



## Ledet til ledelse

Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole  
i et internasjonalt perspektiv

Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen

Ingunn Hybertsen Lysø, Bjørn Stensaker,  
Per Olaf Aamodt og Kristian Mjøen



# Ledet til ledelse

Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole  
i et internasjonalt perspektiv

Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen

Ingunn Hybertsen Lysø, Bjørn Stensaker,  
Per Olaf Aamodt og Kristian Mjøen

Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo

Trykk Link Grafisk  
Forsidefoto Scanpix

ISBN 978-82-7218-787-2

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

---

# Forord

Dette er den første av fire rapporter fra følgeevalueringen av den nasjonale rektorutdanningen – et initiativ iverksatt av Utdanningsdirektoratet for rektorer og skoleledere i grunn- og videregående opplæring. Evalueringen er et samarbeid mellom NIFU og NTNU Samfunnsforskning. Rapporten er skrevet av Ingunn Hybertsen Lysø (NTNU Samfunnsforskning), Bjørn Stensaker (prosjektleder, NIFU), Per Olaf Aamodt (NIFU), og Kristian Mjøen (NTNU Samfunnsforskning). Forfatterne takker Dorthe Staunæs fra Aarhus Universitet, Per Morten Schiefloe fra NTNU/NTNU Samfunnsforskning, Jannecke Wiers-Jenssen fra NIFU, samt Utdanningsdirektoratet for konstruktive kommentarer til rapporten.

Oslo/Trondheim, september 2011

NIFU  
Sveinung Skule  
Direktør

NTNU Samfunnsforskning  
Bente Aina Ingebrigtsen  
Direktør



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>Summary .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Utvikling av skolelederutdanning i Norge .....</b>	<b>11</b>
1.1 Innledning .....	11
1.2 Noen metodiske refleksjoner .....	13
1.3 Tema og problemstillinger for rapporten .....	14
<b>2 Norske skoleledere i et internasjonalt perspektiv .....</b>	<b>15</b>
2.1 Kjennetegn ved norske skoleledere .....	15
2.1.1 Administrativt lederskap .....	17
2.1.2 Pedagogisk lederskap .....	18
2.2 Idealer og realiteter i skolelederrollen .....	20
2.3 Politisk kontekst .....	21
<b>3 Teoretiske perspektiver på (skole)ledelse .....</b>	<b>24</b>
3.1 En innramming av ledelsesfeltet og sentrale utviklingstrekk .....	24
3.2 Forskning på skoleledelse – noen fellestrekk og dominerende teorier .....	26
3.2.1 Transaksjonsledelse .....	27
3.2.2 Transformasjonsledelse .....	27
3.2.3 Pedagogisk ledelse .....	28
3.2.4 Distribuert ledelse .....	29
3.3 Forskning på skoleledelse – noen refleksjoner og paradokser .....	30
3.4 Ledelsesforskningens orientering mot praksis .....	31
<b>4 Skolelederutdanning i et internasjonalt perspektiv .....</b>	<b>34</b>
4.1 Utviklingstendenser i internasjonal skolelederutdanning .....	34
4.2 Skolelederutdanning i noen utvalgte land .....	38
4.3 Praksisvendingen i internasjonal (skole)lederutdanning .....	41
4.4 Internasjonal skolelederutdanning – noen sentrale kjennetegn .....	43
<b>5 Den nasjonale rektorutdanningen .....</b>	<b>45</b>
5.1 Utgangspunkt og tenkning fra nasjonalt hold .....	45
5.1.1 Målorientering .....	46
5.1.2 Organisering .....	47
5.1.3 Innhold .....	48
5.1.4 Læringsformer .....	50
5.2 Rektorutdanningen og internasjonal praksis .....	51
<b>6 Skolelederutdanning, ledelsesutøvelse og resultatvurdering – et komplekst samspill .....</b>	<b>54</b>
6.1 Mintzberg – en flerdimensjonal tilnærming til lederutvikling .....	55
6.2 Evaluering av effekter av skolelederutdanning .....	56
6.3 Oppsummering .....	60
<b>Referanser .....</b>	<b>61</b>
<b>Tabelloversikt .....</b>	<b>65</b>
<b>Figuroversikt .....</b>	<b>66</b>





# Sammendrag

Utviklingen av kvalitet i skolen har høy prioritet, og det er en økende oppmerksomhet mot skoleledelsens betydning. Selv om det har eksistert en rekke tilbud om lederopplæring, fastslo Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) «Kvalitet i skolen», at disse programmene var løst koplet til praksis, og at mange skoleledere mangler formell lederopplæring. Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) varslet derfor at det skulle opprettes et nasjonalt tilbud for nytilsatte og andre rektorer. Kunnskapsdepartementet ga Utdanningsdirektoratet oppdraget med å definere krav og innhold i utdanningen, samt å organisere en nasjonal anbudsrunde for institusjoner som kunne organisere tilbudene.

Utdanningsdirektoratet ønsket også at det skulle iverksettes en følgeevaluering for å belyse utviklingen i rektorutdanningen i perioden 2010 – 2014. Etter en anbudskonkurranse fikk NIFU i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning oppdraget med å gjennomføre denne følgeevalueringen. Denne første rapporten fra evalueringsprosjektet har som hovedformål å utvikle det teoretiske og analytiske rammene for følgeevalueringen.

I denne rapporten peker vi på at den norske rektorutdanningen har kjennetegn som er relativt typiske i forhold til utviklingstendensene for moderne skolelederutdanning: sterkere nasjonal styring gjennom etablering av standarder og målformuleringer, et innhold som vektlegger nærhet til skolens kjerneoppgaver, og arbeidsformer som gir rom for individuell utvikling og praksisnær lederutøvelse. Programmet synes ikke å være bundet opp til en spesiell ledelsesteori, men trekker veksler på den empiriske forskningen om hva som fremmer god skoleledelse. Denne vektleggingen er også i overensstemmelse med forskning på feltet skoleledelse, uten at forskningen synes ikke å komme til enighet om hvilke teorier som passer best i forhold til de konkrete funn som er gjort. Evalueringsoppdraget er et omfattende prosjekt som tar i bruk et bredt sett av analytiske og empiriske tilnærminger. Det vil bli innhentet informasjon om selve utdanningstilbudene gjennom beskrivelser av tilbudene, og ved observasjon på fellessamlingene. Skolelederne som deltar vil få spørreskjema ved oppstart og avslutning av programmet de går på. I tillegg vil det bli gjort case-studier ved de skolene lederne arbeider ved, for å belyse mulige endringer i praksis på individ og organisasjonsnivå. Det er også et mål at evalueringen skal bidra til å utvikle tilbudene underveis, gjennom rapportering og refleksjon.

Denne delrapporten er den første av i alt fire rapporter fra følgeevalueringen av den nasjonale rektorutdanningen som gjennomføres av NIFU og NTNU Samfunnsforskning i perioden 2010 – 2014. Målet med rapporten er å sette den "norske modellen for rektorutdanning" i regi av Utdanningsdirektoratet inn i en internasjonal kontekst. Rapporten bidrar med en oversikt over internasjonal forskning på ledelse generelt, og skoleledelse spesielt, og en beskrivelse av utviklingstendenser når det gjelder skolelederutdanning. Med utgangspunkt i formålet med den nasjonale rektorskolen – at lederutviklingen har en forbedring i elevenes læring, er det et spesielt fokus på forskning som har forsøkt å si noe om denne relasjonen. Hensikten med gjennomgangen er å etablere et referansepunkt i forhold til internasjonal teori og praksis på skolelederutdanning. Med utgangspunkt i den overordnede teoretiske og analytiske rammen som utvikles i denne rapporten drøftes metodiske utfordringer med å måle effekter av rektorutdanningen. For å ta høyde for det komplekse samspillet mellom skolelederutdanning, utøvelse av ledelse og vurdering av resultater skisseres en flerdimensjonal tilnærming til lederutvikling som baserer seg på ledelse som praksis.

# Summary

Improvement of quality in the school system is high on the political agenda, and there is an increasing focus on the importance of school leadership. In Norway, existing education programs for school leaders were, according to Parliament Report No. 31 (2007 – 2008) “Quality in Schooling”, too loosely coupled to practice, and many school leaders lacked formal training in leadership. This report therefore announced that a national training program for new appointments and other school principals should be established. The Directorate for Education got the responsibility to define both the requirements and contents of this training program, and after a bidding process, six institutions were selected to organize the national training program.

The Directorate for Education also decided to establish a formative evaluation project with the objective to follow the development of the principal training program from 2010 to 2014. A public tender was announced and NIFU, in collaboration with NTNU Social Research, was selected to run the evaluation project. This first report from the evaluation project aims at developing the theoretical and analytical framework for the evaluation.

In this report we suggest that the Norwegian program for school leaders shares some common characteristics of modern training programs for school leaders, building on national standards and goals, prioritizing the core tasks of schools, and a mode of operation with room for personal development and closeness to practical school leadership. The program is not related to one single theory of leadership, but draws on empirical research about what leads to effective school leadership. This emphasis is also in accordance with research in the field of school leadership - though the research does not seem to create much agreement on which theories are best suited with regard to the concrete findings that have been made.

The formative evaluation is a comprehensive project based on a broad specter of analytical and empirical approaches. Differences and similarities between the programs will be based on document analyses and observations of the gatherings. The school leaders will respond to questionnaires at the beginning of and end of their program, and in addition case-studies will be conducted at their schools to identify possible changes in individual leadership style and the organization. It is also an aim that the evaluation project will contribute to developing the programs through reporting and reflection.

This is the first of four reports from the evaluation of the national study of the principal education conducted by NIFU and NTNU Social Research 2010 – 2014.

The report's aim is to put the Norwegian study program initiative into an international context by comparing central characteristics of the program with theoretical perspectives and international practices both with respect to leadership theories and school leadership training. The report presents an overview of international research on leadership in general and school leadership especially, and describes some important developments in school leadership. Since "good" school leadership is primarily aimed at contributing to students' learning, there is a specific focus on research that seeks to define this relationship. The aim of this overview is to establish a point of reference for the evaluation based on international theories and practice in school leadership.

Based on the theoretical and analytical framework developed in this report, the methodological challenges of measuring effects of the training program are discussed. To take into account the complex interplay between school leadership training, leadership practice and the assessment of results, a multidimensional approach with a specific focus on leadership as practice is drawn.

# 1 Utvikling av skolelederutdanning i Norge

## 1.1 Innledning

Utvikling av den norske skolen har hatt høy politisk prioritet gjennom det siste tiåret. I de senere årene har oppmerksomheten i stor grad vært rettet mot betydningen av skoleledelse, og viktigheten av at grunn- og videregående skoler har både en kompetent og kunnskapsrik ledelse. Denne argumentasjonen finner vi ikke minst i Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) "Kvalitet i skolen" som tok til orde for å etablere en nasjonal lederutdanning for rektorer. Opprettelsen av rektorutdanningen kan betraktes som en operativ videreføring av sentrale elementer i Kunnskapsløftet, hvor det i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) fokuseres på mål- og resultatstyring, myndiggjøring av profesjonen, ansvarliggjøring og kunnskapsbasert yrkesutøvelse.

Både med henvisning til forskning, og ikke minst OECD-rapporten "Improving School Leadership – Policy and Practice" (2008), ble det påpekt at skoler som er velfungerende organisasjoner oppnår bedre elevresultater, og at skoleledelse har en vesentlig innvirkning på elevers læring og læringsmiljø. Rektors innflytelse på skolenes læringsmiljø er godt dokumentert i internasjonal forskning, og Robinson et al. (2008) peker særlig på lærernes motivasjon og arbeidsforhold, som igjen antas å påvirke elevers læringsutbytte.

Rektors rolle som faglig og pedagogisk leder framheves spesielt i Stortingsmelding nr. 31. Denne rollen kan være en utfordring i norsk skole der det tradisjonelt har vært svake tradisjoner for ledelse, og der den enkelte lærers autonomi fortsatt står sterkt. I mange skoler råder det en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i lærernes arbeid.

Samtidig har mer desentralisert styring og overgang til tonivå organisering i mange kommuner bidratt til å overføre mange administrative oppgaver fra skoleeier til skoleledelsen, noe som potensielt kan svekke rektors kapasitet for å utøve faglig ledelse.

I dag er Rektors rolle regulert i Opplæringsloven paragraf 9-1, som slår fast at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse representert ved rektor. Loven operasjonaliserer imidlertid ikke hva innholdet i faglig, pedagogisk og administrativ ledelse faktisk er, og hvordan dette best kan utøves. Stortingsmelding nr.31 (2007 – 2008) påpeker at det i Norge, sammenlignet med andre land, er få nasjonale krav i forbindelse med ansettelse til rektorstillinger.

Inntil nylig har norske rektorer heller ikke hatt noen omfattende formell lederkompetanse, og det har ikke eksistert noe nasjonalt tilbud om skolelederutdanning. Det finnes riktignok flere mastergradstilbud i utdannings- eller skoleledelse ved ulike utdanningsinstitusjoner. Det påpekes i Stortingsmelding nr.31 (2007 – 2008) at en del av disse programmene har en relativt løs kopling til praksis. Programmene er heller ikke skreddersydde for rektorer da de ikke fokuserer spesielt på utvikling av lederrollen. Selv om en del rektorer har tatt etter- og videreutdanning i administrasjon og ledelsesfag, viste eksempelvis skolelederundersøkelsen fra 2005 at nesten 40 prosent ikke hadde noen formell lederutdanning. Foreløpige resultater fra en spørreundersøkelse våren 2010 tyder på at denne andelen har sunket til om lag en av tre (Vibe & Sandberg 2010).

Med utgangspunkt i dette varslet Kunnskapsdepartementet i Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008) at det skulle opprettes en nasjonal skolelederutdanning for nytilsatte og andre rektorer som mangler slik utdanning. Det argumenteres for at endring av lederrollen i skolen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men også at det skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap.

Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å definere krav og forventninger til et utdanningstilbud for rektorer i grunn- og videregående skole, samt å gjennomføre en anbudskonkurranse for et nasjonalt utdanningstilbud. Det ble påpekt at utdanningen skulle være relatert til praksis, og at den kunne inngå i en mer omfattende mastergradsutdanning i utdannings- eller skoleledelse. Utdanningen skulle tilsvare 30 studiepoeng i universitets-/høgskolesystemet, og ha en varighet på 1 ½ til 2 år fordelt på en rekke samlinger.

Etter første anbudskonkurranse i 2009 tildelte Utdanningsdirektoratet fire miljøer oppdraget med å utvikle og gjennomføre den nasjonale rektorutdanningen. Etter en vurdering om at man burde øke utdanningskapasiteten, ble det en ny anbudskonkurranse i 2010, og ytterligere to miljøer kom til. De seks tilbudene fra høsten 2010 er forankret ved følgende utdanningsinstitusjoner:

- Universitetet i Oslo (UiO)
- Universitetet i Bergen (UiB)
- Handelshøyskolen BI
- Administrativt forskningsfond (AFF) ved Norges handelshøyskole (NHH)
- Høgskolen i Oslo (HiO)
- Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Utdanningsdirektoratet ønsket også at det skulle iverksettes en følgeevaluering i perioden 2010-2014 av de seks utdanningstilbudene som er utviklet, med fokus på både kvaliteten på programmet og effekter over tid. Etter en anbudskonkurranse i 2010 fikk NIFU i samarbeid med NTNU Samfunnsforskning i oppdrag å gjennomføre denne følgeevalueringen. Denne rapporten er den første rapporteringen fra evalueringen, og har som hovedformål å utvikle en teoretisk og analytisk ramme for evalueringsarbeidet.

## 1.2 Noen metodiske refleksjoner

I en tid hvor kunnskapsutviklingen skjer raskt har også etterspørselen etter oversikter over ulike fagfelt og kunnskapsområder økt. Bakgrunnen for slike oversikter kan tilbakeføres til at både forskere og brukere av forskning trenger å vite mer om den reelle betydningen av spesifikke teorier og funn, og hvorfor noen forskningsbidrag fremheves på bekostning av andre. Det vil her gis en kort beskrivelse av på hvilket grunnlag eksisterende litteratur er selektert og systematisert.

Denne delrapporten er ikke et forsøk på å utvikle en uttømmende oversikt over litteraturen og forskningen på feltet skoleledelse og skolelederutvikling. Både ressursgrunnlaget og mandatet for evalueringen setter begrensninger. Samtidig vil enhver evaluering ha behov for en kontekst der de metoder som velges og de funn som blir gjort holdes opp mot et referansepunkt – av empirisk og/eller teoretisk karakter. Følgende referansepunkter er spesielt viktige i denne rapporten:

Det første referansepunktet for utvelgelse av litteratur og forskning kan tilbakeføres til formålet med den nasjonale rektorskolen – at lederutviklingen som skjer har en forbedring i elevenes læring som hovedformål. Det har derfor vært viktig å ha et spesielt fokus på litteratur som har forsøkt å si noe om denne relasjonen. Dette betyr også at mye forskning om skoleledelse er holdt utenfor. I oversikten har vi imidlertid vært åpne for at fokuset på elevenes læring ikke bare er knyttet til rektor/skoleleder. Vi har derfor søkt etter andre organisatoriske faktorer som også kan ha betydning for elevenes læring.

Det andre referansepunktet for utvelgelse av litteratur er mer pragmatisk. Begrensede ressurser har bidratt til at man i hovedsak har basert kunnskapsoversikten på allerede utførte sammenfatninger av forskningen på feltet. Slik sett kan vår oversikt mer betraktes som en «meta-oversikt» ut fra at vi i hovedsak forsøker å sammenstille eksisterende oversiktsstudier fremfor å analysere primærkildene direkte. Denne rapporten har derfor i stor grad tatt utgangspunkt i nyere kunnskapsoversikter fra Bush & Glover (2003), Huber (2004, 2010), Kezar et al. (2006), Møller & Schratz (2008), Robinson et al. (2009) og Winkler (2010). Dette er supplert med andre studier (se litteraturliste for en full oversikt over kilder).

Et tredje referansepunkt i utvelgelsen av litteratur er knyttet til et ønske om å holde «den norske modellen» for rektorutdanning opp mot modeller i andre land. Her har vi valgt å se på generelle trender og tendenser internasjonalt og mer spesifikt å beskrive England, Sverige og Danmark. Utvalget er basert på at England har vært det toneangivende landet i Europa innen skolelederutvikling, i tillegg til skandinaviske land som det her er nærliggende å sammenligne seg med.

En konsekvens av dette er at vi i begrenset grad omtaler eller trekker veksler på norsk forskning på feltet. Begrunnelsen er ikke knyttet til kvaliteten eller relevansen på norsk forskning – men til det forhold at svært mange av de aktive norske forskerne på feltet på ulike måter er involvert hos de tilbyderne som er aktive i den norske rektorutdanningen. Norsk forskning på dette feltet vil være langt mer sentral i senere faser i evalueringen – ikke minst der hvor man ser nærmere på de konkrete utdanningene som de ulike tilbydere har utformet.

### 1.3 Tema og problemstillinger for rapporten

Høsten 2010 hadde alle de seks tilbyderne av den nasjonale rektorutdanningen satt i gang sine utdanningstilbud. For de fire første tilbyderne representerer dette andre kull, mens det for de to siste er første kull med deltakere.

NIFU og NTNU Samfunnsforskning har startet opp innsamling av data om programkvalitet gjennom møter med lederne for de seks programtilbyderne og observasjon av aktiviteter på studiesamlinger. Forskerne har også deltatt på møter i regi av Utdanningsdirektoratet hvor programtilbyderne møtes for rapportering av status og erfaringsdeling. Når det gjelder resultat kvalitet (effekter) er forskergruppen i gang med å samle inn både kvalitative og kvantitative data som danner det empiriske utgangspunktet for å si noe om effekter i form av endringer på individ-, organisasjons-, og systemnivå over tid. Forskningsmetodene som anvendes i innsamling og analyse av empiri vil beskrives mer spesifikt i de påfølgende rapportene.

Det er imidlertid for tidlig å si noe om effektene av den nasjonale rektorutdanningen i denne rapporten, og den har først og fremst som formål å gi en oversikt over og en kontekst rundt opplegget. Når vi senere i evalueringsarbeidet vil se på hvilke endringer som kan koples til deltakelse i lederutdanningen, er det i forhold til fortolkningen av resultatene viktig å kunne holde disse opp mot internasjonal forskning og praksis på feltet. Med utgangspunkt i dette har denne delrapporten følgende fire problemstillinger:

- Hva er sentrale teorier om ledelse og lederutdanning, og spesielt innenfor skoleledelse, i et internasjonalt perspektiv?
- Hva er internasjonale utviklingstendenser når det gjelder praksis og organisering av skolelederutdanning?
- Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes mellom tenkningen rundt og organiseringen av den rektorutdanningen man har i Norge, og teori og praksis internasjonalt?
- Ut fra eksisterende kunnskap om lederutdanning og organisering av denne; hva er hensiktsmessige måter å vurdere og å måle effekter av lederutdanningen i Norge?

Kapittel 2 beskriver noen kjennetegn ved rollen til norske skoleledere i et internasjonalt perspektiv, og danner et bakteppe for å diskutere om rektorutdanningen er tilpasset norske skolelederes hverdag. I kapittel 3 blir sentrale teoretiske og internasjonale perspektiver på ledelse og lederutdanning, spesielt innenfor skoleledelse, bli diskutert. Internasjonale utviklingstendenser og trender vil beskrives i kapittel 4 for å plassere rektorutdanningen inn i en internasjonal kontekst. I kapittel 5 vil rektorutdanningens målorientering, organisering, innhold og læringsformer beskrives, og deretter sammenlignes med noen utvalgte land. På basis av de foregående perspektiver, skisseres det i kapittel 6 noen metodiske utfordringer, samt en overordnet tilnærming til hvordan man på en hensiktsmessig måte kan evaluere resultater fra rektorutdanningen.



