærernes relasjoner til elevene, ble det etablert faste møter med kommunens psykologteam, som bidro med kompetansestøtte. En annen student, som var rektor på en liten skole, var eneste formelle leder ved sin skole. For å kunne drive skoleutvikling etablerte rektoren et skoleutviklingsteam bestående av lærere. Skoleutviklingsteamet støttet rektoren i forventningsavklaringer, progresjonen i prosjektet og gjennomføring av fellesmøter.

5.3.5 Endringer (avtrykk) i organisasjonen

De sporene av endring som følger av studentens arbeid med utviklingsprosjektet, og som vises klart, er av strukturell karakter. Noen eksempler kan illustrere hva vi oppfatter som strukturelle endringer. Ved én skole laget studenten, som var avdelingsleder, møter for samarbeid innad i kroppsøvingsavdelingen og mellom avdelinger, der utviklingsprosjektet ble drøftet, planlagt og gjennomført. Prosjektet ble løftet opp av rektor og drøftet i ledermøtene for alle skolens 15 avdelingsledere, for deretter å spres og bli til tiltak ute på avdelingene der elevene og lærerne aktiviseres. På en annen skole ble det laget organisasjonskart med rolleavklaringer og kommunikasjonslinjer. Tiltakene var felles visjonsarbeid der lærerne ble invitert inn i prosesser som var dialogiske og åpne, og som førte til økt rolleforståelse, en vi-følelse, og, ifølge skoleeier, endringer i ledersamarbeid i fylkeskommunen. På én skole strukturerte studenten, som var rektor, fellestiden, slik at teamlederrollen ble tydeliggjort og ansvaret utvidet. Resultatet var mer samarbeid i kollegiet og mer samarbeid om utviklingsprosjektet om lesing. Skoleeier så en endring i profesjonsfellesskapene. Ved en annen skole inngikk etableringen av en ad hoc-prosjektgruppe på skolenivået i utviklingsprosjektet til studenten, som var inspektør. Tverrfaglig undervisning ble drøftet og utviklet ved hjelp av nye maler for undervisningen og rutiner for lærernes samarbeid. Når skolen senere gikk i gang med nye prosjekter, ble det på samme måte etablert en prosjektgruppe på skolenivå for å sikre bred forankring. Slik dannet studentens utviklingsprosjekt et mønster for prosedyrer i nye prosjekter.

5.3.6 Utfordringer i studentenes ledelsesarbeid

Studentene møter systemiske motsetninger som oppstår når ny praksis møter gammel praksis. Motsetningene kommer til uttrykk i den interne konteksten i form av kritiske spørsmål og

motstand fra lærere. Det kan være utfordringer i skolens strukturelle og kulturelle forhold, i den eksterne konteksten, som styringspålegg fra nasjonale og lokale myndigheter, eller i relasjoner til skolens eksterne samarbeidsaktører. I én av casene så vi at utfordringen for studenten, som var avdelingsleder for kroppsøvningsavdelingen ved en stor videregående skole, var at skolen hadde mange avdelinger spredt utover et stort område. En riksvei skilte kroppsøvningsavdelingen fra de andre avdelingene, og skolens fysiske struktur bidro på den måten til å skape avstand mellom avdelingene innad i skolen. Den fysiske konteksten ble delvis kompensert ved at rektor knyttet avdelingene sammen gjennom fysiske ledermøter. I en annen case så vi hvordan skolens historie skapte utfordringer for studenten, som var ny i rektorrollen. Studenten tok opp igjen et leseprosjekt som skolen hadde jobbet med tidligere, gjennom å videreutvikle den forrige rektorens samarbeidsstrukturer og delegere nye oppgaver til teamlederne. Studenten opplevde motstand fra noen lærere som var uenige i endringene, som førte til at de selv måtte ta mer ansvar, men i hovedsak likte teamlederne og lærerne den nye distribuerte ledelsesstrukturen selv om det førte til mer arbeid. I én case, der utviklingsprosjektet handlet om skolens tverrfaglige undervisning, var etablering av en prosjektgruppe og rutiner for denne gruppens arbeid en nyvinning for skolen. Samtidig ble den tverrfaglige undervisningen forstått som et brudd med tidligere prosjektundervisning, som var godt innarbeidet på skolen. Selv om de fleste lærerne var positive til en ny praksis, savnet enkelte de «gode gamle» arbeidsmåtene. Studenten, som var undervisningsinspektør, ble i prosessen klar over at det eksisterte mange ulike praksiser i lærernes undervisning i de tverrfaglige temaene til tross for at årshjulet og andre rammedokumenter var på plass, og satte på grunnlag av det spørsmålsteget ved om de profesjonelle læringsfellesskapene i skolen var godt nok utviklet og vedlikeholdt til å kunne opprettholde varige endringer i undervisningen.

Én case illustrerer hvordan samarbeid med eksterne aktører, i dette tilfellet kommunenes psykologteam, bidro til ny kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev. Samtidig så studenten, som var inspektør, hvordan lederteamet (inkludert studenten selv) måtte «tilpasse og skreddersy» den eksterne kompetanseutviklingen til egen skolekontekst. Lederutfordringen var å oversette psykologisk kunnskap til skolens virkelighet. En annen av casene, som handlet om å utvikle en felles skolekultur etter en sammenslåingsprosess, viser utfordringen med å forene og videreutvikle to skolekulturer. I tillegg beskrev studenten, som var avdelingsleder, at «koronaen satte en stopper for og hemmet utviklingsarbeidet i en periode». En tredje utfordring viser hvordan utviklingsprosjektet også ble påvirket av at skolen hadde mange andre prosjekter gående, og at det var krevende å håndtere mange prosjekter samtidig. I en annen case møtte ikke studenten, som var avdelingsleder, utfordringer i etablering og gjennomføring av prosjektet med å utvikle en profesjonell teamkultur på 5.–7.trinn. Utfordringen ble synlig i videreføringen av prosjektet da lærerne neste skoleår ble flyttet til nye team. Det illustrerer hvordan skolens organisering av lærere i team, som endres over tid, kan skape utfordringer i videreføring og videreutvikling av avgrensede prosjekter på skolenivå. I en annen case var hovedutfordringen for studenten, som var rektor på en liten distriktsskole, å være eneste formelle leder. Det innebar at studenten måtte håndtere et stort spenn og kompleksitet i lederrollen. I skoleutviklingsprosjektet fikk vi demonstrert hvordan studenten i rektorrollen bygget opp en skoleutviklingsgruppe som støtte for å drive skoleutvikling. Denne endringen skapte en ny og mer profesjonell kultur, noe skoleeier anerkjente. Skoleeier uttrykte likevel bekymring for hvor sårbar skolen var.

5.4 Endringer i studentenes ledelsespraksiser

Fra tidligere evaluering av rektorutdanningen utført av NIFU/NTNU vet vi at studentene opplever at utdanningen gir dem større trygghet i lederrollen (Vika et al., 2023; Aamodt et al., 2020). I denne casestudien har vi undersøkt hva som konkret har ført til økt trygghet. Med bakgrunn i den

enkelte case har vi avledet hovedkategorier med underkategorier for å få frem mønstre i studentenes endrede ledelsespraksiser, der vi har ønsket å fange både praksiser som endres gjennom utdanningen, og praksiser som har satt mer varige spor ved å fortsette etter avsluttet utdanning. Vi oppsummerer hovedfunnene under følgende fire overskrifter: lede utviklingsprosesser, lede personalet, forstå utdanningsorganisasjonen og bruke forskningsbasert kunnskap.

5.4.1 Lede utviklingsprosesser

Å arbeide med et felles skoleutviklingsprosjekt fremheves som betydningsfullt for studentenes læring. Gjennom studiet har de blitt introdusert for teorier, arbeidsmetoder og ferdigheter i å lede systematiske utviklingsprosesser, og dette har trygget dem i å lede utviklingsprosesser i eget personale. Gjennom å planlegge og gjennomføre endringsarbeidet har de fått bedre forståelse for utviklingsprosesser og hvordan endringer kan knyttes til skolens strategi og planarbeid. De oppgir at utdanningen har hjulpet dem i å prioritere og å tenke langsiktig og målrettet om skolens utvikling. Økt bevissthet om skolen som system har skapt bedre forståelse for hvordan de kan skape nødvendig legitimitet i personalet for å kunne utøve ledelse. Studentene har erfart at det å lede utviklingsprosesser handler om å starte med å skape en felles forståelse i personalet for det de ønsker å endre. Samtidig har de erfart at initiativer for å utvikle en mer ensartet praksis på skolen ofte fører til motstand i personalet. Studentene understreker hvordan studiet har hjulpet dem med å avdekke og håndtere motstand og utfordrende situasjoner.

5.4.2 Lede personalet

Studentene fremhever at de gjennom studiet har fått økt bevissthet om og erfaring med hvordan de bør kommunisere og lede personalet. Betydningen av at lederen «spiller på lag» med lærerne i sitt ledelsesarbeid har blitt tydeligere for studentene. Studentene nevner spesielt at de har utviklet bedre møteledelse. Flere sier at de har lært å bruke dialogiske metoder, blant annet å invitere lærerne til å komme med egne synspunkter og å lytte til deres synspunkter for å skape oppslutning om felles praksisendringer som kan forbedre elevenes læring. På den måten kan en si at de har utviklet sine demokratiske ledelsesferdigheter. Ferdighetstreningene på samlingene og mellom samlingene har trygget dem i hvordan de kan utvikle egen ledelsespraksis i møte med eget personale. Flere oppgir at de har gått fra å være instruerende i sin ledelse til å bli mer lyttende og spørrende i løpet av utdanningen, og at de tør «å ta større plass» enn før.

5.4.3 Forstå utdanningsorganisasjonen

Gjennom arbeidet med utviklingsprosjektet og utdanningen har studentene fått økt kjennskap til egen organisasjon og utdanningssystemet. De legger større vekt på behovet for å kjenne egen organisasjon og forstå den enkelte skoles lokale kontekst. For de studentene som er mellomledere, har arbeidet med skoleutviklingsprosjektet bidratt til at de har «løftet blikket» til hele skoleorganisasjonen. Fra å konsentrere seg om utviklingsarbeidet i egen avdeling eller eget team, har de utviklet forståelsen for hvordan de kan organisere og legge til rette for ulike støttestrukturer som etter hvert kan inkludere hele skolen og få betydning for flere elevers læring. I mange tilfeller utvikles prosjekter fra avdelings- og teamnivå til å omfatte hele skolen, eller de overføres på måter som øker organisasjons- og læringsforståelsen. Dette krever mer distribuerte ledelsesstrukturer, der ulike organisasjonsnivåer og relasjonelle forhold involveres. Dette gjelder også de små skolene der skolen i utgangspunktet ikke har avdelings- eller teamnivå. Studentene har gjennom sine utviklingsprosjekter erfart hvordan delegering og kontroll kan støtte opp om egen ledelse. Casene viser hvordan systematisk arbeid med utviklingsprosjektet fører til at de forholder seg til styring fra lokale og nasjonale myndigheter, og at det har gitt studentene økt

forståelse for og erfaring i å navigere i utdanningssystemet. I tillegg ser vi at studentenes erfaringer med å samhandle og kommunisere med lærere ved egen skole og med studenter på utdanningen har bidratt til å utvikle studentenes relasjonelle trygghet.

5.4.4 Bruke forskningsbasert kunnskap

Studentene forteller at de gjennom studiet har fått økt kjennskap til forskningsbasert kunnskap, og at de har fått trening i å anvende forskningsbasert kunnskap i sin praktiske lederhverdag, spesielt i arbeidet med skoleutviklingsprosjektet. Studentene har erfart at det å kombinere forskning med egne erfaringer har gitt dem økt legitimitet overfor personalet, skapt økt trygghet og utviklet dem i rollen som skoleleder. Etter utdanningen kan de lettere forankre beslutninger i forskning og skape oppslutning om felles praksisendringer ved skolen. De har også erfart hvor bevisstgjørende det er å ha et felles fagspråk. Fagspråket har de utviklet gjennom studiet, på samlingene, i forelesninger og i læringsgrupper. Betydningen av læringsgruppene, både for å bearbeide egne erfaringer sammen med studenter og veiledere og å utvikle fagspråket, har vært viktig for egen lederutvikling. Det kommer til syne gjennom anerkjennelse av gruppecoaching, som har vært en felles læringsaktivitet for alle studentene i de åtte casene. Deltakelse i gruppecoaching fremheves som meget betydningsfull for alle studentene, uavhengig hvilke typer kontekstuelle forhold som preger den enkeltes lederhverdag.

5.5 Oppsummering

Delrapport 3 har besvart følgende forskningsspørsmål: På hvilke måter har den nasjonale skolelederutdanningen betydning for skolelederens egenutvikling i rollen som leder, utvikling av ledelsespraksis i skolen og utvikling av skolen som organisasjon? Hvilke ytre kontekstuelle forhold kan identifiseres som drivere eller barriere for at skolelederutdanningen skal få betydning og gi resultater i praksis? Forskerspørsmålene har vært undersøkt gjennom casestudier der vi har fulgt åtte studenter som har deltatt på rektorutdanningen hos to av tilbyderne i 2020–2021. Utvalget av skoler er hentet fra rektorutdanningen hos disse tilbyderne. I begge disse utdanningene skulle studentene planlegge og gjennomføre et utviklingsarbeid på egen skole. Studentenes oppgave ved studiestart har vært å velge ut og definere et utviklingsområde (tema) for et utviklingsprosjekt, hvor deler eller hele prosjektet skulle gjennomføres i løpet av rektorutdanningen og ledes av studenten. Hensikten var å imøtekomme Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon om at utdanningen skal ha «et sterkt fokus på anvendelse av kunnskap og utprøving i praksis på egen arbeidsplass mellom samlingene» (Kravspesifikasjonen, s. 7).

