

Skolelederkompetanse

En analyse av skolelederopplæringen ved UiO og BI: Hvordan er mastergradsprogrammene bygget opp og organisert, og hvilke profil kan programmene sies å ha?

Ingrid Bergsted Lundby



Masteroppgave

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

21.12.07

Sammendrag

TITTEL:**Skolelederkompetanse**

En analyse av skolelederopplæringen ved UiO og BI: Hvordan er mastergradsprogrammene bygget opp og organisert, og hvilke profil kan programmene sies å ha?

AV:

Lundby, Ingrid Bergsted

EKSAMEN: SEMESTER:

Masteroppgave i pedagogikk, DOL Høst 2007 studieretning

STIKKORD:

Skoleledelse og utdanningstilbud for skoleledere.

Problemstilling

Skolelederen står ansvarlig for oppgaver som er både mangfoldige og krevende. Han/hun skal fungere både som økonomisk leder, administrativ leder, personal leder og pedagogisk leder. Samtidig står skolelederen ansvarlig for skolens resultatoppnåelse, og skal sørge for at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon. På bakgrunn av de omfattende kravene som stilles skolelederen, er en kompetanseutvikling hos disse lederne viktig.

Det norske skoleverket er i en stadig utvikling og har et sterkt behov for skoleledere som følger utviklingen. Dette medfører et stadig økende behov for videre- og etterutdanning av dagens skoleledere. Lenge har det vært bred enighet om at det er et behovet for en kompetanseheving blant skoleledere. Det har også eksistert tilbud om utdanning av skoleledere i flere tiår. Den videre- og etterutdanningen som eksisterte

tidligere besto i stor grad av korte og intensive opplæringstilbud. Dette har endret seg de siste årene, ved flere institusjoner tilbys det nå masterstudium innen skoleledelse. BI Oslo og UiO er to av utdanningsinstitusjonene som har egne mastergradprogrammer i skoleledelse.

Gjennom min oppgave ønsker jeg å belyse forskjeller og likheter mellom de to studiene. Jeg ønsker å finne svar på om det finnes betydelige forskjeller mellom de to programmene, og om de bygger på et ulikt syn på skoleledelsen.

Metode og kilder

I forbindelse med min oppgave har jeg gjennomført en dokumentanalyse av plandokumentene som forelå. På bakgrunn av dette har jeg valgt å belyse problemstillingen gjennom en analyse av læreplandokumentene ved de to institusjonene BI og UiO. Gjennom analysen av plandokumentene har målet vært å gjøre en sammenligning av skolelederutdanningen ved institusjonene. Analysen konsentrerer seg rundt utvalgte didaktiske kategorier.

Resultater/hovedkonklusjoner

På bakgrunn av analysen hevder jeg at BI og ILS har tatt mange ulike valg i konstruksjonen av sine respektive programmer. Det er ikke, på bakgrunn av denne analysen, mulig å hevde at det finnes en felles forståelse av hvordan opplæringen av skoleledere bør og skal være. Den ulike forståelsen viser seg i programmenes prioritering av faglig innhold, programmets kontekst og oppbygning.

Forord

Da er en krevende og lærerik prosess endelig tilbakelagt. Arbeidet med masteroppgaven har vært utrolig spennende og læringsrikt, samtidig som det har vært slitsom.

Jeg vil rekke en stor takk til de som har hjulpet meg med å gjøre prosessen enklere. Først vil jeg takke min hovedveileder, Berit Karseth, for at hun har hatt tro på at jeg skulle klare å avslutte oppgaven ved siden av full jobb. Hennes gode tilbakemeldinger har vært til stor hjelp. En stor takk rettes også til Morten Fjeldstad, for svar på alle spørsmål.

Takk til min nærmeste medarbeider, Jorunn, for forståelse og tålmodighet. Du har hatt sene kvelder alene.

Så vil jeg takke familien min for oppmuntrende tilbakemeldinger da jeg trengte det som mest. Dere har vært hjelpsomme gjennom korrekturlesing, gjennomlesing og diskusjoner. En stor takk retter jeg også til Hanne, for betydningsfull korrekturlesing i slutfasen.

Viktig for prosessen har også vært mine medstudenter som har gjort årene på Helga Eng morsomme og minnerike.

Sist men ikke minst retter jeg en stor takk til Andreas som har støttet og oppmuntret meg i en slitsom periode. Det har vært utrolig viktig!

Innhold

| | |
|--|-----------|
| <u>INNHOOLD</u> | 1 |
| <u>1. INNLEDNING</u> | 4 |
| 1.1 TEMA | 4 |
| 1.2 PROBLEMSTILLING | 4 |
| 1.3 BEGREPSAVKLARINGER | 5 |
| 1.4 GANGEN I OPPGAVEN | 6 |
| <u>2. SKOLELEDELSE</u> | 7 |
| 2.1 SKOLELEDERROLLEN | 7 |
| 2.1.1 SKOLELEDELSE SOM PROFESJON | 7 |
| 2.1.2 DAGENS SKOLELEDER | 9 |
| 2.2 VIDERE- OG ETTERUTDANNING | 12 |
| 2.2.1 PROSJEKTER FOR LEDEROPPLÆRING | 13 |
| 2.2.2 DE NYE TILBUDENE | 14 |
| <u>3. TEORI OG FORSKNING PÅ SKOLELEDELSE</u> | 16 |
| 3.1 ULIKE TYPER FORSKNINGSTILNÆRMING | 18 |
| 3.2 ORGANISASJONER | 19 |
| 3.2.1 SKOLEN SOM SAMFUNNSORGANISASJON | 20 |
| 3.2.2 TO PERSPEKTIVER PÅ ORGANISASJONER | 21 |
| 3.3 LEDELSE | 23 |
| 3.4 PROFESJONER | 25 |
| 3.5 OPPSUMMERENDE KOMMENTAR | 28 |
| <u>4. METODE</u> | 29 |
| 4.1 GYLDIGHET | 30 |
| 4.2 DE FORMELLE DOKUMENTENE | 31 |
| 4.3 DIDAKTISKE KATEGORIER | 33 |
| <u>5. UTDANNINGS TILBUDENE INNEN SKOLELEDELSE</u> | 35 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 5.1 | MASTER OF MANAGEMENT- SPESIALISERING SKOLELEDELSE | 35 |
| 5.1.1 | BAKGRUNN | 35 |
| 5.1.2 | SPESIALISERING SKOLELEDELSE | 36 |
| 5.1.3 | MÅL | 36 |
| 5.1.4 | OPPBYGGING | 38 |
| 5.1.5 | INNHold | 39 |
| 5.1.6 | LÆREPROSESSER - ARBEIDSFORM OG METODE | 44 |
| 5.1.7 | EVALUERING | 45 |
| 5.1.8 | LÆREFORUTSETNINGER - OPPTAKSKRAV | 46 |
| 5.1.9 | SAMARBEIDSPROSJEKTER | 47 |
| 5.2 | UTDANNINGSLEDELSE - ERFARINGSBASERT MASTER | 47 |
| 5.2.1 | BAKGRUNN | 47 |
| 5.2.2 | UTDANNINGSLEDELSE | 48 |
| 5.2.3 | MÅL | 48 |
| 5.2.4 | OPPBYGGING | 49 |
| 5.2.5 | INNHold | 50 |
| 5.2.6 | LÆREPROSESSER - ARBEIDSFORM OG METODE | 54 |
| 5.2.7 | EVALUERING | 55 |
| 5.2.8 | LÆREFORUTSETNINGER - OPPTAKSKRAV | 56 |
| 5.2.9 | SAMARBEIDSPROSJEKTER | 56 |
| 6. | <u>BI VS UIO- EN SAMMENLIGNINGEN</u> | 58 |
| 6.1.1 | MÅL | 58 |
| 6.1.2 | OPPBYGNING | 60 |
| 6.1.3 | INNHold | 62 |
| 6.1.4 | LÆREPROSESSER - ARBEIDSFORM OG METODE | 65 |
| 6.1.5 | EVALUERING | 67 |
| 6.1.6 | LÆREFORUTSETNINGER – OPPTAKSKRAV | 69 |
| 6.1.7 | SAMARBEIDSPROSJEKTER | 71 |
| 7. | <u>DRØFTELSE</u> | 72 |
| 7.1 | SKOLEN SOM MARKEDS- ELLER REGULERINGSORGANISASJON | 72 |
| 7.2 | SKOLEN I ET INSTRUMENTELT ELLER INSTITUSJONELT PERSPEKTIV | 74 |
| 7.3 | STYRING I SKOLEN | 76 |
| 7.4 | LEDELSENS ROLLE I SKOLEN | 78 |

| | | |
|--------------------------|--------------------------------------|------------------|
| 7.5 | SKOLELEDELSE SOM EN PROFESJON | 79 |
| 8. | AVSLUTNING | 84 |
| <u>KILDELISTE</u> | | <u>86</u> |

1. Innledning

1.1 Tema

Rektor har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole og for arbeidet med å utvikle og forbedre skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Det er skoleeier som har ansvar for lederopplæringen for sine egne ledere, inkludert skolelederne. Utvikling og skoleing av skoleledere har hatt høy prioritet hos sentrale utdanningsmyndigheter i lengre tid og er et viktig virkemiddel for å nå de nasjonale målene for skolen (St.meld.30 2003-04 kap:9.3).

Opgavene skolelederen står ansvarlig for er mangfoldige og krevende. Skolelederen skal fungere både som økonomisk leder, administrativ leder, personal leder og pedagogisk leder. Han/hun¹ står ansvarlig for skolens resultatoppnåelse, og skal sørge for at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon. På bakgrunn av de omfattende kravene som stilles til skolelederen, er en kompetanseutvikling hos disse lederne viktig. Jeg skal i denne oppgaven gjøre et komparativt studie av to av mastergradsprogrammene innen skoleledelse som tilbys, henholdsvis Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo (UiO) og Master of Management (MoM) studie med spesialisering innen skoleledelse på BI. Jeg skal se på hvordan de to studiene møter dagens skoleleder, både i forhold til skolelederens rolle og hans arbeidsoppgaver.

1.2 Problemstilling

Min målsetting med denne masteroppgaven er å rette søkelyset mot skolelederutdanningen. Det norske skoleverket er i en stadig utvikling og har et sterkt behov for skoleledere som følger utviklingen. Dette medfører et stadig økende behov for videre- og etterutdanning av dagens skoleledere. Lenge har det vært bred enighet om at det er et behovet for en kompetanseheving blant skoleledere. Det har også eksistert tilbud om utdanning av skoleledere i flere tiår. Den videre- og

¹ Jeg vil heretter i oppgaven omtale skolelederen som han.

etterutdanningen som eksisterte tidligere besto i stor grad av korte og intensive opplæringstilbud. Dette har endret seg de siste årene, ved flere institusjoner tilbys det nå masterstudium innen skoleledelse. BI Oslo og UiO er to av utdanningsinstitusjonene som har egne mastergradprogrammer i skoleledelse.

Jeg skal i oppgaven gjøre et komparativ studie av mastergradprogrammene ved BI og UiO. Problemområdet jeg ønsker å belyse ligger i forskjellene og likhetene mellom de to studiene. Jeg ønsker å finne svar på om det finnes betydelige forskjeller mellom de to programmene, og om de bygger på et ulikt syn på skoleledelsen. For å finne svar på dette bygger jeg oppgaven opp rundt følgende problemstilling: **En analyse av skolelederopplæringen ved UiO og BI: Hvordan er mastergradsprogrammene bygget opp og organisert, og hvilke profil kan programmene sies å ha?**

Jeg skal rette oppmerksomhet mot studienes overordnede mål. Hvordan de to programmene er bygget opp og hvilke innhold som prioriteres. Videre ønsker jeg å rette søkelyset mot arbeidsmetoder som brukes, evaluering av studentene og hvilket inntakskrav som stilles. Analysen skal i sin helhet gjøres på bakgrunn av de formelle læreplandokumentene.

Temaets aktualitet begrunner jeg med den økte oppmerksomheten og forskningsaktiviteten som har vært på skoleledelse i Norge. Skoleledelse er satt på den politiske dagsorden, og det er bred enighet om viktigheten av en kompetanseutvikling blant skolelederne. I denne sammenheng er det viktig å se nærmere på, og sammenligne de tilbudene som finnes. Dette blant annet fordi skolen og skolelederrollen er i en stadig utvikling. Utviklingen skaper behov for et godt og solid tilbud om opplæring til skoleledere, slik at de til en hver tid kan følge skolens utvikling.

1.3 Begrepsavklaringer

Skoleledelse er en betegnelse for ledelsen ved en skole. Begrepet vil kunne forstås som skolelederen *rektor* eller som lederteamet ved skolen. Masterprogrammene, som det i analysen rettes fokus mot, er i utgangspunktet rettet mot ledere på flere nivåer i

opplærings- og utdanningsinstitusjoner. Det ene programmet heter også utdanningsledelse, et begrep som ikke retter seg direkte mot skolelederen. Oppgaven vil likevel konsentrere seg om utdanningens betydning for skolelederen.

1.4 Gangen i oppgaven

Det første kapittelet er innledende. Der rettes fokus mot tema, problemstilling, begrepsavklaringer, og gangen i oppgaven.

Kapittel 2 er ment å fungere som et bakteppe for oppgaven. Jeg ser nærmere på skolelederrollen, dens utvikling og på aktuelle videre- og etterutdanningstilbud.

Kapittel 3: Her presenteres oppgavens teoritilfang. Det er forskning på skoleledelse, organisasjons og ledelses teori og profesjoner som er hovedfokuset i denne delen. Teoritilfanget fungerer som bakgrunn for drøftingen.

Kapittel 4 er metodekapittelet. Her redegjør jeg for valg av forskningsmetode. Dette kapittelet tar for seg utvalgets og analysens gyldighet. Jeg ser nærmere på de formelle dokumentene og de didaktiske kategoriene som brukes i analysen.

Kapittel 5 består av en analyse av hvert av de to studiene. Analysen gjøres i forhold til de utvalgte didaktiske kategoriene. De utvalgte didaktiske kategoriene er mål, oppbygning, innhold, læreprosesser, evaluering og læreforutsetninger.

Kapitel 6 er en sammenligning mellom de to programmene i forhold til analysen i det forrige kapittelet. Programmene blir sammenlignet i forhold til de didaktiske kategoriene. Forskjellene blir illustrert ved bruk av modeller og beskrivelser.

Kapittel 7: Her samles trådene fra det foregående. Møtepunktet mellom utdanningsfeltet og arbeidsfeltet belyses nærmere. Jeg diskuterer her funnene i forhold til teorien og spørsmålene som har kommet opp underveis.

Kapittel 8 er oppgavens avslutning. Her ser jeg på oppgavens problemstilling i forhold til funnene jeg har kommet fram til i løpet av oppgaven.

2. Skoleledelse

I dette kapitlet rettes oppmerksomheten mot den historiske endringen i skolelederrollen. Skolelederens rolle og videre- og etterutdanningstilbud belyses nærmere.

2.1 Skolelederrollen

Skolelederrollen har i tråd med skoleutviklingen gjennomgått store forandringer. Den rollen skolelederen har i Norge i dag er en ganske annen enn det den var for bare noen tiår siden. Desentraliseringen, mål- og resultatstyringen, større kommunalt ansvar, mye selvstendighet for skolene, konkurranse, krav om god undervisning og etterprøvbare ferdighetsmål er noen av de faktorene som Telhaug (2004) mener har vært med på å endre rollen. Forandringene har også i stor grad kommet i form av nye krav. Faktorene har ført med seg endringer i skoleleders ansvarsområder, arbeidsoppgaver og arbeidsforhold.

2.1.1 Skoleledelse som profesjon

I 1989 feiret folkeskolen i Norge 250-årsjubileum. I begynnelsen var det lærerne som ledet skolen, med kirken og presteskabet som kontrollører av driften. I 1889 ble det lovfestelsen at ledelsen av skolen skulle være skolestyrene, og at disse skulle ha ansvaret for økonomi, bygninger, skolemateriell og ansettelse av lærere (Gundem, 1993). Overlæreren fra folkeskoleloven av 1936 kan betegnes som starten på skolelederrollen.

Tjue år senere, i folkeskoleloven fra 1959, står det eksplisitt at skolestyreren skulle ta seg av skolens administrative oppgaver og være skolens pedagogiske leder.

Folkeskoleloven fra denne perioden presiserer skolestyrers arbeidsoppgaver slik: Skolestyreren skal blant annet "...set[e] opp undervisningsplanar og instruksar innanfor den ramma som normalplanen og normalinstruksane dreg opp" (Folkeskoleloven, 1959). Det er i sitatet tydelig tegn på en fremvekst av administrative arbeidsoppgaver

for skolelederen. At skolelederen er bundet av sentralt gitte planer kommer også til uttrykk.

Etter at ”skolelederprofesjonen” oppsto i 1936 har rollen vært tildelt flere og varierende arbeidsoppgaver. Den store mengden og variasjonen i arbeidsoppgavene har skapt konflikter. Fra 1960-tallet oppsto det konflikter i forhold til hva som skulle betraktes som skolelederens viktigste oppgave. Det administrative arbeidet krevde mye av skolestyrerens arbeidstid. Det var de administrative rutinene, økonomiske ressursene, rapporter, utredninger og bestemmelser som tok mye av styrerens tid. Dette samtidig med at folkeskolekomiteen fremmet at primæroppgaven burde være den pedagogiske ledelsen. Følgelig etterlyste folkeskolekomiteen kontorhjelp, tekniske hjelpemidler og andre avlastningsstillinger (Flottorp, 1981). Det tok likevel lang tid før skolene fikk disse stillingene. Først i 1975-76 ble det utarbeidet en bemanningsnorm for skolene.

Ser man på skolelederrollen i et historisk perspektiv kan det hevdes at rollen, i de tidligere periodene, var preget av forskrifter og administrativt arbeid. Oppgavene var i stor grad begrenset til det tekniske og administrative. Arbeidet var styrt gjennom detaljerte forskrifter og instruksjer, hvor reguleringene var rigide. Særlig i USA på 1970-tallet ble den tradisjonelle og administrative formen for skoleledelse utfordret av nye utdanningspolitiske strømninger. Det ble blant annet i 1971 satt fokus på skolelederens rolle gjennom Seymour Sarasons klassiker ”The Culture of the School and the Problem of Change”. I boken blir fokuset rettet mot den store betydningen skolelederen har hatt og bør ha for endringer av arbeidet i skolen.

The change may be of two kinds: that which the principal initiates in his own school, and that intended for all schools in a system. In either case the principal plays a fateful role (Sarason, 1971 s.110).

Som sitatet viser blir fokuset rettet mot skolelederens betydning for endringen og utviklingen i skolen. Før dette var oppmerksomheten hovedsakelig rettet mot skolelederens administrative rolle. Sitatet over viser at det på 70-tallet var store endringer i skolelederens rolle. I følge Imsen (2004) gikk skolelederens rolle fra bare å være byråkrat, til en vektlegging på hans rolle som inspirator og innovatør. Det må

kunne hevdes at Norge lå noen år etter i denne utviklingen. Dette på bakgrunn av at det tidlig på 1970 tallet var lite fokus på skoleledelse i Norge. Stålhammer (1995) påpeker at det på begynnelsen av 1970-tallet kun ble gitt ut én bok på feltet, og at den hadde tittelen "Skolen uten rektor". Først mot slutten av 1970-tallet begynte interessen å øke, og diskusjonene rundt skolelederens oppgaver og hans rolle tok seg opp.