## 2 Norske skoleledere i et internasjonalt perspektiv

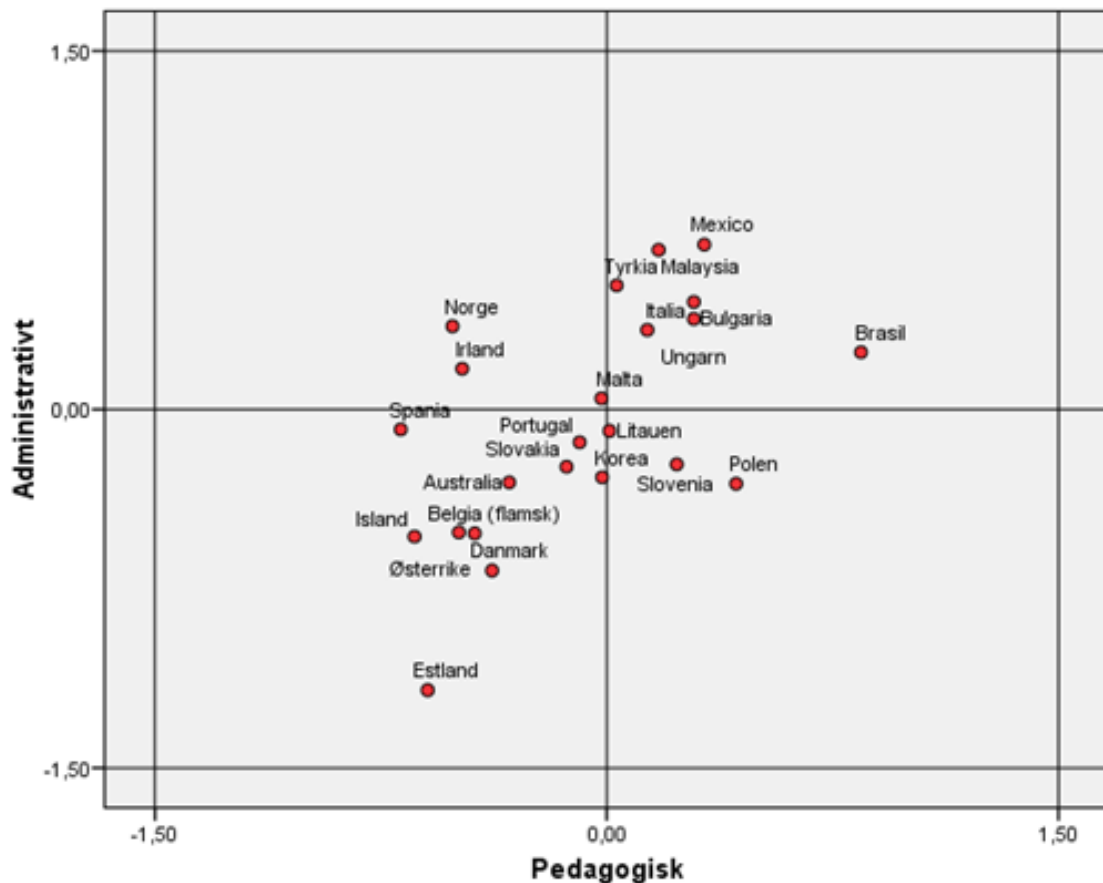
Et sentralt spørsmål i evalueringen er om Utdanningsdirektoratets program er designet slik at man adresserer de behov som norske rektorer møter i sin hverdag. Som et bakteppe i rapporten vil vi beskrive noen kjennetegn ved rollen til norske skoleledere i et internasjonalt perspektiv i dette kapitlet. Formålet er ikke å foreta noen grundig komparativ analyse av skolelederrollen, men å framheve det typiske ved norske skoleledere ved å bruke empiriske data fra 22 andre land. Dataene er hentet fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) som ble gjennomført i 2008 (OECD 2009, Vibe m.fl. 2009), og som omfatter lærere og skoleledere på ungdomstrinnet. Beskrivelsen er supplert med en del resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser blant skoler og skoleeiere (Vibe & Sandberg 2010, Vibe 2010). Disse undersøkelsene omfatter hele grunnopplæringen.

I TALIS-undersøkelsen er det rektor som skal besvare spørsmålene i rektorskjemaet. I Norge, og trolig i de aller fleste land, vil det variere fra skole til skole hvem som ivaretar både det som gjerne omtales som pedagogisk og administrativt lederskap. Ved mindre skoler kan rektor ivareta begge roller uten at det skaper problemer av noen art. Ved store skoler kan det pedagogiske lederskapet være delegert til fagledere eller teamledere, mens rektor har en ren administratorrolle. Begrepet distribuert lederskap (Elmore 2005, Ottesen & Møller 2006, Gronn 2008) kan brukes om ulike formene for delt lederskap, basert på relasjoner mellom personer som ivaretar ulike ledelsesfunksjoner. Dette må vi ta hensyn til når resultatene skal tolkes.

### 2.1 Kjennetegn ved norske skoleledere

I den internasjonale rapporten fra TALIS (OECD 2009) er det brukt en todeling av de ulike funksjonene til skoleleder, nemlig undervisningsledelse eller pedagogisk ledelse og administrativ ledelse. Dette er ikke to lederoppgaver med motsatt fortegn, de er tvert om positivt korrelert empirisk sett. Disse to dimensjonene er vist i figur 6.1, side 142 i den norske TALIS-rapporten (Vibe m.fl. 2009), og gjengitt i Figur 1 på neste side. Flertallet av landene skårer enten høyt eller lavt på begge dimensjoner. Norge avviker fra dette mønsteret, og skårer over gjennomsnittet på den administrative dimensjonen og under gjennomsnittet på den pedagogiske. I forhold til skoleledere i

andre land legger altså norske skoleledere betydelig mer vekt på økonomisk og administrativt lederskap enn på å være ledere for undervisningen ved skolen. Vi har pekt på at dette bildet kan bli noe nyansert dersom vi hadde fanget opp andre lederroller ved skolen enn rektor, men det er liten grunn til å anta at dette ville gitt en helt annen posisjon for Norge i forhold til de andre landene. Pedagogisk og administrativt lederskap er illustrert i Figur 1.



**Figur 1 Pedagogisk og administrativt lederskap i 23 land (Vibe m.fl. 2009: 142)**

Som nevnt sier ikke TALIS noe om hvordan lederoppgaver er fordelt mellom rektor og andre tilsatte på skolen med lederansvar. De aller fleste skolene har mer enn bare en leder, det er bare 18 prosent av grunnskolene og 2 prosent av de videregående skolene som ikke har ledere utenom rektor. De fleste grunnskolene har fra en til fire ledere, mens mer enn halvparten av de videregående skolene har mer enn fem i lederstilling. Ved grunnskolene er det spesielt stillinger som inspektør og SFO-leder som er vanlig, men også stillinger som teamleder, assisterende rektor og avdelingsleder finnes i hver fjerde til femte skole. Ved de videregående skolene har tre av fire skoler en assisterende rektor og/eller avdelingsleder (Vibe & Sandberg 2010: 20 – 22). Vi vet ikke hvordan ledergruppen deler de faglige/pedagogiske og administrative oppgaver mellom seg, men det er temmelig sikkert at graden av faglig ledelse blir undervurdert når vi bare spør rektor om egne arbeidsoppgaver.

Rollen som skoleleder berøres av mange ulike forhold, og en må anta at størrelsen på skolen har betydning. Ledelse av større skoler medfører på den ene siden flere lederoppgaver, men på den annen side kan lederrollen større grad deles på flere. Av de 23 landene i TALIS hadde Norge det laveste antall elever på skolen i gjennomsnitt med 311 elever, etterfulgt av Polen med 318 og Island med 360. Gjennomsnittet for alle TALIS-landene var 655. Dersom administrative oppgaver øker med skolestørrelse, skulle man forvente at de administrative byrdene var mindre i Norge enn i mange andre land. Figur 5 viser nærmest det motsatte, ved at norske skoleledere har en overveiende administrativ lederprofil sammenliknet med de fleste andre landene. Dette kan indikere at det er andre faktorer en skolestørrelse som betyr noe for ledelsesformene. I det følgende vil administrativt og pedagogisk lederskap beskrives nærmere.

### **2.1.1 Administrativt lederskap**

Den administrative dimensjonen i lederskap er satt sammen av to indekser som kan kalles ansvarlighet (en oversettelse av det engelske begrepet “accountability”) og byråkratisk ledelse.

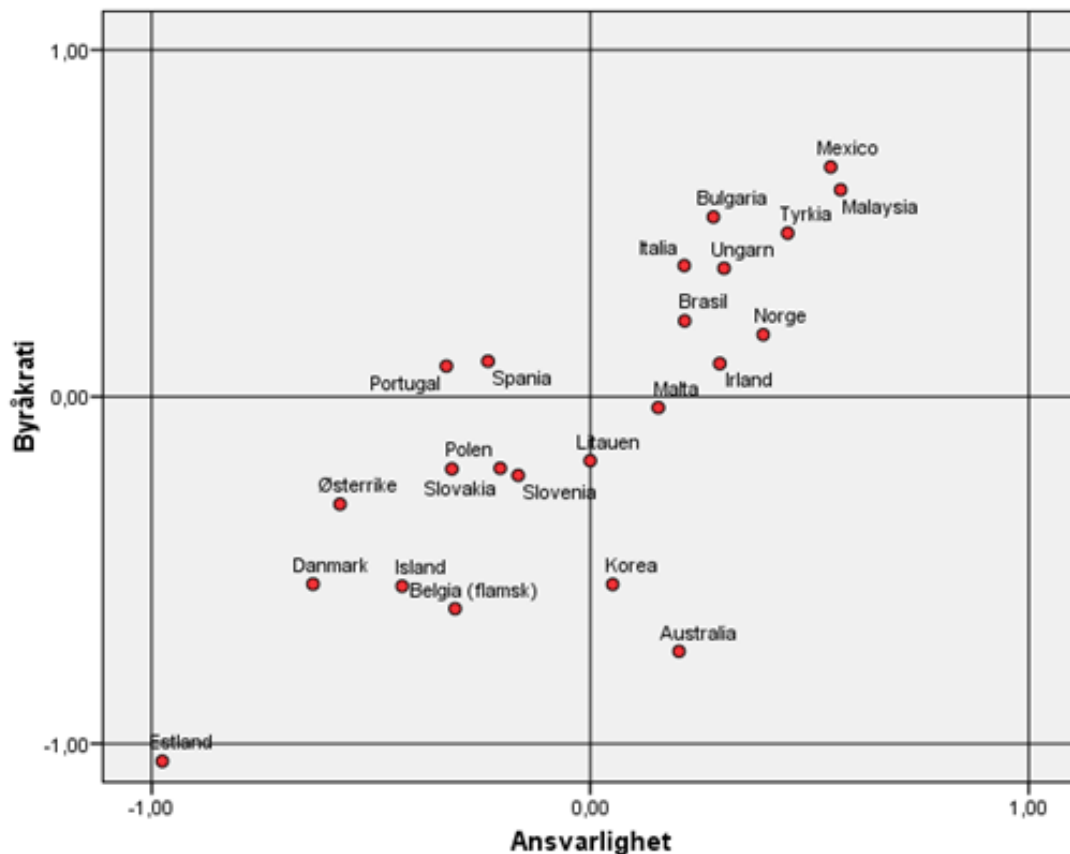
Indeksen “ansvarlighet” er konstruert på basis av følgende utsagn i spørreskjemaet, og der svaralternativene går fra “svært uenig” til “svært enig”:

- En viktig del av jobben min er å sikre at undervisningsmetoder som er foreskrevet av sentrale utdanningsmyndigheter blir forklart for nye lærere, og at mer erfarne lærere benytter disse metodene.
- En hoveddel av jobben min er å sikre at personalets undervisningsferdigheter stadig forbedres.
- En viktig del av min jobb er å sørge for at lærere holdes ansvarlige for måloppnåelsen ved skolen.
- En viktig del av jobben min er å presentere nye ideer for foreldrene på en overbevisende måte.

Den andre indekser, byråkratisk ledelse, er konstruert ved følgende utsagn, og der svaralternativene går fra “svært uenig” til “svært enig”:

- Det er viktig for skolen at jeg ser til at alle holder seg til reglene.
- Det er viktig for skolen at jeg undersøker om det er feil og misforståelser i administrative prosedyrer og rapporter.
- En viktig del av jobben min er å løse problemer relatert til timeplaner og planlegging av undervisningen.
- En viktig side ved min jobb er å skape en atmosfære preget av orden ved min skole.
- Jeg legger til rette for en løsningsorientert atmosfære ved denne skolen.

De to dimensjonene i administrativt lederskap er vist i Figur 2.



Figur 2 Dimensjoner i administrativ lederskap i 23 land (Vibe m.fl. 2009: 144)

Selv om dimensjonen ansvarlighet er en del av det administrative lederskapet, har det likevel en nær sammenheng med skolens faglige virksomhet. Norge skårer klart høyt på denne indeksen. På indeksen byråkratisk har også Norge en skåre over gjennomsnittet. Vi ser igjen av figuren at de to dimensjonene ikke er motsatser, men at det er en sammenheng mellom dem. Norge er blant de landene som utmerker seg med relativt høye verdier på begge dimensjoner, men det er andre land der dette er enda klarere, f.eks. Mexico, Malaysia og Tyrkia. Det er ellers interessant at Norge havner i samme gruppe som en del land som er temmelig forskjellige fra oss, mens de to andre nordiske landene som var med i TALIS-undersøkelsen, Island og Danmark befinner seg i den helt andre enden av fordelingen med lave skårer på begge dimensjoner.

### 2.1.2 Pedagogisk lederskap

Undervisningsledelse eller pedagogisk ledelse er sammensatt av følgende tre indekser; styring mot skolens mål, undervisningsledelse og kontroll.

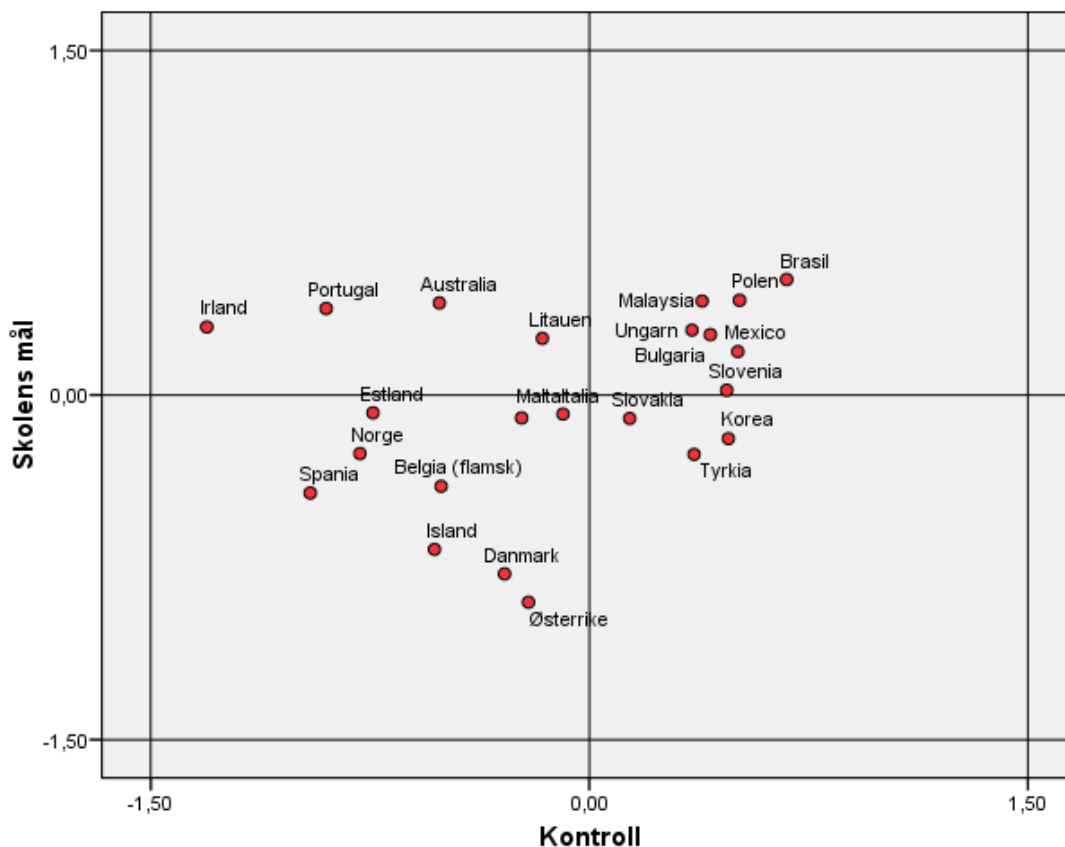
Målstyring/skolens mål er basert på følgende utsagn, med svaralternativer fra "svært uenig" til "svært enig":

- Jeg forsikrer meg om at det lærerne får av faglig og yrkesmessig utvikling, er i overensstemmelse med skolens undervisningsmål
- Jeg forsikrer meg om at lærerne arbeider i henhold til skolens mål for opplæringen
- Jeg bruker elevresultater for å utvikle skolens mål for opplæringen
- Jeg tar eksamensresultater i betraktning ved beslutninger om læreplanutvikling
- Jeg forsikrer meg om at ansvarsfordelingen er klar når det gjelder koordinering av undervisningsplaner
- Ved denne skolen arbeider vi ut fra mål og/eller en strategisk plan.

Kontroll er basert på følgende utsagn med svaralternativer på en skala fra “aldri” til “svært ofte”:

- Jeg observerer undervisning i klasserommet
- Jeg gir lærerne råd om hvordan de kan forbedre sin undervisning
- Jeg inspiserer elevenes arbeider
- Jeg undersøker om det som foregår i klassen er i overensstemmelse med våre mål for opplæringen

De norske resultatene for undervisningsledelse ligger nær gjennomsnittet for alle TALIS-landene, og vi velger derfor å vise sammenhengen mellom styring mot skolens mål og kontroll i Figur 3.



**Figur 3 Dimensjoner ved pedagogisk lederskap i 23 land (Vibe m.fl. 2009: 148)**

Svarmønstrene fra de norske skolelederne gir som resultat at i forhold til de andre 22 landene i TALIS skårer Norge klart lavere enn gjennomsnittet på kontrolldimensjonen og noe under gjennomsnittet på målstyringsdimensjonen. Det må presiseres at disse resultatene ikke innebærer at norske skoleledere ikke er opptatt av disse oppgavene, og resultatene for Norge er bare et bilde på plassering i en internasjonal sammenlikning. En slik sammenlikning kan imidlertid bidra til en økt forståelse av lederrollen i Norge.

I TALIS ble også skolelederne bedt om å angi hvordan de fordeler sin arbeidstid mellom de ulike oppgavene. Her skiller de norske skolelederne seg ikke spesielt ut, men resultatene plasserer likevel Norge i en gruppe av land som bruker forholdsvis minst tid på undervisningsrelaterte oppgaver. En undersøkelse blant skoleledere i grunnskolen og videregående opplæring våren 2010 viste at de anslo at de brukte vel 40 prosent av sin arbeidstid til interne administrative oppgaver, 13 prosent til å representere skolen utad og 12 prosent på å svare på henvendelser fra kommunal, fylkeskommunal eller statlig utdanningsforvaltning. De brukte bare 16 prosent av tida til å tilrettelegge undervisning, klasseromsobservasjon og oppfølging og veiledning av lærere samt 10 prosent til egen undervisning. Det var relativt små forskjeller mellom skoleledere i grunnskole og videregående opplæring, men skolelederne i videregående brukte nesten ikke tid til undervisning (Vibe & Sandberg 2010). Rektorene ble også spurt om balansen mellom administrative og pedagogiske oppgaver. Omtrent 60 prosent svarte at det var en hovedvekt på administrativ ledelse, mens vel en tredel svarte at det var tilnærmet balanse (Vibe 2010).

## 2.2 Idealer og realiteter i skolelederrollen

Norske skolelederes arbeidshverdag preges i hovedsak av administrative oppgaver, selv om en del av de administrative oppgavene ikke kan skilles fra den pedagogiske ledelsen. Dette gjelder spesielt den varianten av ledelse som vi har kalt "styring i forhold til skolens mål". Men er det noen grunn til å tro at skolelederne er blitt skoleledere fordi de ønsker å administrere, eller at de er blitt ansatt på grunn av generell administrativ kompetanse? I dag stilles det krav om pedagogisk kompetanse og erfaring for å bli rektor. I følge TALIS hadde to tredeler av rektorene på ungdomstrinnet mer enn ti års erfaring som lærer. På den bakgrunn ville det være overraskende om det ikke er de undervisningsrelaterte oppgavene og i siste instans elevenes læring som er skoleledernes viktigste mål med jobben.

Dette inntrykket bekreftes av et spørsmål til skolelederne høsten 2010. På en påstand om at "På grunn av arbeidsomfanget må jeg være mye mer administrator enn det jeg ønsker å være" var 43 prosent helt enig og 34 prosent delvis enig. Bare 12 prosent var helt eller delvis uenig i denne påstanden. Det er godt mulig at et slikt svarmønster i betydelig grad reflekterer at de holder opp et noe idealisert bilde av rektorrollen, men svarene tyder i det minste på at det er et betydelig sprik mellom den rollen skolelederne ønsker å spille og den rollen de reelt sett spiller. Dette er uansett et viktig funn, og som også danner utgangspunkt for den lederutvikling som rektorene skal gjennomgå.

Skoleleders bidrag til å utvikle kvalitet er å arbeide gjennom lærerne. De viktigste grepene er å bidra til læreres kompetanseutvikling gjennom formelle og uformelle tiltak, ved å veilede og støtte, og ved å skape en kultur for faglig utvikling. Alle slike grep i en skole vil i en viss forstand støtte an mot en tradisjonelt individualistisk lærerrolle med stor grad av autonomi.