Vi har identifisert fire områder som synes avgjørende for at studentene skal lykkes i å lede sitt skoleutviklingsprosjekt. Det er:

- Systematisk samhandling om utvikling
- Forankre prosjektet i skolens organisasjon
- Skape felles forståelse blant de ansatte
- Etablere støttestrukturer

Vi har identifisert fire områder studentene selv og deres kolleger har sagt har hatt betydning for studentens egenutvikling i rollen som leder og for skolen. Det er:

- Ledelse av skoleutvikling
- Ledelse av personalet
- Forståelse av utdanningsorganisasjonen

- Bruk av forskningsbasert kunnskap

Vi finner at rektorutdanningen har hatt betydning for studentenes læringsprosess på følgende måter:

- Det er stort samsvar mellom områder der studentene opplever egenutvikling i rollen som leder, og de konkrete lederhandlingene de har prøvd ut i ledelse av utviklingsarbeidet.
- Gjennom innføring i metoder og arbeidsmåter har teoretisk kunnskap blitt koblet til studentenes hverdag gjennom modellering og simuleringer på samlingene, som studentene så har prøvd ut i egen praksis.
- Utvikling av synergier mellom teoretisk kunnskap, utprøving i praksis og videre utforskning ved hjelp av et felles språk i refleksive samtaler gjennom hele studiet gir økt trygghet i utøvelsen av lederrollen.

Ved å utvikle disse sammenhengene mellom det som skjer i møtene på de fysiske samlingene i programmene og det som skjer på arbeidsplassene, støtter programmet opp om studentenes læringsprosess og bidrar til økt trygghet i lederrollen.

Studentene i denne studien bekrefter tidligere evalueringsfunn der studentene i hovedsak er meget tilfredse med rektorutdanningen. Kort oppsummert så trekker de frem følgende sider ved skolelederutdanningen som gjør at den har fått betydning og gitt resultater for dem i deres lederhverdag: De har erfart hvor viktig det er å komme bort fra arbeidsplassen og møte andre skoleledere, de understreker betydningen av å ha fått kunnskap om teori og forskning som er relevant for deres ledelse og som bidrar til deres profesjonelle utvikling, og de har utviklet refleksjons- og analysekompetanse og et felles fagspråk som er drivende for endringene deres. En annen driver er å få arbeidsmetoder for og ferdigheter i å lede, særlig felles utviklingsarbeid og profesjonelle læringsfellesskap. Samtlige sier at de har lært mye av å arbeide med et felles utviklingsarbeid, og at det er en styrke ved utdanningen. Rektors og skoleeiers holdninger til betydningen av utdanningen er viktige drivere for spredning av kompetansen i organisasjonen. Skolenes handlingsrom når det gjelder kulturer og strukturer virker inn når det skal utvikles sammenhenger mellom studentens, lederes, læreres og elevs læring.

Casestudiene viser at når flere mellomledere deltar i utdanningen, så inkluderes ikke skoleeiernivået i studentenes læringsaktiviteter, men deres nærmeste leder, som er rektor. For at mellomlederne skal få styrket sin systemkompetanse blir det viktig å involvere både rektor og skoleeier i læringsaktivitetene. De viktigste barrierene studentene sier at de har opplevd i utdanningen, er koronapandemien, langvarig sykdom blant ansatte, endringer i strukturelle forhold og at lærere flytter, noe som kan bidra til lite kontinuitet i utviklingsarbeid.

6 Oppsummering, drøfting og anbefalinger

I dette kapitlet oppsummerer og drøfter vi funnene fra forskningsprosjektet og avslutter med noen anbefalinger. Formålet med forskningsoppdraget har fra Utdanningsdirektoratets sin side vært å samle og frembringe mer kunnskap om god skoleledelse og gode skolelederutdanninger ved å studere den nasjonale skolelederutdanningen. Forskningsoppdraget er besvart gjennom tre delstudier og tre problemstillinger som har sett på ulike sider ved skoleledelse og skolelederopplæring. Disse er:

- Hva vet vi om ledelse av skoleutvikling og om skolelederutdanninger som fremmer ledelse av skoleutvikling?
- Hva karakteriserer den nasjonale skolelederutdanningen, hva er dens forbedringspotensialer for læringsaktiviteter, og hvordan kan aktiviteter og sammenhenger mellom dem styrkes og forbedres?
- På hvilke måter 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?

I kapittel 3–5 har vi presentert sentrale funn fra de tre delrapportene. I dette kapitlet vil vi se funnene i sammenheng og i lys av sentrale politiske føringer som vil påvirke skolelederes fremtidige arbeidsoppgaver og opplæringsbehov. Vi starter med å drøfte hvilke nye lederoppgaver og lederutfordringer norske skoleledere står overfor, og hvordan funnene fra kunnskapsoversikten samsvarer med sentrale styringsdokumenter og relevant norsk forskning fremkommet etter 2020. Deretter ser vi på hvilken lederopplæring skoleledere trenger for å møte de nye lederoppgavene og lederutfordringene, og vi drøfter opplæringen i lys av kravspesifikasjonen for rektorutdanningen, tilbydernes programplaner og intervjuene med fagansvarlige for tilbyderne, aksjonsforskningsstudiene og casestudiene. Til slutt ser vi på den nasjonale skolelederutdanningen fra et styrings- og læringsperspektiv, drøfter hvilke forutsetninger og rammebetingelser som er av betydning for resultatene og effektene av lederutdanningen, og gir noen anbefalinger.

6.1 Lederoppgaver og lederutfordringer norske skoleledere står overfor

Kunnskapsoversikten over *ledelse av skoleutvikling* viser at kjennetegn ved ledelse i utvikling av skoler er at ledelse kan karakteriseres som en samhandlende aktivitet, identifisert og kategorisert i fem kategorier: distribuert ledelse, leadership for learning, ledelse i lærende organisasjoner, demokratisk ledelse og ledelse av organisasjonsutvikling (jf. kapittel 3). Kategoriene representerer ulike kjennetegn ved ledelse, ulike lederoppgaver og ulike lederutfordringer 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 ledere og ledere og lærere, og at ledelse av de kollektive prosessene fremstår som den tydeligste lederutfordringen.

Vi starter denne delen av kapitlet med en oppsummering av hvilke nye lederoppgaver og lederutfordringer norske skoleledere står overfor (jf. kapittel 3). Videre ser vi på hvordan disse funnene samsvarer med norsk forskning om skoleledelse og sentrale styringsdokumenter

publisert etter 2020 som har relevans for problemstillingene i forskningsprosjektet. Her har vi gjort et utvalg av norsk forskning som studerer fremveksten av ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i norske skoler, oppdragsforskning om skolelederes og medarbeideres opplevelse av lederskap, og rektors handlingsrom og nasjonale styringsdokumenter om utvikling av et nytt kvalitetsutviklingssystem. Det inkluderer følgende publikasjoner: *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap* (Aas & Vennebo, 2021a), *Betydning av lederskap i skolen* (Kirkhaug, 2021, 2022), *Rektors handlingsrom* (Baldersheim et al., 2023), *Skolebidrag i kvalitetsutvikling* (Lillejord, 2021), NOU 2022: 13 *Med videre betydning* og NOU 2023: 27 *Et nytt system for kvalitetsutvikling*. Avslutningsvis drøfter vi hvordan ledelse som samhandlende aktivitet kan forstås i lys av fremtidige nasjonale styringssignaler om et nytt system for kvalitetsutvikling.

6.1.1 Hvilke nye lederoppgaver og lederutfordringer står norske skoleledere overfor?

Med stadig flere mellomledere øker behovet for å etablere nye ledelses- og kommunikasjonsstrukturer i skolen. En mer distribuert ledelsespraksis med fordeling av oppgaver og ansvar retter oppmerksomheten mot det å vektlegge de mer prosessuelle sidene av ledelse. Den nye distribuerte praksisen kan utfordre rektors maktbase og skape uklarhet om plikter og ansvar blant ledere og lærere. For å få til praksisendringer i klasserommene kreves det at rektor er tett på sine mellomledere, og at mellomlederne er tett på sine lærere i deres læringsarbeid og leder deres kompetanseutvikling. Utfordringen som følger av ønsket 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. Å lede en kollektiv læringsprosess i det profesjonelle læringsfelleskapet fremstår som en av de tydeligste lederoppgavene.

Utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at å lede kollektive læringsprosesser i et profesjonelt læringsfelleskap kan ende opp som lite annet enn erfaringsdeling og dermed ikke fungere som en arena for kritisk gransking av egen praksis. Lederutfordringene som følger av en demokratisk verdiforankring preget av respekt, tillit og anerkjennelse, er at demokratisk ledelse er noe mange skoleledere tar for gitt, dvs. en taus kunnskap som skoleledere trenger økt bevissthet om. Sist, men ikke minst, fremstår tilrettelegging for meningsskaping i de ulike fellesskapene i skolen og mellom nivåer i utdanningssystemet som en sentral lederoppgave. I praksis innebærer det å skape en felles forståelse for undervisningsoppdraget og skape oppslutning om de løsningene som må til for å løse oppdraget. Utfordringen som følger av denne lederoppgaven, er at det underkommuniseres hvor krevende det er å skape en felles forståelse for oppdrag og løsningsmuligheter ved en skole. Kort oppsummert innebærer ledelse som en delt og samhandlende aktivitet at skoleledere må etablere arenaer for dialog, gransking og utvikling innad på skoler, mellom skoler og mellom skoler og skoleeier. Å samhandle med mange ulike aktører skaper spenninger som skoleledere må håndtere.

6.1.2 Hvordan samsvarer funnene med norsk forskning om skoleledelse og sentrale styringsdokumenter publisert etter 2020?

Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap

Ledelse som samhandlende aktivitet, kan ses i sammenheng med profesjonelle læringsfelleskap slik det framgår av kunnskapsoversikten i delrapport 1. I bøkene «Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen» og «Ledelse i fremtidens skole» viser forfatterne hvordan profesjonelle læringsfelleskap (PLF) er et prosjekt som er under stadig utvikling i

norske skoler (Aas & Paulsen, 2022; Aas & Vennebo, 2021b). Profesjonelle læringsfellesskap er på vei inn i det norske utdanningssystemet gjennom etableringen av slike læringsfellesskap på skole-, kommune- og regionnivå. Det er bred enighet om at et profesjonelt læringsfellesskap handler om en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende refleksiv, samarbeidende, inkluderende, læringsfremmende og utviklingsorientert prosess (Stoll et al., 2006 i Aas & Vennebo, 2021b). Det er også bred enighet om at profesjonelle læringsfellesskap må ledes.

Kritikerne av PLF-prosjektet hevder at økt fokus på resultatstyring, regelstyring og kontroll kan føre til at arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap handler mer om styring enn læring. Da blir profesjonelle læringsfellesskap redusert til et redskap i en nasjonal styringsstrategi der ledere forventes å implementere nasjonal politikk og ta ansvar for at skolene møter de nasjonale kravene, og vi kanskje ser konturene av et *styringsfellesskap* mer enn et *læringsfellesskap*. En av de største utfordringene i ledelse av profesjonelle læringsfellesskap er å bygge en samarbeidskultur der forskningsbasert kunnskap anvendes i gransking og utvikling av skolens praksis. Samarbeid er kanskje først og fremst et spørsmål om vilje, men også om å lede kollektive diskusjonsprosesser frem mot felles beslutninger som kan føre til utprøving av ny praksis. Det er en krevende ledelsesoppgave der lederen blir stående i et krysspress mellom en lederpraksis som bygger på likeverdighet og samhandling, og en lederpraksis som krever at lederen tar styringen og fattet beslutninger. Med nye styringsstrukturer og ansvarsområder i skolen ser vi en framvekst av nye mellomledere i skolen.

Hva betyr lederskap i skolen?

I to forskningsrapporter skrevet på oppdrag fra Skolelederforbundet oppsummerer Kirkhaug (2021, 2022) skoleleders oppfatning av egen lederrolle og ønsker og krav fra medarbeiderne til lederne. Et hovedfunn i den første studien er at lederne hevder at de bruker tid på oppgaver de selv ikke ønsker å bruke tid på, som heller ikke medarbeiderne ønsker, og som ikke er direkte nødvendig for å nå de målene som opplæringslovens § 1 vektlegger. Lederne selv og deres medarbeidere ønsker å bruke mindre tid på rene administrative funksjoner og mer tid på kjernefunksjoner som å ivareta og utvikle ansatte og elever, samt å legge til rette for undervisning. Kirkhaug (2021) argumenterer for at pedagogikk ikke et er tilfredsstillende faggrunnlag for å lede så komplekse organisasjoner som skoler, selv om pedagogiske ideer er blitt viktige elementer i nyere lederskapsteorier. Han hevder videre at lederkompetanse bør inkludere grunnleggende elementer som tillit, autoritet, makt og etikk, herunder bruk av normative redskaper som mål, visjoner, verdier og etiske retningslinjer. Dette er viktig siden disse har både direkte og indirekte innflytelse på tydelig lederskap. Men også profesjonslederskap er et område innen ledelse som bør få stor oppmerksomhet. Siden skolene omgis av stadig mer komplekse omgivelser, bør også strategisk kompetanse vektlegges. Forskningsrapporten underbygger lederes utfordringer med å finne en balanse mellom det å lede læringsarbeidet som er kjerneoppdraget, og bruke tid på administrative oppgaver som kan forstås som støttestrukturer.