Lødrup ga i 1978 ut boken *Skolelederen i dag*. Han mente at en av de viktigste og største endringene i skolelederens rolle lå i endringen i skolelederens plikt til å undervise. Skolelederyrket har i de senere årene blitt mer frigjort fra læreryrket, og Telhaug (2004) mener denne frigjøringen kommer som følge av skolens og samfunnets utvikling og nye krav. Skolelederens nye funksjon som arbeidsgiverrepresentant har trolig også vært med på å frigjøre rollen fra læreryrket.

2.1.2 Dagens skoleleder

I 1992 ble fremtidens skoleleder omtalt i programmet *Prinsipper og mål for ledelsesutvikling i grunnskolen og videregående opplæring*. Fokuset ble rettet mot skolelederens økende ansvar.

Framtidas skoleleder forventes å være en resultatansvarlig leder innen den enkelte skoles handlingsrom. Det legges i større grad forventninger på resultat og måloppnåelse innenfor gitte rammer. I tillegg vil skoleledelsen i sterkere grad enn før være arbeidsgivers representant i møte med medarbeidere fra flere yrkesgrupper (Ledelsesutvikling i skolen program, 1992 s.21).

I sitatet fremheves endringen i skolelederrollen. Arbeidsoppgavene forventes å bli mer mangfoldige og krevende både i forhold til skolelederens ansvar for resultater og som arbeidsgiverrepresentant. Som nevnt har de oppgaver som har vært ansett som de viktigste for skolelederen endret seg gjennom tidene. Herunder presiseres i St.meld. nr 37 (1990-91) at det er behov for å styrke og bevisstgjøre skolelederens formelle arbeidsgiverrolle. Videre stilles det stilles krav til styrking av skolelederens *administrative* rolle. Samtidig var fokuset på skolelederens *pedagogiske* tydelig i denne perioden.

I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996) fremheves behovet for samarbeid mellom skolestyret og lærerne. Det påpekes i læreplanverket at dette er viktig for å utvikle skolens lærings- og arbeidsmiljø. Krav om samarbeid har senere blitt utvidet til å også omfatte ”samfunnet”. Det stilles i dag krav til et utvidet samarbeid med samfunnet, spesielt med lokalsamfunn og frivillige organisasjoner. Skolelederen skal ha en nøkkelposisjon i dette samarbeidet (St.meld.30, 2003-04).

Videre, i samme st.meld., skal skolelederen ha hovedansvaret for utviklingen av skolen. Det er skoleleders ansvar, i samarbeid med skoleeier, at intensjoner ved nye reformer blir fulgt opp. Skolelederen har en nøkkelrolle i utviklingen av en god kultur for læringen i skolen. Dette ansvaret følger også av opplæringslovens §9-1.

Kunnskapsminister Øystein Djupedal var på skolelederdagene ved UiO i 2007. I den anledning påpekte han, i sitt innlegg, skolelederens viktigste arbeidsoppgaver.

Skolelederens hovedoppgaver er å lede og inspirere. De skal bygge visjon og sette retning. De skal forstå og bidra til både læreres og elevers utvikling. De skal utvikle organisasjonen og være i stand til å både drive opplæring og lære selv (Øystein Djupedal, 2007).

I sitatet er det et tydelig fokus på skolelederens rolle som pedagogisk-, administrativ- og personalleder. Han vektlegger ikke skolelederens rolle som økonomisk leder, men den rollen må likevel anses å være en følge av de andre oppgavene.

De historiske endringene har ført til at den skolelederrollen vi kjenner i dag er annerledes enn det den var for noen tiår siden. Skolelederen skal i dag fungere som skolens pedagogiske-, økonomiske-, administrative- og personelle leder.

En illustrasjon over de viktigste endringene i skolelederrollen

| Skolelederrollen | FØR | NÅ |
|------------------------------------|------------------------------|---------------------------|
| Beskrivelse av skolelederen | Lærer med tilleggsfunksjoner | Skolens overordnede leder |
| Ansvar | Administrative oppgaver | Formell arbeidsgiver |

| | | |
|--|--|---|
| | Pedagogiske leder | Økonomisk leder Administrativ leder Pedagogisk leder |
| Hva krevde mest tid | Det administrative arbeidet. Fantes lite eller ingen kontorhjelp | Alle oppgavene krever tid, mye avhengig av hva skoleleder prioriterer |
| Statlig styring | Detaljerte forskrifter og instruksjoner | Skolelederen står friere, retningslinjene er ikke detaljerte, men skolelederen har rapporterings plikt. |
| Hva ble sett på som skolens viktigste oppgave | Det var det uenigheter om | Det er det uenigheter om |

Hva er god skoleledelse?

Skoleledelsen består av så mange elementer at det kan være vanskelig å karakterisere hva som er god skoleledelse. Flere av kriteriene som settes for god skoleledelse er forankret i normer som er både historisk og kulturelt betinget. Dette er med på å gjøre det vanskeligere å gi et klart svar på hva god skoleledelse er.

Mangfoldige og til dels motstridene teorier rundt skoleledelse, medfører at det utvikles ulike syn på hva god skoleledelse er. Ulike definisjoner, forståelser og tilnærminger gir ulike svar. Det er likevel mulig å hevde at det er enighet om enkelte forutsetninger. En forutsetning som fremkommer hos Møller (2004) er at demokratisk dannelse har og skal ha en sentral plass i nordiske læreplaner. Med bakgrunn i dette må god skoleledelse relateres til den verdiorienteringen.

Møller (2006:c s.58) hevder at god skoleledelse innebærer evnen til å kunne forstå, analysere, forvalte, utvikle og vurdere skolens mandat. De mangfoldige og krevende oppgavene skolelederen står ansvarlig for gjør at det stilles omfattende krav til han

som person. Han må besitte kunnskap og erfaring som gjør han i stand til å gjennomføre de administrative og personalpolitiske arbeidsoppgavene. I tillegg skal skolelederen fungere som en faglig og pedagogisk leder. Han står også ansvarlig for resultat og måloppnåelse, og har ansvar for å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Skolelederen skal bygge opp, utvikle og ivareta relasjoner i samfunnet. Han må, i følge Møller (2006:a), ha ferdigheter som gjør han i stand til å motivere og inspirere til læring og endring i skolen som organisasjon. Skolelederen har et formelt mandat, men den spesielle styringssituasjonen i skolen fører til et sterkt behov for oppslutning i lærerkollegiet og i administrasjonen. For å kunne oppnå dette trenger skolelederen i følge Møller (2006:a) kunnskap, erfaring, emosjonell intelligens og lederegenskaper.

Mortimores (1988) studie viser til at en viktig egenskap hos de gode skolene er at skolelederen har en aktiv interesse for lærernes arbeid. Norsk Lærerlag (1992) peker også på behovet for en synlig og aktiv skoleledelse. De påpeker utilstrekkeligheten ved en usynlige administrativ skoleleder som bare legger rammeforholdene til rette.

Det stilles i dag få krav til formell kompetanse for å bli ansatt som skoleleder. Det eneste offisielle kravet som synes å fremheves ved ansettelse er at skolelederen skal ha pedagogisk kompetanse og lederegenskaper.

2.2 Videre- og etterutdanning

De endringene i innhold og struktur som foreslås i denne meldingen, medfører et betydelig behov for kompetanseutvikling på en rekke områder for både lærere og skoleledere (st. meld. 30, 2003-04 s.94).

Meldingen retter med dette sitatet fokuset mot behovet for en kompetanseheving blant skolelederne. De store forandringene i skolen generelt og i skolelederrollen spesielt er med på å føre til et stadig økende behov for videre- og etterutdanning. Behovet for kompetanseutvikling er derimot ikke et nytt fenomen. Flottorp (1981) fremhever at samordningsnemnda allerede i 1954 etterlyste et utdanningstilbud for skoleledere. De mente det var behov for opplæring i arbeidsledelse, kontorteknikk og skolelovgivning. Det var altså allerede før 1960 et ønske om å øke kompetansen hos de daværende

skoleinspektørene, og fra 1963 ble det i følge Møller (2006:b) avholdt flere kurs for skoleledere.

Utviklingen av opplæringstilbud til skolelederne gikk sakte den første tiden, først fra 1975 var det en framvekst av et samlet opplæringstilbud. Fra dette tidspunktet har det eksistert et kontinuerlig tilbud om kurs og videre- og etterutdanning for skoleledere (Møller 2006:b).

2.2.1 Prosjekter for lederopplæring

På 1980-tallet og i begynnelsen av 1990-tallet ble det startet opp flere nye lederopplæringsprosjekter. Jeg skal i det følgende se nærmere på noen av prosjektene som har vært gjennomført.

Gjennomgående har prosjektene hatt som mål å gjennomføre skolering av skoleledere. Grunnskolerådet hadde i begynnelsen ansvaret prosjektene. *Miljø og ledelse i skolen* (MOLIS) ble i gang satt . MOLIS var et 3-delt prosjekt der det ble forsøkt å kombinere skoleutvikling og etterutdanning av skoleledere. Programmet ble på slutten av 80-tallet etterfulgt av *Ledelse i skolen* (LIS), et program tilknyttet Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet. En viktig del av LIS-programmet var blant annet utarbeidelsen av 30 veilednings- eller opplæringshefter. De tok for seg konkrete utviklingstiltak og ledelsesmetoder. *Ledelsesutvikling i skolen* (LUIS) var et annet prosjekt som ble satt i gang i denne perioden. Prosjektet avløste og bygde på erfaringer som var gjort ved gjennomføringen av blant annet LIS. LUIS skulle rette fokus mot kompetansebehovet hos skoleledere. I brosjyren *Ledelsesutvikling i skolen* (LUIS) (1992) ble det skissert *fem* kompetanseområder som staten forventet at skolelederne skulle mestre i arbeidet med å utvikle den gode skolen. Kompetanseområdene lå alle under den pedagogiske ledelsen og omhandlet emneområdene utvikling, vurdering og kvalitet, læringsmiljøet, arbeidsoppgaver, utdanningspolitikken, opplæringsloven og læreplanarbeid.

Lederopplæringsprogrammene var typiske opplæringsprogram for denne perioden. Det var hovedsakelig tidsbestemte prosjekter som ble gjennomført på oppdrag fra staten.

Programmene besto av ulike tiltak for å øke kompetansen hos skoleledelsen samtidig som det ofte besto av en situasjonsbeskrivelse.

2.2.2 De nye tilbudene

Tilbudene om videre- og etterutdanning eksisterer i dag i større omfang enn noen gang. Det tilbys kurs og utdanninger ved flere høyskoler og universiteter. Målet er i følge st.meld. 30 (2003-04) å gjøre skolelederne i bedre stand til å styre skolen som en læringsarena. Hovedtemaene i utdanningene har i følge st.meld. 30 (2003-04) vært kvalitet i skolens virksomhet, elevenes læring, strategi for kvalitetsutvikling og effektiv bruk av ressurser. Utvikling og skolering av skoleledere er et viktig virkemiddel for å nå de nasjonale målene i læreplanen. Det har derfor lenge vært høyt prioritert hos utdanningsmyndighetene. Flere sentralstyrte kurs er i tillegg til lederutviklingsprogrammene blitt gjennomført på høyskoler og universiteter. Departementet har i flere tilfeller vært med å delfinansiere slike programmer (St. meld. 30, 2003-04).

De siste årene har det blitt opprettet mastergradsprogrammer innen skoleledelse. Thune (2005) peker på at det har vært en tydelig akademiseringstendens av skolelederutdanningen i Norge. Hun viser til hvordan utdanningen tidligere besto av korte og praksisnære kurs, i kontrast til dagens mastergrader. I 2004 fantes det ti masterprogrammer innen skoleledelse (Thune 2005).

I St. meld. 30. (2003-04) er det lagt vekt på behovet for et godt utdanningstilbud til skolelederne. Der foreslår departementet konkret at de bør få tilbud om lederutdanning på masternivå. Det er kommunene og fylkeskommunen, som skoleeiere, som har ansvaret for skolelederopplæringen. Deres ansvar består av å vurdere, utvikle og iverksette programmer. De skal etter behov søke faglig støtte. Utviklingen av relevante og praksisnære utdanningstilbud har høyskolene og universitetene fått ansvaret for. Programmene skal utvikles i samråd med skoleeierne.

Det er bred enighet om behovet for en kompetanseheving blant skolelederne. Det er derimot uenigheter når det gjelder hvem som skal ha ansvaret for denne opplæringen og hvordan den skal gjennomføres. Møller (2006:c) peker på at Kommunens

Sentralforbund ønsker at skoler og skoleeier selv bør være nøkkelaktørene i den enkeltes skole utviklings- og læringsarbeid. De stiller seg kritiske til en formalisering av kompetansekravene. Møller (2006:56-57:c) hevder at Kommunens Sentralforbund ikke opplever det som en selvfølge at nøkkelkompetansen er knyttet til høyskolene og universitetene. De ønsker isteden oppstart av ulike lokale nettverk hvor skoleledere og skoler kan lære av hverandres erfaringer.

Det har i oppgaven så langt blitt synliggjort at arbeidsoppgavene og kravene som stilles til skolelederen har økt og blitt mer komplekst. I tillegg er det anført at det foreligger uenigheter om hvilke oppgaver skoleleder bør prioritere. For at skolelederne skal kunne oppfylle de nye kravene og kunne beherske de nye ansvarsområdene er det en generell oppfattelse at det er viktig med et solid tilbud om videre- og etterutdanning.

3. Teori og forskning på skoleledelse

Fra midten av 1900-tallet har det eksistert forskning på skoleledelse. På det tidspunktet var forskningen hovedsakelig konsentrert i USA. Noen få andre land, som England og Tyskland, hadde også tidlig forskning på området. Forskingen var derimot så godt som ikke eksisterende i Norden på dette tidspunktet (Møller 2006:b). På midten av 1980-tallet skjedde det i følge Imsen (2004), som tidligere nevnt, *en eksplosjon* av antall artikler og forskningsprosjekter. Hun understreker imidlertid at denne eksplosjonen ikke skjedde i Norden.

Det som faktisk eksisterte av forskning i Norden før 1990 var i all hovedsak svensk. Det må påpekes at det fantes noe aktivitet i Norge også på tidspunktet, dog ikke i det omfanget som i USA og til dels Europa. Et eksempel er Norsk lærerlag som i 1969 ga ut en bok om skoleledelse. Boken var basert på en utredning rundt de administrative forholdene ved den da nye niårige skolen. Det var likevel først etter 1990 at forskningsaktivitet i Norden og i Norge begynte å øke. Med bakgrunn i det manglende fokuset på skoleledelse i nordisk forskning, har mange av teoriene bygget på studier fra andre land, og da hovedsakelig fra USA. Nyere bidrag i forskningen er ikke i like stor grad preget av de amerikanske teoriene. Dette på bakgrunn av en stadig økende fokusering på skoleledelse i Norden. Det gjennomføres nå stadig flere forskningsprosjekter.

Gynter (2005) peker på at forskning på *undervisning* og *utdanning* i stor grad har vært preget av at feltet søker raske svar. Dette, i tillegg til at skolen er i et konstant jag etter de beste løsningene, har hatt innvirkning på forskningen. Den er preget av korte og, med hensyn til tema, varierende forskningsprosjekter. For å bidra til forbedring mener Paechter (2003) at det er viktig å rette oppmerksomhet mot å utvikle og skape god forskning på skoleledelse.

Baron (1980) fremhever fire kriterier han mener må være tilstede for å ta forskningen og arbeidet på feltet videre. For det første må man bruke forskning til å forstå nødvendig historie og kultur. For det andre må det gjennomføres lov- og politisk relatert forskning på feltet. Den må gjennomføres i forhold til de administrative

strukturene og prosessene. Oppmerksomhet må, for det tredje, rettes mot hvordan roller og funksjoner i systemet forstås. Og for det fjerde og avslutningsvis mener han at det er nødvendig med evaluerende forskning.

Det finnes flere ulike typer forskningstilnæringer. I tillegg er forskningsprosjekters bakgrunn ulik. Ved å bruke forskning med ulik bakgrunn og metode samlet åpner man muligheten for å forstå og forklare forholdene. De ulike forskningsprosjektene stiller ulike spørsmål og tolker resultatene ulikt. Gynter (2005) påpeker at det i tolkningen er viktig å være bevisst hvem som står bak begrepsformuleringene. Dette fordi begrepsformuleringene kan ha betydning for forskningsresultatet.

I Norge har oppmerksomheten blitt rettet mot skoleledelse gjennom forskning, prosjekter, politiske dokumenter og reformer. Norge har deltatt, og deltar aktivt i, flere nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter:

For tiden deltar Norge i et OECD prosjekt *Improving School Leadership*. Prosjektet er nyoppstartet, og Norge leverte som første del i prosjektet en bakgrunnsrapport i januar 2007. Hovedmålet med prosjektet er å gi politikerne informasjon og analyser til hjelp i utviklingen av skoleledere. Prosjektet retter søkelyset mot skolesystemet, offentlig ledelse, skolelederrollen og opplæring av skoleledere.

HEAD (2003-2007) er et pågående forskningsprosjekt med mål om å komme fram til ny kunnskap rundt opplæring av skoleledere. Hovedproblemstillingen for prosjektet er ”hvordan bidrar skoleledelsen i *utdannings verdikjeden* i det norske kunnskapssamfunnet?” Forskningsprosjektet ønsker gjennom komparative studier av skolelederutdanningen i Norge, Finland, Frankrike og England å finne hva som kjennetegner en god og effektiv opplæring.

I 2003 ble det startet opp et internasjonalt forskningsprosjekt, *Successful School Leadership*. Norge deltok i dette programmet via det såkalte SOL-prosjektet (Skole og Ledelse). SOL-prosjektet (2003-05) er et omfattende ledelsesstudie med fokus på å beskrive og analysere ledelsespraksis ved skoler som defineres som gode av myndighetene.

LOS-senteret (Norsk senter for forskning i ledelse, organisasjon og styring) gjennomført i 1990 et forskningsprosjekt som var typisk for den norske forskningen på skoleledelse. Hovedfokuset i prosjektet var rettet mot det å forstå ledelse, og hadde utgangspunkt i rektorrollen i grunnskolen. LOS-prosjektet hadde to mål, å beskrive rektorrollen, og å forstå dens karakter og utviklingsmuligheter.

3.1 Ulike typer forskningstilnærming

The Theory Movement modellen ble tidligere brukt innenfor den internasjonale forskningen på skoleledelse. Gjennom modellen var målet å finne fram til generelle nedskrevne prinsipper for god ledelse. Disse prinsippene ble brukt som en kunnskapsbase i lederopplæringen. Modellen ble lagt død på slutten av 1970-tallet etter at man kom fram til at fenomenet skoleledelse og ledelse var for mangfoldig til å rammes inn en enkel modell (Møller 2004). Modellen hadde vært dominerende innenfor forskningen, og da man på 1970-tallet gikk bort fra å den skjedde det en betydelig endring i forskningstilnærmingen. Etter endringen har fokuset, i følge Møller (2004), vært rettet mot den spesifikke sammenhengen som eksisterer der ledelse utøves.

Forskningsfeltet skoleledelse representerer i dag ulike tilnæringsmåter. Eksempler på disse er School Effectiveness, School Improvement, Management-studier og ulike typer beskrivende forskning.

Effektstudier er forskningsprogrammer hvor fokuset rettes mot effekten av tiltak, organisering, oppbygning osv. Det er i forhold til skoleledelse selve effekten av skoleledelsen som står i fokus. Effekten og betydningen av god skoleledelse, samt virkninger av skoleledelse, har blitt viet forholdsvis lite oppmerksomhet i forskningen. Betydningen av god skoleledelse har likevel vært framhevet gjennom ”school effectiveness” og ”school improvement” forskning. Forskningsretningene prøver å identifisere karaktertrekk ved effektive og gode skoler. De søker å finne hva som skal til for å skape disse skolene. I følge Imsen (2004) er det i denne typen av effektstudier spørsmål om hvilke prosesser som skal til for å skape og utvikle skolene som står i sentrum. Hva som har vært sett på som viktig i forskningstilnærmingen har endret seg

flere ganger. Sosioøkonomisk bakgrunn og læreregenskaper er eksempler på områder som har blitt viet oppmerksomhet.

