

Krav om praksisorientering i rektorutdanningen: Hvordan omtales dette på tilbyderens hjemmesider?

Kirsten Foshaug Vennebo og Marit Aas

Kirsten Foshaug
Vennebo
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
k.f.vennebo@ils.uio.no

Marit Aas
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
marit.aas@ils.uio.no

Et sentralt krav for den nasjonale rektorutdanningen i Norge er at den skal ha en praksisnær tilnærming til læring av ledelse. I denne artikkelen ser vi nærmere på hvordan begrepet «praksisorientering» kan forstås. Derneft undersøker vi hvordan tilbyderne av rektorutdanningen på sine hjemmesider redegjør for hvordan de vil tilrettelegge for praksisnær læringstilnærming. Funn fra studien viser at det er stor variasjon i hvordan tilbyderne omtaler kravet om praksisorientering, og hvilke arbeidsmetoder de signaliserer at de vil bruke. En studie av hjemmesider reflekterer kanskje ikke hvordan dette faktisk gjøres av den enkelte tilbyder, men hjemmesidene er interessante fordi de må antas å utgjøre et sentralt informasjonsgrunnlag for studentenes valg av studiested.

Nøkkelord: rektorutdanning, hjemmeside, praksisorientering, arbeidsmåter

Introduksjon

Utdanningsdirektoratet fikk i 2008 i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å opprette en skolelederutdanning for nytilsatte rektorer og andre rektorer som mangler slik utdanning. Omfanget av tilbudet skulle være 30 studiepoeng og skulle kunne innpasses i en masterutdanning i skoleledelse. Evalueringen av tilbudet viste at kvaliteten på utdanningen var god, og at den dekket norske skolelederes behov for kompetanse og nettverk. Med noen justeringer ble utdanningen videreført for en ny femårsperiode fra 2015 til 2020. De viktigste endringene for den nye utdanningen var at den skulle knyttes enda tettere til deltakernes

praksis, en bedre integrering av ferdighetstrening og bedre tilrettelegging for erfaringsdeling og læring mellom deltakerne (Hybertsen et al., 2014).

De sju tilbyderne er Handelshøyskolen BI, Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen på Vestlandet, Norges Handelshøyskole, Norges tekniske naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Agder og Universitetet i Oslo. Studentene søker via en nasjonal søkeportal på Utdanningsdirektoratets hjemmeside (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2017), og de krysser av for hvilken tilbyder de primært ønsker. Hver tilbyder har ansvar for selv å informere om sitt studietilbud på egen hjemmeside. Det betyr at det er interessant å studere disse hjemmesidene. I denne artikkelen undersøker vi hvordan kravet om praksisorientering kommer til uttrykk, og hvilke arbeidsmetoder tilbyderne signaliserer at de vil bruke for å oppnå en praksisnær tilnærming til læring. Med dette som bakgrunn stiller vi følgende forskningsspørsmål: *Hvordan omtaler tilbyderne kravet om praksisorientering på sine hjemmesider, og hvilke metodiske valg gjøres?*

En analyse av det svenske og norske rektorprogrammets anbudsdokumenter fra 2014 viste at programmene var sterke på innhold, men når det kom til prosess (metoder), var de ikke så tydelige (Aas & Törnsten, 2016a; Aas & Törnsten, 2016b). Forfatterne hevder at en årsak til dette kan være at tradisjonene i de to nordiske landene har vært å overlate metodevalg til tilbyderne av programmene og deres undervisningsstab. De argumenterer for at en diskusjon om metoder kan bidra til å utvikle denne type lederprogram, noe vi velger å tematisere i denne artikkelen.

I den videre teksten starter vi med å se nærmere på begrepet «praksisorientering». Videre redegjør vi for hva forskningen sier om effektiv utvikling av skoleledelse, før vi presenterer hvordan vi analyserer tilbyderens hjemmesider. Med utgangspunkt i analysekategorier utledet fra teoretiske prinsipper om effektiv utvikling av ledelse og tilhørende arbeidsmåter presenterer og drøfter vi funnene og konkluderer.

Hva menes med praksisorientering i rektorutdanningen?

I Utdanningsdirektoratets vedlegg 1 til kravspesifikasjon for den nasjonale rektorutdanningen (heretter omtalt som kravspesifikasjonen) (UDIR, 2014) er synet på ledelse forankret i Mintzbergs (2009) modell av *ledelse som praksis*. Den inneholder tre dimensjoner: Ledelse som *vitenskap* (analyser basert på systemisk evidens), *håndverk* (erfaring og praktisk læring) og *kunst* (visjon og kreativ innsikt). Dimensjonene representerer tre perspektiver på kunnskap og lederutvikling, henholdsvis kunnskapstilegnelse, kunnskapsutøvelse og kunnskapsutvikling. Ledelse er med andre ord en praksis som læres gjennom erfaring og er forankret i den konteksten ledelse foregår i.

Synet på *ledelse som praksis* er bakgrunnen for at Utdanningsdirektoratet i sin kravspesifikasjon til tilbyderne stiller som et eksplisitt krav at utdannings-

tilbudet skal ha et praksisorientert programdesign. Det uttrykkes i brosjyren «*Ledelse i skolen*» (UDIR, 2015) at en praksisorientering inkluderer to deler, en individuell del som handler om å utvikle personlige lederferdigheter, og en systemisk del som handler om å involvere skole og skoleeier i læringsaktiviteter for å få til organisatorisk læring.