De norske skolelederne er seg klart bevisst at de har et ansvar for å utvikle lærerpersonalets kvalifikasjoner, men dette generelle ansvaret følges bare i begrenset grad opp ved at skolelederne aktivt følger med på sine læreres kompetanseutvikling eller bidrar i å informere dem om aktuelle muligheter (Vibe m.fl. 2009: 64). Dessuten er en viktig årsak til at norske lærere ikke har deltatt i så mye kompetanseutvikling som ønskelig, at det er vanskelig å innpasse det i den daglige undervisningen. Manglende støtte fra arbeidsgiver kan også spille inn. Norske læreres aktivitet i profesjonell utvikling er forholdsvis moderat, samtidig som de har et ønske om mer. Det kan med andre ord se ut til å ligge en del strukturelle hindringer i veien, noe som det i stor grad er ledelsens ansvar å redusere. Vi har pekt på at norske skoleledere skårer omtrent midt på treet med hensyn til faglig og pedagogisk ledelse. Norske rektorer utmerker seg ved at de i liten grad observerer undervisningen i klasserommet, og lærerne i Norge mener også at de i moderat grad mottar råd fra rektor om hvordan de kan forbedre sin undervisning.

Et sentralt tema i TALIS er vurdering og tilbakemelding, og spesielt hva lærerne får av dette. Omfanget av slik vurdering blant norske lærere ligger omtrent på gjennomsnittet. Lærerne rapporterer at de var gjennomgående positive til nytten av tilbakemeldinger, og at vurderingene de får er rettferdige. Funnene viser at vurderingene og tilbakemeldingene til norske lærere inneholder i liten grad konkrete forslag til forbedringer av arbeidet. Lærerne i Norge har dessuten relativt svak tiltro til rektors muligheter for å vurdere kvaliteten på arbeidet, og de mener i stor grad at dårlig utført arbeid av en lærer blir tolerert. Dette er klare tegn på en svakt utviklet kultur for å korrigere dårlig lærerarbeid (Vibe m.fl. 2009, s. 168 – 189).

## **2.3 Politisk kontekst**

Når det gjelder den politiske konteksten vil vi først trekke fram rektorers autonomi sammenlignet med landene i TALIS. Deretter vil forholdet til skoleeier kort beskrives.

En skolelederes oppgaver henger i betydelig grad sammen med forholdet til skolens overordnede myndigheter, og ikke minst med graden av autonomi. I TALIS ble rektorene spurt om beslutninger på en rekke områder, både faglige og administrative, og om hvem som har en aktiv rolle av rektor, lærerne, lokale skolemyndigheter, statlig lokal myndighet (i Norge fylkesmann) eller nasjonale myndigheter. Vi begrenser oss her til hva rektorene svarte om sin egen rolle. De 23 landene i TALIS kommer fra alle deler av verden og med store ulikheter i styringsmodell. På alle disse spørsmålene er det stor variasjon mellom landene, og det har liten hensikt å sammenlikne Norge med alle landene. Vi sammenlikner dermed Norge med gjennomsnittet for alle TALIS-land som en indikator på graden av autonomi for skoleleder i Tabell 1.

**Tabell 1 Rektors rolle i ulike typer beslutninger (Vibe m.fl. 2009)**

Rektor har en aktiv rolle i beslutninger om:	Norge	Gjennomsnitt 23 land
Ansette lærere	92,4	56,7
Si opp lærere	67,9	51,3
Bestemme lærernes begynnerlønn	16,1	18,0
Bestemme lærernes lønnsøkninger	27,9	18,0
Sette opp skolebudsjett	79,4	58,2
Bestemme budsjettdisposisjoner	96,2	67,4
Fastsette kriterier for orden og oppførsel	85,3	61,4
Fastsette vurderingssystem	62,6	46,2
Godkjenne opptak av elever	67,9	66,8
Bestemme lærebøker	73,5	22,1
Bestemme innhold i fagene	39,9	20,7
Bestemme hvilke fag skolen skal tilby	54,1	45,2
Tildele midler til lærernes kompetanseutvikling	67,4	44,2

De norske skolelederne har en større rolle i beslutningene på nesten alle de angitte områdene, og på enkelte områder er forskjellene svært store. De to eneste områdene der det ikke er noen forskjell, er i å bestemme lærernes begynnerlønninger, der de norske rektorene ikke overraskende signaliserer en ganske begrenset innflytelse, og i å godkjenne opptak av elever. Ikke på noe område ligger de norske rektorenes beslutningsrolle lavere enn gjennomsnittet. Praktisk tal alle norske rektorer mener de har en aktiv rolle i å ansette lærere og å allokere budsjettene, og de har en klart større innflytelse enn snittet over fastsettingen av lærebøker.

Vi skal være forsiktige med å slutte noe om arbeidsbelastninger og ikke minst av administrative plikter ut fra disse svarene. Det behøver ikke å være mer ubekvemt å ha en aktiv rolle og stor innflytelse enn om beslutningene tas av en overordnet myndighet. Men tallene indikerer en skolelederrolle i Norge som sammenliknet med alle de andre landene innebærer et stort ansvar og betydelig autonomi.

Siden ansvaret for grunnopplæringen er tillagt kommuner og fylkeskommuner, er det naturlig at vi finner betydelige variasjoner i styringen av skolene, og hvor tett skoleeier er på skolene. Variasjonsbredden er naturlig nok størst mellom kommuner, og spesielt de minste kommunene har begrenset faglig og administrativ kapasitet, samtidig som de også kan være kjennetegnet av nære og tette relasjoner. Sett fra skoleleders side, vil skoleeier både kunne representere pålegg og krav, men også tilby faglig og administrativ støtte. Tett oppfølging kan på den ene siden innebære belastninger på rektor, men samtidig også mer støtte og bistand enn i de tilfellene der skoleeier inntar en mer distansert rolle.

Vibe & Sandberg (2010: 31 - 34) har belyst hvilken faglig støtte skolelederne mener at de får fra sin skoleeier. De finner at de oftere opplever behov for støtte i administrative og økonomiske forhold enn i faglige og pedagogiske forhold. Omtrent to av tre mener at de sjelden har behov for støtte i



faglige og pedagogiske forhold, og 20 – 30 prosent opplever det ganske ofte. Her er det ingen vesentlig forskjell mellom de to skolenivåene. Omtrent halvparten mener at de “ganske ofte” har behov for råd og støtte i økonomiske og administrative spørsmål. Lederne ved de minste skolene uttrykker et noe hyppigere behov enn ved de større skolene. De fleste mener også at det er bestemte personer eller enheter hos skoleeier som de kan henvende seg til, og spesielt gjelder dette i økonomiske og faglige spørsmål. Rektorene er godt tilfreds med den støtten de får av skoleeier i økonomiske og administrative spørsmål, men de er betydelig mer delt med hensyn til faglige og pedagogiske spørsmål. Mens 62 prosent mente at støtten i økonomiske og administrative spørsmål var svært god eller god, var tilsvarende andel bare 35 prosent i faglige og pedagogiske spørsmål. Mens det ikke var noen forskjell i økonomisk og administrativ støtte etter størrelsen på kommunen, viste funnene betydelige forskjeller i synet på støtten i faglige og pedagogiske spørsmål. Her var det spesielt de aller minste skolene som skilte seg negativt ut. I kommuner med inntil 4 skoler var det 39 prosent som svarte at de ikke fikk noen eller fikk dårlig støtte i faglige og pedagogiske spørsmål, mens tilsvarende andel var 19 prosent i kommuner det er minst 20 grunnskoler.

Beskrivelsen av sentrale kjennetegn ved rollen til norske skoleledere danner et bakteppe for å diskutere om rektorutdanningen er tilpasset norske skolelederes hverdag. I det følgende vil sentrale teoretiske perspektiver og internasjonal praksis på skoleledelse bli diskutert, og et interessant spørsmål er hvorvidt rektorutdanningen er ‘moderne’ i forhold til dette.

## 3 Teoretiske perspektiver på (skole)ledelse

I dette kapitlet gjennomgås en del sentrale teorier og perspektiver på skoleledelse for å ramme inn ledelsesfeltet og utviklingstrekk. Utvelgelsen av litteratur og forskning er gjort på bakgrunn av fokuset på relasjonen mellom skoleledelse og elevers læringsresultater. Dette er å betrakte som en "meta-oversikt" hvor eksisterende kunnskapsoversikter sammenstilles.

### 3.1 En innramming av ledelsesfeltet og sentrale utviklingstrekk

Å gi en mer teoretisk oversikt over lederutdanningstenkningen kan ikke gjøres uten at man tar utgangspunkt i de ulike perspektiver som finnes om ledelse mer generelt. Uten at det er denne rapportens formål å gi en uttømmende oversikt over ledelsesfeltet er det viktig å understreke at ledelsesforskning generelt er et svært dynamisk og mangfoldig forskningsfelt der det kan spores mye utvikling over tid, men der det også hersker stor uenighet om hva som er de sentrale premisser og viktigste dimensjoner – både for defineringen og forståelsen av ledelse.

Bass (2008: xxvi) som står bak en av de mest sentrale håndbøkene på ledelsesfeltet har påpekt at i perioden mellom utgivelsen av den tredje og den fjerde utgaven av hans håndbok (1990 – 2008) økte forskningen på og rundt ledelse med ett hundre prosent i USA alene, og der man også kunne notere en økning i antallet ledelseskonsulenter på rundt tre hundre prosent. I nevnte periode er også ledelsesforskningen utvidet disiplinært og inkluderer i dag – ved siden av de rene organisasjons- og ledelsesforskerne - mange bidrag fra statsvitere, sosiologer, sosialantropologer og historikere. Dette disiplinære mangfoldet har også bidratt til at forskningen har inkludert nye temaer - herunder etikk, globalisering, teknologi, minoriteter, kjønn, etc. Det eksisterer derfor et bredt spekter av definisjoner på ledelse, og Yukl (1989: 253) argumenterer for at "the numerous definitions of leadership that have been proposed appear to have little else in common" enn at ledelse handler om å skape innflytelse.

I sin håndbok prøver også Bass (2008) å systematisere forskningen på ledelse, men det er et kjennetegn ved boken at den i liten grad forsøker å skape en meta-teoretisk ramme rundt ledelsesforskningen. Boken er først og fremst organisert rundt en rekke temaer, som "makt og ledelse", "autokratisk versus demokratisk lederskap", "ledelse av grupper og i team", etc.

Kezar et al. (2006: 16) kan derimot sies å ha forsøkt å skape en mer overordnet ramme rundt forskningen på ledelse, der de deler denne forskningen inn i fire grunnleggende paradigmer: positivistisk, konstruktivistisk, kritisk og postmoderne. Innenfor de nevnte paradigmer innplasseres så en rekke ulike teorier og perspektiver:

- Positivistisk – kjennetegnet av en tro på muligheten av å avdekke generelle kjennetegn på ledelse og lederadferd. Innenfor dette paradigmet finner man bl a teorier om at det finnes spesielle kjennetegn på "gode" ledere ("trait theories"), teorier om hva som er effektiv lederadferd, teorier om situasjonsavhengig ledelse, samt teorier knyttet til makt og innflytelse.
- Konstruktivistisk – kjennetegnet av en avvisning av muligheten til å avdekke generelle sannheter om ledere og ledelse, der forskningen gjerne forsøker å forstå hvordan ledere forholder seg til og agerer i forhold til egen organisasjon. Innenfor dette paradigmet finner man bl.a teorier om kulturelle og symbolske aspekter ved ledelse, samt såkalte kognitive ledelsesteorier der man forsøker å forstå tenke- og handlemåten til ledere.
- Kritisk – kjennetegnet av en tro på at ledelsesforskningen bør avdekke taus kunnskap og ulike forforståelser om ledere og ledelse. Forskningen har gjerne fokus på makt, kjønn og minoriteter.
- Postmoderne – deler den konstruktivistiske skepsisen til å avdekke generelle sannheter, men der man samtidig mener at språk og tekst er viktige kilder til forståelse, og til en avlesning av hvordan en situasjon kan forstås. Innenfor ledelsesforskningen er ikke dette et mye brukt paradigme, men ulike typer av kaos- og kompleksitetsteorier kan koples til dette tenkesettet.

Oppdelingen over kan være nyttig på flere måter: For det første kan den leses som en slags kronologisk utvikling av ledelsesforskningen – dog på den måten at de nye paradigmene som skisseres utvider snarere enn erstatter tidligere paradigmer. Mens de positivistiske ledelsesteoriene helt dominerte feltet i perioden etter den andre verdenskrigen, ser man at konstruktivistiske, kritiske og postmoderne teorier har kommet til senere – dog uten at den positivistiske forskningen på noen som helst måte har forsvunnet. For det andre kan slike paradigmer bistå både forskere og praktikere med å etablere en felles referanseramme for å diskutere ledelse. Nettopp fordi ledelsesforskningen er så fragmentert og dynamisk kan det være nyttig å ha et redskap for å kople den nye kunnskap og virkelighetsforståelse til eksisterende tenkning og forskning.

Samtidig kan likevel oppdelingen i fire paradigmer kritiseres for å være for skjematisk og for strukturert, der det kan hevdes at enkelte ledelsesteorier kan overskride de ulike paradigmer som trekkes opp. Nyere tenkning i ledelsesforskningen vektlegger da også at man kanskje heller skal anlegge en annen type forståelse for hva som kjennetegner moderne forskning på ledelse. Winkler (2010: 5-6) viser eksempelvis til at nyere ledelsesforskning gjerne er kjennetegnet av:

1. Et fokus på ledelse som er prosessorientert og interaksjonistisk. Ledelse beskrives som en sosial situasjon der en rekke ulike aktører forsøker å påvirke og blir påvirket av den samhandling som foregår.

2. En vektlegging på ledelse hvor lederens subjektive oppfatning av rammene og mulighetene for ledelse tillegges stor vekt. Ledelsens handlingsrom rammes her inn av sosiale, kulturelle og historiske føringer, og der handlingsmulighetene gjerne ses på som begrensede.
3. En oppfatning av omgivelsene rundt ledelse som mangefasetterte, komplekse og dynamiske. Denne beskrivelsen av omgivelsene antyder at ledelse i stor grad er avhengig av konteksten, og at dette kan skape ambivalente styringssignaler og bidra til paradoksale situasjoner der ledelse ikke fremstår som enkelt.
4. Et skifte fra til dels normative modeller for lederadferd til mer større vekt på å forklare hvorfor ledere handler som de gjør, og der begrensningene for ledelse også tydeliggjøres.

De fire kjennetegnene over kan sies å være betegnende både for ledelsesforskningen mer generelt, og for forskning på skoleledelse. Ikke minst synes de sosiale relasjonene og omgivelsene som setter rammene for ledelsesutøvelsen å være viktige variabler i dagens forskning. Det hevdes at i tillegg til at mange ledelsesstudier mangler redegjørelse for den interaktive dynamikken ved ledelse, mangler de en dypere undersøkelse av ledelsespraksis og meningen vi tillegger praksisen (Alvesson & Spicer 2011).

### **3.2    Forskning på skoleledelse – noen fellestrekk og dominerende teorier**

Som nevnt over er forskning på skoleledelse i tråd med ledelsesforskningen mer allment når det gjelder vektleggingen på de sosiale og kontekstuelle dimensjonene rundt ledelse. Samtidig er forskning på skoleledelse forskjellig fra annen ledelsesforskningen når det gjelder å måle effektene av ledelse. Innenfor ledelsesforskningen mer generelt kan den avhengige variabelen – hva god ledelse fører til – gjerne være knyttet til mange og ulike variabler, herunder innovasjon, profitt, bedret omdømme for virksomheten, omsetningsøkning, etc. Selv om det ikke eksisterer full enighet om hvordan skoleledelse skal måles, er det en sterk tendens til at man i stadig større grad synes å enes om at skoleeffektivitet er det mest hensiktsmessige målet, og der dette oftest operasjonaliseres gjennom at elevene lærer og hva elevene lærer på skolen (Robinson et al. 2009; Leithwood et al. 2010).

Det finnes en lang rekke studier som har påvist sammenheng mellom skoleledelse og skoleeffektivitet (se bl.a. Austin & Reynolds 1990, Portin & Shen 1998), der man finner sammenhenger mellom skoleeffektivitet og bestemte sosiale relasjoner mellom lederen og medarbeiderne. Her har blant annet skolelederen som "manager" (Goldring 1990), som pedagogisk leder (Fullan 1991), og som forandringsagent (Leithwood 1994) blitt trukket frem. Benevnelsene over antyder at det kan eksistere ulike typer sosiale relasjoner mellom ledere og medarbeidere, som igjen kan knyttes til forskjellige antakelser om hva som er de mest sentrale faktorer for positivt å medvirke til økt læring hos elevene.

Internasjonalt synes forskningen på skoleledelse i dag å ha et sterkt fokus på fire teorier (se også Bush & Glover 2003; Robinson et al. 2008). Disse presenteres kort under.

### **3.2.1 Transaksjonsledelse**

Den sosiale relasjonen som er sterkest vektlagt i teorier om transaksjonsledelse er hvordan en leder og dens medarbeidere kan utvikle gode bytteforhold – både av materielle og immaterielle goder. For ledelsen handler denne teorien om å forstå hvordan ulike belønningsmekanismer fungerer hos lærere, og benytte seg av de belønningsmekanismer som får lærere til å yte i henhold til de mål som er satt opp (Winkler 2010: 42). På mange måter er essensen i denne teorien relativt lik det man finner i positivistiske lederteorier. En leder må – for å identifisere relevante belønningsmekanismer – ha oversikt over virksomheten, må kunne kontrollere belønningsmekanismene, og ha kontroll over hvordan og i hvilken utstrekning et belønningssystem kan implementeres.

Det følger av tenkningen rundt transaksjonsledelse at det er vanskelig å skille mellom ledelse og administrasjon – der god ledelse er betinget av visse administrative rutiner og prosedyrer. For lederen er det dermed viktig å identifisere kunnskap om hvilke rutiner og prosedyrer ”som virker” og støtte opp under disse. Nylig utført forskning som kan sies å passe godt inn i denne teorien er utført av Leithwood et al. (2010: 674) som eksempelvis har påpekt at viktige prosedyrer for å øke elevenes læring er knyttet til:

- Hvorvidt lærere gir elevene umiddelbar og uformell tilbakemelding på deres resultater
- Samhandlende læringsprosesser hos lærer og elev
- Gode sosiale relasjoner mellom lærer og elev
- Kontroll over det sosiale miljøet i klasserommet

Disse prosedyrene dreier seg imidlertid om pedagogiske forhold mer enn organisatoriske forhold. På den annen side finnes det også forskning som har identifisert forhold som synes å ha mindre betydning enn de som er nevnt over, og som følgelig ledere kanskje ikke burde prioritere, herunder at læring skal foregå i en-til-en form mellom lærer og elev (Leithwood et al. 2010: 674).

### **3.2.2 Transformasjonsledelse**

Det kan hevdes at mens transaksjonsledelse vurderer den sosiale relasjonen mellom en leder og en lærer ut fra instrumentelle faktorer, så er transformasjonsledelse en teori som har som utgangspunkt at rasjonell kunnskap ikke er tilstrekkelig for å oppnå de ønskede resultater, og der det også er viktig at en leder klarer å skape tillit, beundring, lojalitet og respekt fra sine medarbeidere og der dette igjen skaper et klima for organisasjonsendring og elevlæring (Robinson et al. 2009). Teoriene om transformasjonsledelse er relativt mye brukt innen nyere skoleforskning, og kan sies å være et forsøk på å bygge en slags bro mellom positivistisk ledelsestenkning og et mer konstruktivistisk paradigme gjennom at teorien vektlegger hvordan en leder kan bygge og utvikle mer gjennomgripende sosiale relasjoner, og hvordan en organisasjon når sine mål gjennom at en leder kan skape koalisjoner mellom de individuelle ambisjonene til medarbeiderne og målene til organisasjonen. Slik sett er fortolkning og forståelse av egen organisasjon og egne medarbeidere viktige egenskaper hos en leder, men der lederhandlingene som skjer i etterkant av en slik prosess gjerne gir assosiasjoner til forestillinger om lederen som en ”helt” eller som ”karismatisk” endringsagent der det er de personlige egenskapene som er det mest sentrale (Winkler 2010: 45).

Ifølge teorien om transformasjonsledelse er sentrale prosesser for en leder; at man gir individuell oppfølging av lærerne, at lederen stimulerer lærerne til større grad av kreativitet og nytenkning, at man motiverer de ansatte og skaper høye forventninger, samt at en leder utvikler en visjon for skolen som ansatte tror på og slutter seg til, og som gir grunnlag for tillit og respekt (Robinson et al. 2009: 85). Leithwood et al. (2010: 676-677) og Rowe (1995: 68) har bl.a vist at følgende "kulturelle faktorer" synes å ha stor betydning for elevenes læring:

- Lærernes jobbtilfredshet, stolthet og moral
- Lærernes syn på kolleger og deres kompetanse og interesse for skolen
- Hvorvidt lærerne tar ansvaret for elevenes læring

Andre nyere studier har på tilsvarende måte vist at jo mer en rektor er etterspurt av lærerne når det gjelder råd og veiledning, og jo tettere relasjoner en rektor har til sine lærere, jo mer innstilt er lærerne til å initiere og gjennomføre endringer på egen skole (Moolenaar et al. 2010: 624).

### **3.2.3 Pedagogisk ledelse**

Mens teorier om transformasjonsledelse sterkt vektlegger de kulturelle og symbolske dimensjonene når det gjelder samhandlingen mellom ledelsen og medarbeiderne, er teorier om pedagogisk ("instructional") ledelse sterkt knyttet til at ledelsen må være kunnskapsbasert og ha spesialkompetanse innen det område der den skal anvendes (Bush & Glover 2003). Det holder ikke bare å være en leder med kulturell kapital – man må ha en faglig kompetanse som gjør at man kan diskutere på likefot, og forstå de utfordringene som lærerne møter i sin hverdag (Robinson et al. 2009: 206). I denne teorien er altså den sosiale relasjonen mellom ledere og medarbeidere først og fremst kunnskaps- og fagbasert, og er slik sett sterkt beslektet med positivistiske teorier om ledelse.