Management-studier retter fokus mot hvordan ledelse, styring og administrasjon kan forbedres i skolen. Offentlig ledelse blir i disse studiene ofte sett på som bedriftsledelse. Ledelse fremheves som et generelt fenomen, og fokuset er rettet mot hva ledere kan gjøre for å utvikle organisasjonen (Møller 2004:52-53). Dette er et helt annet fokus enn det School Effectiveness og School Improvement studier retter seg mot. Likevel tilhører alle disse forskningstilnærmingene typer av forskning innenfor effektstudier.

Beskrivende studier er mye brukt innenfor forskningen på skoleledelse i Norge. I forskning på skoleledelse er det generelt lagt mest vekt på skolelederen sitt arbeid, på forandring i skoleledelsen og på de nye utfordringene som skolelederne møter. Dette er typiske emner for beskrivende forskning. Der har forskningen som mål å beskrive ulike sider av skolelederens oppgaver og roller samt å beskrive verdier, mål, og regler som er knyttet til skolen og skolelederrollen.

Den beskrivende forskningen bruker forskningsresultater som bakgrunn for å beskrive. Det er selve *beskrivelsene* av situasjonene, oppgavene og rollene som står i fokus. Det har blitt lagt vekt på beskrivelser av skolelederens rolle, oppgaver, ansvar, utfordringer og arbeid. Man kan si at fokuset hovedsakelig har vært å forstå ledelse i skolen, fremfor på hva god skoleledelse er (Imsen 2004).

3.2 Organisasjoner

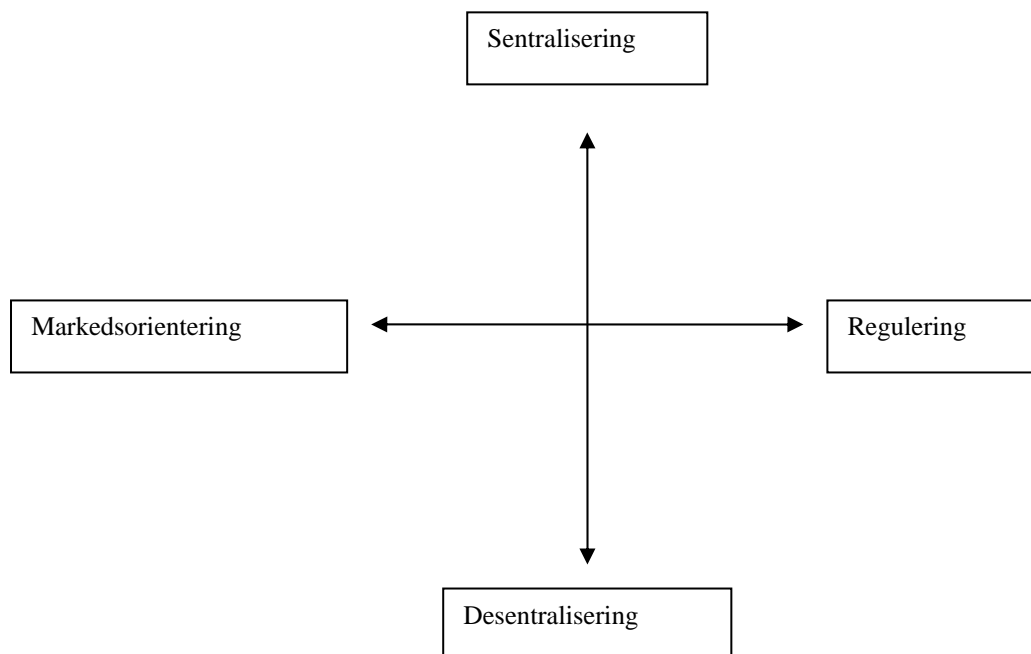
I følge Gynter (2005) er det viktig å forstå hva ledelse og organisasjoner er for å få en forståelse av skolelederens rolle og betydning. Jeg skal i det videre se nærmere på ulike typer av ledelse og organisasjoner.

Hva en organisasjon er kan være vanskelig å svare på. Dette fordi organisasjonene i vårt samfunn skiller seg fra hverandre på flere områder. Vi lever i et organisasjonssamfunn hvor det finnes utallige ulike organisasjoner. Jeg velger likevel å definere en organisasjon som en gruppe mennesker som er orientert mot oppnåelsen

av spesifikke mål, og som er preget av en forholdsvis høy grad av formalisert og spesialisert arbeidsdeling (Christensen, 2004).

3.2.1 Skolen som samfunnsorganisasjon

Berg (1999) skiller organisasjonene fra hverandre ut i fra hvilke mål og grunnfunksjoner som påvirker dem. Dette gjør han ved å introdusere et *koordinatsystem* med en horisontal x-akse og en vertikal y-akse. I hver sin ytterkant av x-aksen er henholdsvis *markedsorientering* og *regulering* plassert, og i den ene ytterkanten av y-aksen ligger *sentralisering* og i den andre *desentralisering*.



Figur 1.2 Korsmodellen

Berg (1999:33) peker på at det i siste instans er markedet som styrer forretningsdrivende organisasjoner. Det er viktig for bedriften å levere det markedet krever. Derimot styres ikke alle organisasjoner av fortjeneste. Skolen er en slik organisasjon. Den er etablert av det offentlige for å utføre gitte oppgaver. Med disse to typene får man på den ene siden markedsstyrte organisasjoner og på den andre siden regulerte organisasjoner. De markedsstyrte styres av tilbud og etterspørsel. De regulerte er ofte politisk styrte organisasjoner, og er som regel uavhengige av

markedskrefter. Likevel beveger de fleste organisasjoner seg mot en blanding av det markedsorienterte og det regulerte (Berg 1999).

Sentralisering og desentralisering er de to ytterpunktene på den vertikale aksene. Sentralisering kan, i følge Berg (1999), beskrives som å konsentrere noe på et sted. Desentralisering på sin side kan defineres som det motsatte, som en fordeling av ansvar og oppgaver. Berg (1999) hevder på grunnlag av dette at sentralisering ofte åpner for regel- og resultatstyrings, mens desentraliseringen åpner for ramme- og målstyring.

Ved *regelstyring* gis det direkte instruksjoner og ordre fra overordnede. *Resultatstyring* kjennetegnes ved at den laveste akseptable standarden blir spesifisert. Når det gjelder *rammestyringen* er dette styring gjennom gitte rammer og grenser som det skal arbeides innenfor. Med *målstyring* menes når mål for ønskelig resultat angis. Det er den målstyrtes ansvar å velge hvilke veier en ønsker å gå for å nå målet (Berg 1999:35).

Alle organisasjoner er like i at de skal løse en eller flere gitte oppgaver. Likevel er de, som påpekt, organisert på ulike måter og fungerer ulikt. Organisasjonene kan analyseres ved bruk av ulike perspektiver. I virkeligheten kan organisasjoner sjeldent speiles i kun et gitt perspektiv. Det er likevel nødvendig å rendyrke perspektivene. Dette for å på best mulig måte kunne se de ulike organisasjonene i forhold til hverandre. Jeg skal i det følgende redegjøre for to perspektiver.

3.2.2 To perspektiver på organisasjoner

Det instrumentelle- og det institusjonelle perspektivet på organisasjoner

Perspektivene skiller seg fra hverandre når det gjelder organisering, funksjon og forståelse av organisasjoner. Christensen (2004) hevder at hovedforskjellen mellom perspektivene er at det *instrumentelle perspektivet* forstår organisasjonen som et redskap til dispensasjon for lederen. ”Rasjonaliteten er nedfelt i den formelle organisasjonsstrukturen, som legger begrensninger på den enkeltes handlingsvalg og skaper kapasitet til å realisere bestemte mål og verdier” (Christensen, 2004 s. 13).

Organisasjonen skal altså fungere som et redskap for lederne. Den formelle strukturen i organisasjonen påvirker ifølge det instrumentelle perspektivet holdninger og atferd.

Det institusjonelle perspektivet er mer åpen for at organisasjonene har egne institusjonelle regler, verdier og normer som gir dem en selvstendig innflytelse i beslutningstilfeller. Organisasjonene kan ikke uproblematisk påvirkes av styringssignaler gitt fra ledelsen. De to perspektivene er i følge Christensen (2004) forskjellige i sin forståelse av de ansattes handlingslogikk, i synet på hva politikk dreier seg om og i forhold til endring.

Når det gjelder *handling* skiller perspektivene seg hva gjelder deres syn på handlingslogikk. I et instrumentelt perspektiv blir organisasjonen forstått som et redskap for å nå mål. Alternative løsninger blir vurdert i forhold til hvilke mulige konsekvenser de har for organisasjonens mål. Det er en forståelse av handlingslogikken som en mål-middel-rasjonalitet. Det er vesentlig med en kartlegging av organisasjonens mål, handlingsvalg og resultatenes samsvar med målene. Det er et mål å kunne forutsi fremtidige konsekvenser (Christensen, 2004).

I det institusjonelle perspektivet handles det derimot ut fra tidligere erfaringer. Handlingene påvirkes av hva som er akseptert i miljøet og kulturen organisasjonen befinner seg i (Christensen, 2004).

Politikken er nært knyttet til mål. Dette på bakgrunn av at handlinger blir styrt av mål. Målene blir formulert av lederne, eller gitt utenfra i det instrumentelle perspektivet. Det er vesentlig med en nær kobling mellom visjoner, mål, programmer, vedtak og effekter. Politikken brukes i organisasjonen hovedsakelig til å finne løsninger for å nå målene. Det institusjonelle perspektivet derimot er åpent for at målene gradvis kan utvikles internt i organisasjonen. Dette er med å påvirke at politikken i hovedsak omhandler meningsdannelse og det å finne fram til nye mål.

Endring vil, i et instrumentelt perspektiv, skje i form av en rasjonell tilpasning i forhold til de nye mål eller krav som stilles til organisasjonen. Endringer i organisasjonen kan raskt innføres på bakgrunn av de ansattes lojale implementering. Derimot vil organisasjonene, i følge Christensen (2004), ut fra det institusjonelle

perspektivet fungere mer robust og tregt i forhold til endringer. Det vil ta lengre tid før endringer blir innført, fordi det hovedsakelig skjer gjennom en gradvis tilpasning.

3.3 Ledelse

Ledelse kan beskrives og defineres på flere ulike måter. Leithwood (1990) mener at ledelse, til tross for mange ulike definisjoner, har flere felles sider. I første omgang handler ledelse om å styre i en gitt retning og om å påvirke. Ledelse utøves innenfor sosiale relasjoner. Med utgangspunkt i Leithwoods definisjon av ledelse kommer det tydelig frem at ledelsen styres, styrer og søker å påvirke ut i fra en gitt retning eller et satt mål.

Det er organisasjonene som danner rammene og mulighetene for å utøve ledelse. Ulike organisasjonstyper gir ledelsen forskjellige rammer og muligheter (Strand, 2001). Følgelig påvirkes lederrollen av organisasjonen.

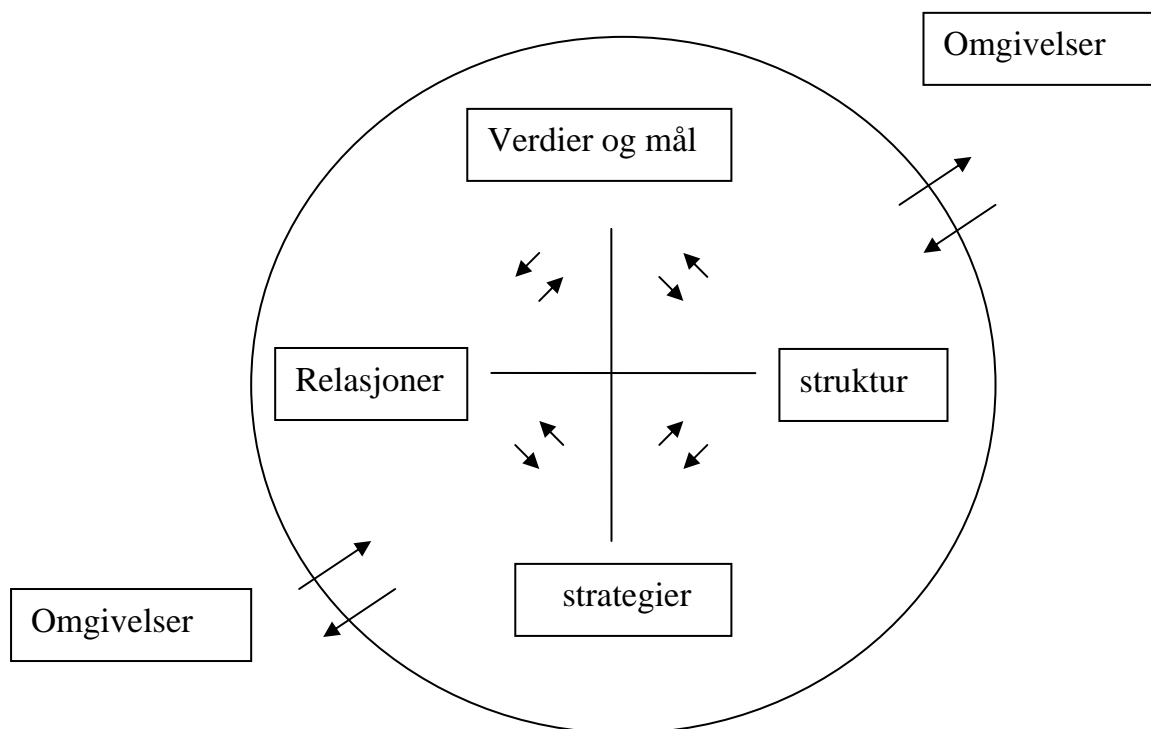
Med bakgrunn i et instrumentelt perspektiv skjer styring ved utforming av organisasjonsstruktur og ved formålsrasjonelle handlinger innenfor organisasjonens rammer. Ledelsen har evne til rasjonell kalkulasjon og politisk og sosial kontroll. Styring innebærer at ledelsen driver påvirkning av forhold med betydning for måloppnåelsen. Virkemidlene som lederen er omgitt av har betydning for hvordan han fungerer som leder. Ut i fra det instrumentelle perspektivet forventes det at handling og resultat kan påvirkes ved en endring av organisasjonsformer, strukturer, prosesser og personal.

I det institusjonelle perspektivet endres og utvikles organisasjonens mål underveis, samtidig som det utvikles normer og verdier. Det er ledelsen som skal sørge for at de etablerte normene og verdiene får gode utviklingsmuligheter og blir beskyttet. Lederen skal bruke sine egenskaper til å påvirke andre ved å gå foran som et godt eksempel. Lederen må, i følge Christensen (2004), besitte kunnskap om organisasjonen, være troverdig, karismatisk, skape tillit og kunne forene motsetninger og spenninger.

Styring og ledelse i skolen

Dalin (1994) viser til at skolen, som alle andre organisasjoner, møter utfordringer både i det eksterne og det interne miljøet. Skolens omgivelser, blant annet i form av den politiske tilknytningen, er med på å gjøre skolens styringssituasjon spesiell. Dalin (1994) fremhever at omgivelsene har stor betydning for styringssituasjonen. Han har utformet en modell som beskriver skolen som organisasjon. I modellen vises det hvilke interne og eksterne faktorer som virker inn på det organisasjonsmessige ved skolen. Omgivelsene viser til det *eksterne miljøet* som påvirker skolen. Dette er blant annet de politiske og administrative omgivelsene som læreplaner og rammedokumenter. Andre institusjoner, næringsliv, nærmiljø og foreldre tilhører også disse eksterne faktorene.

De resterende kategoriene omhandler det *interne miljøet* ved skolen. Kategoriene som beskriver det interne miljøet er verdier og mål, struktur, strategier og relasjoner. *Verdier og mål* retter seg mot skolens offisielle og grunnleggende verdier. Verdiene påvirker blant annet valg og avgjørelser i forhold til driften av skolen. *Strukturen* omhandler selve organiseringen av skolen, mens *strategier* menes måten skoleledelsen håndterer forholdet til omgivelsene på. Dalin (1994) påpeker at skoleledelsen er en av de viktigste faktorene som påvirker skolens kvalitet. *Relasjoner* viser til de mellommenneskelige relasjonene i skolen. Det gjelder forholdet mellom elever, lærere og ledere. Det viktig å være bevisst den spesielle styringssituasjonen som finnes i skolen. Dette for å kunne forstå organisasjonen og hvordan den fungerer (Dalin 1994).



Dalins (2004) organisasjonsmodell – en forklaring på skolen som organisasjoner.

Skolens spesielle styringssituasjon påvirkes også av skolens to oppdragsgivere. Skolen står i en mellomstilling ved at staten gjennom fylke eller kommunen styrer skolens rammer (Thilesen 2002). Det er naturlig å betrakte staten som skolens oppdragsgiver siden det er staten som gir skolen mandatet. En slik tolkning forsterkes ved at læreplanen som skolene styres etter er statlige. Derimot er kommunene gitt det administrative ansvaret overfor skolene og fungerer i stor grad også som skolenes oppdragsgivere.

3.4 Profesjoner

Det vil i det følgende gjøres rede for hva som skiller profesjonsutdannelser og ikke-profesjonsutdannelser. Skole- og utdanningsledelse er ikke kjent som en av de tradisjonelle profesjonene. Med de tradisjonelle og gamle profesjonene menes blant annet leger og advokater. Lærere og sykepleiere er eksempler på noen av de nyere profesjonsgruppene. De nye utdanningstilbudene til skoleledere kan være med å utvikle skoleledelse til en profesjon (Nylehn 2002).

I en profesjonsutdanning retter den vitenskaplige utdannelsen seg mot en gitt profesjon eller yrkesgruppe. Eckhoff (1967:1) definerer profesjoner som en akademisk utdannet yrkesgruppe. Profesjonsutøverne står i et spesielt forhold til vitenskapen, ved at de er utdannet ved anstalter hvor det drives vitenskap, og fordi de utnytter den viten de har ervervet der i sin praktiske virksomhet. Det er tydelig at Eckhoff konsentrerer seg om betydningen av å ha en akademisk kompetanse og bruken av kompetansen i praksis. Profesjoner er yrkesutdannelser hvor utdannelsens hovedformål er å være anvendbar i praksis. Koblingen mellom utdannelsen og praksis er vesentlig for at utdanningen skal kunne kalles en profesjonsutdanning. Praksis og det praktiske er nødt til å stå sentralt i utdanningen. Samtidig er det tydelig at Eckhoff ser på relasjonen mellom profesjonen og vitenskapen som vesentlig.

Det kan hevdes at de nye profesjonene i mindre grad er preget av den vitenskaplige kunnskapen (Laursen m/flere 2005). Disse profesjonene er bygget opp av en faglig tradisjon og en praktisk kunnskap. Utdannelsen er også ofte kortere og mer praksisnære enn hos de eldste profesjonene. Felles for alle profesjonene er at de består av en gruppe mennesker med en spesiell kompetanse som er basert på vitenskap og faglig allment anerkjent innsikt (Laursen m/flere 2005:17).