Når det gjelder utvikling av den personlige delen, må dette ses i sammenheng med ønsket om å utvikle «ledere som er tydelige, demokratiske, selvstendige, trygge og modige», og erkjennelsen av at «[a]lle ledere må tilpasse sitt lederskap til sin egen personlighet, sine egne forutsetninger og sine egne styrker og svakheter» (UDIR, 2015, s. 7). Kravspesifikasjonen for rektorutdanningen (UDIR, 2014) stiller krav om at det skal gjennomføres *ferdighetstrening*. Hvilke elementer som kan regnes som ferdighetstrening i studiet, er uklart. Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015–2019, delrapport 1 (Caspersen, Federici & Røsdal, 2017) viser at tilbyderne vektlegger ulike typer av ferdighetstrening, og studentene er usikre på hva i studiet som er ferdighetstrening. En måte å forstå begrepet på er å definere det inn under begrepet «personlig nærgående aktiviteter som for eksempel 360 graders tilbakemelding, coaching, mentoring, rollespill, ferdighetstrening, aksjonslæring og mester-svenn-læring» (UDIR, 2015, s. 4). Her er ferdighetstrening en av flere aktiviteter der studentenes læring kobles til handling og som inngår i en praksisorientering.

Effektiv utvikling av ledelse

Hensikten med lederopplæring er å gi lederne en kompetanse og handlingsberedskap som kan føre til forandringer i deres daglige praksis, som igjen kan få betydning for elevenes undervisning og læring (Darling-Hammon, LaPointe, Meyerson & Orr, 2007). Det å lære ledelse handler ikke bare om å få mer kunnskap, men at ledere må gis muligheter for mer *tenkning* om kunnskap og å skape mening. Løsning av de komplekse utfordringer som oppleves i dagens utdanningssystem, krever et skifte av tankesett og en helt ny måte å forholde seg på, ikke bare små justeringer av den nåværende situasjonen. Det innebærer at det er lederne selv som må forandre seg (McKinsey & Company, 2010). En slik forandring skjer ved først å *gå inn i* endringsprosessen, deretter ved å *delta* i endringen, for til slutt å få en *ny kognitiv ramme for læring* gjennom deltakelse i endringen (Robertson, 2013).

Ved å spørre hvorfor situasjonen *er som den er* og *hvordan den burde være*, skapes en ny tenkning om praksis. Spørsmål om verdier, oppfatninger og antakelser åpner for en ny lederpraksis som kan endre komplekse systemer og strukturer (Aas & Paulsen, 2017). Utvikling av ens egen ledelsespraksis er en avgjørende del av endringsprosesser. Metakognitiv ledelsespraksis beveger ledere fra å tenke om *hva er* og *hvordan*, til å tenke om *hvorfor* og *hva kan det bli*, og om hvordan deres egen endring er del av løsningen (Robertson & Earl, 2014). Skolelederes

personlige og profesjonelle erfaringer og kunnskap, og deres egen måte å se seg selv på, er derfor avgjørende for deres utvikling som ledere.

Effekten av læringen er mer varig når den er autentisk, strukturert og fokusert, samarbeidende, støttende og kan kobles til praksis (Hunzicker, 2011). Analyser av rammeverk for skolelederprogram gjort av Dempster, Lovett & Fluckiger (2011) viser en svak teoretisk forankring, og forskerne foreslår i større utstrekning å relatere programmene til rektors arbeid heller enn å fokusere på hva skolelederrollen skal inneholde og de forpliktelsene som følger. Gjennom de siste tiårene er det utviklet og prøvd ut ulike modeller og metoder i opplæringsprogrammer for skoleledere som alternativer til den tradisjonelle kursmodellen med tradisjonelle forelesninger og forhåndsdefinert innhold. Ved siden av de kognitive (teoretiske) læringsmåtene (forelesninger og selvstudier), som i hovedsak bidrar med informasjon, er det tatt i bruk alternative læringsmåter. Det inkluderer samarbeidende og kommunikative, prosessorienterte modeller (for eksempel gruppearbeid eller prosjektarbeid) og refleksive metoder (for eksempel egenvurdering og feedback, veiledning, mentoring og coaching) (Huber, 2011).

Å bruke ledernes erfaringer og praksis som fundament i læringen representerer alternative læringsmåter, som blant annet er prøvd ut i rektorutdanningen (Caspersen et al., 2017). Ved å stimulere ledere til å stille spørsmål og reflektere over sin praksis kan de selv bli hjulpet til å gjøre meningsfulle forandringer i sitt daglige liv (Aas, Helstad & Vennebo, 2016; Grutle & Roald, 2016). I evalueringen av Benchlearningprogrammet¹ viser deltakernes tilbakemeldinger at kombinasjonen av skolebesøk, arbeid i studiegrupper, teori og utprøving av ny praksis skaper en synergi som gir motivasjon og trygghet til å forandre både egen lederpraksis og skolens praksis (Aas & Blom, 2017; Aas & Roald, 2016).

Prinsipper og arbeidsmetoder for en praksisorientert læringstilnærming

I lys av den ovennevnte forskningen om hvordan skoleledere lærer, kan en praksisorientert læringstilnærming omfatte flere forhold. For det første må læringen være autentisk. Deltakernes motivasjon øker når den kobles til praksis (Huber, 2011; Hunzicker, 2011). For det andre må det legges til rette for å stimulere til tenkning om kunnskap (Darling-Hammond et al., 2007; Dempster et al., 2011). Ledere som stiller spørsmål og reflekterer over praksis, får motivasjon og trygghet til å gjøre forandringer i sin ledelsespraksis. For det tredje må ledere selv delta i endringsprosesser (Robertson, 2013). Deltakelse åpner for en ny kognitiv ramme for læring og en ny ledelsespraksis. En utfordring for et akademisk utdanningsprogram som rektorutdanningen er å inkludere deltakernes egen praksis i læringen. Når deltakerne er på campus, kan det skje ved at deltakerne deler erfaringer og reflekterer over egne og andres erfaringer, individuelt og i gruppe. En annen metode er å legge til rette for ulike simuleringer der deltakerne trener

på autentiske situasjoner, enten via rollespill, casediskusjoner, coaching eller mentorering. For den personlige utviklingen kan lederverktøy som kartlegger rolleforståelse, personlighet og kunnskapsdimensjoner, anvendes som grunnlag for coaching eller samtaler (Aas, 2017; Huber & Hiltmann, 2011). Innsikt i egen og andres praksis kan også oppnås gjennom skolebesøk eller skygging av kolleger. Sist, men ikke minst kan læringen kobles til praksis ved at deltakerne selv må lede og delta i utviklingsarbeid lokalt der de må involvere egen skole og kommune, inspirert av aksjonslæringsmetoder (Aas & Blom, 2017).