Det er dermed ikke spesielt overraskende at kjernen i teorier om pedagogisk ledelse er knyttet til den evne en leder har for å etablere faglige mål for skolen, til å overvåke og delta aktivt i læringsaktiviteter på klasseromsnivå, og å gi faglige tilbakemeldinger til lærerne om deres undervisning, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant lærerne (Robinson et al. 2009: 88).

Hattie (2009) og Leithwood et al. (2010) mener det er forskningsmessig belegg for å hevde at følgende faglige dimensjoner har betydning for elevenes læring:

- Lærernes deltakelse i faglige utviklingsaktiviteter
- Lærernes tid som er avsatt til undervisnings- og læringsaktiviteter
- Evaluering av undervisnings- og læringsprosesser, herunder tilbakemelding til lærerne
- Faglige ambisjoner og faglig nivå

Det har vært hevdet at pedagogisk ledelse kan være vanskeligere å gjennomføre jo høyere nivå i utdanningsløpet man befinner seg. Dette ut fra en tanke om at det faglige nivået på eksempelvis videregående skole gjør at en rektor vil ha større vansker med å fungere som faglig kompetent

samtalepartner for en faglærer, enn hva tilfellet er for en rektor i grunnskolen, og spesielt på de laveste trinnene. Forskning synes imidlertid å tyde på at pedagogisk ledelse har positiv betydning uansett hva slags skoletrinn man undersøker (Heck & Marcoulides 1990: 247).

### **3.2.4    *Distribuert ledelse***

En siste teoriretning som relativt nylig synes å ha blitt omfattet med en viss interesse i skolelederforskning, er tanker knyttet til distribuert (deltakende) ledelse. Dette er en samling teorier hvor fokuset igjen er på samhandlingen mellom ledere og medarbeidere, men der utgangspunktet er at ledelsestenkningen har vært altfor personfokusert, der ledelse først og fremst handler om det ansvar som en organisasjon, en gruppe eller en enhet sammen har for å fatte beslutninger og gjennomføre disse i praksis. Distribuert ledelse kan dermed sies å være en teoriretning som har mange berøringspunkter med mer kritisk og post-moderne ledelsestenkning hvor bl.a demokratiske og kollegiale idealer står sterkt (Bush & Glover 2003: 18).

Argumentene for distribuert ledelse er ofte fag- og kunnskapsbaserte der antakelsene er at i en verden som endrer seg raskt og hvor ny kunnskap oppstår og etterspørres hurtig, må skolen være organisert på en slik måte at medarbeiderne har nok autonomi til å kunne fatte mange beslutninger på egen hånd, alternativt i mindre grupper. Innen tenkningen om distribuert ledelse er dermed ikke ledelse noe som nødvendigvis er knyttet til en formell ledelsesposisjon (Robinson et al. 2009: 67). Denne tilnærmingen fordrer et større fokus på skolen som organisasjon, og Waters et al. (2003) viser i en meta-analyse til forskning som dokumenterer at velfungerende organisasjoner med det de kaller balansert lederskap oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene.

Hvordan man kan definere distribuert ledelse er mye diskutert i litteraturen. I en artikkel som forsøker å oppsummere forskningen på dette feltet antydes det at distribuert ledelse gjerne blir brukt som en samlebetegnelse på mange ulike former for delegering og prosjektorganisering (Harris et al. 2007: 338). Ofte vil imidlertid tanker om kollegialitet og "ledelse uten ledere" være kjennetegn på de sosiale relasjoner som anses som sentrale (Bush & Grover 2003: 17).

Siden teoriretningen er relativt ny innenfor skoleforskningen er det foreløpig lite forskning som viser eventuell sammenheng mellom distribuert ledelse og elevenes læring. Samtidig eksisterer det forskning som påpeker at distribuert ledelse kan ha flere positive bidrag til skoleutvikling mer generelt (Harris et al. 2007: 340):

- Distribuert ledelse bidrar til økt fokus på organisasjonsutvikling og endring i skolen
- Mer autonome lærere har positiv betydning for effektivitet og for motivasjon hos elevene
- Distribuert ledelse bidrar til et sterkere fokus på faglighet, ekspertise, og at dette igjen har positiv betydning for kompetanseutvikling mer generelt

I en kommentar knyttet til verdien av distribuert ledelse som teoriretning innen skoleledelsesfeltet, påpeker Harris et al. (2007: 343) at det synes å være knyttet en del betingelser til denne teoriretningen. For det første at delegering av ledelsesansvar nødvendigvis må gis til de som har kunnskap og som trenger beslutningsmyndighet i forhold til et kunnskapsfelt. Her kommer spørsmål

om sammenhengen mellom ansvarliggjøring og myndighet inn. For det andre at selv distribuert ledelse trenger en eller annen form for koordinering – fortrinnsvis på en systematisk måte.

### 3.3     **Forskning på skoleledelse – noen refleksjoner og paradokser**

Den korte gjennomgangen av forskningen på skoleledelse gir et bilde av et forskningsfelt hvor det er mye aktivitet, men hvor det er vanskeligere å utvikle et mer helhetlig bilde av status for forskningen. Dette henger sammen med det forhold at mange av teoriene som eksisterer på feltet er relativt svakt konseptuelt utviklet. Effekten av dette er at både verifisering og falsifisering av hypoteser er vanskelig, og at en del av de funn som er gjort kan fortolkes langs ulike teoretiske perspektiver. I en oppsummering av forskningen på feltet skriver da også Robinson et al. (2008: 658) at mer ”integreerte” former for ledelse, der eksempelvis elementer fra teorier om pedagogisk ledelse kombineres med elementer fra teorien om transformasjonsledelse er de beste predikatorer for elevenes læring. Videre påpekes det at ”... in general, abstract leadership theories provide poor guides to specific leadership practises that have greater impacts on student outcomes”.

Nyere empiriske studier av skoleledere kan enkelt illustrere dette poenget. Når eksempelvis Sammons et al. (2011: 95-96) har funnet at ”læreres samarbeidsklima” og ”at rektorer ”utvikler lærere” er viktige faktorer som positivt påvirker elevenes læring, er det likevel en utfordring knyttet til å påvise hva som forårsaker dette. Spørsmålet blir om dette kan skyldes at rektorene har kunnskap om ”hva som virker” (transaksjonsledelse), om det skyldes at rektorene har ”æren for” samarbeidsklimaet (transformasjonsledelse), at rektorene er gode pedagogiske formidlere og kunnskapsutviklere (pedagogisk ledelse), eller hvorvidt det er lærerne som har fått tilstrekkelig autonomi til å kunne være pådrivere for denne utviklingen selv (distribuert ledelse)?

Jacobson (2011) har på samme måte vist at det å sette opp mål for elevenes læring, utvikle lærernes kompetanse og tilpasse organisasjonen til læringsmålene, er noen av de mest sentrale faktorer som har positiv betydning for elevenes læring. Samtidig erkjenner han at slike faktorer i høy grad er avhengig av forhold som rektorer og skoleledere i liten grad har kontroll over – herunder demografiske og personlige kjennetegn ved elevene, styringsstrukturen som skolen er underlagt, samt ulike sosioøkonomiske og familiære forhold (Jacobson 2011: 41). Slik sett er det kanskje ikke så rart at dagens teorier som søker å forklare relasjonen mellom skoleledelse og elevenes læring antar at ”successful school principalship is an interactive, reciprocal and evolving process involving many players which is influenced by – and in turn influences – the context in which it occurs” (Mulford & Silins 2011: 61-62).

Slik sett kan det hevdes at det eksisterer to paradokser i skolelederforskningen. For det første er det et paradoks at rektorer og skoleledere gjerne har mest kontroll over faktorer som relativt sett betyr minst for elevenes læring, mens de har minst kontroll over de faktorer som betyr mest for elevenes læring (Leithwood et al 2010: 671). For det andre er det et paradoks at mens det eksisterer en relativt stor mengde teorier om skoleledelse, synes dette mangfoldet å kontrasteres av empirisk forskning som i langt større grad snevrer inn hva som betinger ”god” skoleledelse i praksis (se f eks Leithwood et al. 2008: 27-28, Robinson 2009: 39):

- At nesten alle gode skoleledere har et tilnærmet likt repertoar når det gjelder lederutøvelse i praksis – ikke minst gjennom et sterkt fokus på å sette faglige mål



- At gode skoleledere tilpasser ledelsesutøvelsen til den spesifikke konteksten hvor den utøves, og at dette betinger organisering og ressurstilførsel
- At god skoleledelse har positiv betydning for motivasjonen hos lærere, deres moral og arbeidsbetingelser – der dette skjer gjennom deltakelse i planlegging og utforming av undervisning og læring
- At god skoleledelse innebærer at lærerne har relativt stor autonomi – men der skolelederne er aktivt med på evaluering og tilbakemeldingsprosesser

Med andre ord kan det hevdes at skolelederforskningen vet hva som virker, men har større vanskeligheter med å forklare dette teoretisk. Det nærmeste man synes å komme er at "the closer educational leaders get to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on students' outcomes" (Robinson et al 2008: 664). Men samtidig som nærhet til læring og undervisning er viktig, bringer nevnte innsikter oss ikke mye nærmere en forståelse av hvordan en slik nærhet oppnås.

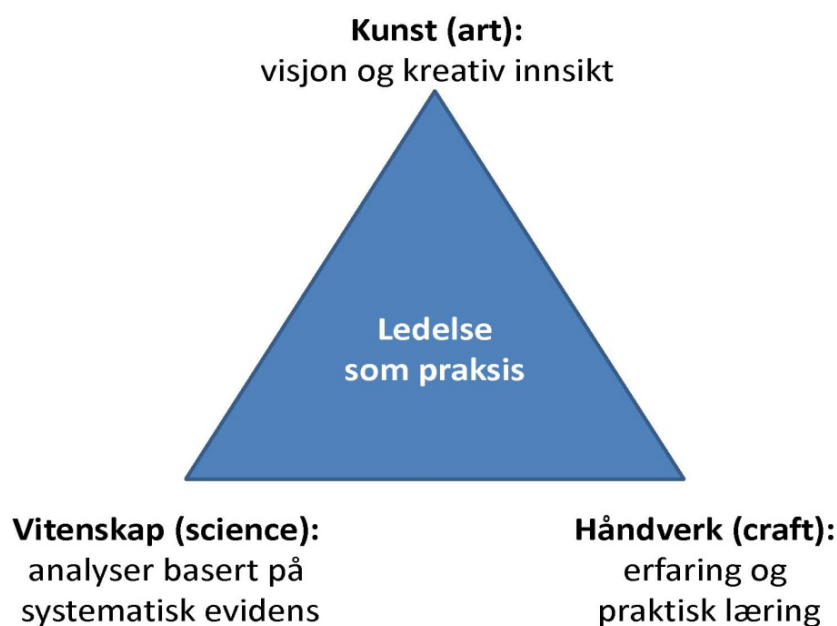
Det sistnevnte poenget bringer oss over fra fokus på teori, kunnskap og spesifikke modeller, til en erkjennelse av at praksisfeltet er vesentlig for å forstå hvordan ledelse rent konkret blir utøvd i skolen. Kanskje er det ikke alt som teori og kunnskap kan abstrahere? Kanskje er det slik at det eksisterer en taus kunnskap om ledelse og ledelsesutøvelse som må praktiseres heller enn teoretiseres? Kanskje er det slik at en søken etter "the one best way", som var Frederick Taylors store drøm, ikke er hensiktsmessig når konteksten rundt skoleledelse og de utfordringer som møter skoleledere i hverdagen er svært mangfoldige? Dette er spørsmål som ikke minst har stor relevans i forhold til hvordan man kan utdannes, utvikles og trenes opp til å bli gode skoleledere.

### **3.4 Ledelsesforskningens orientering mot praksis**

Ledelsesforskningens søken etter det man gjerne kaller "beste praksis" ledelse har en lang historie. Forskere innen organisasjon og ledelse har gjennom årtier lagt vekt på utvikling og testing av managementteori uten spesielt stor vekt på implikasjonen for praksis (Morhman & Lawler 2011). Dette mer positivistiske ledessynet har lenge dominert forskningsfeltet, men mange forskere har som en følge av spørsmålene referert til over, erkjent at skal man teoretisere om ledelse, krever det også at man får en bedre forståelse av hvordan ledelse utøves i praksis – og at denne praksisorienteringen vanskelig lar seg forstå som "one best way". Snarere er det slik at ulike ledere kan bruke ulike virkemidler for å oppnå det de ønsker, og der beskrivelsene av hvordan de får dette til også må kunne være åpne og inkluderende. Alvesson og Spicer (2011) viser eksempelvis at man kan anvende svært ulike metaforer for å organisere tenkning om kompliserte og tvetydige fenomener som ledelse. Med utgangspunkt i studier av Hatch et al. (2006) og Western (2008) kan mange metaforer brukes om ledelse; inkludert lederen som pedagog, arkitekt, kommandør, prest og terapeut – der disse metaforene gir helt ulike forståelser av hvordan ledelsespraksisen utøves. Gjennom vår erkjennelse av at praksisfeltet er vesentlig for å forstå hvordan god ledelse konkret blir utøvd i skolen, anvender vi metaforen lederen som praktiker, noe som leder fokuset over til såkalt praksisbasert kunnskap.

De siste tiårene har såkalte praksisbaserte studier av læring og kunnskap i organisasjoner økt radikalt i omfang (se f.eks Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Schatzki 2002; Nicolini et al. 2003; Gherardi 2009). Denne praksisvendingen kan sies å være en anerkjennelse av flere kunnskapsformer som "knowing how" (Ryle, 1949), taus kunnskap (Polanyi, 1966, Nonaka, 1995), og kunnskap-i-handling (Schön, 1983). I forhold til ledelse er anerkjennelsen av ulike kunnskapsformer kanskje også en reaksjon på vanskelighetene med teoretisk å differensiere mellom ulike ledelsesoppgaver, og av det Burgoyne og Reynold (1997) omtaler som den grenseløse karakteren ved ledelse.

I sin nyeste bok "Managing" tar Mintzberg (2009) tar til orde for at ledelse verken er en vitenskap eller profesjon, men en praksis som læres gjennom erfaring, og er forankret i den konteksten ledelse foregår i. Ledelse som praksis blir derfor et spørsmål om hvordan vitenskap (science), håndverk (craft) og kunst (art) virker sammen, som illustrert i Figur 4.



**Figur 4 Ledelse som praksis (Mintzberg 2009)**

Basert på en mer praksisnær tilnærming til læring av ledelse, blir det sentrale å forstå læring som skjer i lederprogrammer i sammenheng med ledelse i praksis (Watson & Harris 1999; Hill 2003; Mintzberg 2004a; 2009). Når det gjelder utvikling av ledere i programmer, tar Mintzberg (2009: 228) til orde for det han kaller naturlig utvikling der:

- Ledere kan ikke skapes i et klasserom
- Ledelse læres på jobben, fremmet av et spekter av erfaringer og utfordringer
- Utviklingsprogrammer kan hjelpe ledere å skape mening fra deres erfaringer, gjennom å reflektere over det personlig og med kolleger

- Det å bringe læringen tilbake til organisasjonen bør være en del av denne utviklingen, for påvirkning på organisasjonen
- Ledelse bør også handle om organisasjonsutvikling; hvor team av ledere forventes å drive endringer i organisasjonen

Er så denne praksisorienteringen også en utviklingstendens og sentralt kjennetegn på den skolelederutdanningen som skjer internasjonalt?

## 4 Skolelederutdanning i et internasjonalt perspektiv

Formålet med dette kapitlet er å gi en pekepinn på hva slags utviklingstendenser man kan se i internasjonal skolelederutdanning. Det gis konkrete eksempler på hvordan en del utvalgte land tenker når det gjelder utformingen av skolelederutdanning. Kapitlet belyser videre praksisvendingen i internasjonal skolelederutdanning, og oppsummeres ved å beskrive sentrale kjennetegn ved internasjonal skolelederutdanningen når det gjelder målorientering, organisering, innhold og læringsformer.

### 4.1 Utviklingstendenser i internasjonal skolelederutdanning

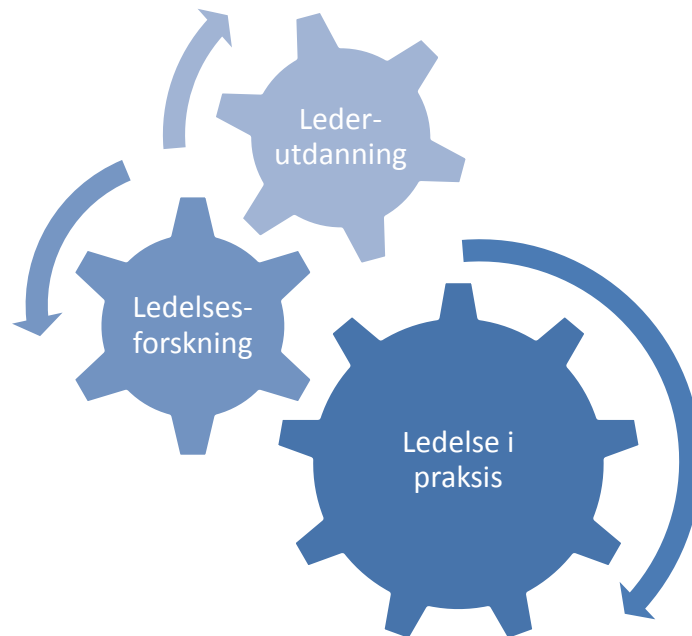
I tråd med skolelederforskningens orientering mot praksis har skolelederprogrammer mer generelt – uansett om de er fulltidsprogrammer eller samlingsbaserte, sentraliserte eller desentraliserte, obligatoriske eller frivillige – tatt inn over seg at man må få til en sterkere kopling mellom teori og praksis i utdanningen (Bush & Glover 2003; Lumby et al 2009).

Over tid synes derfor lederprogrammer generelt å ha gjennomgått en utvikling fra å være veldig teoretisk funderte til å bli mer operasjonelle og fundert i praksis med fokus på å skape utvikling og endring hos lederen i relasjon til egen organisasjon basert på erfaringsbasert læring (Reynolds & Vince 2007). Dette gjenspeiler ledelsesforskningens bevegelse fra å ha en sterk tro på å finne en universell formel for ledelse, til en forståelse av ledelse som et mangfoldig, relasjonelt og komplekst fenomen, avhengig av situasjoner og kontekster (Lumby et al. 2009; Huber 2010; Winkler 2010).

Hvorvidt disse trendene nødvendigvis gir større effekter på elevenes læring, er imidlertid et annet spørsmål. Studier utført av Bush et al. (2006) har imidlertid gitt indikasjoner på at ansatte ved de skoler som har hatt ledere som har gjennomført en mer praksisorientert lederutvikling, opplevde større grad av medvirkning i beslutningsprosesser, økt fokus på læring, og også endringer i organiseringen av skolehverdagen (se også Bush 2009).

Samtidig viser denne utviklingen at det også synes å være et relativt nært forhold mellom utviklingen i skolelederforskningen, utdanning i skoleledelse og praksisfeltet. Slik sett betyr ikke tilnærmingen til

praksis (og erfaring) at kunnskapsmessig refleksjon rundt dette ikke vektlegges. Snarere synes det å være slik at dagens praksisorientering har skapt teoretisk nytenkning og inspirasjon, og at det heller er et gjensidighetsforhold mellom teoriutvikling, utvikling av ledelse og utøvelsen av ledelse i praksis, som illustrert i Figur 5.



**Figur 5 Samspill mellom ledelse i praksis, ledelsesforskning og lederutdanning**

Det bør imidlertid understrekes at forholdet mellom forskning (teori), lederutvikling og praksisfeltet ikke alltid har vært tett koplet i internasjonal skolelederutdanning. Som vist i det følgende er det fremdeles relativt stor variasjon i måtene man søker å kople disse elementene på, og den vekt de gis i ulike utdanningstilbud.

Skoleledelse var lenge basert på en mer eller mindre uttalt antagelse om at gode lærere kan bli effektive ledere uten spesifikk skolelederutvikling. Mens formell trening for skoleledelse, med unntak av USA, lenge var sjelden vare, har man de senere årene erkjent behovet for spesifikk forberedelse for skoleledere (Bush & Jackson 2002). Etter hvert som skoleledere er tillagt større ansvar for å sikre kvaliteten på skolene, har utvikling av skoleledelse blitt ett av de sentrale anliggender for politikken innen utdanningsområdet i en rekke land (Huber 2004; 2010).

Gjennom en sammenlignende studie av muligheter og modeller for skolelederutvikling, peker Huber (2004) på at den tilsynelatende internasjonale enigheten om den viktige rollen til skoleledere og deres utvikling ikke nødvendigvis gjenspeiles i praksis. I noen land er diskusjoner om skolelederutvikling hovedsakelig en teoretisk øvelse, mens i andre land har man sørget for betydelige utviklingsmuligheter for skoleledere. Studien viser en bred variasjon av tilnærminger til og modeller for skolelederutvikling.

Studiene til Huber er basert på forskning, analyser, kontrasteringer, sammenligninger og diskusjoner av programmer for skolelederutvikling i 15 land i Europa (Danmark, Sverige, England og Wales, Frankrike, Nederland, Tyskland, Østerrike, Sveits, Sør-Tyrol/Italia), Asia (Singapore, Hong Kong/Kina), Oseania (New South Wales, Australia og New Zealand) og Nord-Amerika (Canada, USA). Studiene viser et spekter av ulike varianter når det gjelder praktisk organisering av skolelederutvikling. Mange land allerede lang tradisjon for ulike skolelederutdanninger, mens andre land kun er i startgropa.