I den andre forskningsrapporten, som undersøkte ønsker og krav fra medarbeiderne til lederne, synes det å være en omforent oppfatning av hva ønskelig lederskap er. Ledere bør være gode til å lede mennesker, fremstå som forbilder, motivere, styre utviklingsprosesser og kunne koordinere fagene. Ifølge Kirkhaug (2022) viser undersøkelsen at medarbeiderne ønsker lederskap i langt større grad enn det mange har hatt forestillinger eller kunnskaper om. Han hevder at man har tatt for gitt at medarbeidere med høyt utdanningsnivå ikke har behov for lederskap. Dataene forteller indirekte at det å ha undervisningsstillinger eller andre elevrelaterte stillinger er krevende både faglig og personlig, og at det derfor er behov for aktiv lederstøtte

utover det å legge til rette for at arbeidet skal kunne utføres autonomt. Til forskjell fra konklusjoner i tidligere undersøkelser, som vektlegger skoleledernes pedagogiske ferdigheter, hevder Kirkhaug at dataene viser at lederutdanning og lederpraksis i skolene bør favne mye bredere og ta opp i seg grunnleggende prinsipper fra ledelse av profesjonsorganisasjoner, som omfatter ivaretagelse av mennesker, utviklingsprosesser og aktiv bruk av mål og verdier. Forskningsrapporten underbygger utfordringene i å lede og utvikle profesjonsorganisasjoner der ulike faglige og menneskelige interesser skal utvikles gjennom samhandling i kollektive prosesser.

Rektors handlingsrom

I en tredje forskningsrapport skrevet på oppdrag fra Skolelederforbundet undersøkte Baldersheim et al. (2023) skolelederens oppfatning av sitt eget handlingsrom. De sentrale temaene i rapporten er hvordan og i hvilken grad skoleeiers styringstiltak henger sammen med ledernes opplevelse av handlefrihet, stressfaktorer og støttesystemer i skolehverdagen, og deres trivsel og jobbmotivasjon. Handlefrihet handler om å gi lederne rom for å ta valg og tilpasse virkemidler for å nå aktuelle mål fastsatt av overordnet ledelse. Skolelederne opplever at de har fått til dels omfattende (men varierende) fullmakter når det gjelder tilgang til relevant kompetanse, økonomiske ressurser, anledning til å (om)disponere personale og teknologi osv. På spørsmål om fullmaktene er tilstrekkelige i forhold til mål og oppgaver skolene står overfor, svarer mange avkrefte. Handlefriheten oppfattes som størst i faglige utviklingsspørsmål og snevrest når det gjelder økonomiske disposisjoner. Skoleledernes handlefrihet påvirkes ikke bare av omfanget av fullmakter, men også av samarbeid i det større kommunale apparatet som skolene inngår i, herunder statlige føringer. Organisasjonsklimaet er av stor betydning for opplevd handlefrihet. Velfungerende støttesystemer bidrar positivt til handlefrihet, mens stressfaktorer bidrar negativt. På spørsmål om i hvor stor grad skolelederne greier å prioritere utviklingsspørsmål, oppgir flertallet at dette er tema som i praksis kommer et godt stykke ned på dagsorden. Forskningsrapporten illustrerer hvordan skolelederens handlingsrom defineres av skoleeier, og at skoleeier primært styrer i spørsmål knyttet til økonomi. Selv om skoleledere opplever at de har størst handlingsrom i faglige utviklingsspørsmål, klarer de ikke å prioritere utviklingsarbeid i sin daglige virksomhet. Dette samsvarer ikke helt med det vi finner i casestudiene i delstudie 3. I delstudie 3 finner vi at når skoleledere prioriterer utviklingsarbeid og ledelse av dette, så lærer de å utfordre og utnytte eget handlingsrom gjennom å endre strukturer og lede prosesser som gir endringer i praksiser lokalt. Men dette er ledelse som stiller store krav til samhandling og læring.

Skolebidrag i kvalitetsutvikling

Ekspertgruppen for skolebidrag har i sin sluttrapport beskrevet det norske kvalitetsvurderingssystemet, historikken bak utviklingen av skolebidragsindikatorer og en forskningsgjennomgang som viser at en forutsetning for godt kvalitetsutviklingsarbeid er at skoleeier har kunnskap om skolene og støtter deres arbeid med kvalitetsutvikling (Lillejord, 2021). Skoleeier og skoleledere må samarbeide, og skoleledere må aktivt støtte arbeidet i lærernes profesjonsfelleskap og ha kompetanse på området. Ifølge ekspertutvalget handler kvalitetsutvikling om samarbeid, kunnskap og kompetanse. Rapporten viser at skoler som bidrar stabilt høyt til elevenes læring, kjennetegnes av en dyp respekt for kunnskap. Det gjelder ikke bare den kunnskapen elevene skal få, men også skolens kunnskap om egen praksis. Rektorene har gjort noen klare prioriteringer og satt skolebasert vurdering i system, slik at skolene vurderer og utvikler praksis som en del av den daglige driften. Når lærerne opplever at deres kunnskap blir respektert og tatt på alvor, blir de mer motivert for jobben. Fordi lærerne praktiserer elevmedvirkning, kjenner de elevenes behov. Etersom lærerne samarbeider om å undersøke

praksis for å forbedre praksis, kjenner de hverandre og er trygge på sin egen kunnskap. Ifølge ekspertgruppen er dette fundamentalt viktige ledergrep som gjør skolene kompetente og motstandsdyktige mot politiske innfall og ideer. Sluttrapporten underbygger forståelsen av at skolebasert kvalitetsutvikling skjer i en systematisk samhandling mellom ledere, lærere og elever og gjennom ledelse av profesjonelle læringsfellesskap som utforsker og utvikler praksis.

Et nytt system for kvalitetsutvikling

I NOU 2023: 27 viser utvalget at dagens system for kvalitetsutvikling har en rekke utfordringer. Systemet er mer orientert mot styring enn utvikling. Det er fragmentert og omfattende, og det består av ulike prøver og undersøkelser som ikke enkelt kan tas i bruk og ses i sammenheng. Lærerne opplever i mindre grad enn skolelederne, skoleeierne og nasjonale myndigheter at informasjonen fra systemet er relevant og nyttig. Utvalget argumenterer for at et nytt bidrag til arbeidet med kvalitetsutvikling må vektlegge hvordan aktørene i og rundt skolen kan se på og forstå hverandres oppgaver og ansvar innenfor det samme kvalitetsutviklingssystemet. Det forutsetter erfarings- og informasjonsdeling, samarbeid og dialog om felles problemstillinger, og styring som ivaretar et sammensatt og nyansert bilde av skolen, fremfor forenknelde rangeringer og styring basert på enkeltstående kunnskaps- og informasjonskilder. Med dette som utgangspunkt foreslår utvalget å forskriftsfeste jevnlig kvalitetsdialoger mellom skoleeier og skoler. Innholdet i kvalitetsdialogene skal ta utgangspunkt i de mange læringsstøttende prøvene som skal erstatte nasjonale prøver, og en rekke nye verktøy som skal utvikles for å kartlegge elevenes trivsel og læring.

I arbeidet med kvalitetsutvikling foreslår utvalget at nasjonale og lokale myndigheter skal legge til rette for profesjonsfaglige nettverk for lærere, skoleledere og skoleeiere. Utvalget foreslår også en nasjonal satsing på ledelse av gode kvalitetsutviklingsprosesser for lærere, skoleledere og skoleeiere. Satsingen skal bidra til erfaringsdeling og spredning av eksempler og eksisterende kunnskap om kvalitetsutvikling i skolen. Utvalget fremholder at skoleledere har en sentral rolle i arbeidet med kvalitetsutvikling. En viktig oppgave er å tilrettelegge for læreres samarbeid om å fortolke, vurdere og ta i bruk kunnskap og informasjon for å fremme elevenes læring og trivsel. Mange skoleledere opplever et stort tidspress og finner det vanskelig å prioritere kvalitetsutviklingsarbeid. Utvalget mener derfor at det er viktig at skolelederne får støtte og avlastning slik at de kan jobbe med kvalitetsutvikling. Ett forslag går ut på å opprette en egen funksjon for kvalitetsutvikling i skolen. NOU 2023: 27 illustrerer hvordan utvalget ser for seg at kvalitetsutvikling må skje gjennom samhandling mellom ulike aktører. Det foreslås å etablere et system som gir støtte i form av prøver og verktøy, som gir informasjon om elevenes trivsel og læring, forpliktende kvalitetsdialoger mellom skoleeier og skoler og tilrettelegging for profesjonsfaglige nettverk for lærere, skoleledere og skoleeiere.

6.1.3 Ledelse som samhandlende aktivitet sett i lys av fremtidige nasjonale styringssignaler om et nytt system for kvalitetsutvikling.

Både sluttrapporten fra Ekspertgruppe for skolebidrag og NOU 2023: 27 peker på at kvalitetsutvikling i skolen må skje ved den enkelte skole gjennom systematisk samhandling mellom ledere, lærere og elever. Dette samsvarer med kunnskapsoversikten som beskriver ledelse av skoleutvikling som en samhandlende aktivitet. I norsk kontekst innebærer det ledelse som er bygget på den norske demokratiske ledelsestradisjonen (Møller, 2006), og som skaper en spenning mellom kontroll og resultatstyring på den ene siden og demokratisk ledelse på den andre siden (Aas & Törnsten, 2016) (jf. kapittel 2). Den systematiske samhandlingen kan forstås som en måte å møte utfordringene i ledelse av organisasjonsutvikling, som bygger på kunnskap om organisasjoner og kollektiv meningsskaping (Weick et al., 2005).

NOU 2023: 27 viser til at den systematiske samhandlingen som skal foregå på skolenivå, må skje gjennom ledelse av profesjonelle læringsfelleskap. Læringsfelleskapene skal utforske og forbedre praksis. De viser til at ved skoler som bidrar stabilt høyt til elevenes læring, har rektorene gjort noen klare prioriteringer og satt skolebasert vurdering i system, slik at skolene vurderer og utvikler praksis som en del av den daglige driften. Disse funnene samsvarer i stor grad med kunnskapsoversikten, vist til i kapittel 3, som peker på ledelse av profesjonelle læringsfelleskap som en medierende faktor i ledelse av lærende organisasjoner. I forskningen er det bred enighet om at et profesjonelt læringsfelleskap er en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis for å utvikle ny praksis, og at en slik prosess krever ledelse (Aas & Vennebo, 2021b). På en skole kan det være flere profesjonelle læringsfelleskap, for eksempel ledergruppe, avdelingsledergrupper og/eller lærerteam, som alle må ledes enten av rektor eller avdelingsledere. Ett funn fra kunnskapsoversikten er at skoleledere må være tett på ledere og lærere i skolens læringsarbeid, hvilket innebærer at det ved store skoler ofte vil være rektor som leder ledergruppen, og avdelingsledere som leder lærerne i sine avdelinger. Da rettes granskingen og utforskningen mot skolens og avdelingenes erfarte praksis. Dette understreker at ledelse av skoleutvikling skjer innenfor ulike kontekster, slik casestudiene viste (jf. kapittel 4).

NOU 2023: 27 illustrerer hvordan utvalget ser for seg at kvalitetsutvikling må skje gjennom samhandling mellom ulike aktører. Det foreslås å etablere et system som gir støtte i form av prøver og verktøy som gir informasjon om elevenes trivsel og læring, forpliktende kvalitetsdialoger mellom skoleeier og skoler, og tilrettelegging for profesjonsfaglige nettverk for lærere, skoleledere og skoleeiere. Nasjonale myndigheter skal bidra med verktøy og læringsstøttende prøver og sammen med lokale myndigheter, tilrettelegge for profesjonsfaglige nettverk som kan utforske og utvikle praksis. Skoleeier skal ha et særlig ansvar for å gjennomføre jevnlig kvalitetsdialog mellom skoleeier og skoler. Kort oppsummert kan en si at utvalget tar utgangspunkt i at kvalitetsutvikling skjer ved den enkelte skole, men at det må etableres ulike sikringstiltak for at en ønsket utvikling skal skje. Sikringstiltakene er en kombinasjon av nasjonale læringsstøttende prøver og kontrollmekanismer som forpliktende kvalitetsdialog i regi av skoleeier. Forskningsrapportene skrevet på oppdrag fra Skolelederforbundet viser at dagens skoleledere opplever at de står i et spenningsforhold mellom myndighetenes mål- og rapporteringsstyring og et systematisk, men tidkrevende prosessarbeid med henblikk på forbedring av skolens kjerneoppdrag, nemlig elevenes undervisning (Kirkhaug, 2021, 2022). Med det som utgangspunkt kan en stille spørsmål om et nytt system for kvalitetsutvikling vil løse dette spenningsforholdet, særlig når en ser det i lys av oppdragsforskningen som viser at skolelederens handlingsrom defineres av skoleeier, og at skoleeier primært styrer i spørsmål knyttet til økonomi (Baldersheim et al., 2023). Et annen aspekt ved dette spenningsforholdet kan knyttes til fremveksten av en mer distribuert ledelsespraksis som kan utfordre styringsformer som har eksistert siden 1980-tallet, og som baserer seg på resultatovervåkende målstyring og ekstern kontroll (Aas & Paulsen, 2017).