Vår forståelse av profesjoner har utviklet seg til å bli mer preget av de praktiske områdene. Det praktiske har av profesjonene tidligere vært betraktet som viktig bare for en ”finjustering” av vitenskapsanvendelsen. Nå betraktes den derimot som en selvstendig kilde til vitenskapen. Det finnes fremdeles ingen klar enighet om det som kjennetegner profesjonene, Laursen m/flere (2005) peker likevel på noen kriterier de mener er felles i de fleste definisjoner:

- *en selvstendig uddannelse med basis i en videnskabelig institution*
- *en organisering av profesjonens medlemmer og en kollektiv faglig og etisk normativ*
- *institutionelt eller alment anerkendt monopol på visse arbeidsfunktioner*
- *de professionelles subjektive identifikasjon med faget og ansvarlighed for almenvellet*

(Laursen m/flere 2005:19)

Forholdet mellom utdanning og yrke brukes av Torgersen (1972) som kriterium for i hvilken grad et yrke kan kalles en profesjon. Han fokuserer på en nær kobling mellom utdanning og yrke. Jo nærmere dette forholdet er, desto større grad av profesjon er det. Han peker videre på at utdanningen i en profesjon skal representere en sertifisering som gjør det vanskelig for personer uten utdanningen å gjennomføre arbeidet. En slik tolkning støttes av Selander (1993) som viser til den Weberske forståelsen av "social closure". Her er utgangspunktet at profesjoner hovedsakelig etableres for å hindre andre i å utføre arbeidet. Torgersen (1972) skiller ikke mellom yrker som er profesjonsyrker og ikke-profesjons yrker, men mellom yrkenes grad av profesjon. Dette betyr at jo nærmere koblingen mellom utdanningen og profesjonen er, jo høyere grad av profesjon har yrket.

Et spørsmål som dukker opp når man diskuterer nye profesjoner er hvilken spesiell kunnskap den nye gruppen besitter og hvilket etiske og samfunnsmessige hensyn som legitimerer dens eksistens (Hjort 2004). Hun hevder at lederprofesjonen er en av de profesjonene som står i en utviklingsfase. Med nye utdanninger på fagfeltet oppstår det nytenkning og nyorganisering. Dette kan føre med seg en eksklusiv viten og en kvalifisering av relasjonen mellom det teoretiske og det praktiske, noe som er nødvendig for utviklingen av en profesjon. Teoriene må kunne anvendes. Likeledes er en samfunnsmessig legitimitet og etiske forpliktelser nødvendig (Hjort 2004). Hun argumenterer for at en profesjonalisering av yrket ikke nødvendigvis påvirker kvaliteten av arbeidet, arbeidsmiljøet eller relasjonene.

Hegtun (2007:32) omtaler skoleledelse som "en profesjon under utvikling". Dette støtter Hjort(2004) sitt syn på at lederprofesjoner står i en utviklingsfase. Hegtun (2007) viser til at skolelederne har en egen fagforening og at faget er etablert som vitenskapsfag i academia. At skoleledelse ikke blir sett på som en fullverdig profesjon begrunner hun med manglende krav til utdannelsen. Det stilles ingen krav til utdannelsen utover det skoleeier selv ønsker å vektlegge i en ansettelsesprosess.

3.5 Oppsummerende kommentar

I drøftelsen skal jeg se skolelederutdanningen ved BI og UiO i lys av teoriene som er lagt fram i dette kapittelet. Jeg skal anvende teorien for å belyse de forskjeller og likheter som eksisterer mellom de to programmene.

For å belyse programmenes forståelse av organisering og styring i skolen skal jeg bruke Berg (1999) sin *korsmodell*. Her fokuseres på hvorvidt de ser på skolen som en markeds- eller regulerings styrt organisasjon. Modellen brukes også til å beskrive hvordan programmene ser på styringsforholdene internt på skolen. Om styringen forstås som en *sentralisert* eller *desentralisert* prosess er et av spørsmålene som vil stilles. Det *instrumentelle perspektivet* og det *institusjonelle perspektivet* anvendes for å se nærmere på hvordan programmene skiller seg i forståelsen av skolen som organisasjon. Fokus blir rettet mot organisasjonens handlingsbakgrunn, politikkenes betydning og innføring av endringer. Videre i drøftelsen vil skolens ledelse og styring i bli satt opp i forhold til de to perspektivene. Profesjonsteorien anvendes for å vurdere om programmene har en forståelse av skolelederyrket som en profesjon. Spørsmålet er om programmene er organisert som profesjonsutdannelse og om det er mulig å fastslå at skolelederyrket er i en profesjonsutviklingsfase.

4. Metode

Som metode for oppgaven er det gjennomført en dokumentanalyse av plandokumentene som foreligger. På bakgrunn av dette vil problemstillingen bli belyst gjennom en analyse av læreplandokumentene ved de to institusjonene BI og UiO. Med analysen av plandokumentene er målet å gjøre en sammenligning av skolelederutdanningen ved institusjonene. Plandokumentene analysen bygger på er institusjonenes hjemmesider, programplaner, kursplaner og studiehandbøker. Analysen konsentrerer seg rundt utvalgte didaktiske kategorier. Kategoriene som er valgt ut for analyse er mål, oppbygning, innhold, læreprosesser, evaluering og læreforutsetninger. På alle områdene er det mulig å finne forholdsvis nøyaktig informasjon gjennom de formelle dokumentene. Det har likevel vært nødvendig å støtte seg på noen fagpersoner innenfor de ulike institusjonene for å få ytterligere informasjon.

Oppgaven er ikke bygd opp rundt en bestemt teori, men trekker fram ulike synspunkter og funn som belyser de aktuelle forholdene rundt skoleledelse. Litteraturen som er brukt i den teoretiske fremstillingen av skoleledelse dekker et utvalg av både norske og internasjonale kilder. Sentralt i oppgaven står blant annet Møller sitt bidrag til forskningen og teorien på skoleledelse. Dette er naturlig da hun er av de, om ikke den, mest aktive på feltet i Norge. Fremstillingen preges av at forskningen på skoleledelse i all hovedsak har vært av beskrivende art. Lite forskning har forsøkt å beskrive hva som gjør god skoleledelse, hvordan virkning god skoleledelse har på skolen eller på hvilke utdanning som skal til for å utvikle den gode skoleleder. Sentralt i fremstillingen står også offentlige rapporter, meldinger, lover og debatter. Det er i det offentlige flertallet av beslutninger, som påvirker utdanningen og dokumentene, tas. På bakgrunn av dette står dokumentene svært sentralt i fremstilling av temaet.

Oppgaven er ment å være et bidrag til å forstå de valg som tas i konstruksjonen av utdanningsprogrammer for ledere, og da spesielt skoleledere.

4.1 Gyldighet

Gyldighet handler om i hvilken grad en undersøkelse reflekterer de fenomen vi ønsker å si noe om (Kvale 2006). I denne oppgaven dreier det seg om en analyse av de formelle dokumentene kan gi et gyldig svar på problemstillingen.

Institusjonene har gjennom flere år utarbeidet sine virksomhetsplaner, og av disse bør en kunne lese seg til hvilke satsnings- og utviklingsområder som er sentrale.

Institusjonens program- og kursplaner må kunne forventes å vektlegge det institusjonene mener er viktig å satse på. Planene vil fungere som institusjonenes formelle læreplan (Goodlad, 1979). I denne sammenheng er det viktig å påpeke at de formelle dokumentene ikke kan si noe om den operasjonelle eller den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979).

Merriam (1994) påpeker at en fordel med dokumentanalyser er at de gir innsyn i forhold som informanter kan ha glemt eller ikke ønsker å diskutere. Yin (1994) advarer imidlertid mot å lese dokumenter som "literal recordings of events that have taken place" (ibid. s. 81). Vi ser at Yin viser til at dokumentene kun kan fortelle oss noe om den formelle læreplanen. Tar vi utgangspunkt i organisasjonsteoretikeren Minzberg (1994) sitt syn på virksomhetsplaner, vil planene trolig være relativt uvesentlige for det som kommer til å skje. Minzberg hevder at sammenhengen mellom planer og handling er et fantasiprodukt mer enn en realitet. Virksomhetsplanenes funksjon som styringsinstrument må likevel ikke forkastes, men det er i en analyse av planene nødvendig å være bevisst den forskjellen som eksisterer mellom den formelle læreplanen og den operasjonelle- og erfarte læreplanen. Goodson (1994) argumenterer for at den formelle læreplanen ikke bare er en symbolsk læreplan, men at den også har betydning for den praksisen som gjennomføres. Den formelle læreplanen har i følge Goodson praktisk betydning i det at den påvirker finansieringen og ressursfordelingen. Han argumenterer videre for at den formelle læreplanen ofte legger føringer for undervisnings praksis. Goodson peker på at et studie av den formelle læreplanen i førsteomgang vil øke vår forståelse av den operasjonelle læreplanen. Det ligger flere valg og prioriteringer i de formelle læreplanene, og dokumentene som er brukt i denne

analysen inneholder retningslinjer som automatisk styrer og påvirker programmene. Eksempler på retningslinjer som styrer programmet er opptakskrav, pensum og emner.

Jeg vil videre se nærmere på de ulike formelle dokumentene som er brukt som utgangspunkt for analysen.

4.2 De formelle dokumentene

Dokumentene som er brukt i analysen av BI sitt studieprogram er; kursplanene for 2007-2008, hjemmesidene tilhørende Master of Management (MoM) og studiehandboken for 2007-2008. Dokumentene som er bakgrunnen for analysen av UiO sitt program er; programplanen og hjemmesidene tilknyttet UiO og ILS. Jeg skal i denne delen se nærmere på hvert enkelt dokument. Dette er nødvendig for å gi en forståelse av dokumentenes betydning for den operasjonelle læreplanen.

BI- skoleledelse

Kursplanene for 2007-2008 gir en fremstilling av mål, emner, gjennomføring, litteratur og eksamen for det enkelte kurset. Det tre kursene under spesialiseringen i skoleledelse har alle egne tilhørende kursplaner. Planene er detaljerte i sin beskrivelse og har et omfang på ca 10 sider. Kursplanene inneholder også informasjon om nødvendige forkunnskaper, kursansvarlig, kursets omfang, oppstart semester og studiested.

Hjemmesiden tilhørende MoM inneholder en generell beskrivelse av MoM-programmene. Sidene forteller videre om oppstarten av programmet med spesialisering i skoleledelse, de spesielle forholdene i offentlig styring og ledelse og om programmets samarbeidsprosjekter. Hvert av kursene under spesialiseringen i skoleledelse blir også beskrevet på hjemmesidene. Kurs beskrivelsene tar for seg mål, emner, arbeidsmåter, oppbygning, krav og opptakskrav. I tillegg finnes det flere dokumenter og linker som retter seg mot tema skoleledelse. Hjemmesiden sier lite om spesialiseringen som helhet.

Det er vanskelig å si noe konkret om hjemmesidens omfang, men den er omfattende, og inneholder et stort antall dokumenter og informasjonssider som er vesentlige for analysen.

Studiehåndboken for 2007-2008 tar kort og presist for seg studiets mål, arbeidsmetode, emner, temaer og gjennomføring. Studiehåndboken er felles for alle MoM-program/kursene, og hvert kurs er presentert på en side i håndboken. Omfanget av studiehåndboken i forhold til skoleledelsen er 3 sider.

Studiehåndboken er preget av at den er bygget opp for å gi gamle og nye studenter en kort og presis oversikt over kursenes innhold, mål og oppbygning. Presentasjonen av kursene under spesialiseringen i skoleledelse begynner med et avsnitt om skolens og skolelederens posisjon i dag. Her viser BI tydelig hvordan de ser på skolelederens rolle og oppgaver i dagens skole.

UiO- Utdanningsledelse

Programplanen gjelder for studiet ”utdanningsledelse” og inneholder vedtak i forhold til etablering, oppbygning og endring. Programplanen gir en kort fremstilling av studiets mål, formål, nivå, omfang, oppbygning, struktur, arbeidsmetoder, eksamen, karaktersystemet og opptakskrav. Programplanen inneholder også informasjon i forhold til studiets appell, målgruppe, finansiering og arbeidsmarkedsmuligheter. Programplanen har et omfang på 11 sider.

Hjemmesidene tilhørende UiO består av en detaljert beskrivelse av studiets mål, oppbygning, arbeidsmetoder, innhold, omfang, pensum, eksamen, struktur og opptakskrav. Hjemmesiden er i all hovedsak beregnet på studenter som allerede studerer ved programmet eller som ønsker å søke om studieplass på programmet. For nye studenter viser hjemmesiden til hvordan man en kan søke på studiet, mulighet for opphold i utlandet og jobbmuligheter etter endt program.

I likhet med BI er det vanskelig å si noe konkret om hjemmesidens omfang. Hjemmesiden består, som hos BI, av et stort antall dokumenter og informasjonssider som er vesentlige for analysen.

Hjemmesidene tilhørende ILS tar for seg utdanningssystemets behov for kvalifiserte ledere. Det ligger linker til aktuell litteratur, organisasjoner, forskningsprosjekter, fagpersoner og konferanser innenfor kategorien av utdanningsledelse. Hjemmesiden til ILS består også av en beskrivelse av mastergradsprogrammet i utdanningsledelse. Det er en mer generell og mindre konkret fremstilling en den som finnes på UiO sine hjemmesider. Beskrivelsen av programmet strekker seg over ca. 2 sider, i tillegg består hjemmesiden av dokumenter og linker til aktuell informasjon om og rundt tema skoleledelse.

Oppsummerende kommentar

Plandokumentene ved de to studiene er forholdsvis like. De inneholder begge beskrivelser av studienes mål, innhold, oppbygning, pensum, arbeidsmetoder, eksamen og opptakskrav. Når det gjelder materialets omfang er også dokumentene forholdsvis like. På bakgrunn av dette vil dokumentene gi et likt utgangspunkt for en analyse av studieprogrammene.

4.3 Didaktiske kategorier

Analysen gjøres i forhold til et utvalg av didaktiske kategorier. De utvalgte didaktiske kategoriene er mål, oppbygning, innhold, læreprosesser, evaluering og læreforutsetninger. Disse kategoriene er valgt fordi de belyser viktige sider av programmene. Det representerer også didaktiske kategorier som står sentralt i de formelle dokumentene.

De didaktiske kategoriene har vært brukt av flere både internasjonale og norske pedagoger. I Bjørndal og Liebergs (1978) bidrag "Nye veier i didaktikken?" brukes følgende didaktiske kategorier: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger og evaluering. Disse kategoriene sammenfaller i stor grad med kategoriene jeg har valgt å bruke i min analyse. Den eneste forskjellen er den didaktiske kategorien "faginnholdet" hos Bjørndal og Lieberg. Den representerer faglig kunnskap, innhold og organisering; dette tilsvarer oppbygning og innhold i mine kategorier.

Mål viser til formålet med studiet, den angir retningen for studentenes arbeid. Oppbygning omhandler studiets oppbygning og organisering i forhold til innholdet. Innhold på sin side viser til den faglige kunnskapen. Læreprosesser er betegnelsen for de aktivitetene som gjennomføres i undervisningen. Evaluering beskriver de måtene studentene evalueres på i forhold til studiets læreprosesser og innhold. Læringsforutsetninger betegner de forutsetningene studentene har før de starter programmet, dette påvirkes blant annet av studiets opptakskrav.

De didaktiske kategoriene er uløselig knyttet til hverandre og det er derfor ikke mulig å holde de fra hverandre på alle områder. Dette er spesielt tydelig når det gjelder kategoriene mål og innhold. Disse kategoriene er så nært knyttet til hverandre at det er vanskelig å omtale den ene uten å berøre den andre. Programmets innhold må nødvendigvis gå ut fra programmets mål. Likevel har jeg valgt å skille de fra hverandre i analysen. Dette er valgt for å på best mulig måte kunne få fram programmenes ulike sider.

5. Utdannings tilbudene innen skoleledelse

I 2002/03 startet både BI og UiO opp sine respektive programmer innen skole- og utdanningsledelse. BI startet opp en spesialisering i skoleledelse tilknyttet sitt Master of Management-program, mens UiO startet opp et mastergradsprogram i utdanningsledelse. Jeg skal i dette kapittelet gjøre en analyse av programmene. Jeg gjør bruk av de utvalgte didaktiske kategorier i fremstillingen.

Analysen av programmene gjøres på bakgrunn av de sanksjonerte dokumentene som foreligger ved institusjonene. Informasjon om programmene som ikke kommer fram gjennom de formelle dokumentene vil ikke være en del av analysen, sammenligningen eller drøftelsen.

BI omtaler studentene som deltakere i sin fremstilling av studiet, jeg velger likevel å bruke formuleringen ”studenter” ved begge presentasjonene.

5.1 Master of Management- Spesialisering skoleledelse

5.1.1 Bakgrunn

Det ble tidlig på 1990-tallet gjort forsøk med masterprogrammer i Public Management. I 1995 ble graden Master of Management (heretter MoM) opprettet, på BI hører utdanningen innen skoleledelse til under dette overordnede programmet. Etter oppstarten av MoM ble det i følge BI (2007:g) uttrykt ønske om at BI skulle utvikle egne programmer med utgangspunkt i de særegne forhold som råder i offentlig sektor.

MoM-graden med spesialisering innen skoleledelse er en forholdsvis ny grad på BI. Den ble startet opp i 2002 og de første deltakerne fullførte graden i 2006, etter et endt treårig løp. Studiet er organisert som et deltidsstudie hvor det er lagt til rette for at studentene kan være i fullt arbeid ved siden av. MoM-programmet er ment å være et erfaringsbasert masterprogram, hvor egne erfaringer fra arbeidslivet skal inngå som en viktig del av programmet.

BI betegner enkelt kursene som ligger under det helhetlige MoM-programmet for både kurs og program. Jeg velger i denne oppgaven å bruke betegnelsen kurs, dette på bakgrunn av at det er den betegnelsen BI har brukt i kursenes planer ”kursplaner”. Det vil likevel forekomme sitater hvor kursene vil bli omtalt som program.

5.1.2 Spesialisering skoleledelse

Mastergraden, med spesialisering i skoleledelse, er satt sammen av de ulike kursene BI tilbyr under emnet skoleledelse. De tre kursene under dette området er: Strategisk omstilling av skolen, Skolen som lærende organisasjon og Lederskap i skolen.

Mastergraden er et deltidsstudium. At studiet er et deltidsstudium, betyr at studiet er lagt opp slik at studentene kan være i fullt arbeid ved siden av.

Det som skiller dette masterprogrammet fra det typiske MoM-programmet vil således være spesialiseringen, eller fordypningen i skoleledelse gjennom tre programmer... (BI 2007:c).

I sitatet over peker BI (2007:c) på at mastergraden, med spesialisering i skoleledelse, skiller seg fra de øvrige MoM-programmene ved at den er mer styrt. Dette med bakgrunn i at det er en spesialisering. I motsetning til de øvrige kursene, hvor studentene kan velge fritt hvilke kurs de ønsker og i hvilke rekkefølge de vil ta kursene, er det her forhåndsbestemt.

Masterprogrammet er i følge BI ment å gi studentene et lederverktøy, dette kommer fram i følgende sitat ”...Studiet vil gi lederne både forståelse og motivasjon, i tillegg til nødvendige verktøy for å lede en moderne kunnskapsbedrift” (BI 2007:b).

Målgruppen for studiet var hovedsakelig skoleledere, men den er utvidet og omfatter nå også ledere for utdanningsfeltet mer generelt.

5.1.3 Mål

BI peker på flere mål for studentenes utvikling i sin fremstilling av MoM-graden. Det fremstilles mål for mastergraden som helhet, i tillegg til at de tre kursene har sine tilhørende mål. Jeg velger her å se målene under ett. Dette fordi samtlige mål er lagt opp etter hva BI mener er nødvendig i en mastergrad innen skoleledelse. Målene for

utdanningen representerer det BI ønsker at studentene skal sitte igjen med av kunnskap, ferdigheter og egenskaper etter fullført studier. Alle målene forsøker også å møte de nye utfordringene skolelederne opplever i dagens skole. Dette fremgår tydelig av sitatet nedenfor.