I tabell 1 og tabell 2 nedenfor gir vi en oversikt over prinsippene og arbeidsmetodene for en praksisorientert læringstilnærming. Vi skiller mellom en systemisk lederutvikling, det vil si læring rettet mot organisasjonsutvikling (tabell 1), og en personlig lederutvikling, som omhandler læring rettet mot utvikling av den enkeltes lederrolle og lederidentitet (tabell 2). I venstre kolonne i begge tabellene omtaler vi prinsipper, som vi har delt i tre nivåer. Nivåene er inspirert av Robertsons (2013) framstilling av grader av praksisdeltakelse. Kobling til praksis skjer gjennom en stegvis prosess fra *informasjon om praksis* til *refleksjon om praksis*, og så via *deltakelse i praksis*. I høyre kolonne eksemplifiserer vi arbeidsmetoder for å få til en praksisorientering. Eksemplene er hentet fra Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon (UDIR, 2014), evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen (Caspersen et al., 2017) og evaluering av Benchlearningprogrammet (Aas & Roald, 2016).

Tabell 1: Prinsipper og arbeidsmetoder for praksisorientert, systemisk lederutvikling.

Prinsipper	Arbeidsmetoder
Nivå 1: Informasjon om autentisk praksis (beskrivelser av praksis)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erfaringsdeling 2. Case/rollespill fra praksis 3. Skolebesøk 4. Skygging av kolleger 5. Innsamling av skoledata
Nivå 2: Refleksjon over praksis (utforsking av praksis)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refleksjon over egne og andres erfaringer 2. Refleksjon over problemstillinger i case/rollespill, fra skolebesøk, skygging og skoledata
Nivå 3: Deltakelse i praksis (utprøving av praksis)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planlegge og gjennomføre utviklingsarbeid på egen skole

I tabell 1, som omhandler *praksisorientert, systemisk lederutvikling*, refererer nivå 1 til *informasjon om autentisk praksis* og handler om beskrivelser av praksis, noe som for eksempel kan skje gjennom at deltakerne bringer med seg erfaringer fra egen praksis og deler med hverandre. Det kan også skje ved at studentene

blir presentert for caser, deltar i skolebesøk, skygger kolleger eller samler inn skoledata. Nivå 2 refererer til *refleksjon over praksis* og handler om å utforske den praksis som deltakerne har fått informasjon om. Det kan innebære refleksjon knyttet til erfaringer, case/rollespill, skolebesøk, skygging og skoledata. Nivå 3 refererer til *deltakelse i praksis*, hvilket innebærer at deltakerne selv må delta i utprøving av ny praksis. Deltakelse åpner for et bredere refleksjonsgrunnlag og derved en utvidet kognitiv utvikling som gir grunnlag for ny praksis. I undervisningssituasjonen kan dette skje ved at deltakerne må planlegge og lede et utviklingsarbeid på egen skole.

Tabell 2: Prinsipper og arbeidsmetoder for praksisorientert, personlig lederutvikling.

Prinsipper	Arbeidsmetoder
Nivå 1: Informasjon om en selv som leder (beskrivelser av praksis)	1. Kartlegge rolleforståelse, personlighetsdimensjoner, kompetanseområder
Nivå 2: Refleksjon over praksis (utforsking av praksis)	1. Refleksjon rundt informasjon om en selv som leder
Nivå 3: Deltakelse i praksis (utprøving av praksis)	1. Utprøving av ny lederatferd i egen skole

Tabell 2, som omhandler *praksisorientert, personlig lederutvikling*, er utviklet på tilsvarende måte som tabell 1. Nivå 1 refererer til *informasjon om en selv* og relateres til beskrivelse av egen lederpraksis. Arbeidsmetoder for å fremme denne type læring kan være å kartlegge den enkelte leders rolleforståelse, personlighetsdimensjoner og kompetanseområder. Feedback fra denne type informasjon kan igjen gi grunnlag for læring på nivå 2, *refleksjon over praksis*. Refleksjon rundt informasjon om en selv som leder er en del av det å utforske egen lederpraksis. Når det gjelder læring og utvikling på nivå 3, *deltakelse i praksis*, skjer det gjennom utprøving av lederpraksis. Ny kognitiv forståelse kommer altså via utprøving og refleksjon over ny lederatferd i den aktuelle lederkonteksten i egen skole.

Metode

For å kunne svare på problemstillingen om hvordan tilbyderne omtaler kravet om praksisorientering på sine hjemmesider, og hvilke metodiske valg som gjøres, har vi brukt et kvalitativt forskningsdesign (Denzin & Lincoln, 2003) med dokumentanalyse som metode. Dokumentanalyse forstås som en systematisk prosedyre for gjennomgang eller vurdering av dokumenter, både trykte og elektroniske. I likhet med andre analytiske metoder i kvalitativ forskning krever dokumentanalyse at dataene blir undersøkt og fortolket for å skape mening og

forståelse og utvikle empirisk kunnskap (Bowen, 2009; Corbin & Strauss, 2008). I denne artikkelen har vi brukt offentlig tilgjengelig informasjon publisert på tilbydernes hjemmesider. Det betyr at vi ikke har hatt tilgang til mer detaljert informasjon om hvert program. Derfor er analysen kun nyttig som en illustrasjon på hvordan tilbyderne presenterer sin tilnærming til kravet om praksisnær læring, og kan ikke ses på som en informasjon om hvordan dette faktisk gjøres i den enkelte utdanning. Analyse av hjemmesider forutsetter et syn på ledelse som diskursiv praksis slik den fremstilles via språk og argumenter (Thomson, Hall & Jones, 2013).