Utvalget poengterer at skolelederne har en sentral rolle i arbeidet med kvalitetsutvikling. For å styrke ledelsens rolle i arbeidet med kvalitetsutvikling foreslås en nasjonal satsing på ledelse av gode kvalitetsutviklingsprosesser for lærere, skoleledere og skoleeiere. Satsingen skal bidra til erfaringsdeling og spredning av eksempler og eksisterende kunnskap om kvalitetsutvikling i skolen. Skolelederen skal tilrettelegge for lærernes samarbeid om å fortolke, vurdere og ta i bruk kunnskap og informasjon for å fremme elevenes læring og trivsel. Samlet sett kan en si at lederrollen som trer frem, først og fremst er skolelederen som *tilrettelegger*. I kunnskapsoversikten trer det frem en litt annen skolelederrolle, nemlig en som skal lede skolens læringsarbeid gjennom gransking og utforsking av skolens praksis i skolens profesjonelle

læringsfellesskap. Begrepet «leadership for learning» illustrerer nettopp at det er en sammenheng mellom skoleledelse og kunnskap om læring (MacBeath & Dempster, 2009). Det innebærer at skoleledere selv må være aktive deltakere i utviklings- og endringsprosesser (Robertson, 2013).

I delrapport 3 viste vi gjennom åtte casestudier hva som kan skje når skoleledere planlegger og leder skoleutviklingsprosjekter ved egen skole. Casene illustrerer hvordan skoleledelse er kontekststøttet, og at ønsket om endring vokser ut av skolens behov. Ledelse skjer gjennom å forankre prosjektet i skolens organisasjon og å skape en felles forståelse blant de ansatte for hva som må endres og hvorfor, og så etablere strukturer som kan støtte opp om arbeidet. En av suksessfaktorene for at skoleutviklingsarbeidet skal føre til avtrykk i praksis er at arbeidet oppleves nytteorientert, og at det på sikt kan utvikle lærernes undervisningspraksis. Å arbeide med å utvikle og lede profesjonelle læringsfellesskap både ved den enkelte skole, mellom skoler og mellom nivåer i utdanningssystemet synes å være en satsing som kan bidra til utforskning og utvikling av praksis. Et spørsmål er hvilke kompetanser lokale skoleledere trenger for å lede skoleutvikling gjennom profesjonelle læringsfellesskap, og hvordan nasjonale myndigheter bør tilrettelegge for profesjonsutvikling for skoleledere.

6.2 Profesjonsutvikling for skoleledere

Som vist til i kapittel 2 synes forskerne å være enige om at skolelederes profesjonsutvikling bør skje gjennom skolelederprogrammer som bygger på en variasjon av læringsmåter som evner å knytte programmene tett til skoleledernes hverdagspraksis, og som tar i bruk samarbeidende og kommunikative prosessorienterte læringsmåter. Med dette teoretiske utgangspunktet, som også er et sentralt funn i kunnskapsoversikten over skolelederprogrammer (jf. kapittel 3), drøfter vi design og læringsaktiviteter i den nasjonale rektorutdanningen. Vi gir først en kort presentasjon av kunnskapsoversikten over skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling. Deretter ser vi på hvordan funnene fra kunnskapsoversikten samsvarer med kjennetegn ved den nasjonale skolelederutdanningens målsettinger, innhold og læringsaktiviteter, og hvordan disse målsettingene avspeiles i tilbydernes praksis. Avslutningsvis drøfter vi funnene på tvers under overskriften *Hvilke forutsetninger og rammebetingelser er av betydning for resultatene og effektene av en nasjonal skolelederutdanning?*

6.2.1 Kjennetegn ved skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling

Kunnskapsoversikten over skolelederprogrammer (jf. kapittel 2) illustrerer hvordan skoleledelse både må forstås som en situert praksis og samtidig er påvirket av internasjonale trender. En sentral utfordring i programmene er hvordan opplæringen kan bidra til utvikling av ledelsespraksis. Lederopplæringsprogrammer rettes mot den enkelte skoleleder, men den enkelte skoleleders læring styrkes dersom 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. Utvikling av skolelederes refleksive kompetanse knyttes også til nye krav om å granske og utforske skolens undervisning med henblikk på forbedring. Det innebærer å gjennomføre en kritisk refleksjon som går utover det å bare reflektere og kritisere. Utprøving av praksis synes å være en læringskomponent som nettopp kan bidra til å knytte bånd mellom opplæringsprogrammer og ledernes daglige praksis. Ved å sentrere opplæringen rundt det som skjer i praksis, kan akademisk og praktisk kunnskap kobles sammen.

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, ta 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 og utvikling av en mer felles praksis i skolen. Det inkluderer å få økt bevissthet om egen rolle og dens maktbase, å utvikle bevissthet om hvordan en kan 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.

6.2.2 Hvordan samsvarer funnene fra kunnskapsoversikten med karakteristikkene ved den nasjonale skolelederutdanningens målsetting, innhold og læringsaktiviteter?

Karakteristikkene ved den nasjonale rektorutdanningen er kommet frem gjennom dokumentanalyse av kravspesifikasjonen for rektorutdanningen, tilbydernes programplaner, fokusgruppeintervjuer med representanter for tilbyderne, fire aksjonsforskningsstudier knyttet til læringsaktiviteter og åtte casestudier som har studert studenters ledelse av skoleutviklingsprosjekter ved egen skole (jf. kapittel 4 og 5). I dette delkapitlet velger vi å se nærmere på hvordan utdanningens målsetting, innhold og læringsaktiviteter samsvarer med det teoretiske grunnlaget i kunnskapsoversikten og drøfter dette i lys av empiriske funn fra aksjonsforsknings- og casestudiene.

En forskningsbasert og praksisorientert utdanning

Kravspesifikasjonen for rektorutdanningen viser at myndighetene ønsker en utdanning som skal være aktuell og svare på utfordringene skolene står overfor. Den skal være målstyrt, behovsrettet og ha et praktisk siktemål. Utdanningen skal forene forskning og praksis gjennom utprøving av praktiske læringsaktiviteter. Målene er at rektorene skal få god rolleforståelse og kompetanse i skoleutvikling, og at utdanningen skal gi «avtrykk i praksis» (jf. kapittel 4). En forskningsbasert praktisk utdanning kan oppfattes som et tydelig svar på den utfordringen som problematiseres i den internasjonale litteraturen om hvordan utdanningene kan gjøres relevante for praktiserende skoleledere. I tillegg representerer vektleggingen av ferdighetstrening et eksempel på hvordan utdanningen kan forene teori og praksis. Når ferdighetstreningen kobles opp mot studentenes egen praksis, skapes en arena for refleksjon. I den internasjonale litteraturen er det bred enighet om at det å utvikle skolelederens refleksive kompetanse er avgjørende for å lede skole- og kompetanseutvikling. Kravene om en praksisorientert utdanning kan derfor sies å være et svar på behovet for en moderne lederutdanning.

Rektorutdanningene er definert som en utdanning på masternivå. Det innebærer at utdanningen må forholde seg til de akademiske kravene som er definert for et masterprogram. Den akademiske tradisjonen har historisk lagt vekt på formidling av kunnskap gjennom forelesninger og skriftlig individuell eksamen. Denne tradisjonen utfordrer Utdanningsdirektoratets føringer om en erfarings- og praksisorientert utdanning der studentene skal kombinere utdanning med arbeid som skoleleder. Analysen av programplanene viser at alle programplanene har trekk av både et tradisjonelt akademisk læringsformat og et prosessorientert læringsformat (jf. kapittel 4). Det prosessorienterte er imidlertid ikke like tydelig i alle programplanene. Fokusgruppeintervjuene

med representanter fra tilbyderne tyder på at programplanene ikke er uttømmende for beskrivelsene av programmenes prosessorientering. Likevel har noen programplaner en mer tradisjonell akademisk profil med bruk av forelesninger, skriftlige oppgaver og individuell skriftlig eksamen, mens de langt fleste programplanene har en mer prosessorientert profil med en kombinasjon av praktisk utprøving, kollektiv kunnskapsutvikling og alternative eksamensformer.

Hva skal studentene lære noe om?

Kravspesifikasjonen gir tydelige styringssignaler om *hva* studentene skal lære noe om. Innholdselementene er delt inn i fem hovedområder: elevenes læringsmiljø, profesjonsfelleskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring, og lederrollen (jf. kapittel 4). De opprinnelige fem områdene er i den siste kravspesifikasjonen forsterket med fire nye områder som skal gjennomsyre de opprinnelige områdene: lærings- og læreplanarbeid, skolemiljø, digitalisering og profesjonsfelleskap. Disse områdene er et svar på de nye utfordringene skoleledere står overfor, og understreker hvordan Utdanningsdirektoratet er opptatt av å utvikle en utdanning som er aktuell, relevant og fremtidsrettet. Profesjonsfelleskap og samarbeid omtales både som en ny utfordring og som et prioritert område. Dette samsvarer med funn fra kunnskapsoversikten over ledelse av skoleutvikling, som peker på ledelse av profesjonelle læringsfelleskap som en sentral lederutfordring (jf. kapittel 3). Kravspesifikasjonen samsvarer også godt med innholdselementene i det forskningsbaserte rammeverket til Clarke og Wildy (2011), videreutviklet av Lovett et al. (2015). Dette rammeverket legger til grunn en bred forståelse av profesjonsutvikling for skoleledelse med fem innholdselementer som skal bidra til utvidet kunnskap om og forståelse av egen lederrolle, samt om indre og ytre kontekstuelle forhold som regulerer ledelsespraksisen og samhandling med ulike aktører i og utenfor skolen. Disse er: *pedagogikk* (lederens læring om undervisning og læring), *mennesker* (læring om dem skoleledere arbeider sammen med), *sted* (lederens læring om utdanningskonteksten), *system* (lederens læring om utdanningssystemet) og *individ* (lederens læring om seg selv) (jf. kapittel 4).

Krav om varierte læringsformer og utprøving i praksis

Når det gjelder *hvordan* studentene skal lære, stiller kravspesifikasjonen få krav til spesifikke læringsaktiviteter som bør inngå i utdanningen (jf. kapittel 4). Dette gjenspeiles i tilbyderens programplaner, der det er stor variasjon i hvor detaljert tilbyderne beskriver læringsaktivitetene. Utdanningen skal likevel som et minste felles multiplum:

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

Kravet om variasjon i læringsaktiviteter og -former samsvarer godt med Hubers (2011) ulike læringsmåter som kan bidra til å utfordre skolelederens veletablerte handlingsmønstre (Darling-Hammond et al., 2007). Analysen av tilbyderens programplaner viste at det var stor variasjon mellom tilbyderne i hvilke læringsformer og aktiviteter som ble tatt i bruk. Læringsaktivitetene kan forstås som arbeidsmåter som skal bidra til økt kunnskap om skoleledelse og ferdigheter i utøvelse av skoleledelse. Alle tilbyderne bygger opp programmene sine rundt det Huber (2011) kaller kognitive (teoretiske) læringsmåter (forelesninger og selvstudier), som til sammen skal bidra med generell kompetanse. Et annet felles kjennetegn ved programmene er at det etableres læringsgrupper eller basisgrupper for å fremme kommunikative prosesser, der studentene kan

dele erfaringer og drøfte informasjonen som blir gitt, med andre studenter. Ifølge Huber kan selvvurdering og feedback bidra til den enkelte students ledelsespraksis og lederidentitet. For å fremme individuell utvikling gjennomfører noen av tilbyderne gruppecoaching der studentene får feedback på selvvurderinger av en gruppecoach og medstudenter. Alle tilbyderne støtter studentene gjennom veiledning på muntlige eller skriftlige arbeidskrav.

De fire aksjonsforskningsstudiene viste at det er en sterk sammenheng mellom hva som skal læres, læringsmåtene og aktivitetene som kan fremme læringen, og hvorfor det er slik (jf. kapittel 3). Kravet om utprøving i praksis kan relateres til Hubers (2011) modell der praksis utgjør sentreringspunktet for skolelederens læring i samvirke med ulike andre læringstilnærminger (jf. figur 2). Implisitt i denne modellen ligger det at praksis referer til og forstås som konkrete utfordringer skolelederne møter i egen ledelsesutøvelse. En utvidet forståelse og bruk av praksisbegrepet kan illustreres med funn fra Benchlearningprogrammet, et program for svenske og norske rektorer. Der fant forskerne at det var nettopp variasjonen i læringsaktiviteter og synergien mellom dem som inspirerte rektorene til å sette i gang og lede utviklingsarbeid på egen skole (Aas & Blom, 2017). Læringsaktivitetene, som inkluderte korte teoriinnslag presentert gjennom forelesninger, skolebesøk, samtaler og analyser i læringsgrupper og støtte og utfordringer fra prosessledere, var alle sentrert rundt praksis. Praksis ble i denne studien forstått på fire måter: (1) rektorenes egen praksis, (2) kollegers praksis, begge uttrykt gjennom å dele erfaringer i læringsgruppen, (3) praksis i den virkelige verden, observert gjennom en speilprosess i skolebesøkene, og (4) forskningsbasert kunnskap om praksis gitt i forelesninger. Praksis ble en sentral del av alle samtalene, fordi det var det rektorene hadde til felles. Praksis representerer også koblingen mellom teori og praksis (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Kolb, 1984), og studien viser at rektorene brukte teori til å utvide sin egen forståelse og å finne et repertoar av løsninger i endringsprosesser. Forskerne konkluderte med at teoretisk kunnskap og en bredere praksisforståelse av hvordan ledelse kan utøves i endringsprosesser, syntes å øke rektorenes motivasjon (Hunzicker, 2011) og mestringsevne (Bandura, 1977) og skape en mer proaktiv atferd (Den Hartog & Belschak, 2012). På tilsvarende måte viser casestudiene i dette forskningsprosjektet at arbeidet med å lede utviklingsprosjekter på egen skole definerer praksis som et sentreringspunkt som kan ses i sammenheng med teori i forelesninger, litteraturstudier, kollegial erfaringsdeling mellom studenter og utvikling av lederrollen. Det er dette Webster-Wright (2009) kaller autentisk profesjonell læring; definert som læring som er kroppslig, kontekstuell, situert, sosial og konstruert.