På tross av forskjeller mellom kulturelle og institusjonelle tradisjoner i de ulike landene, identifiseres noen felles tendenser, trender og mønstre (Huber 2004; 2010). Mens noen tendenser og trender dreier seg om forskjellig vektlegging, påpeker Huber (2010) at andre forskjeller er betydelige. Disse utviklingstendensene er listet opp i Tabell 2.

**Tabell 2 Tendenser, trender og mønstre i utvikling av skoleledere (Huber 2010: 228)**

<b>Tendenser, trender og mønstre</b>
Sentral organisering, kvalitetssikring i henhold til nasjonale standarder og sertifisering, og desentraliserte programtilbud som møter lokale og regionale behov
Nye former for samarbeid og partnerskap hvor ulike aktører (også flere og flere representanter fra profesjonen) er involvert i utvikling, implementering, veiledning og evaluering av programmene
Økt kombinering av teoretiske og praktiske aspekter ved skoleledelse, dels som et resultat av nye former for samarbeid og partnerskap
Mer fokus på skolelederutvikling/-utdanning som forberedelse og kvalifikasjon i tillegg til mer tradisjonelle induksjonsprogrammer
Ustrakte og omfattende programmer med mer tid til utvikling og refleksjon, gjerne med et sett av ulike aktiviteter (også tid til individuelle studier, dokumentasjon av prosessen og internship) som er støttet av et teoretisk rammeverk
Fra standardiserte program som kvalifikasjon og utvikling til programmer med flere ulike faser og moduler på ulike stadier i karrieren
Fra trening for en bestemt rolle til mer fokus på personlig utvikling og profesjonell læring med fokus på selvledelse og visjoner
Fra ledere som eksperter på administrasjon til et skifte mot ledere som eksperter på kommunikasjon, samarbeid og kollegial læring
Fra administrasjon og vedlikehold til lederskap, endring og kontinuerlig forbedring
Kobling av lederutvikling til kvalifisering av team og utvikling av kapasitet for ledelse av skoler
Fra kunnskapstilegnelse til kunnskapsutvikling eller kunnskapsdannelse med tanke på å bli proaktive i komplekse omgivelser
Orientering mot erfaringsbasert læring og praktisk anvendelse gjennom case og felles refleksjoner
Bruk av nye læringsmåter i kombinasjon med de mer tradisjonelle kursene; interaktive seminarer, og reelle eksperimenter og problembasert læring på arbeidsplassen
Justering av program fra mer generelle eller innholdsbaserte mål, til mer eksplisitte mål og hensikter som kan klassifiseres ut fra sitt fokus
Nye lederskapsparadigmer; pedagogisk ledelse, visjonært lederskap, transformasjonsledelse
Orientering mot skolens kjernevirksomhet

Oppsummert indikerer dette en sterkere statlig styring og kontroll i kombinasjon med behovstilpasning. Vi ser en større grad av profesjonalisering basert på økt anerkjennelse av skoleledelse og spesifikke utdanningsprogram for skoleledere. Tendensene tyder også på pedagogiske design som balanserer forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. Forståelse av skolen som organisasjon med distribuert lederskap, og en anerkjennelse av kompleksitet og stadige endringer i ledelse av skoler, ligger også til grunn for utviklingstendensene.

Det vises til at mellom landene med lengst praktisk erfaring med skolelederutvikling og forskning på skoleledelse er forskjellene størst. Gjennom en mer teoretisk analyse fant Huber (2004) at de fleste programmene hadde eksplisitt formulerte mål, mens andre refererer mer til visjoner, retningslinjer og rammeverk. Noen tilbydere beskrev sine program ganske tautologisk – å kvalifisere skoleledere for deres lederskapsoppgaver, mens andre hadde et mer pragmatisk fokus med hensyn på forberedelser til konkrete oppgaver. Andre startet med beskrivelser av en visjon for skole eller lederskap mer generelt eller fra et mer spesifikt ledelseskonsept – som målene med programmene ble utledet fra. Noen land gikk spesifikt inn på utdanningsmessige, politiske og den sosiale situasjonen i landet, mens andre vektla moralske aspekter med ledelse i bredere forstand.

På bakgrunn av analysen av de ulike programtilbydernes fokus, differensierer Huber (2004) programmenes målorientering på følgende måte:

- Funksjonsorientert: kravene fra de statlige myndigheter er tatt i betraktning
- Oppgaveorientert: starter fra en ganske pragmatisk forberedelse for de ulike oppgavene for skoleledelse
- Kompetanseorientert: mål om å utvikle den enkelte deltakers kompetanse
- Skoleutviklingsorientert: fokus på utvikling av den individuelle skolen
- Kognitivt orientert: på å endre eller utvikle mentale konsepter hos deltakerne
- Visjonsorientert: bygging av visjoner for lederskap, et ledelseskonsept, eller en visjon for skolen
- Verdiorientert: distinkt orientering mot verdier

I sin analyse fant Huber (2004) det nesten umulig å gruppere utvalget av programmer i forhold til et enkelt kriterium da de fleste programmene inneholdt flere av de nevnte orienteringene. Eksempelvis kombinerte de Canadiske programtilbyderne både oppgave-, kompetanse- og verdiorientering. Blant programmene som tok utgangspunkt i et spesifikt ledelseskonsept eller bilde på profesjonen, fant Huber (2004) tilbydere både fra Nederland, New Zealand og USA. Orienteringen mot et spesifikt ledelseskonsept eller en visjon for skolen ble identifisert i Danmark, USA og England. Ledelseskonseptene varierte og kunne beskrives som pedagogisk, transformativ, integrert eller demokratisk ledelse.

Huber (2004) argumenterer for at programmene i studien fulgte opp Rosenbusch's (1997) krav om at kjerneoppgavene til skolen tas som utgangspunktet. Dette er basert på prinsippet om at elevenes læring er kjerneoppgaven, og at skolen i seg selv må være en modell på hva den underviser og formidler. Spørsmålet blir da hvordan skoleorganisasjonen må designes for å skape de beste

betingelsene for at hele skolen utvikles til et pedagogisk meningsfullt miljø. Ut fra dette blir ikke skolens primære mål bare et middel for å guide skolelederes beslutninger, men også et kriterium for refleksiv utforskning i deres tenkning og handlinger (Huber 2010). En del av programmene for skolelederutvikling hadde i økende grad også fokusert på koblinger mellom lederutvikling og skoleutvikling. Lederkompetanse betraktes dermed som en av flere komponenter i å bygge lederkapasiteten i skolen.

Huber (2010) oppsummerer sin seneste studie med å vise til to nye 'megatrender' for utdanning av skoleledere:

- 1) Opprettelse av sentrale institusjoner som tar seg av trening og utviklingsdesign, kvalitetssikring og overordnet organisering gjennom å sette standarder og akkrediteringsprosedyrer for programtilbydere.
- 2) Kombinasjon av makro- og mikro-didaktikk i implementering og gjennomføring av trening og utviklingsprogrammer, med fokus på å skape læringssettinger med gjensidig samspill mellom teori og erfaringer. Med makro-didaktikk menes her definering av målgruppe(r) og ulike tidsmessige og strukturelle forhold, og mikro-didaktikk referer til pensum, innhold, strategier for undervisning, læringsmetoder.

I en gjennomgang av skolelederutvikling i Europa i lys av ulike historiske og sosiokulturelle kontekster, argumenterer Møller og Schratz (2008) for at de dominerende engelskspråklige diskursene om skoleledelse i stor grad influerer utviklingen globalt. En beskrivelse av fire case (England, Skandinavia, Tysktalende land og Øst-Europa) bekrefter imidlertid at skoleledelse fortsatt er kontekstbundet på tvers av land når det gjelder hvordan effektiv skoleledelse er definert, og hvordan skoleledelse best kan utvikles og støttes (jfr. Huber 2010). Det vises til at, i motsetning til USA og Canada, har profesjonalisering i form av formell utdanning innen skoleledelse i universitetsprogrammer i liten grad vært en komponent av skolelederes sosialisering i Europa. Møller og Schratz (2008) antar at framtidige perspektiver vil være influert av økt politisk kontroll, samtidig med at formelle kvalifiseringskrav og sertifisering går i retning av økt profesjonalisering.

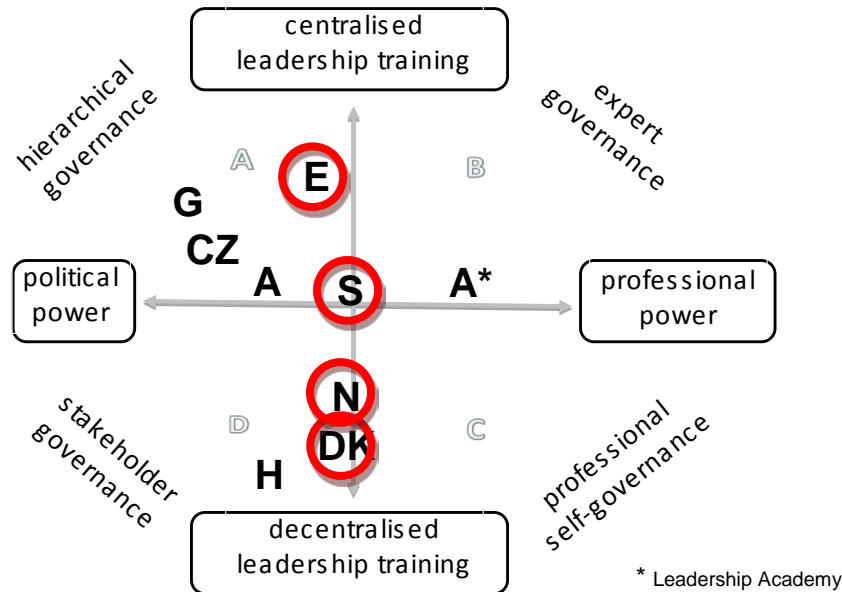
## 4.2 Skolelederutdanning i noen utvalgte land

Studiene av Huber (2004; 2010) og Møller og Schratz (2008) viser til at det er variasjoner i praksis og organisering av skolelederutvikling på tvers av land, på samme tid som man ser en del felles tendenser, trender og paradigmeskifter som tyder på økt konsensus. For å kunne identifisere noen likhetstrekk og forskjeller mellom tenkningen rundt og organiseringen av rektorutdanningen i Norge og internasjonal praksis, vil vi se nærmere på praksis i tre land; England, Sverige og Danmark. England er valgt fordi det lenge har vært det toneangivende landet i Europa innen skolelederutvikling og forskning på skoleledelse. Sverige og Danmark er valgt på bakgrunn av relativt like samfunnsmessige trekk – dog ulike når det gjelder tradisjon for og praksis på skolelederutvikling.

Innledningsvis vil vi gjengi en modell som er presentert i Møller og Schratz (2008), og som er basert på Maritzen's (2000: 38) kognitive kart med fire kvadranter basert på to polariserte akser. Modellen illustrerer politisk versus profesjonell makt over utdanning langs den horisontale akse, og sentral



versus lokal styring langs den vertikale akse. Landene er gjengitt med sin nasjonale bokstavkode. Dette er illustrert i Figur 6:



**Figur 6 Fire modeller for styring av skolelederutvikling (Møller & Schratz 2008)**

Med utgangspunkt i figuren vil det her fokuseres på fire land: N = Norge, E = England, S = Sverige, DK = Danmark. For informasjon om de øvrige landene som er plottet inn i figuren henvises det til Møller og Schratz (2008). Figuren viser likhetstrekk når det gjelder de fire landenes plassering mellom politisk og profesjonell makt over lederutvikling, men forskjeller når det gjelder plassering på akse sentralisert versus desentralisert styring.

Møller og Schratz (2008) fremhever Skandinavia som spesielt interessant basert på trekk ved velferdsstaten, partsbaserte samarbeidsmodeller, lange tradisjoner for å uttrykke demokratisk politiske idealer, samt demokratisk lederskap i skolen i kombinasjon med lærernes individuelle autonomi. Det argumenteres for at disse betingelsene kan ha virket som barrierer mot en sterk, hierarkisk lederskapsmodell i Skandinavia (Sejersted 1997, i Møller & Schratz 2008). Noen generelle likhetstrekk når det gjelder skoleledelse, er delvis konkurranse mellom skolene, men ikke offentlig rangering, samt delvis profesjonell kontroll (Møller & Schratz 2008). Når det gjelder skoleledelse, har de skandinaviske landene historisk sett vært karakterisert av å være det Weick (1990) omtaler som et løst koblet system – med andre ord et styringssystem hvor ulike aktører og beslutningsnivåer opererer forholdsvis selvstendig.

Ser vi på tradisjon for, og praksis på, skolelederutdanning kan det på tross av relativt like samfunnstrekk identifiseres en del forskjeller mellom Sverige og Danmark. Sverige med sin "Rektorsutbildning" har en sentralisert organisering, men med desentralisert gjennomføring. Selv om

staten har vært involvert i skolelederutvikling siden 60-tallet i Sverige, har det nasjonalt finansierte utdanningstilbudet eksistert siden 1976, men blitt endret flere ganger. I 2010 ble det et obligatorisk program som gir studiepoeng (10x3 på avansert nivå) ved seks universiteter. Programmet er en forberedelse til skolelederrollen, har en varighet på 3 år (et basiskurs og tilleggs kurs), og minst 10 prosent av rektors arbeidstid brukes til utdanningen i denne perioden.

Utviklingstendensen er økt statlig styring og kontroll av rektorutdanning, eksemplifisert gjennom en ressursgruppe med hovedmenn (tilsvarer norske skolesjefer) og en evaluering hvor også forutsetningene hos deltakende ledere blir vurdert. Innholdsmessige endringer i programmet går fra tidligere å fokusere på skoleutvikling og skoleledelse, til et sterkere fokus på skolejuridisk kompetanse, myndighetsutøvelse og mål- og resultatstyring. I likhet med de fleste andre europeiske land anvender også Sverige standarder og retningslinjer i sitt perspektiv på skolelederutvikling (Huber 2010).

I motsetning til Sverige har Danmark ingen sentralt organisert skolelederutdanning som er formalisert ut fra et felles rammeverk, men det eksisterer en rekke frivillige tilbud. Det er ingen sertifisert utdanning eller særlig grad av statlige støttede programmer for skoleledere. Universiteter, profesjonshøgskoler og private aktører tilbyr ulike typer kurs for nyutnevnte ledere og generelle diplomutdannelse for offentlig ansatte ledere, og dette styres og støttes fra kommunene. I Danmark ble det i 2006 utviklet en kodeks for lederskap som senere er blitt utviklet til et standard rammeverk for skolelederes arbeid, men dette har så langt ikke blitt implementert som del av et evalueringssystem (Møller & Schratz 2008). Det vises også til at de nasjonale myndighetene planlegger et diplomkurs i lederskap for skoleledere, noe som går i retning av mer sentralisert styring. I sin tilnærming skiller Danmark (i likhet med Nederland) seg helt klart fra andre europeiske land med sitt entreprenørperspektiv på skolelederutvikling (Huber 2010).

England har vært det toneangivende landet i Europa innen skolelederutvikling, og gjennom de siste 40 årene har det blitt etablert stadig flere styringsorganer og institusjoner som indikerer en gradvis sterkere statlig styring. Et eksempel på økt statlig koordinering er etableringen av The National Development Centre for School Management Training. I 1997 etablerte the Teacher Training Agency (TTA) de første nasjonale kvalifikasjonskrav for aspirerende ledere, National Professional Qualification for Headship (NPQH), og staten besluttet at dette programmet ikke skulle kobles til universitetsprogrammer (Møller & Schratz 2008). The National College for School Leadership (NCSL) ble dannet i 2000 med mål om å sørge for et nasjonalt fokus på skolelederutvikling og evidensbasert forskning.

NCSL har høy status både i England og internasjonalt, og utvider stadig sitt fokus og omfang (Zhang & Brundrett 2011). Det vises til at NCSL har "monopol" på NPQH og dekker 47 prosent av alle landets skoleledere (Møller & Schratz 2008). Programmet leveres av en rekke regionale treningscentre som kombinerer vurdering og trening med et kompetansebasert og standard-drevet perspektiv (Huber, 2010). NCSL tilbyr ulike typer programmer for ledere i ulike faser; kommende ledere, nyutnevnte ledere, men også erfarne ledere som ønsker å friske opp kunnskap og oppdatere sine ferdigheter (Møller & Schratz 2008). Det hevdes at de nasjonale standardene gir sterke føringer for hvilken type skoleledere man ønsker (Møller & Schratz 2008) og at modeller for transformasjonsledelse og distribuert ledelse anvendes preskriptivt for å fremme elevers læringsutbytte (Zhang & Brundrett 2011). Det legges vekt på praksis og læring gjennom refleksjon, men programmene har i stor grad

vært influert av "beste praksis" tenkning. Dette har nylig blitt endret til "neste praksis" for å se framover og promotere innovasjon i skolene (Møller & Schratz 2008).

Dersom Huber's (2004) differensiering av målene i henhold til kriterier legges til grunn, kan man også identifisere forskjeller. England har en klar orientering mot funksjon gjennom at statens krav er tatt i betraktning, men er også i stor grad kompetanse- og visjonsorientert med nasjonale standarder og visjoner for lederskap. Det argumenteres også for at det er innslag av det Huber (2004) omtaler som en kognitiv orientering i forhold til økt fokus på å fremme måling av elevers læring.

Mens Sverige tidligere var mer skoleutviklingsorientert, kan den i dag karakteriseres som funksjonsorientert med tydelige krav fra de statlige myndigheter. I tillegg bærer programmet preg av å være oppgave- og kompetanseorientert med fokus på forberedelse for de ulike oppgavene for skoleledelse i kombinasjon med eksplisitte kompetansemål. Danmarks kodeks for lederskap som et standard rammeverk for skolelederes arbeid, kan tyde på en orientering rundt visjoner i kombinasjon med den mer tradisjonelle oppgaveorienteringen. Med sitt fokus på demokratisk og reflektiv skolelederstil forankret i et meget desentralisert utdanningssystem (Huber 2004), kan Danmark i tillegg sies å ha en klar verdiorientering. Den økte statlige innblanding går imidlertid i retning av funksjonsorientering. Med utgangspunkt i perspektivet på entreprenørskap som er særskilt for Danmark, kan det derfor argumenteres for en utvidelse av Hubers liste over målorienteringer til også å omfatte praksisorientering (her definert som et eksplisitt fokus på ledelse som praksis basert på samspill mellom vitenskap (science), håndverk (craft) og kunst (art) – jfr. Mintzberg 2009).

De ulike landenes orientering rundt skolens kjerneoppgaver (Rosenbusch 1997) kan også anvendes for å sammenligne landene. Danmark kan også sies å ha et fokus på dette i betydningen av alltid å starte med kjerneoppgavene til skolen, og ut fra prinsippet om at skolen i seg selv må være en modell på hva den underviser og formidler. Forhold som kollektiv kunnskapsutvikling og prosesser for organisasjonslæring er sentrale kriterier for om programmene for lederutvikling/-utdanning kan beskrives ut fra denne orienteringen.

### **4.3 Praksisvendingen i internasjonal (skole)lederutdanning**

Som vist over har lederutvikling generelt – og skolelederutdanning spesielt – gjennomgått en utvikling som i våre dager fokuserer på integrering av teori og praksis som en gjensidig læringsprosess. Slik sett har lederutvikling på mange måter endt opp der man begynte: Før-moderne lederskolering besto nettopp hovedsakelig av praksisbaserte metoder som "prøve-og-feiling" og "on-the-job-læring", og å overføre akkumulerte ferdigheter og evner fra en generasjon til en annen (Raelin 2007). Med utgangspunkt i dette påsto Raelin (2007) at ledelse var a-teoretisk uten en etablert forskningsbase, helt til det vitenskapelige synet på ledelse satte sine spor på programdesign og struktur på lederutdanning. Perspektivet på lederen som en "praktisk vitenskapsmann" (Kolb 1984) basert på en teknisk rasjonalitet var lenge det dominerende i lederutdanning/-utvikling og -trening i andre halvdel av det tjuende århundre til Schön (1983) satte fokus på at ledelse ikke kan reduseres til teknikker og verktøy, men er et håndverk forankret i praksis ("reflektert praktiker").

Selv om man kan være spørrende til hvor stor forskjell det er på en praktisk vitenskapsmann og en reflektert praktiker, synes disse to begrepene å være sentrale i diskusjonen om hvordan forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap balanseres i lederutviklingsprogram. Dersom man har

et syn på lederen som en "praktisk vitenskapsmann" gis privilegium til teoretisk kunnskap. Gjennom å betrakte lederen som en "reflektert praktiker", søker Schön (1983) å reversere privilegiet av teoretisk kunnskap, og argumenterer for at ledere lærer ledelse gjennom lang og variert praksis gjennom analyser av praktiske problemer. Ledelse handler dermed ikke bare om problemløsning, men om å vite hvordan "problemsettingen" influerer den lokale definisjonen av problemer som skal løses. Derfor er lederes kunnskap nært koblet til erfaringer, ekspertise, lokal "know-how", og taus kunnskap (Schön 1983). Når det gjelder design av lederprogrammer, kan dette perspektivet sies å være svært utbredt gjennom en lang rekke former for erfarings- og aksjonsbasert læring (Marsick & O'Neil 1999; Blackler & Kennedy 2004; Gosling & Mintzberg 2006; Raelin & Coghlan 2006; Cho & Egan 2010). Generelt kan vi identifisere stor interesse for å utvikle reflekterte praktikere (Schön 1983) og evnen til refleksivitet (Cunliffe 2009).