Et gjennomgående trekk er at skolelederne i sterkere grad må fremstå som moderne bedriftsledere med et totalansvar for hele virksomheten. Dette stiller nye krav til kunnskap og ferdigheter, forståelse og holdninger og sist men ikke minst evne til å omsette dette i handlinger (BI 2007:a).

BI (2007-08) hevder at en forutsetning for å kunne håndtere de nye utfordringene skolen møter, gjennom reformer og endringer, ligger i å kunne forstå de enkelte endringene. BI mener studentene har behov for en innsikt i de generelle endringer skolen står overfor, dette er tydelig i følgende sitat: "...gi deltakerne en praktisk, men samtidig forskningsbasert innsikt i hvilke grunnleggende endringer offentlig sektor generelt, og skolen spesielt gjennomgår" (BI 2007-08).

Skolelederen må i følge BI (2007-08) fungere som en strateg med ferdigheter til å posisjonere egen skole. Programmet har på bakgrunn av dette som mål å utvikle de ferdigheter og den kunnskap hos studentene som setter de i stand til å fungere som strateger. BI (2007-08:17) peker på at de forsøker å nå dette gjennom å legge vekt på "grunnleggende ferdigheter knyttet til strategisk analyse, prioritering og profilering".

"...praktiske ferdigheter, faglige kompetanser og analytisk forståelse" (ibid:18) er nødvendig for å gi skolelederne den bredden de trenger i den moderne skolen. Et hovedmål for BI (ibid) er å sette skolelederne i stand til å kunne utvikle skolen til en lærende organisasjon. I denne prosessen har BI (2007-08) ment å legge vekt på ledelse av fag og fagfolk i tillegg til at de har rettet fokus mot den pedagogiske produksjonen.

Lederskapet blir stadig viktigere i skolen, og et av målene med denne masteren er i følge BI (ibid:19) "å imøtekomme det stadige sterkere kravet til et lederskap i skolen som går utover det å mestre de administrative sidene ved ledelse". På bakgrunn av dette er det i følge BI (ibid) et mål for programmet å gi studentene praktisk innsikt, i tillegg til å legge tilrette for studentenes utvikling av et personlig selverkjennelse-perspektiv.

Det er tydelig at økt kunnskap og utvikling av ferdigheter og egenskaper er vesentlig i samtlige mål. BI ønsker gjennom mastergraden å oppnå disse målene ved å sette fokus på varierte emneområder og bruke ulike arbeidsmetoder.

5.1.4 Oppbygging

For å gjennomføre en MoM-grad, må studentene gjennomføre tre eller fire av kursene som ligger under MoM-programmet. Skal en MoM-grad med spesialiseringen i skoleledelse gjennomføres, betyr dette at studenten velger de tre kursene innenfor området skoleledelse. Er det behov for fire kurs, for å få godkjent graden, fullføres ett fritt valgt kurs i tillegg. MoM-graden med spesialisering i skoleledelse er på bakgrunn av dette bygd opp over 6 eller 8 semestre. I tabellen nedenfor vises det hvordan et gjennomsnittlig studie er lagt opp. Hvert kurs tilsvarer 30 studiepoeng.

| | | | |
|--------------------|---------------------------------|--------------------------|------------------------|
| 8. semester | Frivillig emne fra MoM | Annen virksomhet, arbeid | |
| 7. semester | Frivillig emne fra MoM | Annen virksomhet, arbeid | |
| 6. semester | Lederskap i skolen | Annen virksomhet, arbeid | |
| 5. semester | Lederskap i skolen | Annen virksomhet, arbeid | |
| 4. semester | Skolen som lærende organisasjon | Annen virksomhet, arbeid | |
| 3. semester | Skolen som lærende organisasjon | Annen virksomhet, arbeid | |
| 2. semester | Strategisk omstilling av skolen | Annen virksomhet, arbeid | |
| 1. semester | Strategisk omstilling av skolen | Annen virksomhet, arbeid | |
| | 10. studiepoeng | 10. studiepoeng | 10. studiepoeng |

Kursene er i følge BI (2007:c) lagt opp slik at det er en fordel å følge de i en gitt rekkefølge. Det første kurset, "Strategisk omstilling av skolen - nye krav og nye løsninger", er en introduksjon til de tre kursene som kan føre frem til graden MoM, med spesialisering i skoleledelse. Det tredje kurset, "Lederskap i skolen", har på kursets siste samling en avslutningsmodul for hele masterprogrammet. Her

opsummeres de tre kursene, samtidig som man ser fremover mot fremtidens skoleledelse. I følge BI (2007:c) er studentene likevel ikke tvunget til å ta kursene i den gitte rekkefølgen, heller ikke til å følge hele studiet. Det er mulig å ta enkeltkurs innen skoleledelse.

Det er tidligere studiepoeng som avgjør om studenten må fullføre tre eller fire kurs for å få godkjent MoM-graden. Studenter som fra tidligere studier har over 240 studiepoeng, hvor minst 180 inngår i en offentlig grad eller eksamen trenger tre MoM-kurs for å få tildelt graden. Har studentene under 240 studiepoeng må de gjennomføre fire kurs for å få tildelt graden. Det stilles ikke krav til at noen av studiepoengene må være fra høyere grad. BI (2007:b) anbefaler at det eventuelle ekstra kurset ligger innenfor områdene jus, økonomi, management eller offentlig ledelse.

5.1.5 Innhold

Ut i fra en analyse av innholdet i de tre kursene til BI, under spesialiseringen i skoleledelse, er det tydelig at det er lagt betydelig vekt på fagområdene ledelse og styring. Tema ledelse rettes mot emner som offentlig ledelse, endringsledelse og lederutfordringer. De fleste administrative sidene ved skolelederens hverdag i skolen som organisasjon, synes ut i fra plandokumentene å være dekket. Den pedagogiske ledelsen ser derimot ut til å være mindre prioritert i opplæringsplanene til BI. Skolelederens rolle, som styrer, er også i stor grad konsentrert rundt det administrative. Det pedagogiske er likevel tilstede i BI sine kursplaner (2007:e), spesielt gjennom vektleggingen av skolens nye rammeplaner, forholdet til lærerne som en profesjonell ressurs, kvaliteten i skolen og effektivisering av den pedagogiske produksjonen. Kursene under spesialiseringen har alle elementer av det ledelsesmessige og pedagogiske i seg. Prioriteringene internt i de tre kursene skiller seg likevel fra hverandre, jeg skal i dette avsnittet se nærmere på hovedtemaet i de enkelte kursene.

Strategisk omstilling av skolen- nye krav og nye løsninger

Overgangen fra ”forvaltning til forretning”, som en endring i skolen og i den offentlige sektor, er ment å skulle prege dette kurset. I BI (2007:e) sine kursplaner peker de på at skolelederen har totalansvaret for hele virksomheten i skolen. Dette fører i følge BI til

at ”ledere i skolen må i stadig sterkere grad fremstå som moderne bedriftsledere” (BI 2007:e). Det er tydelig at BI sitt fokus på skolelederen retter seg mot hans rolle som leder.

Stadig stilles det nye krav til skolelederen, både når det gjelder forståelse, kunnskap og ferdigheter. Fokuset i dette kurset er ment å rettes mot de utfordringer de nye kravene medfører. Spesielt skal endringer som påvirker det strategiske og ledelsesmessige vektlegges. Hvordan skolelederne best kan håndtere og styre innenfor de nye rammebetingelsene skal stå sentralt (BI 2007:e). Dette kommer tydelig fram i de to påfølgende sitatene fra BI sine kursplaner, som begge viser til kursets innhold.

Skolelederne skal etter endt kurs ”... sitte igjen med en grundig innsikt i de muligheter og begrensninger de nye rammebetingelsene gir for effektivisering, styring og kontroll, og hvilke nye virkemidler som kan tas i bruk i denne sammenheng” (BI 2007:e).

Kurset består av seks emner:

- *Skolens nye rammebetingelser*
- *Effektivitet og kvalitet i skolen*
- *Reformenes konsekvenser for styring og ledelse*
- *Governance - et nytt styringsperspektiv?*
- *Aktivitets- og økonomistyring*
- *Strategisk styring*

(BI 2007:e).

Det er tydelig at de nye skolereformenes forsterkede krav, muligheter og forventninger er viktige. En forutsetning for å kunne håndtere endringene, og konsekvenser av endringene som reformene medfører, ligger i følge BI (2007-08:17) ”først og fremst i å forstå disse endringene og forstå hvilke konsekvenser de har for ledelse av kunnskapsbedrifter”. Det kommer i sitatet fram at BI ser på det som vesentlig at studentene får en forståelse for endringene i skolen og for hvilke konsekvenser endringene kan ha. BI (2007-08) peker på at de gjennom en studietur til Storbritannia gir studentene anledning til å studere en rekke praktiske erfaringer med iverksatte skolereformer.

Av ferdigheter vektlegges i følge BI (2007-08) grunnleggende ferdigheter innenfor strategisk analyse, prioritering og profilering. Ferdighetene er nødvendige for å utvikle

en godt fungerende strategisk ledelse (BI 2007-08). Temaene som blir tatt opp i denne sammenheng skal knyttes til kursets seks emner og skal omhandle strategisk forståelse og analyse, økonomiforståelse, effektivitet i skole og utdanning og kunnskap om gjennomføringsstrategier for endring og omstilling BI (2007-08).

Skolen som lærende organisasjon

Skolen som en lærende organisasjon er sentralt i BI sitt andre kurs. Dette kommer blant annet fram i følgende sitat fra kursbeskrivelsen: ”Skolen skal være en lærende organisasjon der det stilles krav til resultater” (BI, 2007:f). Dette fører i følge BI (2007:f) til et behov for en skole i konstant utvikling. Det vises til at skolen er avhengig av å være i en stadig utviklingsprosess for at den skal kunne klare å levere de resultatene som forventes. BI (2007:f) påpeker at dette er nødt til å skje i et nært samarbeid med samfunnet som helhet, i tillegg til at skolen må utvikle seg innenfra som organisasjon. I følge BI (2007:f) er dette en av de viktigste oppgavene til skoleledelsen, og er derfor vektlagt i kurset. Utviklingen og endringen i skolen blir av BI sett på som en egen lederoppgave, dette er tydelig i det påfølgende sitatet. ”Å gi fremtidige skoleledere kunnskap og forståelse om hvordan de kan møte denne lederoppgaven står følgelig helt sentralt i dette andre programmet i skolemasteren” (BI 2007:f).

Sitatet viser at kurset har som hensikt å gi skoleledere den kunnskapen og forståelsen de trenger i arbeidet med å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Det er i følge BI (2007:f) viktig med en teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, for å få en forståelse av hvordan skolen som organisasjon kan endres. I følge BI (2007:f) blir sentrale dimensjoner ved endringsprosessen belyst. Problemstillinger, som er knyttet til lærernes, elevenes og partenes rolle i endringsprosessen, er ment å være i fokus. Endringsledelse og kvalitetsledelse drøftes i forhold til utvikling og omstilling. Rammebetingelser, styringsrett og lojalitet er viktige faktorer i endrings- og omstillingsprosessen (BI 2007:f). I påfølgende sitatet er det tydelig at BI vektlegger faktorene gjennom kursets seks emner:

Kurset består av seks emner:

- *Arbeidsgivers styringsrett*
- *Arbeidstakers lojalitetsplikt og yringsfrihet*

- *Lærerne, skolens viktigste ressurs*
- *Effektivisering av pedagogisk produksjon*
- *Modeller for endringsledelse og kvalitetsledelse*
- *Skolen som lærende organisasjon*

(BI 2007:f).

I følge BI (2007:f) fokuseres det gjennom kurset på praktiske ferdigheter, faglig kompetanser og analytisk forståelse som kreves av den moderne skolelederen. BI (2007-08) ønsker å gi studentene disse ferdighetene gjennom å fokusere på de faktiske endringene i skolen. De viser til at fokuset ofte ligger på effektiv endringsledelse og behovet for endring, mens hvilke endringer som er nødvendige for skolen ikke vektlegges i like stor grad. BI (2007-08) viser videre til at skolen er en kunnskapsorganisasjon som må omstilles på organisasjonsnivå om fornyelsen skal finne sted. Det legges tydelig vekt på endring på organisasjonsnivå.

For å kunne gjennomføre de nødvendige endringene skal det i kurset ses på omstillingsprosessen, og hvordan denne kan organiseres og styres. Et viktig tema skal konsentrere seg om hvilke faktorer det er nødvendig å fokusere på, og hvilke vanskeligheter som kan oppstå når en kompleks kunnskapsorganisasjon skal endres.

Lederskap i skolen

BI (2007:d) peker på at kravene som stilles til skolelederne er i stadig endring og at arbeidsoppgavene blir flere og mer mangfoldige. Skolelederne skal mestre lederoppgaver som strekker seg langt utover det administrative. I tillegg møter de flere problemer knyttet til å være leder i offentlig sektor. I følge BI (2007:d) skal kurset ta utgangspunkt i de spesielle forholdene som er til stede når det offentlige, og da spesielt skolen, skal gjennomføre endringer. Konfliktene som oppstår mellom skolens langsiktige mål og politikkenes kortsiktige mål, skal være sentralt i kurset.

Kurset er ment å imøtekomme det økende kravet til ledelse i skolen. Behovet for lederskap uttales i klartekst i følgende sitat: "Evnen til å forstå skolens nye rammebetingelser har liten verdi om man ikke forstår lederskap" (BI 2007-08). BI (2007:d) viser videre til at gleden av å utøve lederskap er like viktig som kunnskapen. Kurset skal dekke både psykologiske og sosiale prosesser i forhold til lederskapet.

Kompetanse og kapasitet som leder skal vektlegges. BI (2007-08) fremhever behovet for at skolelederen utvikler sin egen lederkunnskap og ledelseskapasitet. Fokuset på ledelse fremheves i dette sitat: ”Dette programmet er viet lederskap. Fokus ligger på egen mestring og utvikling, men også på ledelse og styring av endringsprosesser i en kunnskapsorganisasjon, noe som jo skolen i virkeligheten skal være” (BI 2007:a).

Her kommer det frem at BI vektlegger både den teoretiske forståelsen og den praktiske innsikten. Studentenes egenutvikling i forhold til lederskap er ment å prioriteres.

Kurset er organisert i fem emner som reflekterer de temaene som BI beklagger i kurset.

Kurset består av fem emner:

- *Lederutfordringer og lederskap i offentlig omstilling*
- *Nye arbeidsformer: Fra team til eGovernment*
- *Deg selv som offentlig leder og selvledelse*
- *Lederskap i flate organisasjoner*
- *Offentlig lederskap 2015*

(BI, 2007:d)

Kurset fungerer i følge BI (2007:d) som en avslutningsdel for hele MoM-programmet med spesialisering i skoleledelse. De tre kursene skal oppsummeres og det skal pekes fremover mot skoleledelsen i fremtiden.

I sammenheng med kurset ”Lederskap i skolen” arrangeres det et helgeseminar i metode for studentene. Seminaret er ikke en del av kurset, men kommer i tillegg. Det er ment å være til hjelp for studentenes arbeid med prosjektoppgaven. Flertallet av studentene ved BI har lederskap i skolen som sitt avsluttende MoM-program.

Prosjektoppgaven i dette kurset fungerer da som studentens masteroppgave.

Pensum

BI har lagt opp gjennomsnittlig 1400 siders obligatorisk pensumlitteratur til hvert av sine MoM-kurs. Pensumlitteraturen dekker flere ulike områder innen ledelse og skoleutvikling. Områdene som dekkes er blant annet arbeidsrett, styring, skolelederrollen, ledelse, offentlig ledelse, EU, vurdering og læring. Det er vanskelig å peke ut noen kilder som skal være de mest sentrale. Ved BI er noen få bøker, men

omfattende deler av bøkene, lagt opp som pensumslitteratur. Hargreaves bok ” Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet” og Karlsens bok ” Utdanning, styring og marked” er eksempler på bøker som er lagt opp som pensum, hvor omfattende deler av bøkene er med. Ingen kilder ser ut til å ha fått betydelig større plass enn andre. Ser man på tema for litteraturen, kan vi likevel påstå at ledelse står mest sentralt. Ikke overraskende er en overveiende vekt av pensum rettet mot ledelse og lederskap.

Det pensumet som er lagt opp er en blanding av norsk- og engelskspråklig litteratur. Omtrent halvparten av det obligatoriske pensumet er norskspråklig. Det resterende pensumet er hovedsakelig engelskspråklige artikler og bøker skrevet av internasjonale forfattere. Det er en tydelig boktradisjon. Pensumet som er lagt opp er i all hovedsak bokkapitler. I tillegg til bokkapitlene er det lagt opp en del offentlig dokumenter som obligatorisk pensum. Det er ingen vitenskaplige tidsskriftsartikler lagt opp som pensumslitteratur, men BI (2007:d) viser til at enkelte artikler vil bli delt ut i løpet av året².

MoM-programmet, med spesialisering innen skoleledelse, må hevdes å være tungt pensumsorientert. Dette på bakgrunn av mengden obligatorisk pensumslitteratur som legges opp.

5.1.6 Læreprosesser - arbeidsform og metode

Undervisningen under MoM-graden, med spesialisering i skoleledelse, er fordelt på 5-6 samlinger og går over 2 semestre. Hvert kurs er delt opp i ulike emner som tas opp på hver sin separerte samling. Samlingene strekker seg over 3-4 dager. Ved to av kursene er en av samlingene lagt opp som en studietur. Studieturene skal i følge BI (2007-08) gi studentene mulighet til å se og studere praktiske erfaringer innenfor kursets hovedtema.

² Det er ikke beskrevet at dette skal være vitenskaplige tidsskriftsartikler.

Kursene er ment å pendle mellom et teoretisk fundament og problemorientert læring. Studentene skal i følge BI (2007-08) settes i stand til både å forstå og til å kunne bruke kunnskapen, ferdighetene og kompetansen de tilegner seg gjennom studiet. BI (2007-08) påpeker at det er viktig med varierte arbeidsmetoder, for at studentene skal kunne bruke de relevante verktøyene de tilegner seg. På samlingene er det ment at det skal gjøres bruk av tradisjonelle forelesninger, studentpresentasjoner, øvelser, tester, rollespill, diskusjoner og gruppearbeid. I periodene utenom samlingene skal det gjennomføres obligatoriske case og oppgaver. BI stiller i denne sammenheng krav til deltakelse også utenfor samlingene.

En av de obligatoriske oppgavene som er knyttet til kursene er studentenes prosjektoppgave. Prosjektoppgaven er obligatorisk og fungerer som en del av eksamen. I følge BI (2007:a) skal oppgavene hovedsaklig knyttes til studentenes hverdag og er ment å være til hjelp i å knytte teorien til praksis.

5.1.7 Evaluering

For å få gå opp til eksamen settes det ved BI krav til deltakelse på de fellessamlingene. I tillegg stiller BI krav til gjennomføring av oppgaver og case utenom samlingene (2007-08).

Studentene blir avslutningsvis evaluert gjennom en avsluttende eksamen.

Eksamenstype varierer mellom de ulike kursene, men alle kursene har som del av eksamen en skriftlig prosjektoppgave.

BI (2007:c) viser til at prosjektoppgavene, innenfor rammen av kursets teorigrunnlag, skal skrives ut fra studentenes erfaringsbakgrunn. Det prosjektarbeidet som skrives innenfor det avsluttende MoM-kurset, regnes som masteroppgaven og teller 80% (24 studiepoeng) av den avsluttende karakteren. Masteroppgaven bør i følge BI (2007:c) helst skrives innenfor kurset ”lederskap i skole”.