I vår lesing av dokumentene har vi anvendt analysekategorier presentert som prinsipper og arbeidsmåter i tabell 1 og tabell 2. Disse er som tidligere nevnt bygd på teoretiske prinsipper om effektiv utvikling av ledelse og tilhørende arbeidsmåter. Analysen var delt inn i tre steg: *beskrivende*, *tematisk* og *analytisk* (Richards, 2014). Ved første gangs lesing lette vi etter beskrivelser/utsagn som kunne relateres til begrepet «praksisorientering» slik det framkommer i analysekategoriene eksemplifisert under arbeidsmetoder i de to tabellene. Deretter ble utsagnene kategorisert/tematisert. Tematiseringen skjedde ved at vi først samlet beskrivelser/utsagn i de to hovedkategoriene: praksisorientert, systemisk lederutvikling og praksisorientert, personlig lederutvikling. Dernest ble de sortert under de forskjellige arbeidsmetodene. Ettersom vårt formål var å avdekke både hvordan tilbyderne omtalte kravet om praksisorientering og hvilke metodiske valg som gjøres, så måtte vi i det siste steget av analysen skille mellom hva som var intensjoner (mål), og konkretiseringer av hvilke konkrete læringsmåter som skulle anvendes (metoder).

Siden vi som forskere også representerer en av tilbyderne for den nasjonale rektorutdanningen, kan det reises spørsmål knyttet til insider-epistemologien. «Generelt sett er en insider en person som på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon innehar – eller antas å inneha – en kunnskap som andre ikke har» (Kvernbekk, 2005, s. 18). Insider-ideen, som i stor grad er relatert til aksjonsforskning, handler om å forstå hendelser innenfra, fra aktørenes perspektiv. Carr og Kemmis (1986) hevder at det ikke er mulig å nå en adekvat forståelse av praksis uten referanse til praktikernes intensjoner og selvforståelse. I dokumentanalysen har de teoretiske analysekategoriene bidratt til å skape den nødvendige distansen til dataene og validere forskningen (Aas, 2009).

Presentasjon og drøfting av funn organiseres ved at vi starter med noen felles og generelle kommentarer til analysen før vi presenterer funnene i lys av de to hovedkategoriene: *praksisorientert*, *systemisk lederutvikling* og *praksisorientert*, *personlig lederutvikling*, begge med tre underliggende nivå-kategorier. Funnene eksemplifiseres ved relevante utdrag fra tilbyderne hjemmesider; alle utsagn er gjengitt i bokmålsform. Tilbyderne er: Handelshøyskolen BI (BI), Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Høgskolen på Vestlandet (HVL), Norges Handelshøyskole (NHH), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Universitetet

i Agder (UiA) og Universitetet i Oslo (UiO). Tilbydernes forkortelser brukes i presentasjonen av funn.

Presentasjon av funn

En gjennomgang av tilbydernes hjemmeside viser at det er stor variasjon i omfang, utforming og innhold. En optelling av antall ord som gjelder rektorutdanningen spesielt, varierer fra 744 ord til 5894 ord.² Omfanget av informasjon (antall ord) vil selvsagt påvirke konkretiseringsnivået når det gjelder metodevalg.

Praksisorientert, systemisk lederutvikling

Alle tilbyderne signaliserer at et sentralt mål i utdanningen er at den skal kobles til deltakernes egen praksis. Det er imidlertid stor variasjon i hvordan tilbyderne redegjør for hvordan undervisningen kobles til egen praksis, og hvordan dette blir konkretisert.

Nivå 1: Informasjon om autentisk praksis

Seks av syv tilbydere er eksplisitte på at deltakernes egne praksiserfaringer skal brukes i utdanningen og gjerne deles med andre i læringsgrupper. Nedenfor følger eksempler på hvordan fire av tilbyderne uttrykker den gjennomgående praksisorienteringen:

I læringsløpet skal studentene dele erfaringer og faglig kompetanse med hverandre. (HiOA)

Gjennom studiet arbeider studentene med problemstillinger og utviklingsoppgaver med utgangspunkt i utfordringer ved egne skoler. (NTNU)

Realiseres ved at det faglige stoffet kontinuerlig knyttes til og anvendes på egen arbeidssituasjon. (NHH)

Undervisning blir nært knyttet til daglige oppgaver og funksjoner. (HVL)

I tillegg til deltakernes egne erfaringer nevner noen av tilbyderne andre former for informasjon om autentisk praksis. Casearbeid, som er nevnt som eksempel på en effektiv læringsmetode i kravspesifikasjonen, nevnes konkret av to av tilbyderne (HVL, HiOA). Når det gjelder skolebesøk, som er en annen form for arena der deltakerne kan få informasjon om praksis, er det to av tilbyderne som signaliserer at de tilbyr skolebesøk som en del av sitt utdanningstilbud (BI, UiA). En annen

kilde til informasjon om autentisk praksis er det å skygge en rektorkollega. En av tilbyderne nevner at et av arbeidskravene i deres utdanning er knyttet til skygging av en kollega (UiO). Sist, men ikke minst er det tre av tilbyderne som nevner at det å samle inn skoledata vil inngå i deres utdanningstilbud, henholdsvis samle data om det psykososiale arbeidsmiljøet (BI), gjennomføre en kulturkartlegging (UiA) og gjennomføre en organisasjonsanalyse (UiO).