Autentisk profesjonell læring

En måte å skape en sammenheng mellom det som skjer i utdanningen og det som skjer i studentenes skoler, er å planlegge og lede et utviklingsprosjekt, slik vi har vist i casestudiene (jf. kapittel 5). Et fellestrekk vi finner i casestudiene, er at alle skoleutviklingsprosjektene vokser ut av utfordringer som oppleves relevante for den enkelte skole. Prosjektene handler om å utvikle en ny praksis eller å videreutvikle en praksis skolen allerede arbeider med. Alle temaene er rettet mot å utvikle skolens voksne fellesskap, enten det gjelder ledere eller lærere. Dette harmonerer godt med kunnskapsoversikten om ledelse av skoleutvikling (jf. kapittel 3), der vi fant at en lederutfordring for fremtidige skoleledere er å utvikle det profesjonelle læringsmiljøet blant de ansatte i skolen. Det harmonerer også med kravspesifikasjonen som peker på profesjonsfellesskapet som et prioritert område.

Et hovedfunn fra casestudiene er at studentene opplever at arbeidet med å planlegge og lede et utviklingsarbeid ved egen skole gir nye ledererfaringer som fører til refleksiv aktivitet og en utvidet kompetanse om hvordan ledelse kan utøves i egen skolekontekst. Gjennom skoleutviklingsprosjektet får studentene økt kompetanse innenfor alle kompetanseområdene

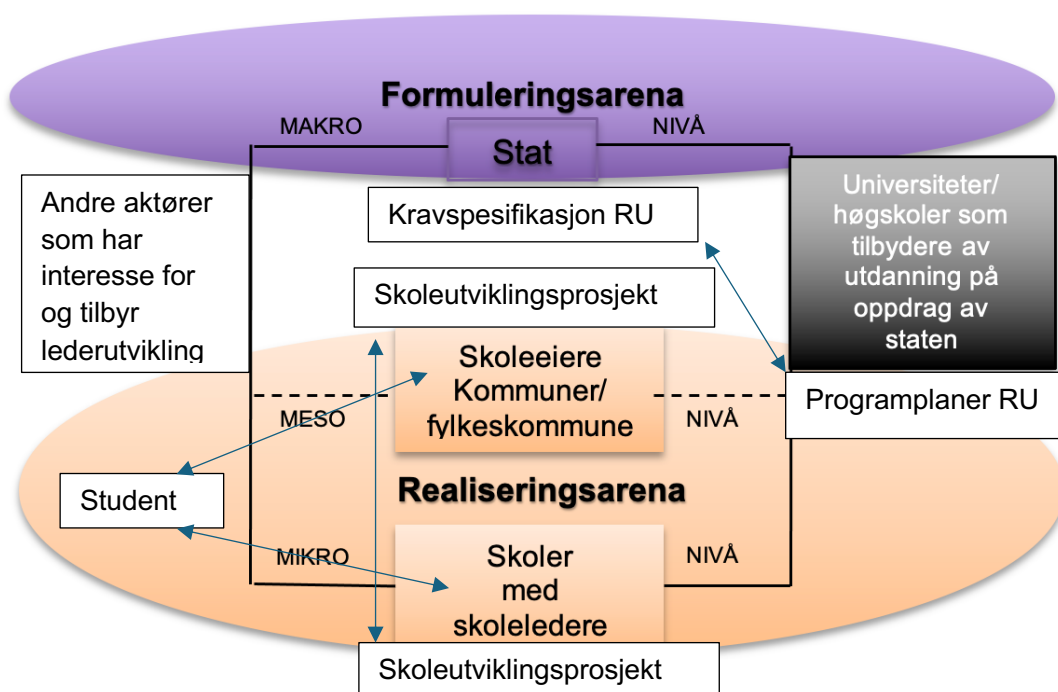
kravspesifikasjonen for rektorutdanningen etterspør. Ved å koble praktisk ledelse til teori og forskningsbasert kunnskap har studentene fått økt kunnskap om og innsikt i *utvikling og endring*. Å planlegge og gjennomføre utviklingsarbeidet har bidratt til en utvidet forståelse for utviklingsprosesser og hvordan endringer kan knyttes til skolens strategi og planarbeid. Felles for alle casestudiene er at skoleutviklingsprosjektene vokser ut av utfordringer som oppleves relevante for den enkelte skole. Det langsiktige målet med alle prosjektene er å forbedre *elevens læringsmiljø*. Samtidig ser vi at utgangspunktet for lederne er å etablere og utvikle *profesjonelle læringsfellesskap* som kan bidra til *samarbeid* innad i skolen. Gjennom dette arbeidet har studentene fått økt bevissthet om og erfaring med hvordan de bør kommunisere og lede personalet. Betydningen av at lederen bør «spille på lag» med lærerne i sitt ledelsesarbeid har blitt tydeligere for studentene og har hjulpet dem med å avdekke og håndtere motstand og utfordrende situasjoner i sin kontekst, noe kunnskapsoversikten om ledelse av skoleutvikling peker på som en sentral lederoppgave. Videre utvider studentene sin kompetanse i *styring og administrasjon* når de etablerer støttesystemer innad i skolen og med eksterne aktører. Det systematiske arbeidet med skoleutviklingsprosjektet har ført til at studentene forholder seg bedre til styring fra lokale og nasjonale myndigheter og har fått økt forståelse for og erfaring med å navigere i utdanningssystemet. Sist, men ikke minst, vil alle kompetanseområdene bidra til utvikling av studentenes egen *lederrolle*, både når det gjelder forståelse, kunnskap og praktisk utøvelse. Studentene fremhever selv at de har lært hvordan de kan kombinere forskning med egne erfaringer, og at dette har gitt dem økt legitimitet overfor personalet og skapt økt trygghet i lederrollen.

6.3 Hvilke forutsetninger og rammebetingelser er av betydning for resultatene og effektene av en nasjonal skolelederutdanning?

I forskningen på den nasjonale skolelederutdanningen har vi undersøkt hvordan Utdanningsdirektoratet har formulert sine føringer i form av krav og forventninger til tilbyderne av rektorutdanningen gjennom kravspesifikasjonen. I delstudie 2 fant vi at kravspesifikasjonen fra det som i kapittel 2 (figur 3) betegnes som formuleringsarenaen, i stor grad var preget av oppdatert internasjonal forskning om god skoleutvikling og god skolelederopplæring. Figuren er inspirert av Skott & Törnsén (2018). Videre har vi undersøkt hvordan universiteter/høgskoler, som tilbydere av utdanning på oppdrag fra nasjonale myndigheter, har rekontekstualisert den nasjonale kravspesifikasjonen i sine programplaner. I delstudie 3 rettet vi oppmerksomheten mot det som i figur 3 betegnes som realiseringsarenaen. Det har vi gjort ved å undersøke hvilke avtrykk utdanningen har gitt i skolen.

Som beskrevet i kapittel 2 kan den nasjonale skolelederutdanningen forstås i et styringsperspektiv som innbefatter et *makronivå*, *mesonivå* og *mikronivå*. *Makronivået* er statlige utdanningsmyndigheter på nasjonalt nivå der lover, regler og kravspesifikasjoner besluttes, *mesonivået* er lokale utdanningsmyndigheter på kommunalt og fylkeskommunalt nivå som representerer skoleeiere, mens *mikronivået* er skoler der skoleledere arbeider. I modellen i figur 5 har vi videreutviklet figur 3 for å tydeliggjøre styringsnivåene og sammenhengene mellom disse. Figur 5 viser ulike aktører som er involvert på ulike nivåer. På formuleringsarenaen på statlig nivå formulerer Utdanningsdirektoratet sin kravspesifikasjon. Med utgangspunkt i denne formulerer universiteter og høgskoler, som tilbydere, sine programplaner. Også andre aktører som har interesse for og tilbyr lederutvikling, opererer her. På realiseringsarenaen styrer skoleeiere (kommuner og fylkeskommuner) sine skoler med skoleledere, og studentene som er rektorer, inspektører og avdelingsledere ved disse skolene, deltar i en utdanning som skal

fremme deres faglige utvikling og læring. Studentene skal gjennom utdanningene forholde seg både til skoleeiernivået og skolenivået. Skoleutviklingsprosjektet som gjennomføres kan være et praktisk eksempel på hvordan utdanningen kan koble meso- og mikronivået sammen. Samtidig viser figur 5 hvordan den nasjonale skolelederutdanningen inngår i en kompleksitet regulert av nivåene i styringshierarkiet og samhandlingene mellom dem og med andre tilgrensende aktører.



Figur 5 Den nasjonale skolelederutdanningen: styringsnivåer og sammenhenger mellom dem

6.3.1 Rolleavklaring mellom staten og skoleeierne – hvem har ansvar for hva?

Rektorutdanningen har siden 2009 vært et nasjonalt initiativ for å utvikle ledelseskompetanse i utdanningssektoren. Utdanningsdirektoratet har på oppdrag fra staten hatt ansvar for å utvikle utdanningen, blant annet gjennom å lage kravspesifikasjon for utdanningen. De velger ut tilbydere som kan gjennomføre utdanningen (sju tilbydere i oppdragsperioden 2020–2025), og gjennomfører opptak av studentene. Opptak av studenter skjer via godkjenning av skoleeier som prioriterer blant de lokale søkerne. I et styringsperspektiv ser vi at staten styrer via å formulere en kravspesifikasjon, ved å gjennomføre en anbudskonkurranse om hvilke universiteter/høgskoler som skal være tilbydere, og ved å følge opp tilbyderne. Når det gjelder de modulbaserte videreutdanningene, har staten overlatt søknadsprosessen til tilbyderne, med den konsekvens at det er enkeltstudenter som søker direkte til en tilbyder, og at skoleeierne ikke er like tett på utvelgelsesprosessen. I kravspesifikasjonen for rektorutdanningen og modulene uttrykkes et ønske om at skoleeierne skal involveres i utdanningen. Fra et styringsperspektiv er det en utfordring fordi staten ikke kan instruere skoleeierne. Skoleeierne, som er kommuner og fylkeskommuner, er medlemmer av Kommunenes Sentralforbund (KS). KS er kommunesektorenes interesseorganisasjon, utviklingspartner og arbeidsgiverorganisasjon, uten noen klar styringslinje.

I NOU 2022: 13, s. 61 beskrives kompetansen og kompetansebehovet til ledere i grunnopplæringen. Her tydeliggjøres det at det er skoleeierne som er ansvarlige for at skolens ledere har nødvendig og riktig kompetanse, og at de kan initiere og lede kompetanse- og

kvalitetsutvikling ved den enkelte skole. Ifølge NOU 2022: 13 ble det våren 2022 stilt spørsmål til skoleeierne om hvilken kompetanse og støtte skoleledere får og har behov for. Kartleggingen viste at i 6 av 10 av kommunene og i halvparten av fylkeskommunene hadde alle rektorene rektorutdanning eller tilsvarende formalkompetanse med minst 30 studiepoeng. Andelen skoleledere med formell kompetanse var høyere i fylkeskommunene (93 prosent) enn i kommunene (48 prosent) (Bergene et al., 2022). Oversikten viser at omkring halvparten av skoleeierne ser den nasjonale rektorutdanningen som en relevant utdanning som kan dekke kompetansebehovet til ledere i grunnsopplæringen. Likevel ser vi at det er langt fra alle skoleledere som har denne formelle lederkompetansen. Det betyr at det fremdeles er behov for en nasjonal skolelederutdanning.

Skoleeierens ansvar for at skolelederne har nødvendig lederkompetanse kommer også til uttrykk ved at 6 av 10 kommuner og fylkeskommuner tilbyr kompetanseutvikling til sine ledere utover de nasjonale tilbudene om rektorutdanning og modulbasert videreutdanning (Bergene et al., 2022, s. 61). De kommunale initiativene kan være alt fra master- og lederutdanninger, mentorordninger for nyansatte rektorer til mindre kurs og kompetanseutvikling i regionale nettverk. Ifølge Bergene et al. (2022) har de store kommunene flere tilbud om kompetanseutvikling og støtteressurser for skolelederne enn de minste kommunene. «Det er også de mellomstore (73 prosent) og store (68 prosent) kommunene som i størst grad uttrykker at det er behov for støtteressurser til skoleledere. Bare en tredjedel av de små kommunene opplever at skolelederne har behov for støtteressurser, og det er også de som tilbyr minst støtte og kompetanseutvikling for skoleledere» (Bergene et al., 2022, s. 61). Kartlegging av lederkompetansen viser at skoleeierne i varierende grad evner å legge til rette for at skolelederne får den nødvendige lederkompetansen.