I sin kritikk av hvordan typiske utdanninger innen Master of Business and Administration (MBA) er designet og organisert, tok Mintzberg (2004) til orde for viktigheten å utvide forståelsen av praksis og erfaring som utgangspunkt for lederutdanning. Ikke minst argumenterte Mintzberg (2009) for at ledere anvender vitenskap som kunnskapskilde i møte med erfaringer med tanke på utvikling av praksis. Praksisorienteringen betyr med andre ord ikke at vitenskapen ikke lenger har en plass i utviklingen av morgendagens ledere. Også andre forfattere har tatt til orde for en lignende utvidelse av hva formålet med lederutvikling skal være. Ikke minst kan man se et skift fra lederutvikling og -utdanning til ledelselæring (Armstrong & Fukami 2009; Vince & Elkjær 2009). Her blir ikke lenger lederutvikling betraktet som en punktvis "opplæring", men som en kontinuerlig prosess som må forankres i organisasjonen lederen er en del av, men også gjennom relasjoner med eksterne interessenter (Mintzberg 2009).

Argumentet kan lettest beskrives gjennom at moderne lederutvikling har gått fra sterk tro på kunnskapstilegnelse og kunnskapsutøvelse, til en sterkere vektlegging av kollektiv kunnskapsutvikling der dette foregår i samspill mellom en leder og den organisasjon vedkommende leder. Skillet mellom kunnskapstilegnelse og kunnskapsutøvelse er inspirert fra Cook and Brown's (1999) diskusjon av "epistemology of possession" versus "epistemology of practice", mens kunnskapsutvikling er oppsummering av perspektiver innen ledelse som går i retning av "epistemology of social evolution" basert på teorier om organisasjonslæring (Argyris & Schön 1996) og "organizational sensemaking" (Weick 1995). Disse tre perspektivene på kunnskap gjenspeiles i ulike syn på læring, og ulike syn på forholdet mellom kunnskap og praksis. Dette henger sammen med ulike perspektiver på hva en leder er, som har konsekvenser for hvordan man tenker at læring av ledelse skjer. Dette er oppsummert i Tabell 3.

**Tabell 3 Tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling (Lysø, 2010b)**

Perspektiver	Kunnskapstilegnelse	Kunnskapsutøvelse	Kunnskapsutvikling
Hva er læring?	Ervervelse av kunnskap gjennom kognitiv internalisering	Refleksjon over praksis gjennom deltakelse i praksisfellesskap	Utvikling av praksis gjennom kollektiv meningsdannelse og handlingsprosesser
Hva er kunnskap?	Det som er kjent og kan gjøres eksplisitt, en ting som kan eies	Det som gjøres og er taust og intuitivt, en handling som utføres	Det som oppstår sosialt og dialogisk, lokalt konstruert
Hva er forholdet mellom kunnskap og praksis?	Ny kunnskap fører til bedre praksis	Ny kunnskap er basert på reflektiv praksis	Ny lokal kunnskap er praksisbasert og utvikles kollektivt
Hva er en leder?	Praktisk vitenskapsmann	Reflektert praktiker	Sosial endringsaktør
Hvordan læres ledelse?	Erverve vitenskapelig kunnskap om ledelse for å bedre den individuelle kapasiteten	Refleksjon over praksis og læring gjennom erfaring med praktisk problemløsning	Kollektiv konstruksjon og løsning av praktiske problemer for å utvikle ny lokal kunnskap
Hvordan designe aktiviteter for læring av ledelse?	Normative preskripsjoner av hvordan ting bør gjøres i praksis basert på predefinerte problemer	Deskripsjoner av praksis gjennom refleksjon basert på eksisterende problemer som oppdages	Lokale transformativ endringsprosesser basert på kollektivt konstruerte problem og løsninger
Hva er potensielle resultater aktivitetene?	Påfyll av kunnskap for senere bruk for å bedre organisasjonen	Økt bevissthet av praksiskunnskap og evnen til å reflektere	Organisasjonslæring, lokale endringer og innovasjon

Ser man tabellen over i sammenheng med de nyeste teoriene innen skolelederforskning synes både transformasjonsledelse, pedagogisk ledelse og distribuert ledelse å kunne være hensiktsmessige virkemidler for å stimulere til de kollektive læringsprosesser som er skissert over. Gitt at disse teoriene ikke alltid er like godt konseptualisert, vil vi derfor avslutningsvis prøve – basert på vår litteraturgjennomgang – å gi en kortfattet oversikt sentrale kjennetegn på skolelederutdanningsprogram internasjonalt.

#### **4.4 Internasjonal skolelederutdanning – noen sentrale kjennetegn**

Vi vil oppsummere sentrale kjennetegn gjennom å si noe om målorientering, organisering, innhold og læringsformer. Denne inndelingen vil anvendes som struktur for å analysere den nasjonale rektorutdanningen i neste kapittel.

Programmenes **målorientering** synes å variere ut fra mer eller mindre eksplisitte mål og hensikter, og flere programmer har flere orienteringer (Huber 2004). Tendensen til statlig styring gjør at

funksjonsorienteringen er relativt sterk, samtidig som nasjonale standarder indikerer en kompetanseorientering. Det er også innslag av visjonsorientering gjennom eksplisitte ledelseskonsept eller visjoner for skolen. En nyere trend er praksisorientering og mer fokus på utvikling av skolen som organisasjon med tanke på kapasitet for ledelse for å håndtere kontinuerlig endring.

Når det gjelder **organiseringen** av slike program, synes trenden å gå i retning av mer sentraliserte programmer – i alle fall når det gjelder etablering av nasjonale standarder for, rekruttering til, og kvalitetssikring av programmene. I forhold til hvem som tilbyr slike programmer synes to løsninger å være aktuelle: enten at man på nasjonalt hold oppretter et eget organ som har lederutvikling som formål og som også står som tilbyder av programmer for lederutvikling, eller at man har en desentralisert organisering av selve lederutdanningen til akkrediterte høyere utdanningsinstitusjoner. Dette betyr imidlertid ikke at disse har et eneansvar for utdanningen, da denne gjerne er organisert slik at samarbeidspartnere med ulik og ofte spesialisert kompetanse deltar i ulike deler av lederutviklingen.

I forhold til **innholdet** i lederutviklingen synes forskning å vise viktigheten av at ledere lærer å etablere visjoner, målsettinger og forventninger, at man behersker å bruke ressurser strategisk i forhold til nevnte visjoner og mål, at mye tid brukes på planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og elevers læring, at man jobber mye med lærernes læring og kompetanseutvikling, og at lederen må bidra til å skape et godt læringsmiljø. Trenden går også i retning av nye lederskapsparadigmer med fokus på endring og kontinuerlig forbedring, utvikling av lederteam og kapasitet for ledelse av skoler, samt mer eksplisitt kobling til skolens kjernevirksomhet. Samtidig synes en utviklingstendens å være at innholdet i et lederutviklingsprogram og de læringsformene som benyttes etter hvert integreres tettere (se under).

Ser man på selve **læringsformene** som benyttes i programmene, synes det å være en tendens til personlig utvikling og å trene på refleksjon over praktisk lederutøvelse (rollespill, dialoger, gruppeoppgaver), gjerne i kombinasjon med et konkret prosjekt som deltakerne skal gjennomføre i egen organisasjon (aktiv og arbeidsrelatert læring). Sistnevnte kjennetegn kan også ses på som en indikator på den "individualisering" som synes å ha en gryende popularitet – at lederutviklingen skjer med utgangspunkt i de behov som skolelederen selv har. For de mange programmer som har nytnevnte skoleledere som målgruppe, er vektleggingen på praktiske læringsformer sett på som en måte å forberede lederne på det "kultursjokk" som møter dem i deres nye hverdag. |

## 5 Den nasjonale rektorutdanningen

Hvilke likhetstrekk og forskjeller finnes så mellom tenkningen rundt og organiseringen av den rektorutdanningen man har i Norge og teori og praksis internasjonalt? Dette belyses med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets egne beskrivelser av rektorutdanningen. I hvilken grad tar den hensyn til den situasjon og praksis som norske rektorer møter i sin hverdag?

### 5.1 Utgangspunkt og tenkning fra nasjonalt hold

Stortingsmelding nr. 31 "Kvalitet i skolen" (2007-2008) viser til at Kunnskapsdepartementet ønsket å opprette en skolelederutdanning for rektorer i grunn- og videregående skole. I forbindelse med utviklingen av den nasjonale utdanningen viser direktoratet til at det har vært gjennomført en bred prosess der alle viktige aktører har vært involvert i å definere krav og forventninger til utdanningstilbudet. Utdanningsdirektoratet uttrykker at aktørene står samlet bak denne ledelsessatsingen og at det er stor enighet om de viktigste spørsmålene rundt skoleledelse: om rektorrollen, om ledelsesfunksjoner og ledelsesutfordringer, om kompetansebehov, arbeidsbetingelser etc.

Utdanningsdirektoratet skriver på sine nettsider at arbeidet med å beskrive kompetansekrav til skoleledere har vært kunnskapsbasert, i betydningen at de har basert seg på tilgjengelig forskning om skoleledelse. Dette er supplert med kunnskap om ledelse og organisasjon mer generelt fra andre sektorer enn utdanningssektoren.

Det nasjonale lederutviklingstilbudet skal:

- være et svar på de utfordringene skolen står overfor
- være et tilbud til alle nytilsatte rektorer i grunnsopplæringen i Norge
- være styrt og målrettet
- være behovsrettet
- ha et praktisk siktemål

Det nasjonale tilbudet skal være i tillegg til, ikke i stedet for, andre tilbud for skoleledere for lederutvikling/-utdanning. Hva som vil være formelle krav til kompetanse i forbindelse med rekruttering, er det fortsatt opp til skoleeiere å bestemme. Med utgangspunkt i dette synes rektorutdanningen å ha en klar funksjons- og kompetanseorientering, men også tendens til kognitiv orientering gjennom et tydelig fokus på holdninger.

### **5.1.1 Målorientering**

Når det gjelder mål med utdanningen trekker Utdanningsdirektoratet fram "trygghet i lederrollen" som den mest sentrale utfordringen. Med dette menes mot og kraft til å lede, personlig og faglig styrke til å stå opp, og å ta lederskap gjennom utvikling av en identitet som leder. Begrunnelse for dette er at utdanningssektoren, sammenlignet med mange andre sektorer, har svak tradisjon for ledelse. Følgende syn på ledelse ligger til grunn for rektorutdanningen, slik Utdanningsdirektoratet selv beskriver det på sine nettsider:

Ledelse er å ta ansvar for at det oppnås gode resultater. En leder er også ansvarlig for at resultatene oppnås på en god måte, at medarbeiderne har et godt og utviklende arbeidsmiljø, og at enheten er rustet til å oppnå gode resultater også i framtiden. En leder er per definisjon ansvarlig for alt som skjer innenfor egen enhet, og har i den forstand en arbeidsgiverrolle. I tillegg til ansvaret for sin egen enhet har alle ledere et medansvar for helheten i organisasjonen. Å ha ansvaret betyr ikke at lederen skal gjøre alt selv. Ledelse utøves først og fremst gjennom andre. Lederen delegerer oppgaver og myndighet, men ansvaret kan ikke delegeres. Dette betyr ikke at medarbeidere er uten ansvar. Men det innebærer at lederen aldri fritas for sitt ansvar. Ledelse utøves av mange, og ikke bare av de som sitter i lederstillinger og gjør lederoppgaver og ivaretar ledelsesfunksjoner. Men det formelle resultatansvaret er knyttet til bestemte personer i formelle lederstillinger.

I opplæringsammenheng er det viktig hele tiden å ha med både et individperspektiv og et organisasjonsperspektiv. Lederutviklingen skal bidra til at skolelederne blir bedre til å utøve ledelse i den praktiske hverdag. Opplæringen skal bidra til at rektorene tar ansvar for både ledelse og styring, og skal gjøre faglig ledelse, personalledelse og administrasjon til et integrert hele.

En skole er en kunnskapsorganisasjon med strenge krav til faglighet. Faglige spørsmål blir viet stor oppmerksomhet på alle nivåer. En rektors evne til å lede læringsprosesser vil være avgjørende. I en slik situasjon blir det viktig både å være en god leder og en tilstrekkelig god fagperson til at man kan gjøre egne faglige vurderinger, samt spille på fagpersoner internt og eksternt. Ofte vil det være slik at den enkelte lærer har høyere faglig kompetanse enn rektor på noen områder. Dette krever blant annet at rektor har tilstrekkelig legitimitet. Det stiller krav til både leder og medarbeidere.

Det har vist seg at det ofte er vanskeligere å lede en kunnskapsorganisasjon enn andre typer organisasjoner, blant annet fordi kunnskapsmedarbeidere gjerne er selvstendige og



uavhengige, kraftfulle, kompetente og først og fremst faglig orientert. Dette stiller store krav til ledelse av en skole.

Offentlig sektor er kjennetegnet ved å ha en "kompleks bunnlinje", og ledere i det offentlige arbeider for å nå mål som kan være motstridende. Ledere i offentlig sektor skal ofte balansere en rekke ulike hensyn opp mot hverandre. Det dreier seg blant annet om realisering av politisk definerte mål, realisering av lovverket inkl implementering av læreplanverket, hensyn overfor brukere, åpenhet og innsyn i beslutningsprosesser, forutsigbarhet, faglig skjønn, likebehandling og kostnadseffektivitet ved bruk av offentlige midler. En leder i en offentlig virksomhet er forpliktet til å oppnå resultater innenfor rammer som folkevalgte har vedtatt. Videre er det nødvendig at arbeidet utføres i samsvar med lov og forskrifter og sentrale normer, verdier og prinsipper i vårt samfunn.

Opplæringen må koples tett til skoleeier. Det er skoleeiers ansvar, både formelt og reelt, å sørge for at man alltid har tilstrekkelig gode skoleledere. Dette initiativet fra staten skal bidra til å gi skoleeiere ressurser, kompetanse og hjelp til å sørge for god og relevant kompetanseutvikling for skoleledere. Staten ønsker først og fremst å yte støtte og hjelp til skoleeierne. Det vil være avgjørende at lederutviklingen ikke undergraver kommunenes eieransvar, og at stat og kommune samarbeider godt.

For å sammenligne Utdanningsdirektoratets tenkning rundt utformingen av den nasjonale rektorutdanningen med internasjonal praksis, vil utdanningens organisering, innhold og læringsformer beskrives nærmere.

### **5.1.2 Organisering**

Rektorutdanningen er ikke et obligatorisk krav for skoleledere, men hovedmålgruppen er nytilsatte rektorer og andre skoleledere uten formell lederutdanning. Programmet er underlagt sentral styring i forhold til at Utdanningsdirektoratet har etablert nasjonale standarder gjennom kompetansemodellen for skoleledelse, styrer rekrutteringen til, og kvalitetssikring av programmene. Utdanningen er imidlertid ikke obligatorisk, verken for nytilsatte eller erfarne rektorer. Selve utdanningen finansieres fra staten, mens skoleeier å betaler reiser og opphold i forbindelse med studiesamlinger.

Utviklingen og gjennomføringen av det pedagogiske opplegget i henhold til de nasjonale standardene er desentralisert til seks høyere utdanningsinstitusjoner, som har blitt tilbyder av programmet gjennom anbudskonkurranser. Tilbyderne består av seks ansvarlige utdanningsinstitusjoner som alle har samarbeidspartnere med spesialisert kompetanse som deltar i ulike deler av lederutviklingen. Tabell 4 under gir en oversikt over tilbyderne og deres samarbeidspartnere fra UH-sektoren og konsulent-/kompetansemiljø.

**Tabell 4 Tilbyderne av rektorutdanningen i 2010**

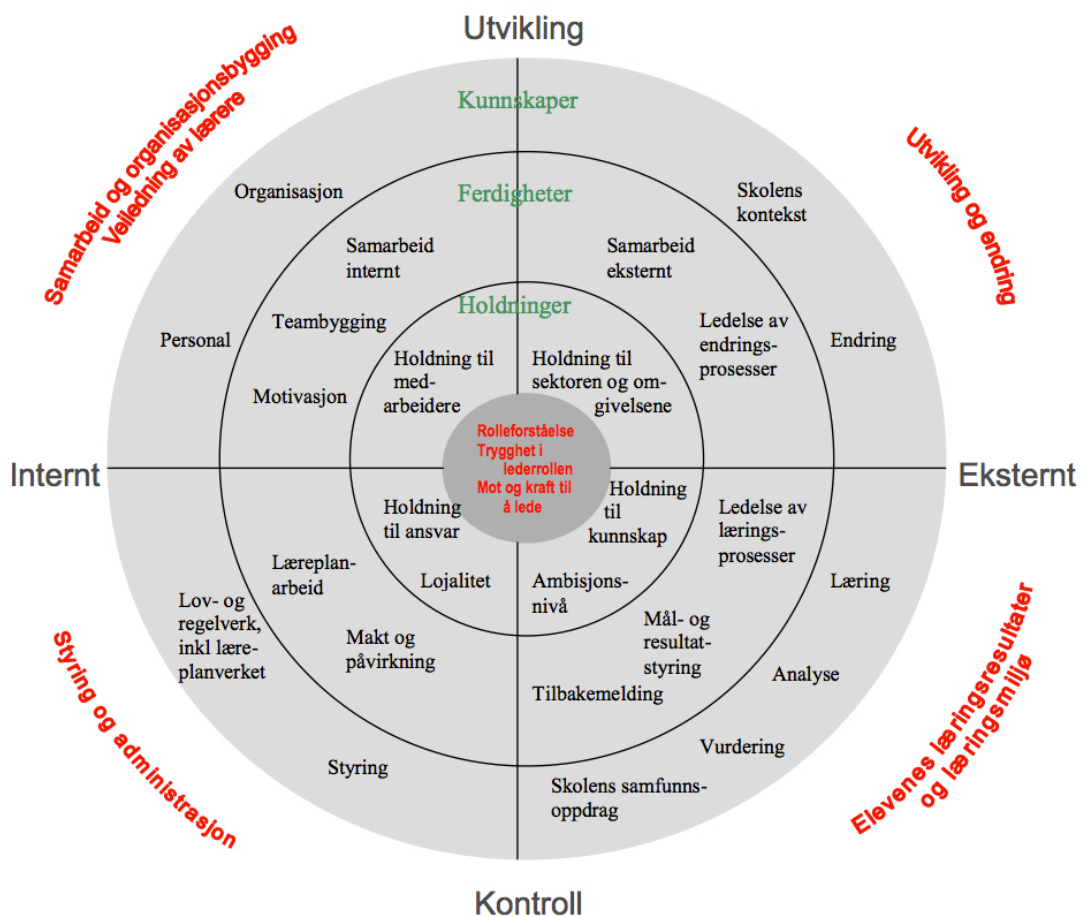
<b>Ansvarlig utdanningsinstitusjon</b>	<b>Samarbeidspartnere fra UH-sektoren</b>	<b>Samarbeidspartnere fra konsulent-/kompetansemiljø</b>
<b>Universitetet i Oslo (UiO), institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS)</b>	Forsknings- og kompetansenettverk for IT i Utdanning (ITU), Pedagogisk forskningsinstitutt (UiO), Institutt for statsvitenskap (UiO)	Resultatorientert utvikling (konsulentfirma), Juridiske Kurs og Konferanser AS.
<b>Universitetet i Bergen (UiB), Det psykologiske fakultet</b>	UH-nett vest Høgskulen i Sogn og Fjordane, Høgskolen i Bergen, Høgskolen Stord/Haugesund, Norsk Lærarakademi	PricewaterhouseCoopers AS.
<b>Handelshøyskolen BI,</b>	Institutt for samfunnsøkonomi, NTNU, Stockholms Universitet, (Pedagogiska institutionen), Uppsala Universitet, (Utbildningspedagogisk fakultet, Rektorsutbildningen)	Læringslaben AS, Ledelse og organisasjon og Vekst AS.
<b>Administrativt forskningsfond (AFF) ved Norges handelshøyskole (NHH)</b>		Læringslaben AS.
<b>Høgskolen i Oslo (HiO), Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI)</b>	Høgskolen i Hedmark (HH), Høgskolen i Akershus (HiAk), Karlstads Universitet (KaU)	Stiftelsen IMTEC.
<b>Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU), Program for lærerutdanning (PLU)</b>	Pedagogisk institutt (NTNU), Universitetet i Tromsø, Universitetet i Nordland, høgskolene i Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Volda	Bedriftskompetanse (Tromsø) og Faveo prosjektledelse AS (Trondheim).

### **5.1.3 Innhold**

Innholdsmessig bygger rektorutdanningen på et sett av kompetansekrav for rektorer som Utdanningsdirektoratet har utviklet i samarbeid med de viktigste aktørene i sektoren og toneangivende fagmiljøer på ledelse. Tilbudene skal omfatte disse kompetansekravene innenfor en ramme av 30 studiepoeng. Studiet må kunne innpasses i en masterutdanning i skoleledelse dersom man ønsker dette.

Kompetansekravene er beskrevet i en kompetansemodell for skoleledere i dokumentet "Kompetanse for en rektor – forventninger og krav" (18.12.2008). Dette dokumentet inngikk i

grunnlagsdokumenter for anbudsutlysningen for den nasjonale rektorutdanningen, og er styrende for innholdet i programmet. Modellen er vist i Figur 7.



**Figur 7 Kompetansemodell for skoleledere (Utdanningsdirektoratet, 2008)**

Kompetansekravene er illustrert i modellen over og er inndelt i fire hovedområder, som alle skal dekke i utdanningen:

- Elevenes læringsresultater og læringsmiljø
- Styring og administrasjon
- Samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet
- Utvikling og endring

For hvert av de fire områdene er det beskrevet forventninger og krav når det gjelder den enkelte rektors kunnskaper (hva rektor skal vite, kjenne til, forstå), ferdigheter (hva rektor skal kunne gjøre, mestre) og holdninger (hva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til, signalisere). Kategoriseringen av kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og holdninger er relativt tradisjonell

og ligger også til grunn i Kompetanseutviklingsstrategien ("Kompetanse for utvikling" – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008 UFD 2004).