Nivå 2: Refleksjon over praksis

På det neste nivået undersøker vi hvordan tilbyderne sier at de vil utforske den praksis som bringes inn i studiet. Her står begrepet «refleksjon» sentralt. Ifølge Argyris & Schön (1978) involverer refleksjon både enkeltkrets- og dobbeltkretslæring («single-loop and double-loop learning»). Enkeltkretslæring er definert som små justeringer av regler og rutiner, mens dobbeltkretslæring handler om nye måter å tenke og handle på. Hargrove (2008) argumenterer for at refleksjon også inkluderer trekretslæring («triple-loop learning»), som involverer tenkning om skolekonteksten og dramatiske skifter når det gjelder perspektiv og atferd.

Begrepet «refleksjon», eller det å reflektere, anvendes av fire av tilbyderne som en kompetanse deltakerne skal ha fått etter opplæringen (HVL, UiA, NTNU, UiO). Det å kunne anvende metakognitive ferdigheter i utforsking av egen og andres praksis understrekes med andre ord som et sentralt sluttmaal. To av tilbyderne signaliserer at refleksjon også skal inngå som en gjennomgående læringsmåte i studiet (NTNU, UiO). Selv om ikke alle tilbyderne anvender begrepet «refleksjon», er det stor grunn til å anta at refleksiv virksomhet ligger implisitt når fire av tilbyderne snakker om å drøfte egen og andres praksis, enten som et gjennomgående fokus (NHH) eller som en læringsmåte (HiOA, UiO, NTNU). Nedenfor følger utsagn om refleksjon og drøfting fra fire av tilbyderne:

Planlegge, reflektere og grunnngi valg av ledelsespraksis i forhold til personalet. (HVL)

Drøfting og refleksjon over ledelsespraksis og lederrollen knyttet til skolens kjerneaktiviteter er en viktig del av arbeidskravene. (UiO)

Det forventes at studentene medvirker aktivt gjennom hele studieløpet ved å undersøke og drøfte faglige utfordringer i sin egen arbeidssituasjon. (HiOA)

I denne (arbeidskrav) teksten drøfter studenten utfordringer fra egen arbeidsplass. (NTNU)

Nivå 3: Deltakelse i praksis

Det tredje nivået av praksisorientering er knyttet til deltakelse i praksisendringer, i betydningen å prøve ut ny praksis. Tre av tilbyderne skriver at deltakelse skal skje ved gjennomføring av et utviklingsarbeid ved egen skole (HVL, HiOA, UiO). En tilbyder nevner det som en del av målsettingen (UiA), to av tilbyderne omtaler utviklingsarbeidet som en gjennomgående arbeidsmetode (HiOA, UiO), og én tilbyder inkluderer deltakelsesperspektivet i eksamen (HVL). Utdragene nedenfor illustrerer hvordan fire av tilbyderne uttrykker deltakelsesdimensjonen.

Å drive og lede evaluerings- og utviklingsprosesser i egen virksomhet (mål). (UiA)

Studenten skal utarbeide en plan for gjennomføring av ett skoleutviklingsprosjekt knyttet til ledelse, implementering, samhandling med lærernes fellesskap og estimerte effekter på elevenes læring. (HiOA)

Et sentralt arbeidskrav er relatert til et individuelt skoleutviklingsprosjekt i egen virksomhet der studentene får erfaring med å planlegge, lede og evaluere et utviklingsarbeid med forankring i skolens/skoleeiers satsningsområder. (UiO)

Presentasjon og analyse av et lokalt utviklingsprosjekt (eksamen). (HVL)

Praksisorientert, personlig lederutvikling

Det å kjenne sine verdier, kompetanser, styrker, svakheter og hva som må til for å skape en overgang fra novise til erfaren leder, er avgjørende for å utvikle en rolleforståelse og en lederidentitet (Aas, 2016). Personlighetstrekk påvirker både våre oppfatninger og hvordan vi reagerer i ulike situasjoner, men denne påvirkningen skjer i samspill med omgivelsene (regler, normer, andre menneskers påvirkning, m.m.) slik at vår atferd påvirkes både av situasjonen og vår personlighet. Et personlighetstrekk beskriver ikke atferd i seg selv, men kan heller ses på som en preferanse eller et naturlig anlegg for visse måter å reagere og handle på (Martinsen, Nordvik & Østbø, 2005). Siden personlighet er en relativt stabil faktor i alle menneskers liv, og siden personlighet er sterkt forbundet med ledelse, bør personlighet tas i betraktning i kompetanseutvikling av ledere. Innenfor ledelsesfeltet både i privat og offentlig sektor har det lenge vært en rekke personlighetstester og kartleggingsverktøy på markedet, for eksempel 360 graders evaluering/intervjuer (Cacioppe & Albrecht, 2000; Djupvik, 2009), preferansetester (Myers, 1990; Ringstad & Ødegård, 2012) og kompetansekartlegging (Huber & Hiltmann, 2011; Skedsmo & Aas, 2017). Verktøyene er ment som et utgangspunkt for refleksjon for å øke den enkeltes selvinnsikt.

Noen av tilbyderne er eksplisitte på at de vil anvende noen av disse verktøyene i sin utdanning, mens andre refererer til at de vil drive ferdighetstrening, uten

å konkretisere hvilke verktøy de tenker på. Hos de fleste tilbyderne synes begrepet «ferdighetstrening» nettopp å være knyttet til den personlige lederutviklingen.