Den delen av eksamen som ikke er prosjektoppgaven, består ved kurset ”lederskap i skolen” av en individuell eksamen. Denne eksamenen teller 20% av den avsluttende karakteren (6 studiepoeng).

Eksamenene ved de øvrige kursene består, i tillegg til prosjektarbeidet, av to essayoppgaver og en skriftlig hjemmeeksamen. Arbeidet med prosjektet skrives vanligvis i grupper på 3 studenter og teller 60 % av karakteren per kurs (18 studiepoeng). De to individuelle essay har et omfang på 10 sider, og hjemmeeksamen går over 2 døgn. Denne delen av eksamen teller samlet 40 % av karakteren (12 studiepoeng). Essayene teller hver 25 % og hjemmeeksamen 50 % av de 12 studiepoengene de representerer. Dette gjelder for kursene ”Strategisk omstilling av skolen” og ”skolen som lærende organisasjon”.

Alle eksamener blir evaluert ved bruk av en gradert karakterskala fra A til F. Studentene får én felles karakter for hvert enkelt kurs.

5.1.8 Læreforutsetninger - opptakskrav

Det stilles krav til tre års høyere utdanning for opptak på MoM-programmet. Dette skal fortrinnsvis være 180 studiepoeng fra en høyskole eller universitet, hvor minst halvparten av studiepoengene inngår i en offentlig godkjent grad eller eksamen. Det stilles ingen spesifikke fag eller innholds krav til den høyere utdannelsen. Det stilles i tillegg krav til at søkeren har fylt 25 år, og har minst 4 års yrkeserfaring. Lang og relevant arbeidserfaring kan gi dispensasjon fra kravet om studiepoeng. Søkeren må i dette tilfelle likevel ha minst 90 godkjente studiepoeng fra en høyskole eller universitet.

Det stilles krav til et karaktersnitt på C fra de to eller tre tidligere MoM-programmene, for å få ta det siste avsluttende kurset og fullføre masterprogrammet.

Har søkeren fra tidligere over 240 studiepoeng, hvor minst 180 inngår i en offentlig grad eller eksamen, trenger han bare tre MoM-kurs for å få tildelt graden. Det stilles ikke krav til at noen av studiepoengene må være på høyere grad. Har søkeren under 240 studiepoeng må han gjennomføre 4 kurs for å få tildelt graden. Dette viser at tidligere studier aksepteres som en del av graden ved BI. Kravet for å få godkjent graden etter tre MoM-kurs, er at søkeren fra tidligere har over 240 studiepoeng, hvor 180 av studiepoengene er en del av en offentlig grad eller eksamen. Det stilles ikke krav til de øvrige 60 studiepoengene.

5.1.9 Samarbeidsprosjekter

BI har i tillegg til mastergraden med spesialisering innen skoleledelse et nært samarbeid med flere fylkeskommuner, kommuner og offentlige instanser.

Samarbeidsprosjektene varierer både i tid og omfang mellom de ulike samarbeidspartnerne. BI tilpasser etter ønske enkelt kurs eller masterstudier til både kommuner, fylker og andre utdanningsinstitusjoner. Her kan den enkelte organisasjon være med å påvirke hva de mener er viktigst i en videre utdanning av sine ansatte.

Asker og Bærum er to av kommunene som har satt sine skoleledere på skolebenken hos BI. I 2005 startet skoleledere og inspektører fra kommunene opp på et, i følge BI (2007:b), spesialtilpasset lederutviklingsprogram over en toårs periode. Kommunene er med i utviklingsprosessen og velger selv hvilke fokus de ønsker at studiene skal ha.

BI har en egen avdeling som heter ”Centre for Education Management Research (CEM)”. Avdelingen ble etablert i 2002 og fokuserer på ledelse i offentlige og private skoler. Avdelingen samarbeider med ulike forskningsinstitusjoner og driver med forskning, evaluering og utvikling. Head-prosjektet er et av de største prosjektene som organiseres og drives av CEM. Head konsentrerer seg om opplæringsprogrammene innen skoleledelse.

5.2 Utdanningsledelse - erfaringsbasert master

5.2.1 Bakgrunn

Siden 1992 har ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, heretter omtalt som ILS) ved UiO tilbudt videreutdanning i utdanningsledelse. Utdanningstilbudet har siden oppstarten gjennomgått en omfattende omstrukturering, og i 2003 kunne de første studentene starte på masterprogrammet i Utdanningsledelse. Masterprogrammet er erfaringsbasert og intensjonen er i følge ILS (2007:h) at studentenes egne erfaringer fra arbeidslivet skal inngå som en viktig ressurs i undervisningen.

5.2.2 Utdanningsledelse

Masterprogrammet i utdanningsledelse skal basere seg på flerfaglighet, hvor pedagogikk og organisasjonskunnskap skal ligge i bunnen, med økonomi og juss som støttefag. Yrkesetikk og refleksjon omkring bruk av IKT skal også tillegges vekt. Sentralt i dette masterprogrammet er læring i organisasjoner, og ledelse av endrings- og utviklingsprosesser. I tillegg er styring og forvaltning av utdanning ment å stå sentralt (ILS 2006).

ILS har valgt å legge vekt på ledelse og omstilling i organisasjoner og styring av utdanning i sitt masterprogram. Masterprogrammet er i følge ILS (2006) ment å kvalifisere for profesjonell og kreativ ledelse på alle nivåer i utdanningssystemet.

I begynnelsen var målgruppen for studiet skoleledere og lærere, men den er nå utvidet og omfatter også ledere for utdanningsfeltet mer generelt.

5.2.3 Mål

ILS viser til flere mål i sin fremstilling av mastergraden i utdanningsledelse. Det fremstilles mål for mastergraden som helhet, i tillegg til at de enkelte kursene har sine tilhørende mål. Jeg velger i denne fremstillingen å se målene under ett. Dette fordi samtlige mål er lagt opp etter hva ILS mener er nødvendig i en mastergrad innen utdanningsledelse. På programmets hjemmeside (ILS, 2007:g) er det beskrevet fire sentrale mål for mastergraden i utdanningsledelse. De fire sentrale målene retter seg mot studentenes evne til: forståelse og analyse, forvaltning, utvikling og kritisk vurdering. Størst mulig målrealisering er ment å sikres gjennom oppbygging av en kompetanse som skal hjelpe studentene å forvalte menneskelige og økonomiske ressurser. I tillegg er intensjonen at studentene skal utvikle en kompetanse i det å planlegge, organisere, lede, og evaluere læreprosesser og utviklingsarbeid. Studentene er til slutt ment å tilegne seg et praktisk og teoretisk grunnlag for kritisk analyse, vurdering av skole og elevrelaterte forskningsresultater.

De fire sentrale målene er samlet ment å skulle realisere formålet med studiet.

Formålet med studiet er i følge ILS (2007:g) å dyktiggjøre studentene, slik at de som

ledere kan ta ansvaret for å utvikle en god skole med høy grad av målrealisering og effektiv ressursutnyttelse.

Målene som ligger under de enkelte kursene, er knyttet til studiets overordnede mål ved at de er knyttet til de fire hovedmålene. I de enkelte kursenes mål er det studentenes utvikling av kunnskap, forståelse og analytisk kompetanse som er vektlagt. Et eksempel på dette kan man se fra trinn 1 i mastergraden.

Studentene skal utvikle forståelse og analyse, forvaltning, utvikling og kritisk vurdering i forhold til 6 fagområder:

- den nasjonale og kommunal/fylkeskommunal utdanningspolitikken
- innsikt i ulike styringsstrategier, herunder økonomi og jus
- organisasjonsteoretiske begreper om skole og utdanning
- kulturens betydning for ledelse og utvikling av læringskulturer
- vurdering og veiledning som strategi for læring og utvikling

(ILS 2007:a)

Det er ut i fra sitatet ovenfor tydelig at kravene som stilles til studentene knyttes til flere gitte emneområder. Det kommer her tydelig frem at fagkunnskap står sentralt i målene for mastergraden i utdanningsledelse. Gjennom de overordnede målene utdyper ILS sitt krav til kunnskapservvervelse, ved at de peker på hvilke type kunnskap de forventer at studentene skal utvikle.

5.2.4 Oppbygging

Mastergraden er i all hovedsak en helhetlig utdanning, men det er mulig å søke fritak fra enkelt emner på bakgrunn av tidligere studier. Masterprogrammet i utdanningsledelse er bygget opp over 8 semestre. Tabellen nedenfor viser en oversikt over en normal studieprogresjon. ILS har valgt å dele mastergraden inn i fire trinn, hvor hvert trinn går over to semestre, og består av 30 studiepoeng. Det siste trinnet er masteroppgaven. Hvert av trinnene forutsetter at foregående trinn er gjennomført med godkjent resultat. Mastergraden er et deltidsstudium hvor det er ment at studentene skal fortsette i fullt arbeid ved siden av studiet.

Det første trinnet (trinn 1) tilbys også som videre- og etterutdanning. Det er mulig å ha opphold i studiet mellom de enkelte trinnene. De ulike trinnene har overordnede navn,

men består av flere enkeltemner. Det er mulig å søke instituttet om å følge enkeltemner. Dette gjelder studenter som tar studiet som videreutdanning.

| | | | |
|--------------------|---|--|--------------------------|
| 8. semester | Masteroppgave | | Annen virksomhet, arbeid |
| 7.semester | Masteroppgave | | Annen virksomhet, arbeid |
| 6. semester | Trinn 3: Utdanningsvitenskap, forskningsstrategier og metode | Masteroppgave forberedende | Annen virksomhet, arbeid |
| 5. semester | Trinn 3: Statistikk | Utdanningsvitenskap, forskningsstrategier og metode | Annen virksomhet, arbeid |
| 4. semester | Trinn 2: Ledelse, kvalitet og kultur for læring | | Annen virksomhet, arbeid |
| 3. semester | Trinn 2: Ledelse, kvalitet og kultur for læring | | Annen virksomhet, arbeid |
| 2. semester | Trinn 1: Styring og ledelse av utdanning | | Annen virksomhet, arbeid |
| 1. semester | Trinn 1: Styring og ledelse av utdanning | | Annen virksomhet, arbeid |
| | 10. studiepoeng | 10. studiepoeng | 10. studiepoeng |

Trinnene er organisert i en gitt rekkefølge, det er ikke åpent for at studentene kan endre på denne. Det er heller ikke mulig å ta flere av trinnene parallelt. Studentene må bestå eksamen fra foregående trinn før de får anledning til å avlegge eksamen på det neste trinnet.

5.2.5 Innhold

Masterprogrammet i utdanningsledelse skal som nevnt kvalifisere for utdanningsledelse. Intensjonen er at studentene gjennom studiet skal få en innsikt i ledelse, organisering, læring, veiledning og vurdering. Dette skal i følge ILS (2006) bidra til at studentene bedre kan forstå og analysere utdanningens rolle og mandat i samfunnet. Det skal i tillegg gi studentene en kompetanse som er til hjelp i arbeidet med å forvalte menneskelige og økonomiske ressurser. Intensjonen som ligger bak

valg av innhold kommer tydelig fram i følgene sitat ”... utvikle et solid grunnlag for å lede utviklings- og læringsprosesser på arbeidsplassen” (ILS, 2006).

Som vist tidligere, er det innholdsmessig pedagogikk og organisasjonskunnskap som er regifagene, mens økonomi og jus er ment å fungerer som støttefag. Studiet retter, gjennom flere ulike emner, fokuset mot styring og ledelse av utdanning. I følge ILS (2006) legges det vekt på å problematisere forskjellige utdanningspolitiske utfordringer i lys av nasjonal og internasjonal forskning. Ledelse av endrings- og utviklingsprosesser skal vektlegges spesielt. Jeg skal i det følgende se nærmere på hovedemnene i de enkelte kursene.

Trinn 1: Styring og ledelse av utdanning

I dette trinnet er det styringskompetansen som står sentralt. I følge ILS (2007:a) skal søkelyset i trinnet rettes mot nasjonal og kommunal utdanningspolitikk. Det er ment å gi en innføring i økonomi og juss som igjen er ment å fungere som et redskap for styring av utdanning. Organisasjonsteoretiske begreper rundt utdanning står også sentralt. Kurset er delt opp i emner som er ment å gi studentene en innføring i, og en forståelse av, det enkelte området.

Ledelse, utdanningspolitikk og styringsstrategier er hovedområder i dette første trinnet. Disse områdene vektlegges tydelig, noe som kommer fram gjennom de tre overordnede emnene trinn 1 er organisert etter.

- *Organisasjon og ledelse*
- *Styring og ledelse*
- *Læring og ledelse*

(ILS 2007:a).

ILS (2007:a) begrunner denne prioriteringen med at kunnskapsorganisasjoner trenger ledere som kan bidra til konstruktiv styring gjennom regelverk, budsjettering, planlegging, evaluering og resultatoppfølging.

Trinn 2: Ledelse, kvalitet og kultur for læring

ILS retter i dette trinnet fokuset mot profesjonell ledelse i organisasjoner i endring. I følge ILS (2007:b) settes organisasjonsutvikling, endring og læring i organisasjoner i

fokus. Dette med den hensikt at studentene skal øke sine evner til å analysere og lede refleksjons- og læringsprosesser. Å rette fokus mot ledelse av organisasjoner i endring er i følge ILS (2007:b) spesielt viktig fordi ”utdanningsledere stilles overfor store krav til omstilling og fornying”.

I følge ILS (2007:b) er nasjonal utdanningspolitikk og internasjonale trender innen utdanningspolitikken, i tillegg til profesjonalitet og ledelse, sentrale områder i dette kurset. I sitatet under kommer det fram at ILS retter et oppmerksomhet mot ledelse, lederegenskaper og omstillings evne i trinn 2 av mastergraden.

De tre overordnede emnene under dette kurset er:

- Profesjonalitet og ledelse
- Utdanningskvalitet og ledelse
- Internasjonale trender og ledelse

(ILS 2007:b).

ILS vektlegger her kunnskapsledelse og profesjonalitet. ILS (2007:b) hevder at de innenfor de tre hovedemnene, fokuserer på dannelses, etiske perspektiver på ledelse og teori om læring. Utdanningens rolle i det globaliserte utdanningssamfunn er også i følge ILS (2007:b) vektlagt. Intensjonen er at studentene med bakgrunn i teorien skal utvikle kompetanse som setter de i stand til å bruke refleksjon og kunnskap om nasjonal utdanningspolitikk og forskning til å utvikle skolen.

Trinn 3: Utdanningsvitenskap som forskningsdisiplin

Dette trinnet er delt inn i tre emner. Hovedtyngden er lagt på Utdanningsvitenskap, forskningsstrategier og metoder. Denne delen tilsvarer 20 studiepoeng, de to øvrige emnene (statistikk og masteroppgaven – forberedende arbeid) tilsvarer hver 5 studiepoeng.

Hovedemnet er i følge ILS (2007:d) ment å være en innføring i vitenskapsteoretiske og metodologiske posisjoner i utdanningsvitenskaplig forskning. Undervisningen er forankret innenfor kvalitativ og kvantitativ tradisjon. Dette skal i følge ILS (2007:d) legge et grunnlag for studentenes evne til kritisk analyse og vurdering av forskning. Emnet er ment å gjøre studentene forberedt på å ta sitt eget valg av forskningsstrategi i arbeidet med masteroppgaven.

Trinn 3 ser i stor grad ut til å være et forberedelses trinn for masteroppgaven. Et av hovedmålene for emnet er å gjøre studentene klare for sitt forskningsmessige arbeid med masteroppgaven. I tillegg er ett av de to øvrige emnene i trinn 3 kalt ”masteroppgaven – forberedende arbeid”. Her får studentene veiledning knyttet til praktiske sider av masteroppgaveprosessen. Emnet er i følge ILS (2007:e) ment å gi studentene mulighet til å arbeide med formuleringen av problemstillinger, valg av metode og andre forberedende aktiviteter. Kurset skal legge til rette for at ”...studentene skal utvikle kunnskap og forståelse for hvilke krav som stilles til et vitenskapelig arbeid, slik at de kan utvikle et design for egen masteroppgave” (ILS, 2007:e). Sitatet viser tydelig at intensjonen med emnet er å sette studentene i stand til å jobbe med masteroppgaven.

Statistikk er det siste av emnene i trinn 3. Emnet skal i følge ILS (2007:f) gi studentene kunnskap og forståelse for sentrale begreper og resonnementsmåter. ILS (2007:f) mener at dette er nødvendig for at studentene skal kunne lese forskningslitteratur der statistiske metoder er benyttet.

Trinn 4: masteroppgave

Masteroppgaven er det siste og avsluttende trinnet i mastergraden. Det skal, som de andre trinnene, ha et omfang på tilsvarende 30 studiepoeng. Det er i følge programmet med masteroppgaven, ment at studentene skal ”...nyttiggjøre seg den innsikten som fagfeltet utdanningsledelse representerer” (ILS 2007:c).

Intensjonen bak dette kurset er i følge ILS (2007:c) at studentene skal utvikle kritisk tenkning og kjennskap til forskningsprosesser. Samtidig skal de tilegne seg erfaring med selvstendig arbeid og få faglig fordypning.

Til trinn 4, masteroppgaven, er det ikke tilknyttet noen egen undervisning. Trinn 3 er derimot ment å fungere som et forberedelseskurs for det selvstendige arbeidet.

Masteroppgaven kan skrives individuelt eller i gruppe. Det er mulig for studentene å knytte seg til ulike forskningsprosjekter når de skriver masteroppgaven.

Pensum

ILS har lagt opp gjennomsnittelig 2000 siders obligatorisk pensumlitteratur til hvert av sine kurs, bortsett fra ved trinn 4 (masteroppgaven). Pensumlitteraturen dekker flere ulike emner og områder. Emnene som dekkes er blant annet ledelse, offentlig ledelse, pedagogisk ledelse, danning, dialog, sosialisering, vurdering, evaluering og læring. I forhold til tema for litteraturen vil jeg påstå at ledelse står svært sentralt. I tillegg til at mye av pensumlitteraturen er viet læring og utdanning.

ILS har ikke pekt ut litteratur som skal være mer sentralt enn annet, det er likevel stor variasjon i forhold til den plassen kilder har fått på pensum. Det er ved ILS lagt opp et stort antall bøker og artikler, med stor variasjon i sideomfang. Hargreaves bok ”Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet” og Karlsens bok ”Utdanning, styring og marked”, er de to bøkene som har fått størst plass i pensumlitteraturen.

Det pensumet som er lagt opp er hovedsakelig norsk litteratur, med noen få unntak. Det er en tydelig boktradisjon. Hovedmengden av det pensumet som er lagt opp er bokkapitler. ILS har også lagt opp enkelte artikler og offentlige dokumenter som pensumlitteratur. Få av artiklene som er lagt opp er vitenskaplige tidsskriftsartikler.

ILS sin mastergrad i utdanningsledelse, må hevdes å være tungt pensumsorientert. Dette på bakgrunn av mengden obligatorisk pensumlitteratur som legges opp.

5.2.6 Læreprosesser - arbeidsform og metode

Kursene skal organiseres i form av forelesninger, arbeid i basisgrupper, nettbasert læring og som individuelt arbeid. Det er et sentralt mål i dette masterprogrammet at undervisningen skal være forskningsbasert. Arbeid i basisgrupper er ment å være en viktig læringsarena for de tre første trinnene av mastergraden. I undervisningen skal praksis knyttes nært opp til teorien (ILS 2007:a). Dette kommer tydelig fram i det følgende sitatet fra ILS sine hjemmesider: ”Masterprogrammet er forskningsbasert og erfaringsbasert, og studentenes arbeidserfaringer inngår som en viktig ressurs i undervisningen” (ILS 2006).