For å endre denne situasjonen trengs en rolleavklaring mellom staten og skoleeierne om hvem som skal ha ansvar for hva. Skal staten fortsatt ha ansvar for den formelle grunnsopplæringen i form av rektorutdanningen? Hvilke forutsetninger og rammebetingelser må i så tilfelle til for å sikre at alle skoleledere, uavhengig av skoleeier, får en formell kompetanseutvikling gjennom den nasjonale rektorutdanningen? Et mulig svar kan være å gjøre utdanningen obligatorisk, slik den er i vårt naboland Sverige. Der er hovedregelen at alle rektorer i skolen, ansatt etter den 15 mars 2010 og som ikke har gått en eldre statlig rektorutdanning, må begynne på Rektorsprogrammet ett år etter tiltredelse. Programmet (30 studiepoeng) går over 3 år og er felles for rektorer i skolen og rektorer i førskolen (tilsvarer barnehagestyrere i Norge). Kostnadene dekkes av staten, og studentene kan regne med å bruke 20 prosent av tiden sin på utdanningen. Skoleeierne får økonomisk støtte og forpliktes til å legge til rette for at den enkelte student kan gjennomføre utdanningen ved siden av lederjobben.

Selv om staten har ansvaret for en nasjonal rektorutdanning, ser vi at det er stor variasjon i hvilken kompetanseutvikling skoleeierne tilbyr sine ledere i form av kurs og støtteressurser. Sett fra et nasjonalt styringsperspektiv bør denne variasjonen være en bekymring, særlig i de kommunene som ikke bidrar med noen lederstøtte. I de større kommunene som arrangerer egne lederkurs, kan disse komme i konkurranse med de nasjonale programmene. En forskjell mellom staten og skoleeierne når det gjelder lederopplæring er at de nasjonale programmene er formelle forskningsbaserte programmer i regi av universiteter og høgskoler som gir studiepoeng (30 studiepoeng for rektorutdanning og 15 studiepoeng for modulene). Lederkurs og støtteressurser i regi av skoleeier er ofte obligatoriske for alle skoleledere og eventuelt andre kommunale ledere i kommunen/fylkeskommunen. Innholdet kan være mer avgrenset i tråd med skoleeierens prioriteringer eller rettet mot ledernetverk. Noen av tilbudene inngår som en del av tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling (NOU 2022: 13). Figur 5 viser

lederutdanningens kompleksitet sett fra et styringsperspektiv, der vi ser at staten på den ene siden formulerer og delegerer den nasjonale skolelederutdanningen til «Universiteter og høyskoler som tilbydere av utdanning på oppdrag fra staten», og på den annen side at skoleeierne formulerer og delegerer lederutdanning til «Andre aktører som har interesse for og tilbyr lederutvikling». For å få en helhetlig tenking rundt det nasjonale oppdraget om å kvalifisere skolelederne i Norge, er det derfor behov for en rolleavklaring mellom stat og kommune/fylkeskommune om hvem som skal gjøre hva.

6.3.2 På oppdrag fra staten: Forholdet mellom kravspesifikasjonen og programplanutvikling

Ledelse av skoleutvikling har i dette forskningsprosjektet blitt definert som en samhandlende aktivitet. Figur 5 viser at profesjonalisering av skoleledere skjer i en kompleks samhandling mellom ulike styringsnivåer, på ulike arenaer og med ulike aktører. Når det gjelder rektorutdanningen, er det over vist til hvordan Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon kan forstås som styring som rekontekstualiseres av tilbyderne gjennom deres arbeid med programplaner og blir til varierte lokale programplaner. I delrapport 2 viste vi at tilbyderens programplaner får ulike profiler med ulike læringsformater som balanserer mellom det tradisjonelle akademiske læringsformatet og det mer prosessorienterte læringsformatet. Det synliggjøres også i hvilke føringer som legges i programplanene, og hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som utvikles gjennom utdanningen. Delstudie 2 viste at det ikke har vært stor nok bevissthet om programplanenes rolle i samhandling mellom staten ved Utdanningsdirektoratet og den enkelte tilbyder.

Som nevnt i kapittel 4, med referanse til Gundem (1990), kan programplanene i likhet med alle læreplaner ha både en styrende, en informerende, en veiledende og en avspeilende funksjon. Med dette som utgangspunkt kan tilbyderens programplaner få en sterkere styringsfunksjon ved at de inkluderes i jevnlig dialoger mellom staten og den enkelte tilbyder i den hensikt å kontrollere og kvalitetssikre at tilbyderne følger opp styringssignalene fra staten. Utdanningsdirektoratet besøker allerede i dag de ulike institusjonene som tilbyr utdanninger, og inviterer institusjonene til dialog på bakgrunn av evalueringsrapporter. Dialoger med utgangspunkt i programplanene kan, i tillegg til evalueringer bygget på studentenes opplevelse av utdanningen, gi bredere kunnskap om tilbyderens praksis. Dokumentanalysen av programplanene i delstudie 2 viste stor variasjon i både omfang og innhold, og vi stilte spørsmål ved hvor gode planene er som planleggingsdokumenter for ansatte hos tilbyderne. Sett fra et læringsperspektiv kan programplanene få en sterkere informerende og veiledende funksjon både i møtet mellom staten og tilbyderne og også innad i den enkelte tilbyders eget fagmiljø. Det betinger at programplanene tydeliggjør både innhold og læringsaktiviteter og hvordan disse henger sammen. Med inspirasjon fra aksjonsforskningsstudiene som ble gjennomført i delstudie 2, viste vi hvordan faglig ansatte hos tilbyderne kan bruke programplanene for å studere og forbedre sine egne programmer.

6.3.3 Samhandling mellom Utdanningsdirektoratet og tilbyderne

Formulerings- og realiseringsarenaene kan utvikles både som styrings- og læringsarena (jf. figur 5). Det vil si at samtalene på de ulike arenaene bør tjene både styrings- og læringsformål. For å utvikle og bygge bro mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen arrangerer Utdanningsdirektoratet jevnlig tilbydersamlinger for tilbydere fra ulike universiteter og høyskoler. Samlingene har i hovedsak vært brukt til erfaringsdeling og til å drøfte saker av relevans mellom nasjonalt nivå og tilbyderne. De siste årene har samlingene også blitt en arena for utveksling av informasjon og forskning fra feltet, blant annet fra 2020 om «Forskning på den nasjonale

skolelederutdanningen». På den måten har tilbydersamlingene utviklet seg til å bli en enda viktigere arena for både Utdanningsdirektoratet og tilbyderne, i tillegg til mellom tilbyderne. Arenaen kan i stadig større grad betegnes som et profesjonelt læringsfellesskap. Stoll et al. (2006) definerer begrepet som en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en vedvarende refleksiv, samarbeidende, inkluderende, læringsfremmende og utviklingsorientert prosess. Aas og Vennebo (2021b) viser i boka *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* at begrepet er på fremvekst i det norske utdanningssystemet, både innad på den enkelte skole, mellom skoler i kommuner og fylkeskommuner, og nå kanskje også mellom staten og tilbyderne. Denne arenaen kan bidra til å bygge sammenhenger mellom aktører og nivåer gjennom samhandling, meningsutveksling og kompetanseutvikling. Når Utdanningsdirektoratet velger å utvikle tilbydersamlingene til et profesjonelt læringsfellesskap som deler og kritisk gransker sin egen praksis, skapes en kollektiv læringsarena som kan bidra til utvikling av programkvalitet.

Kunnskapsoversikten over forskning om ledelse av skoleutvikling peker på at det å lede en kollektiv læringsprosess i det profesjonelle læringsfellesskapet er en av de viktigste lederutfordringene fremtidens skoleledere står overfor. Utfordringen er at «å lede et profesjonelt læringsfellesskap kan ende opp i kun erfaringsdeling og dermed ikke fungere som en arena for kritisk gransking av egen praksis» (delrapport 1, s. 62). Selv om ideen om profesjonelle læringsfellesskap ble utviklet for lærerfellesskap, kan ideen overføres til andre profesjonelle faglige fellesskap som er opptatt av å utvikle læring, som for eksempel Utdanningsdirektoratets tilbydersamlinger. I likhet med læringsfellesskap i skolene viser forskningen at en forutsetning for at ny kunnskap og praksis skal utvikles er at disse fellesskapene ledes. Én måte å lede og utvikle tilbydersamlingene på som et profesjonelt læringsfellesskap er å lage en sterkere kobling til en systematisk forskningsbasert kunnskapsutvikling. Det kan gjøres på ulike måter. I Sverige arrangeres det i regi av Rektorsprogrammet årlige forskningskonferanser med eksterne bidragsyttere. En annen modell kan være å engasjere fagmiljøene hos tilbyderne til å presentere lokale forskningsprosjekter for diskusjon på samlingene. På den måten kan samlingene videreutvikles som et profesjonelt læringsfellesskap som bygger læringskulturer mellom nivåer og mellom aktører, noe som kan anspore en interesse for å studere skoleledelse og profesjonsutvikling for skoleledere blant tilbydermiljøene. Den forskningsbaserte og kritisk undersøkende virksomheten på samlingene kan enten ledes av sentrale aktører fra Utdanningsdirektoratet eller gå på omgang blant tilbyderne.

En utfordring i ledelse av profesjonelle læringsfellesskap er at det i prosessen med meningsskaping underkommuniseres hvor krevende det er å skape felles forståelse for oppdrag og løsningsmuligheter (jf. delrapport 1, tabell 11, s. 62). Overført til tilbydersamlingene er det en systemisk motsetning mellom Utdanningsdirektoratets ønske om at tilbyderne skal ha ulike profiler på programmene sine og at disse profilene skal markedsføres i en åpen konkurranse om søkere. Det er dette Engeström (2001) betegner som en systemisk motsetning; mellom konkurranse og samarbeid. På den ene siden skal tilbyderne konkurrere om å få tilbud og deretter konkurrere om de samme søkerne. På den andre siden skal de samarbeide om å forbedre og utvikle programmene. Konkurransesituasjonen kan bidra til at tilbyderne forbedrer programmene, men en kan også stille spørsmål ved hvor hensiktsmessig det er å bruke tid og krefter på å konkurrere og markedsføre programmene. En konsekvens av konkurransen mellom tilbyderne er at de økonomiske rammene kan svinge fra år til år, avhengig av hvor mange søkere hver tilbyder får, og det kan derfor være utfordrende å bygge stabile og kompetente fagmiljøer som kan drive både undervisning og forskning på feltet.

Et annet aspekt ved konkurransemodellen er at den fremmer det Irgens (2022) betegner som et strukturelt kunnskapssyn som legger til grunn at kvalitetsutvikling skal foregå gjennom «innholdsleveranser («content delivery») og påfølgende implementering av det som overbringes gjennom kurs og annet «påfyll» i et håp om at noe av denne innholdsleveransen lar seg benytte lokalt, slik at innsatsen kommer elevene til gode» (Irgens, 2022, s. 153). Kunnskapsoversikten peker nettopp på at fremtidens ledere må samhandle og lede kollektive prosesser (jf. delrapport 1). Det samsvarer med Irgens (2022) argumentasjon om å styrke den nordiske ledelsesformen preget av samarbeid, dialog og demokratisk praksis. En slik nordisk modell kjennetegnes ved kunnskapsarbeid og ikke prosedyrestyrt rutinearbeid. Å utvikle en mer demokratisk og samhandlende ledelsesform i utdanningssystemet vil kreve innsats på alle nivåer. Tilbydersamlingene mellom staten og tilbyderne er en arena som har gode forutsetninger for å lykkes i å samhandle om å kvalifisere skoleledere som kan bidra til å forbedre skolen. Utfordringene som må drøftes og håndteres, er knyttet til leveransemodellen som bygger på konkurranse mellom universiteter og høyskoler, og hvilket kunnskaps- og læringssyn som skal ligge til grunn for lederprogrammene.

6.3.4 Skoleeierrollen i utdanningen. Hvordan kan skoleeier få en tydeligere rolle i utdanningene?

I henhold til opplæringsloven er kommunen og fylkeskommunen ansvarlig myndighet (skoleeier) og har ansvar for at lærere og skoleeiere er kompetente. Kravspesifikasjonen for rektorutdanningen gir føringer for at utdanningen skal «involvere egen skole og organisasjon, også skoleeier, i læringsaktiviteter» (delrapport 2, s. 19). Da rektorutdanningen startet i 2009, var de fleste deltakerne førstegangsrektorer. Etter hvert har utdanningen også tatt opp mellomledere, eksempelvis avdelingsledere og inspektører, og denne gruppen utgjør i dag 2/3 av studentene (jf. delrapport 3, pkt. 3.4). Det går ikke frem av tilbyderens programplaner om programmene differensierer mellom de ulike gruppene. Mellomlederne sitter lenger vekk fra skoleeier/kommune- og fylkesadministrasjonen, men de vil kanskje ha større behov for kompetanse om dette styringsnivået enn rektorene, som forholder seg mer til dette nivået. Et mønster i casestudiene var at utviklingsarbeid som mellomledere ledet, var rettet mot egen avdeling eller eget team, mens rektorenes prosjekter var mer skoleovergripende. For å få til samhandling med henblikk på kunnskapsspredning og læring må rektoren til mellomlederen bidra til å spre kompetansen. Det sier seg selv at det ikke er enkelt for skoleeier å følge opp enkeltledere i utdanningen. I vår forskning har vi imidlertid sett et eksempel på hvordan dette kan gjøres i aksjonsforskningsprosjektet *Digitalt veiledermøte mellom student, veileder og skoleeier* (delrapport 2, s. 68–81). Som vist i figur 5 utgjør skoleutviklingsprosjektet som studentene skal planlegge og lede gjennom utdanningen, et sentringspunkt for overgangen mellom formuleringsarenaen på makronivå og realiseringsarenaen på mikronivå. I tillegg blir det bindeleddet mellom skoleeiernivået (mesonivå) og skolenivået (mikronivå), der relasjoner kan bygges gjennom kunnskapsdeling.