Nivå 1: Informasjon om en selv som leder

Når det gjelder nivå 1 i tabell 2, *informasjon om en selv som leder*, oppgir fem av tilbyderne at det er en målsetting i deres utdanningstilbud å arbeide med den personlige siden av lederrollen (BI, HiOA, NHH, HVL, NTNU), eksemplifisert gjennom utdrag fra tre av tilbyderne:

Utvikle ferdigheter hos seg selv og andre. (HiOA)

Hvordan en kan videreutvikle seg som leder og om etisk og klokt lederskap. (HVL)

Det betyr at programmet ikke bare skal gi deg økt kunnskap og økte ferdigheter, men også økt selvinnsikt hva ledelse angår. (NHH)

Tre av tilbyderne konkretiserer hvilke lederverktøy de vil anvende i arbeidet med å øke deltakernes selvinnsikt. Det inkluderer 360 graders lederevaluering (BI), lederrolleanalyse (UiA) og kartlegging av lederrolle, egen kompetanse, og opplevde lederutfordringer (UiO), her illustrert ved utsagn fra én av tilbyderne:

Coaching i grupper anvendes som metode for å bidra til studentenes individuelle utvikling og læring. Kartlegging av forventninger til utøvelse av lederrollen, av egen kompetanse og en opplevd lederutfordring danner utgangspunkt for coachingen. (UiO)

Nivå 2: Refleksjon over praksis

På nivå 2 *refleksjon over praksis* ser vi at tre av tilbyderne signaliserer at en målsetting er å bruke den informasjon den enkelte får om seg selv, som grunnlag for refleksjon (HVL, BI, NTNU). Tre av tilbyderne beskriver metodisk hvordan de vil gjennomføre en slik refleksjon gjennom henholdsvis et profildokument (NTNU), ved refleksjon over sterke og svake sider (HVL) og gjennom gruppe-coaching (UiO). I det følgende vises eksempler på hvordan tilbyderne skisserer at de metodisk vil arbeide med det å utforske egen lederrolle og lederpraksis:

Profildokument – «På sporet av egen rektorrolle». I denne teksten skal du drøfte din læringsreise gjennom rektorutdanningen. Hvor var du da du startet, hvor er du nå og hvor skal du? Hvordan har rektorutdanningen påvirket deg? (NTNU)

Gjennom spørsmål, kommentarer og råd fra coachen og de andre deltakerne i gruppen oppfordres studentene til å reflektere over egen lederrolle, mestringsforventninger og utprøving av nye handlinger. (UiO)

Identifisere og reflektere over sterke og svake sider ved seg selv og arbeide videre med utfordringer en står overfor som leder i skolen. (HVL)

Nivå 3: Deltakelse i praksis

Når det gjelder nivå 3, *deltakelse i praksis*, er det to tilbydere som signaliserer utprøving av ny praksis knyttet til lederrollen som del av sine målsettinger (NHH, BI), mens to av tilbyderne konkretiserer hvordan utprøving inngår i arbeidsmetodene (BI, UiO). Følgende utsagn illustrerer utprøving av ny lederatferd enten som en målsetting eller som en arbeidsmetode:

Fokus på systematisk tilnærming til egen kompetanseutvikling og med utviklingsmål. (BI)

Programmet skal være en treningsarena hvor du skal utprøve de teoriene og verktøyene som blir presentert i undervisningen. (NHH)

Utarbeidelse av personlig utviklingsplan. (BI)

Gjennom spørsmål, kommentarer og råd fra coachen og de andre deltakerne i gruppen oppfordres studentene til å reflektere over egen lederrolle, mestringsforventninger og utprøving av nye handlinger. (UiO)

Drøfting

Ved hjelp av analysekategoriene som bygger på en nivådelt forståelse av en praksisorientert læringstilnærming, har vi avdekket hvordan tilbyderne omtaler kravet om praksisorientering på sine hjemmesider, og hvilke metodiske valg som gjøres. I drøftingen ser vi på de tre nivåene i en praksisorientert læring: *informasjon om praksis, refleksjon over praksis og deltakelse i praksis*, både når det handler om utvikling av egen skole og av en selv som leder. Når det gjelder *informasjon om praksis*, ser vi at seks av syv tilbydere er tydelige på at deltakernes egne praksiserfaringer skal brukes i utdanningen og gjerne deles med andre. Erfaringsdeling domineres av beskrivelser og fortellinger om praksis. Det er færre eksempler på at tilbyderne anvender andre måter å få kunnskap om praksis på, selv om noen av tilbyderne nevner informasjonskilder som caser, skolebesøk, skygging og skoledata. Informasjon om den personlige siden ved lederrollen uttrykkes som en målsetting hos bare fire av tilbyderne, og bare tre

av tilbyderne konkretiserer hvilke lederverktøy de vil anvende i arbeidet med å øke deltakernes selvinnst. Erfaringslæring kommuniseres med andre ord som sentralt i de fleste tilbydernes eksterne informasjon, dog tydeligere som grunnlag for utvikling og læring om egen skole enn i forbindelse med utvikling og læring om egen lederrolle. Ettersom betydningen av deltakernes erfaringer framheves i kravspesifikasjonen (UDIR, 2014), og dokumenteres i forskning om motivasjon for voksnes læring (Hunzicker, 2011), er det kanskje ikke så overraskende at så mange av tilbyderne ønsker å være eksplisitte på at de kobler utdanningen til deltakernes erfaringer.

Å kunne bruke informasjon om egen eller andres praksis til å bevege ledere fra å tenke om hva er og hvordan, til å tenke om hvorfor og hva kan det bli, fordrer refleksjon (Robertson & Earl, 2014), her definert som nivå 2 i praksisorientert læring. På bakgrunn av at begrepet «å reflektere» også nevnes i kravspesifikasjonen (UDIR, 2014), er det kanskje litt overraskende at begrepet *refleksjon* eller det å *reflektere* bare anvendes av fire av tilbyderne om en kompetanse deltakerne skal ha fått etter opplæringen, og at bare to av tilbyderne signaliserer at refleksjon også skal inngå som en gjennomgående læringsmåte i studiet. Det at refleksjon ikke framheves blant flere tilbydere, kan ha med ulike læringssyn å gjøre. Noen av tilbyderne kommuniserer læring som overføring, og andre som sosial praksis (jf. Dysthe, 2001). En annen forklaring kan være at det er ulike oppfatninger om hvordan refleksjon skjer, og at academia fremdeles domineres av en forelesningstradisjon der refleksjon primært overlates til den enkelte (Aas & Törnsten, 2016b). En tredje forklaring kan handle om at flere tilbydere ser refleksjon som noe som kan overlates til den enkelte, noe som ikke er integrert i en lederpraksis, men noe ledere kan gjøre når de har tid (Robertson, 2013). Sist, men ikke minst kan det hende at flere av tilbyderne legger til grunn at refleksjon inngår i andre begreper som å drøfte og analysere.