Erfaring fra praksis skal i tillegg til å være en del av undervisningen, brukes i arbeidet med den obligatoriske semesteroppgaven. I oppgaven skal teoretiske problemstillinger knyttes til praksis og erfaringer fra egen arbeidsplass. Studentene får veiledning i forbindelse med oppgaven. Semesteroppgaven, samt de andre studiekravene, skal formidles studentene ved oppstart av kurset (ILS 2006).

Av undervisningstimer har ILS gjennomsnittelig satt av 110 timer per program. Studiets forelesninger er spredt jevnt utover året og de gjennomføres hovedsakelig på kveldstid og i helger. Veiledningen, arbeid i basisgrupper, nettbasert læring og individuelt arbeid kommer i noen grad som en del av, men også som tillegg til, forelesningene.

5.2.7 Evaluering

For at studentene skal få gå opp til eksamen forutsetter ILS at de deltar på fellessamlinger, gjennomfører IKT-basert arbeid og deltar i en basisgruppe. I tillegg er det til hvert emne knyttet studiekraft som studentene må fullføre, for å kunne fremstille seg til eksamen. Studiekraftene varierer mellom muntlige og skriftlige oppgaver. Studentene må ha avlagt og bestått foregående eksamen, for å kunne gå videre og avlegge eksamen i neste kurs.

Trinn 1 evalueres ved bruk av en individuell prøveforelesning og bedømmes etter karakterskalaen bestått/ikke bestått. Trinn 2 evalueres ved bruk av mappevurdering og bedømmes med karakterskalaen bestått/ikke bestått. Trinn 3, *utdanningsvitenskap som forskningsdisiplin*, er delt inn i ulike kurs som har individuelle evalueringsformer.

Kurset *utdanningsvitenskap, forskningsstrategier og metoder* evalueres med en individuell hjemmeeksamen og bedømmes med en gradert karakterskala fra A til E. Kurset i *statistikk* evalueres med en egen individuell hjemmeoppgave og bedømmes etter karakterskalaen bestått/ikke bestått. Det *forberedende masteroppgavekurset* evalueres ut fra en prosjektbeskrivelse og bedømmes bestått / ikke bestått.

Masteroppgaven evalueres ut fra to eksamener. Masteroppgaven og en individuell muntlig eksamen som tar utgangspunkt i masteroppgaven. Begge eksamenene bedømmes etter en gradert karakterskala fra A til E.

Det benyttes to bedømmersensorer på alle emnene, unntatt på det forberedende arbeidet til masteroppgaven. Der benyttes en bedømmersensor. Når det gjelder masteroppgaven benyttes det eksterne sensorer.

5.2.8 Læreforutsetninger - Opptakskrav

Det stilles krav til at søkeren skal ha en grunnutdanning på minst 3 år fra universitet eller høyskole, hvor minst 30 studiepoeng er i pedagogikk. Denne grunnutdanningen kan være lærerutdanning fra høyskole eller kompetanse tilsvarende en cand.mag. Utdanningen kan også være en bachelorgrad fra universitetet som inkluderer en praktisk-pedagogisk utdanning. Det stilles videre krav om minst 2 års relevant praksis innenfor en organisasjon som tilbyr utdanning til barn, unge eller voksne. Søkeren må ha tilgang til internett.

De e som søker på masterprogrammet som helhet blir prioritert. Ellers rangeres søkerne på bakgrunn av yrkespraksisen. Det er opptak til studiet en gang i året, med oppstart i januar. Kursene startes ikke dersom det er færre enn 20 kvalifiserte søkere, mens det er en maksimumsgrense på 45 studenter.

Slik det tidligere har blitt hevdet, er det mulig å søke fritak fra enkelt emner dersom tidligere utdanning dekker området. Studentene må søke instituttet for å få godkjent tidligere utdanning som en del av mastergraden.

Det stilles i mastergraden krav om at studentene har gjennomført og bestått eksamen i de foregående trinnene av mastergraden før de kan få opptak på neste trinn. Dersom studentene ikke får tatt eksamen eller ikke består, må de ta opp eksamen på nytt, før de får fortsette på masterprogrammet.

5.2.9 Samarbeidsprosjekter

ILS har i tillegg til masterprogrammet Utdanningsledelse startet opp flere ulike samarbeidsprosjekter med kommuner og fylkeskommuner om skolelederopplæring. Samarbeidsprosjektene varierer både i tid og omfang mellom de ulike samarbeidspartnerne. Østfold-, Hedmark-, Akershus- og Follo-regionen har alle hatt

samarbeidsprosjekter med ILS. I 2005 fullførte deltakerne fra Østfold første del i masterprogrammet, mens avdelingsledere i videregående opplæring i Hedmark, i løpet av 2006, fullfører et toårig tilrettelagt program i utviklingsledelse. En spesiallaget modul i analysekompetanse ble satt i gang for skolelederne i Akershus høsten 2006, mens skolelederne i Follo skal følge et ettårig lederprogram.

Til gjennomføring av enkelte emner har ILS et nært samarbeid med Pedagogisk forskningsinstitutt og Institutt for spesialpedagogikk. ILS samarbeider gjennom *Nasjonalt nettverk for skoleledelse* med andre institusjoner som tilbyr utdanning for skoleledere. Samarbeidet konsentrerer seg om studieutvikling, studieevaluering og forskning.

ILS (2007:h) hevder at studiet har en fordel av at UiO representerer et stort tverrfaglig forskningsmiljø, og ved at faggruppen ved ILS er tilknyttet en rekke internasjonale forskningsnettverk. Forskningen retter seg mot alle nivåer i utdanningssystemet og det brukes et mangfoldig sett av tilnæringsmåter. Dette er med på å gi studentene mulighet til å knytte seg til store forskningsprosjekter i sammenheng med masteroppgaven.

6. BI vs UiO- en sammenligningen

I perioden 2002-2003 startet både UiO og BI opp sine mastergradsprogram i utdannings- og skoleledelse. I dette kapitlet gjøres en analyse av forskjeller og likheter mellom de to programmene i forhold til de didaktiske kategoriene.

6.1.1 Mål

Gjennom målene belyses den kunnskapen og kompetansen som studiestedet ser på som den viktigste for å utøve god skoleledelse. De kan sees på som bakgrunnen for hvordan programmene er bygget opp.

I oppgaven vises det til en bred enighet i at utdanningssystemet har behov for kvalifiserte ledere, med evne til å løse problemer i kraft av seg selv og sammen med andre. Jeg hevder med bakgrunn i dette at handlingskompetansen bør stå sentralt i utdanningstilbudet til skoleledere. En utvikling av skoleledernes evne til å handle ut fra den kunnskapen de besitter. Programmet både ved BI og ILS har som konkret mål å utvikle studentenes evne til å omsette kunnskap til handling. De ønsker begge å sette studentene i stand til å kunne fungere som gode ledere i skolen. Begge institusjonene fokuserer på studentenes utvikling av praktiske og teoretisk kunnskap, faglige kompetanse og analytisk forståelse.

BI har i tillegg lagt vekt på studentenes utvikling av personlige egenskaper. Egenskapene skal i følge BI hjelpe studentene til å fungere som gode ledere. ILS bruker ikke betegnelsen egenskaper i sin omtale av mål for studentenes utvikling. Et tydelig fokus på utvikling av egenskaper skiller de to studiene fra hverandre. Qvortrup (2004) peker på hvordan den oppfattede læreplanen er ulik for ulike studenter. Den utviklingen som finner sted påvirkes av studentenes tidligere erfaringer. På bakgrunn av dette, og på bakgrunn av at denne oppgaven er en dokumentanalyse, er det ikke mulig å si noe om hvordan et fokus på utvikling av personlige egenskaper påvirker studentene ved BI. Det er heller ikke mulig å se utviklingen av egenskaper hos studentene ved BI i forhold til utviklingen av egenskapene til studentene ved ILS. En

kan likevel gå ut fra at det i løp av studiet, både ved ILS og BI, vil skje en personlig utvikling når det gjelder egenskaper.

Et spørsmål som kan stilles i denne sammenhengen er hva et fokus på personlige egenskapene kan fortelle oss om programmet. Det er sannsynlig at et fokus på personlige egenskaper bunner i en oppfattelse av at personlige egenhet er viktig i rollen som skoleleder. Med bakgrunn i dette er det mulig å trekke den slutningen at BI i større grad enn ILS mener at personlige egenhet er viktige i rollen som skoleleder. BI fokuserer på at egenskapene skal være med på å sette studentene i stand til å fungere som en effektiv leder. Studentenes lederegenskaper settes ikke i fokus ved ILS sitt studie. ILS har også som mål at studentene skal fungere som gode ledere i skolen, men de fokuserer ikke på de personlige egenskapenes betydning.

BI peker videre på behovet for at studentene tilegner seg grunnleggende ferdigheter innen strategisk analyse, prioritering og profilering. Dette henger trolig sammen med BI sin oppfattelse av skolen som en bedrift. BI peker på at dagens skoleleder skal fungere på lik linje med en bedriftsleder. Jeg velger å tolke dette som om BI prioriterer skolelederens formelle arbeidsgiveransvar og skolelederens administrative og økonomiske ansvarsområder. En slik tolkning forsterkes hvis man ser på vektleggingen av pensumslitteraturen og opptakskriterier. BI legger i forhold til ILS betydelig mindre vekt på pedagogiske temaer i pensumslitteraturen, og de har ingen formelle krav om pedagogisk kompetanse for opptak til programmet.

ILS har et betydelig større fokus på skolelederen som pedagogisk leder. ILS påpeker at pedagogikken, sammen med organisasjonskunnskapen, ligger som et grunnlag for programmet. Det er i studiets formål pekt på at programmet skal utvikle kunnskap og innsikt hos studentene som skal sette dem i stand til å analysere, forvalte, utvikle og vurdere organisasjonens mandat. Et slikt fokus på skolens mandat som ILS synes å ha velger jeg å tolke som et fokus på skolelederens pedagogiske ansvar. Dette kan forsterkes hvis man ser på de kravene som stilles til pedagogisk kompetanse for opptak på studiet, og på den pedagogiske vektleggigen i pensumslitteraturen.

På bakgrunn av dette er det mulig å hevde at BI har valgt å legge et hovedfokus på skolelederens administrative og formelle arbeidsgiverrolle, mens ILS har valgt et hovedfokus på skolelederen som pedagogisk leder.

6.1.2 Oppbygning

| BI, MoM skoleledelse | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| 8. sem | Frivillig emne fra MoM |
| 7. sem | Frivillig emne fra MoM |
| 6. sem | Lederskap i skolen |
| 5. sem | Lederskap i skolen |
| 4. sem | Skolen som lærende organisasjon |
| 3. sem | Skolen som lærende organisasjon |
| 2. sem | Strategisk omstilling av skolen |
| 1. sem | Strategisk omstilling av skolen |

| UiO, ILS Utdanningsledelse | |
|-----------------------------------|--|
| 8. sem | Masteroppgave |
| 7.sem | Masteroppgave |
| 6. sem | Trinn 3: Utdanningsvitenskap, forskningsstrategier og metode |
| 5. sem | Trinn 3: Statistikk |
| 4. sem | Trinn 2: Ledelse, kvalitet og kultur for læring |
| 3. sem | Trinn 2: Ledelse, kvalitet og kultur for læring |
| 2. sem | Trinn 1: Styring og ledelse av utdanning |
| 1. sem | Trinn 1: Styring og ledelse av utdanning |

Hva gjør en god skoleleder? Er det teoretisk kunnskap og forståelse av skolen og utdanningssektoren, eller er det erfaring og lederegenskaper? Med bakgrunn i at både ILS og BI har startet opp mastergrader i skoleledelse *må* det eksistere en felles forståelse av at kunnskap og forståelse av skolen og utdanningssektoren er viktig. Derimot stilles det ennå ingen krav til denne kompetansen ved ansettelse av skolelederen, noe som gjør det vanskelig å konkludere med at det er en sterk felles forståelse for at en slik kompetanse er viktig for skolelederen. At begge mastergradene er erfaringsbaserte studier kan videre tyde på at det er en felles forståelse når det

gjelder viktigheten av studentenes erfaring. Med dette som bakgrunn har likevel ILS og BI valgt svært ulike modeller for oppbyggingen av sine respektive studier.

BI har valgt en modell som gjennom alle semestrene består av teoretiske kurs på området. Det er tydelig den teoretiske forståelsen og kunnskapen som blir sett på som vesentlig ut i fra BI sin oppbygging. ILS har valgt en studiemodell hvor det brukes to år på det teoretiske innholdet rundt utdanningsledelse, for så ett år på vitenskapsteori og metodelære og et år på masteroppgave. ILS sitt program er tydelig preget av å være et universitetsprogram der metode og selvstendige arbeide vektlegges. Det er i dette tilfellet nødvendig å tilkjenne at de to institusjonene har valgt to ulike studiemodeller.

Det er flere mulige grunner til at det eksisterer to ulike studiemodeller. Mye av det som har påvirket oppbyggingen kan ligge i den historiske bakgrunnen som eksisterer. Det selvstendige arbeidet som ligger i masteroppgaven og fokuset på metode er trolig dypere forankret som studietradisjon ved UiO enn det er ved BI. BI har på sin side kanskje en sterkere forankring i det praksisnære. Disse tradisjonene har trolig hatt betydelig påvirkning på oppbyggingen og utformingen av studiene. Ut i fra studienes oppbygging er det mulig å hevde at de to programmene speiler sine tilhørende institusjoner, samtidig som de oppfyller de generelle krav som er satt fra departementets side.

Ser man bort i fra at programmene kan være påvirket av institusjonenes tradisjoner, tyder de to ulike oppbyggingene på et noe ulikt syn på skolelederutdanningen. Med bakgrunn i oppbyggingen vil jeg hevde at BI i større grad enn ILS ser på utdanningen av skoleledere som en profesjonsutdanning. Dette på bakgrunn av at det ved BI er de konkrete kunnskapene studentene trenger for å utvikle sine ferdigheter som syns å være vektlagt. Ferdighetene og kunnskapene knyttes ved BI til studentenes personlige egenskaper. Det er utviklingen av en skoleleder som funksjonell leder i kraft av sine lederegenskaper som er hovedmålet. Det er et større fokus på opplæringen i selve faget og vektlegging av den kunnskapen, kompetansen og ferdighetene som er viktig for å kunne utøve faget. Ved ILS er i motsetning faget gitt en mer akademisk tilnærning. I tillegg til den teoretiske kunnskapen skal studentene utvikle evnen til selvstendig

arbeid. Et masterstudie ved UiO skal sette studentene i stand til å utøve et yrke, samtidig som det skal forberede studentene på videre studier. Denne akademiske forankringen som påvirker studiet ved ILS gjør at de to studiene skiller seg betydelig fra hverandre. Jeg vil i drøftelsen komme tilbake til hvordan BI i større grad enn ILS synes og se på utdanningen av skoleledere som en profesjonsutdanning.

Det er en tydelig forskjell i programmenes oppbygning. De to modellenes påvirkning på programmene er det ut i fra en dokumentanalyse ikke mulig å si noe om. Det eneste en kan påstå med bakgrunn i de to ulike studiemodellene, er at studentene ikke utsettes for det samme. Det eksisterer altså en variasjon i skolelederutdanningen. Thunes (2005) utsagn om at det har vært en stabiliseringstendens i skolelederopplæringen ser i alle fall ikke ut å gjelde for oppbyggingen.

6.1.3 Innhold

Skoleleders store arbeidsmengde kan være med å påvirke en felles forståelse av hva som er viktig i skolelederopplæringen. Skolelederen skal fungere som pedagogisk-, økonomisk-, administrativ- og personalleder. Den mangfoldige og krevende arbeidssituasjonen er med på å skape en forskjell i utdanningen. Et masterprogram på 120 studiepoeng vil ikke kunne dekke alle områdene som skolelederen møter i hverdagen. Institusjonene som tilbyr opplæringen er nødt til å ta valg når det kommer til hva som skal vektlegges. Som pekt på tidligere i oppgaven har hva som skal vektlegges i opplæringstilbudene vært diskutert fra de første tilbudene om opplæring ble etablert. Det finnes fremdeles ingen bred enighet på dette område.

Når det gjelder programmene ved BI og ILS er det tydelig at det er tatt noen felles og noen ulik valg. Ved første øyekast kan det se ut som om disse to programmene bygger på en felles forståelse av hva som er viktig i skolelederopplæringen. Dette på bakgrunn av at begge programmene har et tydelig fokus på ledelse. De rette fokus mot ledelse generelt, ledelse i det offentlige, ledelse av en lærende organisasjon og ledelse i skolen. Institusjonene virker å enes om at skolelederne har behov for å utvikle kunnskap og kompetanse som gjør de i stand til å fungere som gode og effektive

ledere. Videre har begge programmene også fokus på læring, vurdering, lærerarbeid, styringsdokumenter og skoleutvikling.

Det er derimot, som vist over, store forskjeller mellom studiene. Et av punktene der programmene skiller seg, er når det gjelder i hvor stor grad de ulike områdene er prioritert. Størst er kanskje forskjellen i forhold til hvordan pedagogikk vektlegges. Programmene er her ulike allerede ved opptaket. ILS har et krav om minst 30 studiepoeng i pedagogikk for opptak til mastergraden. BI har ingen spesifikke fagkrav. Videre har pedagogikk i større grad fått plass i pensums litteraturen ved ILS. ILS har i sin litteratur vektlagt sosialisering i utdanningen, kultur- og utdanningssosiologi, dannelse, etikk og verdier i undervisningen. Dette er områder som alle kan sies å være pedagogiske. Disse temaene er ikke vektlagt i BI sin litteratur. Det er ikke ut fra en dokumentanalyse mulig å si noe om hvordan dette påvirker undervisningen eller hva studentene sitter igjen med etter endt program.

Ledelse har som vist en sentral plass i begge studiene. BI legger i forhold til ILS betydelig vekt på generell ledelse. BI sitt fokus på skolelederen som strateg er et eksempel på dette. Det er derimot ikke ut fra plandokumentene mulig å peke på at dette er den forståelsen BI har, eller om det eventuelt har betydning i forhold til det studentene sitter igjen med etter endt program. Jeg vil likevel, med bakgrunn i analysen, hevde at BI har et mer generelt fokus når det gjelder ledelse. Dette i forhold til ILS sitt fokus på ledelse i en kunnskapsorganisasjon. Dette hevdes med bakgrunn i BI sin klare fokusering på lederegenskaper og skolelederen som bedriftsleder.

Det er viktig å påpeke at både BI og ILS i pensumlitteraturen dekker flere områder innenfor både offentlig og pedagogiske ledelsen. Det vil i en sammenligning være snakk om hvor studiene har valgt å legge sitt hovedfokus. Jeg ønsker i denne sammenhengen å peke tilbake på det spenningsfeltet som har eksistert mellom den administrative ledelsen og den pedagogiske ledelsen. Ut i fra denne innholdsdimensjonen er det mulig å påstå at de to programmene tilhører hver sin side i spenningsfeltet. BI har en klar fokusering på den administrative ledelsen, mens ILS er tydelige i sin prioritering av den pedagogiske ledelsen.

Begge studiene er endringsfokusert, de påpeker behovet for at studentene utvikler kunnskap og kompetanse til å lede en skole i utvikling. De vektlegger studentenes evne til å analysere og forstå endringene i samfunnet generelt og i skolen spesielt. Dette for at studentene på best måte skal kunne håndtere endringene som oppstår. ILS vektlegger i tillegg studentenes innsikt i skolens rolle i samfunnet, og at studentene må få kjennskap til interne prosesser og samspillet mellom disse prosessene i skolen.