6.3.5 Hva skal en nasjonal skolelederutdanning omfatte?

I NOU 2022: 13 er det gjort en helhetlig gjennomgang av kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Når det gjelder skolelederens kompetanse og behovet for lederutdanning, er det særlig to forhold som får betydning for den nasjonale skolelederutdanningen. For det første avdekkes det at det er skoleeierne som er ansvarlige for å ha nødvendig og riktig kompetanse i sine virksomheter. Videre presiseres det at det i opplæringsloven stilles følgende krav til ledelse av skolen (§ 9-1): «Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar»

(Opplæringsloven, 1998, § 9-1). Kort oppsummert stilles det altså krav om pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper, men ingen formelle krav til rektorers lederkompetanse. Lovverket stiller heller ingen krav om at skoleeierne skal ha formell lederkompetanse. I den nye opplæringsloven, som trer i kraft 1. august 2024, stilles det heller ingen krav om formell lederkompetanse for rektorer eller skoleeiere (Opplæringslov ny, 2024, § 17-2). Utvalget understreker behovet for å opprettholde og videreutvikle en god rektorutdanning, og er opptatt av at nasjonale myndigheter bør ha et overordnet ansvar for å sørge for at et godt tilbud er tilgjengelig over hele landet (NOU 2022: 13, s. 14)

For det andre anbefaler utvalget at det etableres et system for karriereveier for lærere i barnehage og skole, bestående av fire karriereveier:

- karrierevei for fagområde- og barnehageutvikling / fag- og skoleutvikling
- karrierevei for forskning og partnerskap
- karrierevei for inkluderende praksis
- karrierevei for ledelse

Ifølge utvalget innebærer en karrierevei for ledelse «at læreren gjennomfører en videreutdanning som bygger på styrer- og rektorutdanningen og andre videreutdanningstilbud for ledere. Dette skal gi dem lederkompetanse, mer trygghet i rollen og legitimitet blant kollegaene, før de eventuelt får en lederstilling. Målet med karriereveien for ledelse er å kvalifisere erfarne lærere med gode lederegenskaper til lederstilling i barnehage og skole ved å gi dem relevant lederkompetanse. Karriereveien vil være en forberedende fase og ikke automatisk føre til en lederstilling (NOU 2022: 13, s. 180). Dersom utvalget ønsker at det skal etableres en karrierevei for ledelse for lærere som skal bygge på rektorutdanningen, må målgruppen for rektorutdanningen endres. I dag er det en utdanning som tilbys skoleledere som allerede har en lederstilling i skolen. Betydningen av å være i lederstilling mens man gjennomfører lederprogrammet er dokumentert i doktoravhandlingen til Jerdborg (2023) som har studert hvordan studenter i det svenske Rektorsprogrammet lærer. Delstudie 3 viser også betydningen av å være i lederstilling når studenten gjennomfører utdanningen. En karrierevei for ledelse må eventuelt kunne tilbys som et introduksjonsprogram i skoleledelse for lærere som ønsker å kvalifisere seg til skolelederstillinger. Et introduksjonsprogram i skoleledelse er per i dag ikke en del av den nasjonale skolelederutdanningen.

I et helhetlig kompetanseperspektiv kan det se ut til at formell kompetanse i skoleledelse ikke er vektlagt som avgjørende for kvalitetsutvikling i skolen. I NOU 2023: 27 står det at det skal være god ledelse på alle nivåer, og det skal skje ved:

- at nasjonale og lokale myndigheter skal legge til rette for profesjonsfaglige nettverk for lærere, skoleledere og skoleeiere i arbeidet med kvalitetsutvikling
- at nasjonale myndigheter utreder lærernes og skoleledernes tid og kapasitetsutviklingsarbeid
- en nasjonal satsing på ledelse av gode kvalitetsutviklingsprosesser for lærere, skoleledere og skoleeiere (NOU 2023: 27, s. 14)

Det er uklart hva som menes med god ledelse, og hva som ligger i «en nasjonal satsing på ledelse av gode kvalitetssystemer». Det er også uklart hva som menes med at «nasjonale og lokale myndigheter skal legge til rette for profesjonsfaglige nettverk». Som dette forskningsprosjektet har vist, utvikles lederkompetanse gjennom teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. Den nasjonale rektorutdanningen har langt på vei lyktes i å finne en kombinasjon av

et akademisk læringsformat og et prosessorientert læringsformat som inkluderer utprøving av ledelsespraksis, og som igjen gir grunnlag for å utvikle lederens metakognitive kapasitet. Vi har vist at programmer som legger til rette for kollektiv kunnskapsbygging i studentfelleskap, kan føre til ny innsikt hos den enkelte skoleleder og ny ledelsespraksis. En forskningsbasert skolelederutdanning som rektorutdanningen, med 30 studiepoeng, kan forstås som en sertifisering for å kunne være skoleleder på lik linje med lærerutdanningen, som er en sertifisering for å kunne være lærer.

Med dette som utgangspunkt vil det for nasjonale myndigheter være aktuelt å avklare om det i lovverket bør presiseres at alle rektorer *skal* ha en formell lederutdanning, slik det er nedfelt i det svenske lovverket. En eventuell formalisering av et slikt krav til rektors lederkompetanse vil medføre at rektorutdanningen må være obligatorisk for alle rektorer. Det kan vurderes om dette i så tilfelle skal gjelde for alle skolelederne i skolen. I tillegg bør det drøftes om kravet om en formell lederutdanning også skal gjelde skoleledere på *alle* nivåer. Det vil kreve at det må tilbys lederutdanning for skoleeierne. Som vist i NOU 2022: 13 er det stor variasjon i skolelederkompetansen hos dem som er ansvarlige for at lederne på skolenivå har en nødvendig kompetanse. Det er særlig små og mellomstore kommuner som opplever at de mangler både kompetanse og tid til å ta et økt ansvar for skoleledernes kompetanseutvikling utover de nasjonale skolelederutdanningene, som inkluderer rektorutdanningen og de modulbaserte videreutdanningene.

Når ledelse i stadig større grad oppfattes som en samhandlende aktivitet, og antall mellomledere øker, er det også aktuelt å vurdere om det kan tilbys lederprogrammer for ledergrupper på skoler. Dette kan for eksempel kobles til flere av de nasjonale ledermodulene, der utdanningene markedsføres slik at ledergrupper eller deler av ledergrupper kunne ta dem sammen. Når det gjelder rammevilkårene for den nasjonale skolelederutdanningen, er det en lang tradisjon i staten for å legge til rette for at lærere kan ta videreutdanning. Det er også nedfelt i NOU 2022: 13 når det gjelder om karriereveier for lærere. Skoleledere har til nå ikke hatt de samme vilkårene, og det er heller ikke foreslått å gjøre noe med det i meldingen, selv om evalueringene av rektorutdanningen viser at mange skoleledere synes det er krevende å kombinere det å ta en lederutdanning med full jobb som skoleleder. Tradisjonelt har frafallet i rektorutdanningen vært lavt sammenliknet med modulutdanningene, der frafall kan være en utfordring. I rektorutdanningen er det skoleeier som søker studenten inn. På modulene er det den enkelte student som søker, og skoleeier er ikke involvert. Innsøkningsordningene kan vurderes.

6.4 Anbefalinger

Dette forskningsoppdraget skal munne ut i et kunnskapsgrunnlag for å kunne vurdere kvaliteten på og måloppnåelsen med den nasjonale skolelederutdanningen og hva som er effektiv lederutdanning. Det vil si utdanning som gir utvikling og endring i ledelsespraksiser, og som fører til utvikling og endring i deltakernes organisasjoner og konteksten skolen opererer i, til det beste for elever og ansatte. Kunnskapsgrunnlaget skal brukes til videreutvikling av de eksisterende lederutdanningene og som kilde til utforming av fremtidige utdanninger, evalueringer og eventuelle andre tilbud. I denne avsluttende delen gir vi med noen anbefalinger som er forankret i vår forskning, i nyere NOUer og i forskning i perioden 2020 - 2024. Anbefalingene er knyttet til følgende:

1. Eksisterende nasjonale skolelederutdanninger videreføres og nye utdanninger vurderes
2. En obligatorisk nasjonal grunnutdanning i skoleledelse
3. Rolleavklaringer mellom sentrale og lokale utdanningsmyndigheter

4. Å utvikle et helhetlig programdesign og programkvalitet for den nasjonale skolelederutdanningen
5. Samhandling mellom Utdanningsdirektoratet og tilbyderne
6. Videre forskning

1. Eksisterende nasjonale skolelederutdanninger videreføres og nye utdanninger vurderes

Forskningen dokumenterer at den nasjonale skolelederutdanningen bidrar til *formell lederkvalifisering* som både er forsknings- og erfaringsbasert, og som gir avtrykk i praksis gjennom samhandling, tilrettelegging og ledelse av utviklingsprosesser. Vår anbefaling er å videreføre eksisterende utdanninger, det vil si rektorutdanningen (grunnutdanning, 30 studiepoeng) og de fem videreutdanningsmodulene (15 studiepoeng). Målgruppene for utdanningene foreslås å holdes uendret, men det bør vurderes om modulene kan inkludere skolers ledergrupper i målgruppen.

I tillegg til eksisterende utdanninger bør det vurderes å opprette et introduksjonsprogram i skoleledelse (15 studiepoeng) for lærere som vil kvalifisere seg til opptak på rektorutdanningen, og en grunnutdanning med samme omfang som rektorutdanningen for ledere på skoleeiernivå. Et introduksjonsprogram åpner en karrierevei for lærere og kan utgjøre et første trinn i en «lederstige» som vil styrke rekrutteringsgrunnlaget til skolelederstillinger, som i dagens situasjon er svakt. En utdanning for ledere på skoleeiernivå vil bidra til å kvalifisere ledere på dette nivået og til en mer helhetlig utvikling av formell skolelederkompetanse på lokalt nivå.

Vi anbefaler at:

- Rektorutdanningen som nasjonal grunnutdanning (30 studiepoeng) blir videreført.
- De fem nasjonale videreutdanningsmodulene (15 studiepoeng) blir videreført.
- En formell nasjonal grunnutdanning for skoleeiernivået (30 studiepoeng) blir opprettet.
- Et nasjonalt introduksjonsprogram i skoleledelse for lærere (15 studiepoeng) blir opprettet.

2. En obligatorisk nasjonal grunnutdanning i skoleledelse

Verken dagens opplæringslov eller den nye opplæringsloven som trer i kraft 1. august 2024, stiller krav om formell skolelederkompetanse for tilsetning i skolelederstillinger. I tillegg vet vi at skoleeierne i varierende grad legger til rette for at skolelederne får den nødvendige lederkompetansen, og at andelen skoleledere med formell lederkompetanse er betydelig høyere i fylkeskommunene enn i kommunene. For å få til en mer helhetlig satsning som kan støtte en mer strategisk utvikling av formell skolelederkompetanse i Norge, anbefaler vi at nasjonale utdanningsmyndigheter er oppdragsgiver, og at staten finansierer lederutdanningene slik som i dag. Vår forskning illustrerer hvordan nasjonale myndigheter ved Utdanningsdirektoratet, kan etablere og utvikle en nasjonal skolelederutdanning gjennom en tett og fortløpende kontakt med tilbydere fra ulike høgskoler og utdanningsmyndigheter. Likeledes anbefaler vi at høgskoler eller universiteter velges ut som tilbydere av utdanningene basert på anbudsprosesser, slik som for eksisterende utdanninger. Vi anbefaler også at programperioder på fem år opprettholdes. Anbefalingen vår legger til grunn at nasjonale utdanningsmyndigheter har ansvar for at lærere og skoleledere på lokalt nivå gis samme mulighet til formelt å kvalifisere seg som ledere ved å ta del i introduksjonsprogrammer, grunnutdanninger og modulbaserte videreutdanninger.

Vi anbefaler at:

- Den nasjonale rektorutdanningen lovfestes som en formell grunnutdanning for norske rektorer. En formalisering av et slikt krav til rektors lederkompetanse vil medføre at rektorutdanningen må være obligatorisk for alle rektorer.
- Alle som innehar en skolelederstilling, har rett og plikt til å ha en formell grunnopplæring innen skoleledelse, enten rektorutdanningen eller tilsvarende.
- Ledere på skoleeiernivå bør ha en formell grunnutdanning innen skoleledelse.
- Det bør være en ordning med frikjøp fra deler av stillingen for dem som tar grunnutdanning, på lik linje med den ordningen som gjelder for lærere.