Som nevnt viser nyere forskning om skolelederes læring at utprøving av praksis gir en ny kognitiv ramme, en motivasjon og trygghet for å iverksette endringer i skolen, både når det gjelder organisasjonsutvikling og egen lederpraksis (Aas & Blom, 2017; Robertson & Earl, 2014). Det var derfor av interesse å se i hvilken grad tilbyderne kommuniserer dette tredje deltakelsesnivået i den praksisorienterte læringen. Analysen viser at kun tre av tilbyderne knytter deltakelse til gjennomføring av et utviklingsarbeid i egen skole, og to av tilbyderne nevner utviklingsarbeidet som en gjennomgående arbeidsmetode. Når det gjelder deltakelse knyttet til utvikling av en selv som leder, er det bare to tilbydere som signaliserer utprøving av ny lederpraksis som del av sine målsettinger, mens to av tilbyderne konkretiserer hvordan utprøving inngår i arbeidsmetodene. Ut fra hjemmesidene kan det dermed se ut som om de fleste tilbyderne fremdeles vektlegger læring som overføring framfor læring som deltakelse. Dersom dette også reflekteres i det praktiske arbeidet hos tilbyderne, kan flere forklaringer være mulige. For det første har det selvsagt med den akademiske tradisjon å gjøre, der

undervisningen er bygget rundt formidling av innhold gjennom forelesninger og lesing av et omfangsrikt pensum. For det andre kan en forklaring være at en slik organisering er den mest kostnadseffektive undervisningsformen fordi enkeltforelesere kan snakke til store forsamlinger. For det tredje kan videreføring av den akademiske tradisjonen ha å gjøre med kompetansen tilbyderne besitter. En orientering mot mer praksisnære læringsformer krever akademikere som ikke bare behersker forelesningstradisjonen, men som kan opptre som prosessledere i deltakernes læring (Aas & Roald, 2016). For å kunne støtte deltakerne i deres personlige og faglige utvikling må prosesslederne ha kunnskap om og erfaringer fra skolen. Et interessant funn i analysen er at de fleste tilbyderne kommuniserer at deltakernes læring skjer i læringsgrupper, og gjerne med støtte av veiledere. Det kan tyde på at det hos flere av tilbyderne er en dreining fra kognitive læringsmåter som bidrar med informasjon, mot mer samarbeidende, prosessorienterte og refleksive læringsmåter (Huber, 2011).

Konklusjon

Vi har i denne artikkelen undersøkt hvordan tilbyderne av nasjonal rektorutdanning omtaler kravet om praksisorientering på sine hjemmesider, og hvilke metodiske valg som gjøres. Analysen viser at de fleste tilbyderne kommuniserer at de vektlegger deltakernes erfaringer i læringsarbeidet. Det er mindre informasjon om hvordan tilbyderne bruker disse erfaringene som grunnlag for refleksjon, og enda mindre informasjon om hvordan utprøving av ny praksis inngår i den praksisorienterte læringen. Selv om flere av tilbyderne signaliserer at de vektlegger trening av ferdigheter, er det bare få eksempler på hvordan dette skjer i praksis. Gjennomgående er det på hjemmesidene mest oppmerksomhet omkring programmenes innhold og færre eksempler på arbeidsmetoder. Analysen reflekterer den tradisjon som har vært i Norge når det gjelder å utforme lederprogrammer, der staten styrer på innhold og overlater metodevalg til tilbydere (Aas & Törnsten, 2016b). For å få mer effekt ut av lederprogrammer er det viktig å se mer på hvordan læring kan skje. Når for eksempel praksis utgjør en sentral dimensjon for deltakernes læringsutbytte både når det gjelder organisasjon og individ, er det interessant å drøfte hva man gjør, hvordan man gjør det, og hvorfor man gjør det. Med bakgrunn i analysen vil vi derfor argumentere for å skape en debatt om arbeidsmåter i rektorutdanningen og i andre skolelederprogram. Hensikten med debatten er ikke at tilbyderne skal bli enige om å bruke de samme metodene, men at både nasjonale myndigheter og den enkelte tilbyder og dennes ansatte skal få en økt bevissthet om metoder som kan fremme det Mintzbergs (2009) i sin modell kaller *ledelse som praksis*.

En gjennomgang av tilbydernes hjemmesider har vært en interessant øvelse fordi det er rimelig å anta at sidene *utgjør et sentralt informasjonsgrunnlag for studentenes valg av studiested*. Analysen av hjemmeside som informasjonskanal

viser at de fleste av tilbyderne synes å vektlegge akademias tradisjon om å opplyse framfor å markedsføre. Hjemmesider benyttes for å presentere og informere og som en kanal for å kjøpe produkter og tjenester. I konkurransen om folks oppmerksomhet er det utviklet mye kunnskap om gode hjemmesidepresentasjoner både når gjelder innhold, layout, bruk av farger og symboler m.m. Presentasjonsaspektet er ikke en del av denne analysen, men ut fra vår bruk av hjemmesider som datagrunnlag har vi registrert store variasjoner i hvordan tilbyderne presenterer sitt utdanningstilbud. Tilbydernes hjemmesidepresentasjoner kan derfor være et interessant undersøkelsesobjekt.