Utdanningsdirektoratet viser til at modellen gjenspeiler en beskrivelse av ledelsesfunksjoner eller lederoppgaver. Dette er basert på en tenking om at det finnes visse grunnleggende ledelsesfunksjoner som må ivaretas i alle organisasjoner, uavhengig av sektor, størrelse, særpreg etc. Utdanningsdirektoratet argumenterer for at de fleste teorier om ledelse konvergerer mot noe i retning av den modellen som presenteres. En slik tenkning tenderer mot en mer generell og universell forståelse av ledelse.

Videre understreker Utdanningsdirektoratet at de kompetansekravene til en rektor som er beskrevet, er å regne som "ideelle fordringer". Det tas høyde for at ingen enkeltperson kan være god på alt dette i praksis, samtidig som det beskrives at lederrollen rommer alt dette. Ledelse betraktes som en helhetsfunksjon og en integrerende funksjon, og lederansvaret er i prinsippet altomfattende. Rektor må sørge for at alt blir ivaretatt, men det vil være flere som bidrar til denne ivaretagelsen.

Kompetanseområdene er koblet til et femte beskrevet som "trygghet i lederrollen" i midten av modellen. Dette innebærer fokus på rolleforståelse og mot og kraft til å lede, som kan indikere en ledelsessentrering. Samtidig fokuseres det på endring og kontinuerlig forbedring, utvikling av lederteam og kapasitet for ledelse av skolen som organisasjon, samt mer eksplisitt kobling til skolens kjernevirksomhet - elevenes læring. Modellen kan imidlertid sies å blande skolens kjernevirksomhet med organisatoriske forhold på en måte som gjør det noe uklart hva som er mål og midler.

#### **5.1.4 Læringsformer**

Utdanningsdirektoratet har en klar definisjon av hva de legger i ledelse, og har beskrevet hvilken kompetanse skoleledere bør ha, men har samtidig overlatt til de ulike tilbydere å avgjøre hvordan denne kompetansen skal utvikles hos deltakerne i programmet. Det understrekes imidlertid at skoleledere trenger både det man kan kalle lederopplæring (innlæring av kunnskaper), ledertrening (oppøvelse av ferdigheter) og lederutvikling (bearbeiding av holdninger).

Med utgangspunkt i kompetansemodellen understreker Utdanningsdirektoratet at alle ledere bør tilpasse sitt lederskap til sin egen personlighet, sine egne styrker og svakheter, sin egen situasjon etc. Det er ikke ønskelig med bare ett bilde av en "idealleder". Når det gjelder opplæring og utvikling, vises det til at denne må være tilpasset lokale behov i skolen og den enkelte leders behov. Det tas også forbehold om at ikke alle lar seg utvikle da en del forhold dreier seg mest om personlige egenskaper og karaktertrekk. Lederutdanningen bør derfor konsentreres om det man kan gjøre noe med. Når det gjelder læringsformer, er det lagt spesiell vekt på å inkludere ferdighetstrening i utdanningen med tanke på å skape bevissthet om egen lederrolle og utvikling av trygghet i lederutøvelsen.

Utdanningsdirektoratet sier at sentrale arbeidsformer skal være: seminarer/samlinger, forelesninger, litteraturstudier, gruppearbeid, veiledning, trening i ulike ferdigheter (bl.a. ved bruk av case), arbeid med en teoretisk oppgave og eksamen. I tillegg til ferdighetstrening vektlegges trening i akademisk skriving med tanke på utvikling av analytisk tenkemåte og refleksjonsnivå. Utdanningen legger til rette for læringsformer som ivaretar å skape mening fra erfaringer gjennom å reflektere over det individuelt og med kolleger (Mintzberg 2009). Fokuset på trening av lederrollen indikerer både en

”individualisering” ut fra leders egne behov, samtidig som det i utdanningen fokuseres på praksisbasert læring gjennom utviklingsprosjekter ut fra skolens behov.

Dersom rektorutdanningens innhold og læringsformer ses i sammenheng, kan det betraktes som en kombinasjon av de to nederste dimensjonene i Mintzberg’s (2009) modell (Figur 4); ledelse som vitenskap (analyser basert på systematisk evidens) og som håndverk (erfaring og praktisk læring).

Med utgangspunkt i ulike syn på kunnskap og lederutvikling (Tabell 3), vil perspektivet på hva en leder (rektor) er kunne beskrives som både en ”praktisk vitenskapsmann” og ”reflektert praktiker” da kombinerings av teori og praksis er vektlagt. Dersom man betrakter lederen som en ”sosial endringsagent” blir spørsmålet til Mintzberg (2009) om hvordan lederutvikling inneholder læringsformer som bringer læringen tilbake til organisasjonen, for å skape endring og utvikling, relevant. Gjennom å analysere de underliggende perspektiver på innholdet og læringsformer i rektorutdanningen gir det også noen indikasjoner på mulige effekter som kan forventes fra skolelederes deltakelse i programmet.

## 5.2 Rektorutdanningen og internasjonal praksis

Selv om det har eksistert ulike tilbud for utvikling og utdanning av skoleledere i Norge tidligere, er den nasjonale rektorutdanningen den første store satsningen på formell lederutdanning for grunn- og videregående skole. Sammenlignet med landene i Huber’s (2004) internasjonale studie, er imidlertid Norge sent i løypa med å organisere slik utdanning.

Flere forskere har identifisert felles tendenser og trender som tyder på økt konsensus i internasjonal praksis (Huber, 2004; 2010) hvor engelskspråklige land som England influerer global praksis (Møller & Schratz, 2008). Huber (2004) peker imidlertid på at landene med lengst erfaring med skolelederutvikling viser utviklingstendenser og trender som indikerer paradigmeskifter. Dette gjelder spesielt det som dreier seg om innhold og læringsformer, som ser ut til å være i tråd med praksisvendingen mer generelt innen ledelse og lederutvikling.

Møller og Schratz’ (2008) antagelse om at framtidige perspektiver på utvikling og utdanning av skoleledere vil være influert av økt politisk kontroll og økt profesjonalisering gjelder også for den norske rektorutdanningen. Generelt følger Norge internasjonale trender for skolelederutvikling. For å identifisere likhetstrekk og forskjeller mellom tenkningen rundt og organiseringen av rektorutdanningen i Norge, vil utdanningen sammenlignes med de tre europeiske land som beskrevet tidligere. Dersom vi tar utgangspunkt i Møller og Schratz’ (2008) modell for styring av skolelederutvikling (Figur 6), ser vi at både Norge, Sverige, Danmark og England balanserer midt på akse mellom politisk og profesjonell makt, mens de på akse sentralisert – desentralisert befinner seg på ulike nivåer.

Internasjonalt er det en generell tendens til økt styring og kontroll gjennom kvalitetssikring og nasjonale standarder. England har sterkere sentralisert styring enn Sverige og Norge, som har en sentral organisering med desentraliserte tilbydere av skolelederutviklingsprogram med definerte kompetansekrav. Danmark har mindre grad av sentralisert styring, men ser ut til å utvikle seg i retning av mer statlig styring gjennom den kodeks for ledelse og standard rammeverk for skolelederes arbeid. Tendensene i de ulike landene er kort skissert i Tabell 5.

**Tabell 5 Rektorutdanningen i Norge i forhold til Sverige, Danmark og England**

	Målorientering	Organisering	Innhold og læringsformer
Norge	Funksjonsorientering, kompetanseorientering, organisasjonsorientert	Sentral organisering med desentraliserte programtilbydere	Kompetanseområder, fokus på kjerneoppgaver, kobling av erfaringsbasert og teoretisk kunnskap
Sverige	Funksjonsorientering, oppgaveorientering, kompetanseorientering	Sentral organisering med desentraliserte programtilbydere	Fokus på skolejuridisk kompetanse, mål- og resultatstyring
Danmark	Oppgaveorientering, visjonsorientering, organisasjonsorientert, mot en større grad av funksjonsorientering	Desentralisert organisering, men tendens til mer sentral organisering	Fokus på refleksiv praksis, fokus på kjerneoppgaver, entreprenørskapsperspektiv
England	Funksjonsorientering, kompetanseorientering, visjonsorientering	Sterk sentralisert styring og organisering med "monopol" på nasjonale standarder for kvalifisering	Fokus på "beste praksis" og "neste praksis", men også på refleksjon over erfaring, måling av elevresultater

Innholdsmessig har Norge og Sverige et noe ulikt fokus hvor Sverige de siste årene legger mer vekt på skolejuridisk kompetanse i tillegg til mål- og resultatstyring. Utdanningen i Norge er i tillegg til det mer tradisjonelle fokuset på styring og administrasjon mer fokusert rundt endring og utvikling, organisasjonspedagogikk og på skolens kjerneoppgaver. Med fokuset i det norske programtilbudet på kunnskaper, ferdigheter og holdninger kan man si at innholdet og de læringsformene som benyttes er relativt tett integrert. Dette indikerer en didaktisk og pedagogisk tenkning hvor mål, innhold og læringsformer er sett i sammenheng. Sett på bakgrunn av TALIS-studien som antydnet at norske skoler har en generelt dårlig utviklet 'læringskultur' synes dette å være en svært relevant vektlegging. Samtidig kan man også argumentere for at det store ansvaret og den betydelige autonomi som norske rektorer synes å ha, kunne tilsi en større vekt på skolejuridisk kompetanse slik som i Sverige. På den annen siden kan det hevdes at vektleggingen på skolen som organisasjon og utvikling av organisasjonen som man finner i Norge til en viss grad kan sies å oppveie for dette.

Skal man noe kortfattet prøve å oppsummere hvordan den norske rektorutdanningen kan beskrives i forhold til internasjonale trender og den hverdag som norske rektorer møter, er hovedinntrykket at programmet er svært moderne og tidsriktig. Det norske programmet synes ikke å være bundet opp til en spesiell ledelsesteori, men synes å trekke veksler på den empiriske forskningen om hva som skaper effektive skoleledere. Pragmatisme heller enn prinsipper synes å styre den norske tenkningen rundt rektorutdanningen. At man er moderne og tidsriktig, kan imidlertid også ha bidratt til at den

norske utdanningen kan ha et for stort og bredt fokus – det er svært mange temaer, elementer og mange områder for kompetanse som skal inkluderes, og tilegnes på relativt kort tid. Hvorvidt dette faktisk er tilfelle, kan imidlertid ikke besvares i denne rapporten.

Fokuseringen på praksis synes også å være en svært hensiktsmessig vektlegging i det norske programmet. Her kan det imidlertid også kunne dannes en interessant motsetning mellom å være teoretisk og konseptuelt 'moderne' på den ene siden og 'relevant' på den andre: Er den evidensbaserte kunnskapen som kjennetegner skolelederforskningen generelt og programmene spesielt relevante for hverdagen til rektorene? Vi vet at praktikerne som disse ulike programmene retter seg mot utgjør et mangfold av individer, skoler og skolesamfunn, fra store og profesjonelle organisasjoner til småskoler hvor rektor er både leder, lærer og vaktmester. Hvordan velger man ut og formidler kunnskap som er viktig i forhold til den hverdagen deltagerne i programmene faktisk står i? Løser man problemer som deltagerne faktisk sliter med i hverdagen, eller er tilbyderne mer opptatt av formidling av generell 'evidensbasert' kunnskap slik dette gjenspeiles i den moderne forskningen? Også dette er problemstillinger som ikke kan besvares i denne rapporten, men som vil være viktige å ha med seg i den videre evalueringen.

For evalueringen betyr imidlertid dette at man også må se rektorutdanningen i lys av den pågående forskningen om skoleledelse, og ikke minst hvordan skolelederens hverdag endres og hvordan skolen utvikles i løpet av evalueringsperioden. Dette vil derfor utgjøre viktige kontekstuelle elementer for evalueringen i årene som kommer – og er som nevnt en viktig beveggrunn for utarbeidelsen av denne rapporten.

## 6 Skolelederutdanning, ledelsesutøvelse og resultatvurdering – et komplekst samspill

I denne delrapporten har vi forsøkt å sette den norske rektorutdanningen i regi av Utdanningsdirektoratet inn i en større internasjonal kontekst. Vår ambisjon har vært å etablere en (grovmasket) oversikt over den internasjonale forskningen på skoleledelse for derigjennom å skape et referansepunkt både i forhold til hva som er internasjonal praksis når det gjelder skolelederutdanning, og hvordan den norske rektorutdanningen kan plasseres i forhold til dette.

Oppsummert kan vi si at rektorutdanningen har kjennetegn som er relativt typiske for moderne skolelederutdanning: sterkere nasjonal styring gjennom etablering av standarder og målformuleringer, et innhold som vektlegger nærhet til skolens kjerneoppgaver, og læringsformer som gir rom for individuell utvikling og praksisnær lederutøvelse.

Vektleggingen synes å være i overensstemmelse med forskning på feltet skoleledelse – dog uten at forskning synes å skape stor enighet om hvilke teorier som passer best i forhold til de konkrete funn som er gjort. Ut fra dette kan man hevde at det nærmest eksisterer et ”marked” for lederteorier der kampen om oppmerksomhet kan bidra til en for sterk vektlegging av teoriens innsalgspotensial – uten at de er tilstrekkelig empirisk forankret. Det synes å være en gryende erkjennelse at mye forsknings- og evalueringsvirksomhet har vært for opptatt av for enkle modeller og forklaringer på ledelse og ledelsesutøvelse. Som Huber & Muijs (2010: 71) nylig har påpekt kan man i forskningen se en:

”...overreliance on dualistic models in the field, which invite prescription through their identification of one set of practices as ‘good’ and another set as ‘bad’...Classification is a necessity for science to progress, but a more refined understanding of the contextual and situational leadership and management may be more illuminating and less prone to simplistic prescriptions”.

I evalueringen av den norske rektorutdanningen har vi som en konsekvens av dette valgt å anlegge et bredere perspektiv på ledelse og ledelsesutvikling der vi bl.a. trekker veksler på de refleksjoner om ledelse som Henry Mintzberg (2004a, 2009) har begrepsfestet gjennom sitt syn på ledelse som en blanding av kunst, håndverk og vitenskap. Det følger imidlertid av dette at sett i forhold til de



lederteorier som er gjennomgått og den forskning som finnes på feltet, er det teoretiske ståstedet til Mintzberg ikke så entydig som hos andre forskere på dette feltet (se under).

## 6.1 Mintzberg – en flerdimensjonal tilnærming til lederutvikling

Sett i forhold til de spesifikke lederteorier som eksisterer, kan man hevde at den teoretiske tilnærmingen til Mintzberg er svært eklektisk. Det er vanskelig, for ikke å si umulig å innplassere Mintzberg i forhold til eksisterende teorier om transaksjonsledelse, transformasjonsledelse, pedagogisk ledelse eller distribuert ledelse. Muligens kan tilnærmingen til Mintzberg ses på som et slags metaperspektiv på ledelse. Samtidig er det heller ikke vanskelig å kjenne igjen elementer fra disse teoriretningene i de grunnantakelser som Mintzberg opererer med (2009: 222-223):

- Ledere er ikke effektive, det handler om samspill mellom person og omgivelser
- Ledere er ikke effektive generelt sett
- Ledelse er ikke en profesjon som kan lede alt
- For å vurdere ledelseseffektiviteten, må man også vurdere effektiviteten i enheten eller organisasjonen
- En leder kan bare bli vurdert som effektiv i den utstrekning at han/hun har hjulpet til med å gjøre enheten mer effektiv
- Ledelseeffektivitet er alltid relativt, ikke bare i forhold til situasjonen, men også i forhold til andre mulige mennesker i den jobben
- Ledelseeffektivitet må vurderes for bredere påvirkning, utover enheten og organisasjonen

Utsagnene over passer på mange måter godt inn i den moderne ledelsesforskningen som nettopp vektlegger relasjoner, relativitet og refleksivitet (se Winkler 2010). Påstandene over viser tydelig at ledelse for Mintzberg handler om å forstå og samhandle med omgivelsene, å vurdere den spesifikke sosiale situasjonen som tilsier at ledelse er påkrevet, samt at fokuset for ledelsen må være på effektiviteten til organisasjonen i stort. Fokuset er på praksis, og ledelse handler for Mintzberg om å utvikle et godt skjønnsforståelse (forskningsbasert) kunnskap skal utøves, og hvordan visjoner og mål skal etableres (Mintzberg 2009: 9):

”It is time to recognize that managing is neither a science nor a profession; it is a practice, learned primarily through experience, and rooted in context”.

Det følger av dette at lederutvikling også må ha et organisasjonsperspektiv knyttet til seg; lederutvikling handler ikke om å utvikle ledere, det handler om å utvikle organisasjoner i stort (“through communityship”). For de som skal evaluere lederutviklingsprogrammer betyr dette i klartekst at det ikke er nok å vurdere effekter av lederopplæringen sett i forhold til lederne alene. Man bør også vurdere om organisasjonene utvikles som en følge av denne prosessen.

Dette perspektivet skaper uten tvil utfordringer sett i forhold til en evaluering, og i neste avsnitt skisserer vi nærmere hvordan vi i vår evaluering har forsøkt å etablere en overordnet metodisk plattform som tar høyde for nevnte argumenter.

## 6.2 Evaluering av effekter av skolelederutdanning

Innledningsvis er det grunn til å understreke at der eksisterer en del spesielle utfordringer for evalueringer som både har et formativt og et summativt formål. Evalueringen av rektorutdanningen er en følgeevaluering hvor datainnsamlingen allerede har startet, og der den endelige evalueringsrapporten vil foreligge i 2014.

Det er også et viktig formål med evalueringen at funn og analyser som produseres underveis kan danne grunnlag for å endre programmet, innholdet og fokuset. Slik sett kan det hevdes at evalueringen lett kan bli en integrert del av den nasjonale rektorutdanningen, og der dette både kan føre til metodiske problemer når det gjelder å identifisere effekter av programmet, men også at en (for) sterk formativ kopling kan bidra til å konstruere en "skolevirkelighet" som kan overdrive betydningen av programmet. Faren er at man kan skape forestillinger om 'suksess' uten at dette betyr at norske skoler blir bedre av den grunn. Samtidig synes noe av styrken i rektorprogrammet nettopp å være en vilje til å åpne seg for erfaringer og kunnskaper fra ulikt hold. Gitt den kunnskap og de erfaringer som evalueringen etter hvert vil kunne bidra med, kan det også hevdes at det er sterke grunner for å integrere denne kunnskapen i utviklingen av programmet.

For forskerne som gjennomfører evalueringen vil den store utfordringen være å balansere ambisjonen om å utvikle teoretisk kunnskap av praktisk betydning for Direktoratet og skoleeier som bestiller, og programtilbyderne som leverandører av rektorprogrammet. Samtidig må man også i evalueringen være åpen for aktørenes praktiske kunnskap kan ha betydelige teoretiske implikasjoner (Shotter 2009). Dette tilsier at evalueringen bør utvise metodisk fleksibilitet som muliggjør inkorporering av ny kunnskap underveis i prosessen (Patton 2011). I evalueringen er dette forsøkt gjennomført ved:

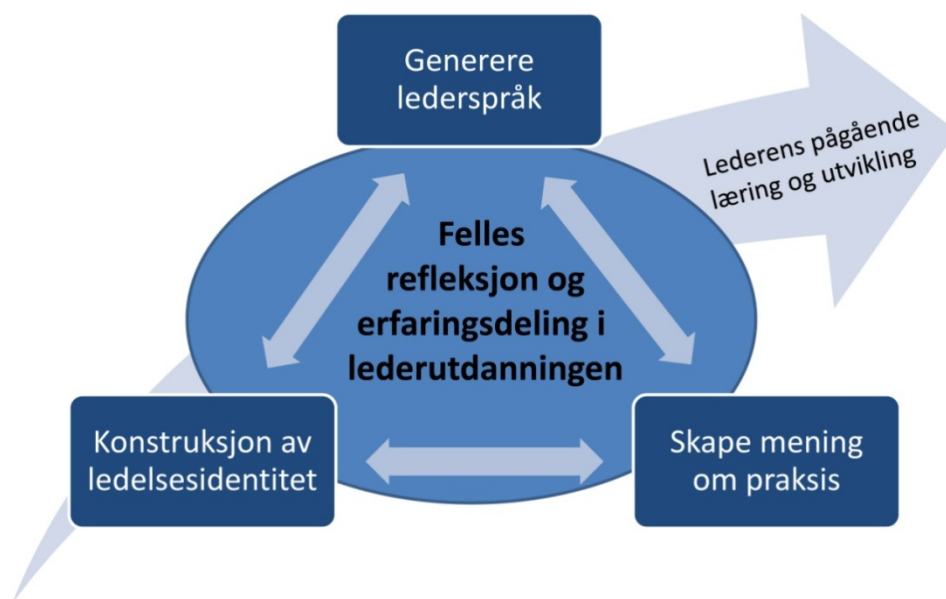
- At et utvalg ledere "følges hjem" til den skole de leder, og der man forsøker å identifisere endringsprosesser i disse skolene over tid
- At man i evalueringen ikke bare har et fokus på de målsettinger (og de forventede effekter av programmet) som er skissert av Utdanningsdirektoratet, men også søker å avdekke effekter som går utover disse

Generelt sett finnes det ingen enkel løsning for å måle direkte effekt mellom investering i slike tiltak og virksomhetens resultater. Det er eksempelvis ikke mulig å peke på en enkel kausal sammenheng mellom skoleledelse og en bedre skole. I den grad man har forsøkt å oppsummere forskningsresultater på tvers av studier viser det seg at det er umulig å etablere en konsensus rundt sammenhengen mellom ledelse og elevlæring. Man kan til en viss grad isolere enkeltfaktorer og ikke minst se på samvariasjon (jfr vår gjennomgang av forskningen på feltet), men gitt at både "ledelse", "skole" og "elevlæring" er høyst sammensatte størrelser er det tilnærmet umulig å konstruere en modell hvor vi klarer å holde styr på alle signifikante variabler. Dette betyr selvfølgelig ikke at evaluering er umulig.