3. Rolleavklaringer mellom sentrale og lokale utdanningsmyndigheter

Det er skoleeierne som har det formelle ansvaret for at skolelederne har formell lederkompetanse. Utover de nasjonale tilbudene om rektorutdanning og modulbasert lederutdanning viser kartlegginger at det er stor variasjon i hvordan skoleeiere legger til rette for lederopplæring. For å endre denne situasjonen trengs en rolleavklaring mellom staten og skoleeierne om hvem som skal ha ansvaret for hva. Vår forskning viser hvilke læringspotensialer det ligger i at skoleeier involverer seg i og støtter studenter på utdanningen, både for studenten og for skoleeieren.

Vi anbefaler at:

- Staten tar ansvar for skolelederens nasjonale grunnutdanninger og videreutdanningsmoduler.
- Utdanningsdirektoratet bør samarbeide med skoleeiere om opptak til de nasjonale programmene for å dekke hele landets behov for lederkompetanse.
- Skoleeierne bør legge til rette for og støtte studenter som deltar i de nasjonale programmene.

4. Å utvikle et helhetlig programdesign og programkvalitet for den nasjonale skolelederutdanningen

Vi anbefaler at eksisterende og fremtidige utdanninger skal være forskningsbaserte og praksisorienterte, og at innholdselementene skal være et svar på utfordringer skoler og skoleledere står overfor. Det innebærer at Utdanningsdirektoratet også i fremtiden legger til grunn at utdanningene skal være aktuelle, relevante og fremtidsrettede, og at både norsk og internasjonal forskning på feltet anvendes i utformingen av kravspesifikasjonene for utdanningene. Vår forskning har avdekket noen utfordringer med kravspesifikasjonen og tilbydernes programplaner for rektorutdanningen og noen muligheter for å styrke programkvaliteten gjennom et mer helhetlig programdesign. I arbeidet med å redesigne eksisterende utdanninger og designe nye programmer, fremmer vi noen anbefalinger som vi mener bør legges til grunn i designarbeidet, både i Utdanningsdirektoratets utvikling av krav og føringer for utdanningene og tilbydernes programplaner, med forpliktende føringer for gjennomføring av utdanningene.

Vi anbefaler at:

- Det utvikles programdesign som er helhetlig og sammenhengende, i motsetning til et fragmentert programdesign med svake sammenhenger mellom utdanningenes bestanddeler.
- Balansen mellom tradisjonelle akademiske læringsformater og prosessorienterte læringsformater tydeliggjøres og begrunnes.
- Sammenhengen mellom kompetansemål, innhold og læringsaktiviteter tydeliggjøres.

- Skoleeier involveres i utdanningen på en måte som kan gi læring for både student og skoleeier.
- Praksis og utprøving i praksis inngår i utdanningene gjennom longitudinelle læringsaktiviteter, for eksempel å planlegge og lede et skoleutviklingsprosjekt.

5. Samhandling mellom Utdanningsdirektoratet og tilbyderne

Vi anbefaler at samhandlingen mellom Utdanningsdirektoratet og tilbyderne videreutvikles. Forskningen har pekt på hvordan samhandling mellom Utdanningsdirektoratet og tilbyderne kan utvikles gjennom en dialog basert på deling av erfaringer og kritisk gransking av utdanningens design og læringsaktiviteter.

Vi anbefaler å:

- Bruke tilbydernes programplaner aktivt i dialogen mellom Utdanningsdirektoratet og den enkelte tilbyder for å bidra til at tilbyderne oppfyller føringer i form av krav og forventninger i kravspesifikasjonene for utdanningene.
- Utvikle tilbydersamlingene videre som et profesjonelt læringsfellesskap, som utforsker og kritisk gransker utdanningene og gjennom det bidrar til programkvalitet og utdanningskvalitet.
- Opprettholde tilbydersamlinger som arena for samhandling og koordinering mellom Utdanningsdirektoratet og tilbyderne, under ledelse av Utdanningsdirektoratet.
- Drøfte utfordringer i arbeidet med å videreutvikle tilbydersamlingene til et profesjonelt læringsfellesskap, med de spenninger som kan oppstå når tilbyderne både er konkurrenter og samarbeidspartnere.
- Oppfordre og motivere tilbyderne til å gjennomføre avgrensede forskningsprosjekter som kan danne utgangspunkt for gransking og videreutvikling av utdanningene, og som fremmer og styrker forskning innenfor feltet.

6. Videre forskning

Med bakgrunn i vår forskning, jf. aksjonsforskningen og casestudiene, anbefaler vi at det igangsettes videre forskning på følgende områder:

- Forskning om ulike læringsaktiviteter i programmene og sammenhenger mellom dem.
- Forskning om sammenhengen mellom den nasjonale rektorutdanningen (grunnutdanningen) og videreutdanningsmoduler.
- Forskning som undersøker betydning av ledelse og kvalifisering av ledere for utvikling av skolen.
- Forskning om skoleeiers rolle i den nasjonale skolelederutdanningen.
- Forskning om ulike lederroller som inngår i skoleledelse og sammenhenger mellom dem.
- Forskning om ledelse av profesjonelle fellesskap og dialogbasert ledelse.
- Forskning om hvordan skoleledere leder i spenningen mellom styring og læring.

Litteratur

- Abrahamsen, H. N., & Aas, M. (2019). *Mellomleder i skolen*. Fagbokforlaget
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Baldersheim, H., Øgård, M., & Hye, L. (2023). *Rektors handlingsrom: Er vi styrt eller støttet?* (Forskningsrapport). Skolelederforbundet. https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2023/08/skolelederen_rapport_2023-web.pdf
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Education Inc.
- Bergene, C., Vika, K. S., Lynnebakke, B., Ramberg, I. & Wollscheid, S. (2022) Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2022 (Rapport). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/3001772/NIFURapport2022-11.pdf?sequence=6>
- Bush, T. (2018). Transformational leadership: Exploring common conceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 883-887. <https://doi.org/10.1177/1741143218795731>
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Stensaker, B. & Federici, R. A. (2018). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019* (Delrapport 2). NTNU Samfunnsforskning,
- Clarke, S. & Wildy, H. (2011). Providing professional sustenance for leaders of learning: the glass half full? I A. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International handbook of leadership for learning* (s. 673-690). Springer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. I A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Red.), *Review of Research in Education* (s. 249-306). American Research Association.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs* (Final report). Stanford Educational Leadership Institute. https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf
- Day, C., Gu Q., & Simmons, 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. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

- Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2012). When does transformational leadership enhance employee proactive behavior? The role of autonomy and role breadth self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 194-202. <https://doi.org/10.1037/a0024903>
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki-Gitai (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 1–16). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Fluckiger, B., Lovett, S., & Dempster, N. (2014). Judging the quality of school leadership learning programmes: an international search. *Professional Development in Education*, 40(5), 561–575. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.902861>.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McCraw Hill.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews* (2. utg.). SAGE Publications.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Gronn, P. (2003). *The New Work of Educational Leaders: Changing leadership Practice in an Era of School reform*. Paul Chapman Publ.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Routledge.
- 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*. (s. 635-652). Springer.
- Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 65-88. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9111-1>
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>

- Irgens, E. J. (2022). Den norske veien til en enda bedre skole. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg., s. 141-162). Fagbokforlaget.
- Jerdborg, S. (2023). School principal re-positioning in a system of professional relations: the case of newly appointed principals in Sweden. *Journal of Educational Administration and History*, 55(4), 456-480. <https://doi.org.10.1080/00220620.2023.2217086>
- Kirkhaug, R. (2021). *Hva betyr lederskap i skolen?* (Forskningsrapport). Skolelederforbundet. https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2021/10/Skolelederforbundets-lederundersokelse_2021.pdf
- Kirkhaug, R. (2022). *Skolelederforbundets medarbeiderundersøkelse 2022. Ønsker og krav fra medarbeiderne til lederne* (Forskningsrapport). Skolelederforbundet. https://www.skolelederforbundet.no/wp-content/uploads/2022/08/skolelederen_medarbeiderundersokelse_2022-nyver.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lillejord, S. (2021). *En skole for vår tid* (Sluttrapport Ekspertgruppe for skolebidrag). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/en-skole-for-var-tid/id2847088/>
- Louis, K. S., & Leithwood, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Swets & Zeitlinger.
- Lovett, S., Dempster, N. & Flückiger, B. (2015). Personal agency in leadership learning using an Australian heuristic. *Professional Development in Education*, 41(1), 127-143. <https://doi.org.10.1080/19415257.2014.891532>
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. Routledge.
- Møller, J. (2006). Democratic Schooling in Norway: Implications for Leadership in Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/15700760500498779>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- NOU 2023: 27. (2023). *Et nytt system for kvalitetsutvikling – for elevenes læring og trivsel*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-27/id3013760/>

- Pont, B, Nusche, D., & Moorman, H. *Improving School Leadership: Policy and Practice*. (Vol 1). Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).
<https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/cei/leadershipfor21stcenturylearning.htm>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven (ny). (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2017-06-09.17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Robertson, J. (2013). Learning leadership. *Leading and Managing*, 19(2), 54-69.
<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.118496880836759>.
- Robinson, V. M. J. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26.
<https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321>
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration. (Report). Ministry of Education. https://thehub.swa.govt.nz/assets/documents/42429_BES-Leadership-Web_0.pdf
- Skedsmo, Guri; Aas, Marit (2017). Selvvurdering og gruppecoaching: Nye muligheter for refleksjon og læring for skoleledere. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 333-356). Fagbokforlaget.
- Skott, P., & Törnsén, M. (2018). *Rektorer, utbildning och lärande. Om tolv rektorers lärande och professionella utveckling* (Rapport 2018:11). Institut for arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
<https://www.ifau.se/Forskning/Publikationer/Rapporter/2018/rektorer-utbildning-och-larande/>
- 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.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Taipale, A. (2012). Internationell Rektorkartläggning. Kartläggning av skolläraningens arbete och fortbildning. (Forskningsrapport). Opetushallitus Utbildningsstyrelsen.
http://www.oph.fi/publikationer/2012/internationell_rektorskartlaggning

- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development* (Publication series: Iterative Best Evidence Synthesis). Ministry of Education. <https://www.educationcounts.gov.nz/publications/series/2515/15341>
- Vennebo, K. F. (2015). *School Leadership in Innovative Work. Places and Spaces*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/54523>
- Vika, K. S., Lyckander, R. H. Bergene, A. C., Samuelsen, Ø. A., & Gjerustad, C. Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen. (Rapport). NIFU. <https://www.nifu.no/rapporter/deltakerundersokelsen-for-den-nasjonale-rektorutdanningen-2022-resultater-fra-en-sporreundersokelse-til-deltakere-pa-rektorutdanningen/>
- Wallace Foundation (2013). The school principal as leader: Guiding schools to better teaching and learning. (Report). <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/the-school-principal-as-leader-guiding-schools-to-better-teaching-and-learning-2nd-ed.pdf>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439-457. <https://doi.org/10.1177/1741143204046497>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. SAGE Publications.
- Aas, M. (2016). *Bli en bedre skoleleder. Gruppecoaching som verktøy*. Universitetsforlaget.
- Aas, M., & Roald, K. (2016). *Forskningsbasert evaluering av Benchlearningprogrammet*. (Forskningsrapport 1). Universitetet i Oslo og Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Aas, M. & Törnsén, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish Leadership training programs in light of international research. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 173-187. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-02-01>
- Aas, M. (2017). Leaders as learners: developing new leadership practices. *Professional Development in Education*, 43(3), 439-453. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1194878>
- Aas, M., & Blom, T. (2017). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development in Education*, 44(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1355840>
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (Red.). (2017). *Ledelse i fremtidens skole* (1. utg). Fagbokforlaget.

- Aas, M., & Halvorsen, K. A. (2018). *Forskningsbasert evaluering av Benchlearning*. (Forskningsrapport 2). Universitetet i Oslo
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2019). National strategy for supporting school principal's instructional leadership. A Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540-553. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0168>
- Aas, M., & Vennebo, K. F. (Red.). (2021a). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Fagbokforlaget
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021b). Oppsummering og veien videre - profesjonelle læringsfelleskap på norsk. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen* (s. 281-298). Fagbokforlaget.
- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2023). Building leadership capacity in school leadership groups: an action research project. *Educational Action Research*, 31(2), 384-365. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1934710>
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (Red.). (2022). *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Aas, M., Andersen, F.C., Vennebo, K.F. & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* (Delrapport 1). Oslo Metropolitan University. Storbyuniversitetet. https://www.udir.no/contentassets/1c63d7ab0e884fc7aa11744d72ee836e/2021-12-03-delrapport-1_forskning-pa-den-nasjonale-skolelederutdanningen_final.pdf
- Aas, M., Vennebo, K.F., Ballangrud, B.B & Andersen, F.C. (2023). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* (Delrapport 2). Oslo Metropolitan University. Storbyuniversitetet. https://www.udir.no/contentassets/e49e1e4518e14bb4bdcae13e8d3a767d/oslomet_2023_forskning-pa-den-nasjonale-skolelederutdanningen_delrapport-2.pdf
- Aas, M. Ballangrud, B.B., Vennebo, K.F. og Andersen, F.C. (2023). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* (Delrapport 3). Oslo Metropolitan University. Storbyuniversitetet. https://www.udir.no/contentassets/59eabfbfa7d843a59c366f391a3defd2/2023_11-13_forskning-pa-den-nasjonale-skolelederutdanningen---delrapport-3_.pdf