Notes

- 1 Et program for rektorer i Norge og Sverige som har gjennomført rektorutdanningen.
- 2 En optelling av omfang på tilbydernes hjemmesider per 1.10.2017 viser følgende variasjon av ord, fra den med lavest antall ord til den med høyest antall ord (inkludert Word-dokumenter lenket til hjemmesiden): 744 ord, 916 ord, 1489 ord, 4067 ord, 4341 ord og 5894 ord. To av tilbyderne presenterer bilder, og for disse øker antall ord ved billedteksten.

Litteratur

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning a Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bowen, G.A. (2009). Documents analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), s. 27–40.
- Cacioppe, R. & Albrecht, S. (2000). Using 360° feedback and the integral model to develop leadership and management skills. *Leadership and Organization Development Journal*, 21(8), s. 390–404.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. London: Falmer Press.
- Caspersen, J., Federici, R.A. & Røsdal, T. (2017). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015–2019. Delrapport 1*. Trondheim: NIFU/NTNU.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. & Orr, M. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Program*. Hentet fra <http://seli.stanford.edu>
- Dempster, N., Lovett, S. & Fluckiger, B. (2011). *Strategies to Develop School Leadership: A Select Literature Review*. Melbourne: The Australian Institute for Teaching and School Leadership.

- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Djupvik, H.S. (2009). Hvordan tolke tilbakemeldingene fra en 360 graders lederevaluering: Er de ulike nivåene enige med hverandre? *Scandinavian Journal of Organizational Psychology* 1(2), s. 63–65.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Grutle, B. & Roald, K. (2016). Rektorutdanning for en ny rektorrolle? *Acta Didactica Norge* 10(4), s. 82–102.
- Hargrove, R.A. (2008). *Masterful Coaching* (3. utg.). San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- Huber, S.G. (2011). Leadership for learning – Learning for leadership: The impact of professional development I: T. Townsend & J. MacBeath (red.), *International Handbook of Leadership for Learning* 25 (s. 635–652). Dordrecht: Springer.
- Huber, S.G. & Hiltmann, M. (2011). Competence profile school management (CPSM) – An inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), s. 65–88.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), s. 177–179.
- Hybertsen, I.D., Stensaker, B., Federici, R.A., Olsen, M.S., Solem, A. & Aamodt, P.O. (2014). *Ledet til endring. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger. Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen*. Oslo: NIFU.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, Ø.L., Nordvik, H. & Østbø, L.E. (2005). Norske versjoner av NEO PI-R og NEO FFI. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42(5), s. 421–423.
- McKinsey & Company (2010). *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future* (Rapport November 2010) Hentet 3.10.2017 fra http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Fransisco: Berret-Koehler Pulisher.
- Myers, I.B. (1990). *Introduction to Type: A Description of the Theory and Applications of the Myers-Briggs Type Indicator*. CA: Consulting Psychologists Press.
- Richards, L. (2014). *Handling Qualitative Data: A Practical Guide* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ringstad, H. & Ødegård, T. (2012). *Typeforståelse. Jungs typepsykologi – En praktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Optimas organisasjonspsykologene.
- Robertson, J. (2013). Learning leadership. *Leading and Managing*, 19(2), s. 54–69.
- Robertson, J. & Earl, L.M. (2014). Leadership learning: Aspiring principals developing the dispositions that count. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 29(2), s. 3–17.

- Skedsmo, G. & Aas, M. (2017). Selvvurdering og gruppecoaching: Nye muligheter for refleksjon og læring for skoleledere. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 333–356). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomson, P., Hall, C. & Jones, K. (2013). Towards educational change leadership as a discursive practice – Or should all school leaders read Foucault? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 16(2), s. 155–172.
- UDIR (2014). *Vedlegg 1 til Kravspesifikasjon for nasjonal rektorutdanning*. Upublisert.
- UDIR (2015). *Ledelse i skolen*. Hentet 28.09.2017 fra https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Rektorutdanning/UDIR_Ledelse%20i%20skolen%20BOKMAL_web.pdf
- UDIR (2017). *Nasjonal søkeportal til rektorutdanningen*. Hentet 28.09.2017 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/>
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Aas, M. (2009). *Diskusjonens kraft. En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Upublisert doktoravhandling. Universitetet i Oslo: Oslo.
- Aas, M. (2016). *Bli en bedre skoleleder. Gruppecoaching som verktøy*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M. (2017). Skolelederens læring: Gruppecoaching som verktøy. I: M. Aas & J.M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 317–332). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Blom, T. (2018). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. *Professional Development*, 44(1), s. 62–75.
- Aas, M., Helstad, K. & Vennebo, K.F. (2016). Når rektor stilles til ansvar: Krise eller gylden mulighet? Om resultatstyring i rektorutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(4), s. 146–166.
- Aas, M. & Paulsen, J.M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aas, M. & Roald, K. (2016). *Forskningsbasert evaluering av Benchlearningprogrammet*. Oslo: Universitetet i Oslo, Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Aas, M. & Törnsten, M. (2016a). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in light of international research. *Nordic Studies in Education, Special Issue: Educational Leadership in Nordic Countries*, 36(2), s. 173–187.
- Aas, M. & Törnsten, M. (2016b). Norske og svenske skolelederprogram – En sammenlikning. *Bedre skole* (2), s. 56–61.

**Requirements for practice orientation
in the National School Leadership Program in Norway:
How is this addressed on the providers' websites?**

A key requirement for the National School Leadership Program in Norway is that it should use a practice-oriented approach to leadership learning. In this article, we explore how the concept of practice orientation can be understood. Secondly, we investigate how the providers of the National School Leadership Program on their websites explain how they will be fostering practice orientation. Findings from the study show that there are great variations in how providers address the requirement of practice orientation and what learning methods they signal to use. A study of websites may not reflect how this is actually done by the individual provider, but the websites are interesting because they are assumed to constitute a central information base for the students' choice of the place to study.

Keywords: National School Leadership Program, website, practice orientation, working methods