De dominerende tendensene når det gjelder evalueringsmetodikk av effekter fra denne type ledelsesprogram har ofte benyttet Kirkpatrick's (1998) ulike nivå for evaluering, som fokuserer på positive reaksjoner; kognitiv læring; atferdsendring; samt virksomhetens resultater. Sett i forhold til forskningen på utdanningsprogrammer innen skoleledelse, har relativt mye forskning som har sett nærmere på individeffekter. Det er imidlertid relativt sjelden at det gjøres systematiske studier av hvordan lederutviklingsprogrammer i skolen bidrar til utvikling på virksomhets-/organisasjonsnivå (noen unntak finnes imidlertid, se eksempelvis Biggs et al. 2006).

Samtidig har vi sett i kapittel tre at hvis man tar i betraktning den hverdag som norske skoleledere møter, så er kanskje den største utfordringen at de kulturelle betingelsene for tett dialog om undervisning og læring synes ganske fraværende i skolen. Selv om det altså er viktig at lederne selv har utbytte av lederopplæringen, må dette sees i forhold til effektene både på organisasjonsnivå og på systemnivå.

Et viktig utgangspunkt for vår evaluering er at en god lederutdanning skjer der lederes pågående læring og utvikling koples tett til organisasjonens læringsprosesser og felles kunnskapsutvikling. Med utgangspunkt i erkjennelsen av at ledere kan lære mye fra andre lederes erfaringer (Blackler & Kennedy 2004; Mintzberg 2004a; 2009), defineres her læringsprosesser i lederutdanning som felles refleksjoner og erfaringsdeling. Dette kan konseptualiseres som å konstruere lederidentitet, å skape mening om praksis, og å tilegne seg lederspråk (Lysø 2010a). Dette er illustrert i Figur 8.



**Figur 8 Felles refleksjon og erfaringsdeling i lederutdanningen (Lysø 2010a)**

Dette er på langt nær nytt tankegods som sådan, men er en kombinasjon av Schön's (1983) teori om å bli en reflektert praktiker i kombinasjon med Wenger's (1998) sosiale teori om læring som konstruksjon av mening og identitet, med vekt på "learning trajectories". Gosling og Mintzberg's (2006) fokus på erfaringsbaserte refleksjoner i utvikling av ledere er også vektlagt. I et slikt perspektiv

vil teoretisk kunnskap om ledelse ha en deskriptiv og diskursiv funksjon i lærings- og refleksjonsprosessene (Hay 2006; Cunliffe 2009).

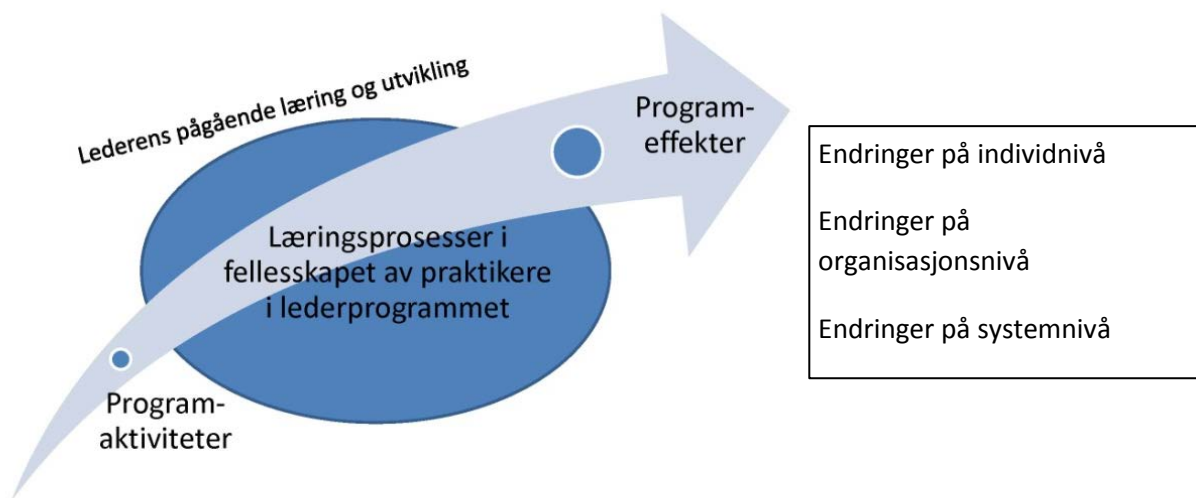
Vektleggingen på praksis som både synes å være viktig hos Mintzberg og i den norske rektorutdanningen må altså kombineres med teoretiske utgangspunkt. Teoretisk kunnskap anvendes av ledere for å forstå og fortolke praksis, men inngår også i å utvikle et felles lederspråk som er sentralt for egen (og felles) identitetsutvikling. I fellesskapet av ledere som deltar på lederprogrammet bidrar den teoretiske og den erfaringsbaserte kunnskapen til utvikling av et språklig repertoar og å skape mening om praksis.

En slik tilnærming støttes av en nyere forskning på effekter fra lederutvikling/-utdanning som anvender mer konstruktivistiske og fortolkende perspektiver (Hay 2006; Sturdy et al. 2006; Berglund et al. 2008; Nicholson & Caroll 2009; Caroll & Levy 2010; Zhang & Brundrett 2011). Nevnte studier vektlegger læring gjennom refleksjon over erfaring, men viser også at deltakelse i lederutvikling/-utdanning bidrar til å utvikle lederidentitet og å beherske det generelle lederspråket. Dette handler i stor grad om å forstå seg selv som leder i relasjon til omgivelsene, mer enn direkte å skape organisasjonsendring. Studiene tar deltakernes perspektiv i betraktning, og forsøker å forstå hvilken påvirkning lederutvikling/-utdanning har på lederne.

På bakgrunn av nyere forskning på effekter fra lederutvikling/-utdanning og kjennetegn på ledelse innen nyere ledelsesforskning, mener vi det ikke er hensiktsmessig å forstå effekter fra skolelederutdanning som overføring av kunnskap tilbake til praksis i tradisjonell forstand. Dersom vi tar Winkler's (2010) beskrivelse av kjennetegn ved nyere ledelsesforskning i betraktning (ledelse som prosessorientert og interaksjonistisk, hvor lederens subjektive oppfatning av rammene og mulighetene for ledelse tillegges stor vekt, at omgivelsene rundt ledelse som mangefasettete, komplekse og dynamiske, og der større vekt legges på å forklare hvorfor ledere handler som de gjør gjennom deskriptive modeller), er det behov for en tilnærming som tar høyde for at programeffekter ikke alltid kan være forhåndsdefinerte. Ikke minst kan det hevdes at hvis formålet med lederutdanningen også er å stimulere til nytenkning og innovasjon i norsk skole, må dette også bety at man må være åpne for andre typer effekter. Som Watkins et al. (2011) hevder:

“As executive leadership development programs become more informal and experiential, traditional evaluation models of learning transfer based on fixed objectives do not capture emerging program outcomes. What is needed is a more robust approach for increasingly complex environments that looks at open objectives and changes that have occurred that impact both the individual and the organization”.

Selv om altså Utdanningsdirektoratet har spesifisert konkrete mål for rektorutdanningen, mener vi at en evaluering av denne også bør se etter effekter som går utover det som disse målene tilsier. Nettopp fordi den norske rektorutdanningen så sterkt har vektlagt selve læringsformene og interaksjonen mellom deltakere og tilbydere, synes det svært relevant å kunne gi en vurdering av hvorvidt en slik læringsprosess kan gi både programtilbudet og deltakerne noe ekstra – på ulike nivå, se Figur 9.



**Figur 9 Lederutdanning: programeffekter som endring på ulike nivå (Lysø 2010a)**

Å få frem uintenderte effekter av lederprogrammet på organisasjons- og systemnivå er imidlertid enda mer utfordrende enn å gjøre dette på individnivå. Ikke minst vil de mange og ulike endringskrefter som skolene er utsatt for – utenom rektorutdanningen – skape komplikasjoner for en tradisjonell effektmåling. Det forhold at evalueringen vil samle inn data på ulike tidspunkt, samt kunne sammenligne skoler på tvers, skaper imidlertid økt troverdighet. Samtidig er neppe tidsrommet for evalueringen tilstrekkelig langt for å kunne identifisere mer langtrekkende effekter. I tillegg til de effekter som vil kunne avleses direkte gjennom å sammenligne ulike tidsperioder og skoler, vil evalueringen også trekke veksler på et verktøy som kan bidra til å si noe om det potensial en gitt skole vil kunne ha for utvikling.

Verktøyet som her vil bli tatt i bruk er et kvantitativt spørreskjema som kartlegger klimaet for organisasjonslæring i en gitt skole (Watkins & Marsick 1999). Dette verktøyet er utviklet med utgangspunkt i forskningen til Argyris og Schön (1996) der det over tid er dokumentert at en god organisasjonslæringskultur bidrar til å skape gode betingelser for å anvende individuell læring fra lederprogrammer i organisasjonen.

De sentrale dimensjoner som vil bli kartlagt gjennom dette verktøyet er (se Marsick and Watkins 1999):

- (1) openness across boundaries, including an emphasis on environmental scanning, collaboration, and competitor benchmarking;
- (2) resilience or the adaptability of people and systems to respond to change;
- (3) knowledge/expertise creation and sharing; and
- (4) a culture, systems and structures that capture learning and reward innovation.

Det interessante med dette perspektivet er at de dimensjoner som søkes kartlagt i stor grad stemmer overens med de holdninger, handlinger og strukturer som skolelederforskningen også har påvist har betydning for å skape gode læringsresultater hos elevene. På denne måten kan forhåpentligvis evalueringen også bidra til forskningen om hvordan den norske skolen kan videreutvikles.

### **6.3 Oppsummering**

Denne delrapporten er den første av i alt fire rapporter fra følgeevalueringen av den nasjonale rektorutdanningen som gjennomføres av NIFU og NTNU Samfunnsforskning i perioden 2010 – 2014. Rapporten setter den "norske modellen for rektorutdanning" i regi av Utdanningsdirektoratet inn i en internasjonal kontekst – både praktisk og teoretisk. Det eksisterer ingen enighet i forskningen om hva som fremmer god skoleledelse, og det er en tendens til uklarhet i teoriene om hva som er mål og midler. Dette gjenspeiles også til dels i modellen med kompetansekrav til skoleledere som ligger til grunn for rektorutdanningen. Rektorutdanningen følger utviklingstendensene for moderne skolelederutdanning, er ikke basert på noen bestemt teori, og trekker veksel på den empiriske forskningen om hva som fremmer god skoleledelse.

Rapporten danner den teoretiske og analytiske rammen for det videre evalueringsarbeidet, og peker på noen metodiske utfordringer med å måle effekter fra rektorutdanningen. Denne tilnærmingen danner den overordnede plattformen for evalueringen, hvor utfordringen er å balansere ambisjonen om å utvikle teoretisk kunnskap av praktisk betydning for direktoratet og skoleeier som bestiller av lederutdanning, og for de tilbyderne som er leverandører av programmet. Forskningsmetodene som anvendes i de ulike datainnsamlingene og analysene av disse vil beskrives mer spesifikt i tilknytning til presentasjon av funnene i de påfølgende rapportene.

## Referanser

- Alvesson, M. & Spicer, A. (Eds. 2011). *Metaphors we Lead By: Understanding Leadership in the Real World*. Routledge
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Armstrong, S. J. & Fukami, C. V. (2009). Past, Present and Future Perspectives of Management Learning, Education and Development. In Armstrong, S. J. & Fukami, C. V. (Eds.). *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: SAGE
- Austin, G. and Reynolds, D. (1990). Managing for Improved School Effectiveness: An International Survey. *School Organisation*, 10(2-3), 167-178.
- Bass, B.M. (2008). *The Bass handbook of Leadership. Theory, Research & Managerial Applications*. New York: Free Press (4<sup>th</sup> Edition).
- Bell, L., Bolam, R. & Cubillo, L. (2003). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage: Thousand Oaks.
- Bensimon, E.M., Neumann, A. & Birnbaum, R. (1989). Making sense of administrative leadership: the "L" Word in higher education. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*, 1.
- Berglund, J., Karnell, O., Rogberg, M. & Werr, A. (2008). *The Linguistic Turn in Executive MBA Programs – on Practitioners' Experience of Relevance in MBA Programs*. Paper presented at the 24th European Group of Studies (EGOS) Colloquium, Amsterdam.
- Blackler, F., & Kennedy, A. (2004). The design and evaluation of a leadership programme for experienced chief executives from the public sector. *Management Learning*, 35(2), 181-203.
- Bush, T. (2009) Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61, pp. 375-389.
- Bush, T. & Briggs, A. & Middlewood, D. (2006). The impact of school leadership development: evidence from the "New visions" programme for early headship. *Journal of In-service Education*, 32, pp. 185-200.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Reading: National College for School Leadership.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management, Administration & Leadership*, 30: 417-429
- Carroll, B. & Levy, L. (2010). Identity Construction in Leadership Development. *Management Communication Quarterly*, 24(2). 211-231
- Cho, Y. & Egan, T.M. (2010). The State of the Art of Action Learning Research. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 163-180.
- Cook, S.D.N. & Brown, J.S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science*, 10(4): 381-400
- Cunliffe, A. (2009). Reflexivity, Learning and Reflective Practice. In Armstrong, S. J. & Fukami, C. V. (Eds.). *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: SAGE
- Davies, B. & Brundrett, M. (2010). *Developing Successful Leadership*. Dordrecht: Springer.
- Elkjær, B. & Vince, R. (2009). Good night and good luck. *Management Learning*, 40(5), 609-610.
- Elmore, R. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69, 99: 135-142.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change* 2nd ed., London: Cassell
- Gherardi, S. (2009). Introduction: The Critical Power of the Practice Lens. *Management Learning*, 40(2), 115-128.
- Goldring, (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *The Journal of Educational Research*, 83(6), 313-326.
- Gosling, J. & Mintzberg, H. (2006). Management Education as if Both Matter. *Management Learning*, 37(4), 419-428.
- Gronn, P. (2008). The Future of Distributed Leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2),

141-158.

- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. (2007). *School leadership for systematic improvement in Finland. A case study report*. Paris: OECD.
- Hatch, M.J. (2006). *Organization Theory*. Oxford University Press
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hay, A. (2006). Seeing Differently: Putting MBA Learning into Practice. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 291-297.
- Heck, R. & Marcoudiles, G. (1990). Examining contextual differences in the development of instructional leadership and school achievement. *The Urban Review*, 22, 247-265
- Hill, L. A. (2003). *Becoming a manager: how new managers master the challenges of leadership*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, 42(6). 669-684.
- Huber, S.G. (2010). Preparing school leaders – international approaches in leadership development. In Huber, S.G. (ed.) *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer. 225-251.
- Huber, S.G. & Muijs, D. (2010). School leadership effectiveness: The growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In Huber, S.G. (ed.) *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effect on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25, 33-44.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: the Four Levels* (2nd ed.). San Francisco, Calif.: Berrett-Koehler.
- Kezar, A.J. Carducci, R., Contreras-Mc-Gavin, M. (2006). Rethinking the “L” Word in Higher Education: The Revolution of Research on Leadership. *ASHE Higher Education Report*, 31(6).
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly* November, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. & C. Riehl (2003). *What do we already know about Successful School Leadership?* Paper prepared for the AERA Division A: Task Force on Developing Research in Educational Leadership.
- Leithwood, K., Patton, S. & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706.
- Lumby, J. Walker, A. Bryant, M, Bush, T. & Björk, L. (2009). Research on Leadership Preparation in a Global Context, In In Young, M. D., Crow, G., Murphy, J. and Ogawa, R. (Eds.). *The Handbook of Research on the Education of School Leaders*. London: Routledge.
- Lysø, I. H. (2010a). *Managerial Learning as Co-Reflective Practice: Management Development Programs – don't use it if you don't mean it*. Doctoral Thesis, Norwegian university of science and technology, Trondheim.
- Lysø, I. H. (2010b). *Drilling Deeper into the data: Alternative perspectives and explanations for learning*. Upublisert prøveforelesning for PhD.
- Marsick, V. J. & O'Neil, J. (1999). The many faces of action learning. *Management Learning*, 30(2), 159-176.
- Marsick, V.J. & Watkins, K.E. (2003). Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5, 132-151.



- Marsick, V., & Watkins, K. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. London: Gower Press.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row publishers.
- Mintzberg, H. (2004a). *Managers Not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mintzberg, H. (2004b). Third-Generation Management Development. *T+D*, 58(3), 28-38.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Moolenaar, N., Daly, A. & Slegers, P. (2010). Occupying the principal position: examining the relationship between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46, 623-670.
- Mulford, B. & Silins, H. (2011) Revised models and conceptualization of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25, 61-82.
- Møller, J. & Schratz, M. (2008). Leadership Development in Europe. In Crow, G., Lumby, J. & Pashiardis, P. (Eds) *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*. Erlbaum Publishing Company.
- Nicholson, H. & Carroll, B. (2009). *Out of Office: The Leadership Development Workshop as a New Organizational Site*. Paper presented at Paper presented at the 25th European Group of Studies (EGOS) Colloquium, Barcelona.
- Nicolini, D., Gherardi, S. & Yanow, D. (2003). *Knowing in Organizations: A Practice-Based Approach*. New York: M.E.Sharp.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press
- OECD (2008). *Improving School Leadership: Policy and Practice*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. NY: The Guilford Press.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Raelin, J. A. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495-519.
- Raelin, J. & Coghlan, D. (2006). Developing Managers as learners and researchers: using action learning and action research. *Journal of Management Education*, 30(5), 670-689.
- Reynolds, M., & Vince R. (2004). Organizing reflection: An introduction. In Reynolds, M., & Vince, R. (Eds.) *Organizing Reflection*. London: Ashgate.
- Reynolds, M. & Vince, R. (eds.) (2007). *The Handbook of Experiential Learning and Management Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009) *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Best Evidence Synthesis Iteration). Auckland: University of Auckland.
- Rowe, K. (1995). Factors affecting students' progress in reading: Key findings from a longitudinal study. *Literacy, Teaching and Learning*, 1, 58-110.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson. Peregrine Books.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupils outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25, 83-101.
- Schatzki, T. (2001). Introduction: practice theory. In Schatzki, T., Knorr Cetina, K., & von Savigny, E. (eds.). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sejersted, F. (1997). Lederskap og demokratisk kapitalisme. I Byrkjeflot, H. (1997). *Fra styring til ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget, 33-53.
- Shotter, J. (2009). Moments of Common Reference in Dialogic Communication: A Basis for

- Unconfused Collaboration in Unique Contexts. *International Journal of Collaborative Practices* 1(1), 31-39.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen. Oslo: Statens Trykksaktjeneste.
- Sturdy, A., Brocklehurst, M., Winstanley, D. and Littlejohns, M. (2006) 'Management as a (Self) Confidence Trick - Management Ideas, Education and Identity Work', *Organization*, 13(6), 841-60.
- Torrence, D. (2009) Distributed leadership in Scottish schools. Perspectives from participants recently completing the revised Scottish Qualification for Headship Programme. *Management in Education*, 63-70.
- Vibe N. & Evensen, M. (2009). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Oslo, NIFU STEP Rapport 45/2009.
- Vibe, N. & Sandberg, N. (2010). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere* Oslo, NIFU STEP Rapport 14/2010.
- Vibe, N., Aamodt P.O. & Carlsten, T.C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo, NIFU STEP Rapport 23/2009.
- Watkins, K., Lysø, I. H. & deMarrais, K. (2011). Evaluating Executive Leadership Development: A Theory of Change Approach. Forthcoming in *Advances in Developing Human Resources*. Sage.
- Watson, T. J., & Harris, P. (1999). *The Emergent Manager*. London ; Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Western, S. (2008). Leadership – A critical text.
- Winkler, I. (2010). *Contemporary leadership theories. Enhancing the understanding of the complexity, subjectivity and dynamic of leadership*. Heidelberg: Physica-Verlag (Springer).
- Zhang, W. & Brundrett, M. (2011). Developing primary leadership in England: adopting an interpretivist perspective. *Education 3 – 13*, 39, 5-20.

## Tabelloversikt

Tabell 1 Rektors rolle i ulike typer beslutninger (Vibe m.fl. 2009).....	22
Tabell 2 Tendenser, trender og mønstre i utvikling av skoleledere (Huber 2010: 228).....	36
Tabell 3 Tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling (Lysø, 2010b) .....	43
Tabell 4 Tilbyderne av rektorutdanningen i 2010 .....	48
Tabell 5 Rektorutdanningen i Norge i forhold til Sverige, Danmark og England.....	52

## Figuroversikt

Figur 1 Pedagogisk og administrativ lederskap i 23 land (Vibe m.fl. 2009: 142) .....	16
Figur 2 Dimensjoner i administrativ lederskap i 23 land (Vibe m.fl. 2009: 144) .....	18
Figur 3 Dimensjoner ved pedagogisk lederskap i 23 land (Vibe m.fl. 2009: 148) .....	19
Figur 4 Ledelse som praksis (Mintzberg 2009) .....	32
Figur 5 Samspill mellom ledelse i praksis, ledelsesforskning og lederutdanning.....	35
Figur 6 Fire modeller for styring av skolelederutvikling (Møller & Schratz 2008).....	39
Figur 7 Kompetansemodell for skoleledere (Utdanningsdirektoratet, 2008).....	49
Figur 8 Felles refleksjon og erfaringsdeling i lederutdanningen (Lysø 2010a).....	57
Figur 9 Lederutdanning: programeffekter som endring på ulike nivå (Lysø 2010a).....	59



Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)