Ved de to siste trinnene ved mastergraden til ILS ligger den kanskje største forskjellen mellom studiene, i hvert fall når det gjelder det innholdsmessige. Det tredje trinnet til ILS er en innføring i vitenskapsteoretiske og metodologiske posisjoner i utdanningsvitenskaplig forskning. Undervisningen og innholdet er forankret innenfor kvalitativ og kvantitativ tradisjon, som i følge ILS (2007:d) skal legge et grunnlag for studentenes evne til kritisk analyse og vurdering av forskning. Emnet er ment å gjøre studentene forberedt på arbeidet med masteroppgaven (ILS 2007:d). Vektleggingen på utdanningsvitenskaplig forskning og vitenskapsteoretiske posisjoner er ikke like tydelig i det innholdsmessige ved BI. Ved BI arrangeres det, i sammenheng med kurset ”Lederskap i skolen”, et kort metodeseminar for studentene.

Det fjerde trinnet hos ILS er masteroppgaven. Et område som er vanskelig å sammenligne faglig siden studentene står forholdsvis fritt til å velge spesialisering. Det vil i dette trinnet være organiseringen (i form av det individuelle arbeidet) som er hovedforskjellen.

Pensum

Ved begge utdanningsinstitusjonene foreligger det obligatorisk litteratur for studentene. Mengden av litteratur varierer mellom de ulike kursene, men ligger for begge institusjonene på mellom 1300-2000 sider per kurs. ILS har gjennomsnittlig lagt opp noe mer litteratur enn BI. Litteraturen som er lagt opp skiller seg også fra hverandre. ILS har lagt opp ett mye større antall forfattere og bøker enn det BI har gjort. Forskjellen her ligger i at BI har lagt opp større deler av de bøkene de har med som obligatorisk litteratur. Oftest har BI lagt opp hele eller store deler av pensumbøkene, mens ILS har enkelt kapitler og utdrag. Selv med denne forskjellen er begge studiene preget av en tung pensums organisering.

Pensumet retter seg i stor grad mot de samme emnene, noe som er naturlig siden begge studiene er studier i skoleledelse. Flere bøker er brukt som obligatorisk litteratur i begge utdanningene. Spesielt tre bøker har fått stor plass i begge studienes litteraturtilfang, disse er: "Utdanning, styring og marked" av Gunnar Karlsen, Erling Lars Dale sin "Vurdering og læring i en elevaktiv skole" og Andy Hargreaves sin bok "Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid". Det finnes også andre små utdrag som er felles. ILS har lagt opp 19 sider fra Peter Gronn sin bok "The New Work of Educational Leaders", mens denne boka har stor plass i BI sin litteratur. Begge institusjonene forventer i tillegg at studentene skal ha god kjennskap til de viktigste offentlige dokumenter, blant annet St.meld. nr 30.

Begge programmene kan hevdes å være preget av en boktradisjon, pensumet ved begge institusjonene er i all hovedsak bok kapitler. Begge studiene har også lagt opp artikler som obligatorisk pensum. Hos BI er ikke artiklene beskrevet eller navngitt i de formelle dokumentene. ILS sine artikler er blant annet fra pedagogiske tidsskrift, det er lagt opp noen få vitenskapelige tidsskriftartikler.

6.1.4 Læreprosesser - arbeidsform og metode

Programmene er på mange måter ulike når det kommer til arbeidsform og metode. ILS har et sterkt fokus på forholdet mellom teori og praksis. De viser, i de formelle dokumentene, til betydningen av at studentene kan knytte teori til egen praksis. Mastergraden ved ILS er en erfaringsbasert mastergrad der studentenes erfaringer står sentralt i undervisningen, dette kommer tydelig fram i følgende sitat fra UiO sin hjemmeside: "...studentenes arbeidserfaringer inngår som en viktig ressurs i undervisningen" (ILS, 2007:f). BI peker også på at studentene skal kunne knytte teori til praksis, men studentenes personlige arbeidserfaringer står ikke like sentralt i undervisningen.

Gjennom masteroppgaven vektlegger ILS tydelig det selvstendige arbeidet. ILS har valgt en oppbygning som fremmer det selvstendige arbeidet. Et trinn i mastergraden er satt av til selvstendig arbeid med masteroppgaven. BI på sin side har også en

masteroppgave. Oppgaven skrives parallelt med undervisningen i det avsluttende MoM-kurset og teller 80% av karakteren (24. studiepoeng).

Programmene skiller seg også i forhold til hvordan undervisningen er bygget opp. BI har valg å organisere kursene i korte og intense samlinger spredt utover året. Ved ILS foregår undervisningen hovedsakelig på kveldstid og i helgene og er fordelt jevnt utover i året. På bakgrunn av måten undervisningen gjennomføres på blir BI sitt opplegg periodevis mer intenst, mens ILS har en jevnere intensivitet. Gjennomsnittlig gjennomfører BI 144 timer undervisning per kurs mens ILS gjennomfører 105-114³. Organiseringen gjør at studentene ved de to programmene får forholdsvis ulik hverdager som deltidsstudenter. Uten at det er mulig å si noe om utfallet og betydningen av de to studiemodellene, vil det trolig være avgjørende for valg av studiested for enkelte studenter.

Ved å legge opp undervisningen i samlinger spredt utover året har BI, ved to av kursene, fått mulighet til å organisere studieturer. BI (2007-08) påpeker at studieturene gir studentene anledning til, på nært hold, å sette seg inn i og studere ulike praktiske og aktuelle områder. Et eksempel er studieturen til England, som er en del av kurset ”strategisk omstilling av skolen”. Der får studentene mulighet til å studere praktiske erfaringer med iverksatte skolereformer på nært hold. Det vil heller ikke i dette tilfelle være mulig å si noe om betydningen av studieturene, men det viser en ulik prioritering i forhold til undervisningen.

Undervisnings metoden er forholdsvis lik. BI som ILS pendler mellom et teoretisk fundament og problemorientert læring i sine kurs. De har begge i tillegg til vanlige forelesninger, klasseromsdiskusjoner, en prosjektoppgave, presentasjoner og arbeid i basisgrupper. Ved begge institusjonene kan studentene i prosjektarbeidet og i presentasjonene forholdsvis fritt velge tema.

³ Den nettbaserte læringen er ikke medregnet i dette tallet.

| | BI, MoM - Spesialisering i Skoleledelse | UIO, ILS - Utdanningsledelse |
|----------------------------|--|---|
| Undervisningstimer | 144 timer per kurs | 105-114 timer per kurs |
| Oppbygning | 3-4 samlinger som strekker seg over 4-5 dager | Forelesningene er fordelt jevnt utover året. |
| Undervisningsformer | forelesninger, diskusjoner, prosjektoppgave, presentasjoner og arbeid i basisgrupper | forelesninger, diskusjoner, semesteroppgave, presentasjoner, nettbasert læring og arbeid i basisgrupper |
| Seminargrupper | Ja | Ja |
| Veiledning | I forbindelse med prosjektarbeidet | I basisgrupper og ved oppgaver |

6.1.5 Evaluering

Evalueringen av studentene er ulik ved de to læringsinstitusjonene. Dette kommer fram gjennom den typen eksamen som brukes. Ved BI er eksamenene forholdsvis like gjennom de tre kursene. De består av to deler. Den første delen er i alle kursene en skriftlig prosjektoppgave. Del to består ved kursene ”Strategisk omstilling av skolen” og ”Skolen som lærende organisasjon” av to individuelle essay på 10 sider, og en hjemmeeksamen over 2 døgn. Ved kurset ”lederskap i skolen” er den andre eksamensdelen en individuell eksamen.

Ved ILS brukes det ulike eksamenstyper. Det første trinnet avsluttes med eksamen i form av en prøveforelesning. Som eksamensform ved det andre trinnet benyttes det en mappeeksamen. Eksamen ved det tredje trinnet er to hjemmeeksamener, mens det i det avsluttende kurset er masteroppgaven som bedømmes.

Ved begge institusjonene er det satt krav for å kunne gå opp til eksamen. Begge setter krav om deltakelse i undervisningen. Videre stilles det ved BI, før det avsluttende kurset, et krav om at de øvrige MoM-kursene skal være bestått med karakter C eller bedre. ILS stiller krav om gjennomført og beståtte studiekrav for at studentene skal få gå opp til eksamen. I tillegg stilles det krav til at studentene har bestått tidligere kurs. Det stilles ikke krav til resultat utover det at kurset skal være bestått.

BI vurderer alle eksamener med en gradert bokstavkarakterskala fra A-F. Ved ILS vurderes de to første trinnene med bestått/ikke bestått. De to siste trinnene evalueres hovedsakelig med den samme bokstavkarakterskalaen som ved BI.

| | BI, MoM - Spesialisering i Skoleledelse | UIO, ILS - Utdanningsledelse |
|----------------|---|--|
| Eksamen | <p>Prosjektarbeid, essay og hjemmeeksamen.</p> <p>Prosjektarbeidet teller 60 % av eksamenskarakteren med unntak av avslutningsprogrammet hvor det fungerer som masteroppgaven og teller 80 %.</p> | <p>Trinn 1: Prøveforelesning</p> <p>Trinn 2: Mappeeksamen</p> <p>Trinn 3: Hjemmeeksamen</p> <p>Trinn 4: Masteroppgaven</p> |
| Sensur | <p>Gradert bokstavkarakterskala fra A til F</p> | <p>Trinn 1 og 2: Studentens prestasjon vurderes som bestått eller ikke bestått.</p> <p>Trinn 3 og 4: Gradert bokstavkarakterskala fra A til F med unntak av statistikk eksamen som</p> |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| | | vurderes som bestått eller ikke bestått |
| Semesteroppgave | Som del av eksamen | Som kvalifisering for eksamen |
| Krav for å gå opp til eksamen | Deltakelse i undervisningen For det avsluttende MoM-kurset: Fullført med karakter C eller bedre de øvrige kursene | Deltakelse i undervisningen Bestått studiekraft Fullført og bestått foregående kurs |

6.1.6 Læreforutsetninger – opptakskrav

Begge programmene har flere opptakskrav for sitt studie. De stiller begge krav om fullført treårig utdanning fra høyskole eller universitet. Det er derimot en forskjell mellom de kravene som stilles til studiepoeng og yrkeserfaring. ILS krever at alle studiepoengene skal være en del av grunnutdanningen, i tillegg til at de har ett krav om at studentene må ha 30 studiepoeng i pedagogikk. Disse studiepoengene kan være en del av grunnutdanningen. BI stiller i motsetning bare krav til at halvparten av de 180 studiepoengene skal inngå i en offentlig godkjent grad eller eksamen. BI åpner for at lang og relevant arbeidserfaring kan gi dispensasjon fra kravet om 180 studiepoeng. For at det skal innvilges dispensasjon må søkeren ha fullført 90 studiepoeng. Når det gjelder yrkeserfaring stiller ILS krav om 2 års relevant yrkeserfaring, mens BI stiller krav om 4 års generell yrkeserfaring.

BI stiller krav til at søkeren skal ha fylt 25 år. Det stilles ikke krav til at søkeren skal være over en gitt alder ved ILS. ILS har satt krav om at studentene skal ha tilgang til internett, dette er et krav BI ikke setter.

| | BI, MoM - Spesialisering i Skoleledelse | UIO, ILS - Utdanningsledelse |
|-------------------------------------|---|--|
| Studiepoeng | 180 hvor av minst halvparten må inngå i en offentlig godkjent grad eller eksamen. | Grunnutdanning på minst 3 år (180 studiepoeng) fra universitet eller høyskole. |
| Fagkrav | | Minst 30 studiepoeng i pedagogikk |
| Dispensasjon fra studiepoeng | Ved lang og relevant yrkeserfaring. Må likevel ha fullført 90 studiepoeng | |
| Arbeidserfaring | Minst 4 års yrkeserfaring | Minst 2 års relevant praksis |
| Alder | 25 år | |
| Annet | | Tilgang til internett |

Har læreforutsetningene betydning?

Hvilke konsekvenser opptakskravene har for studentenes læreforutsetninger er vanskelig å si. Flere av ulikhetene vil trolig, med bakgrunn i søkermassen, jevne seg automatisk ut. Dette på bakgrunn av at studiene ved begge institusjonene trolig vil appellere både til de som allerede har lederstillinger i utdanningssektoren, og til de som har ønske om å søke disse lederstillingene. Studentene søker et deltidsstudie innen utdanningsledelse eller til en mastergrad med spesialisering i skoleledelse. Det er sannsynlig at et stort flertall vil være i arbeid på det relevante feltet. Hvilke utdannelse de har vil trolig være den største forskjellen, men denne forskjellen kan være like stor internt. Opptakskravene medfører at spredningen mellom studentene på BI, når det

gjelder utdanning og erfaring, vil kunne være større enn spredningen mellom studentene ved ILS. Den ulike vektleggingen av pedagogikk vil nødvendigvis også kunne påvirke hva som vektlegges av pedagogikk i mastergraden og hvordan pedagogikken vektlegges.

Det er lite trolig at søkere uten noe relevant erfaring søker mastergraden med spesialisering innen skoleledelse på BI. Hvis dette var tilfelle ville det kunne utgjøre en forskjell i muligheten til å knytte teorien til studentenes egne erfaringer og praksisarenaer. Dette vil i så tilfelle kunne bli et problem, i forhold til og på bakgrunn av at BI, på lik linje med ILS, ønsker at studentene skal knytte teorien til egen praksiserfaring.

6.1.7 Samarbeidsprosjekter

Både BI og ILS samarbeider tett med enkelte kommuner og fylkeskommuner om utdanningen av deres ledere innenfor utdanningssektoren. Begge institusjonene tilrettelegger studier og kurs for denne gruppen av studenter.

Kvalitetsutvikling i skolen og ledelse og styring av utdanning krever ny kunnskap og innsikt på fagområdet. Skoleledelse er et forskningsfelt i vekst, og det er viktig med involvering og samarbeid med nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter. Både BI og ILS samarbeider med flere ulike nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter.

ILS (2007:h) påpeker at studiet har en fordel av at UiO representerer et stort tverrfaglig forskningsmiljø og ved at faggruppen ved ILS er tilknyttet en rekke internasjonale forskningsnettverk. Derimot har også BI, gjennom sin avdeling "Centre for Education Management Research", samarbeid med flere nasjonale og internasjonale forskningsprosjekter.

7. DRØFTELSE

De interne og eksterne faktorene i skolens omgivelser har stor betydning for hvordan skolen styres, og de er med på å gjøre styringssituasjonen spesiell. Dalin sin modell (side 27) illustrerer dette. Læreplaner og rammedokumenter legger flere føringer for hvordan skolen styres. Samtidig knytter stadig flere skoler kontakter og oppretter samarbeid med nærmiljøet og næringslivet. Denne kontakten med omgivelsene påvirker skolen i stor grad. Skolen blir mer avhengig av eksterne faktorer og kan ikke lenger anses som en klar reguleringsorganisasjon. Dette påvirker også de interne faktorene ved skolen.

7.1 Skolen som markeds- eller reguleringsorganisasjon

Gjennom interne faktorer posisjonerer, administrerer og styrer skolelederen skolen. Det er de interne faktorene som i hovedsak skiller skolene fra hverandre. Hvordan skolelederen velger å arbeide med relasjonene, mål og verdier, strategier og strukturer er avgjørende for skolens utvikling. Dalin (1994) påpeker skolelederens store betydning i denne sammenhengen. Særlig på bakgrunn av de prioriteringer han må gjøre. Hvilken av de to utdannelsene skolelederen eventuelt har kan være med å påvirke valgene han tar. Det synet institusjonen har på skolen som organisasjon har påvirket masterprogrammet, og kan gjennom sine prioriteringer påvirke skolelederens valg.

Brukes skolens strategier (Dalin 1994) som eksempel, vil prioriteringene omhandle hvordan skoleledelsen håndterer forholdet til omgivelsene. BI sitt program har et sterkt fokus på skolelederens strategiske funksjon. Han skal fungere som en strateg med evne til å posisjonere egen skole. Dette er ikke gitt oppmerksomhet ved ILS. Fokuseringen kan tolkes som om BI sitt program har et mer markedsorientert syn på skolen. I programmet er det viktig at skolen blir posisjonert og profilert på best mulig måte. Dette vil kunne påvirke de valg og prioriteringer som tas i forhold til omgivelsene. En slik fokusering kan videre tolkes som en forståelse av at markedsføringen av skolen er viktig. Noe som kan påvirke relasjonene og samarbeidet med nærmiljøet, andre

institusjoner, næringsliv og foreldre. Denne tolkningen forsterkes av deres syn på at skolens utvikling har beveget seg fra forvaltning til forretning.

Det er vanskelig å trekke noen slutninger om hvordan ILS sitt program ser på skolens omgivelser. Dette på bakgrunn av at det ikke nevnes eksplisitt i deres formelle dokumenter. Programmet har derimot et fokus på utdanningspolitikk, reformer og fornying. Et slikt fokus tolkes som om ILS sitt program prioriterer dette når det gjelder skolelederens forhold til omgivelsene. En slik prioritering vil igjen kunne tolkes dit hen at programmet forstår utdanningspolitikken, læreplaner, rammeplaner og deres betydning for fornyingen i skolen som det viktigste når det gjelder skolens forhold til omgivelsene. Dette tyder på at ILS i sitt program i større grad en BI sitt ser på skolen som en regulert organisasjon. Programmet ved ILS forstår fremdeles skolen som en forvaltningsorganisasjon.

Hvor vidt dette i det praktiske arbeidet har betydning for skoleledernes valg og avgjørelser er det vanskelig å si for sikkert. Det er likevel mulig å tenke seg at dette kommer til å påvirke hvilke valg og prioriteringer skolelederne gjør i forhold til omgivelsene. Lettere er det å peke på forskjellen mellom programmene forståelse av skolen som en markeds- eller reguleringsorientert organisasjon. I forhold til Berg (1999) sin korsmodell (side 24) er det vanskelig å se at programmene ligger i noen ytergrense av x-aksen. Det er likevel tydelig at BI har et mer markedsorientert og at ILS et mer reguleringsorientert syn på skoleledelse.

Når det gjelder y-aksen, som representerer sentralisering og desentralisering, er det ikke like lett å se et klart skille. Noen hypoteser kan likevel fremmes. Programmet ved BI har fokus på lederskapet, styring og kontroll, noe som kan tolkes som at de har et sentraliserende syn på fordelingen av makt internt i skolen. Dette betyr at det er skoleledelsen som primært har ansvar for oppgaver; det er hos ledelsen makten og ansvaret ligger.

ILS sitt program fokuserer på styringsstrategier, ledelse av refleksjons- og læringsprosesser og profesjonell ledelse. Programmet har også en klar fokusering på ledelse og styring, noe som gjør at også det trolig har en forståelse av ansvaret internt i

skolen som sentralisert. Derimot retter de ikke oppmerksomheten mot kontroll. Dette kan tolkes som de i mindre grad enn ved BI sitt program ser på skolens interne ansvar og oppgaver som sentralisert. En slik tolkning forsterkes av ILS sitt fokus på ledelse av refleksjons- og læringsprosesser, da en slik prioritering og slike prosesser kan forstås som en måte å desentralisere oppgaver, avgjørelser og ansvar på.

De to programmene forståelse av skolen som organisasjon, skiller seg etter denne tolkning fra hverandre. BI sin forståelse av skolen er både mer markedspreget og mer sentraliseringspreget enn det ILS sin er.

Denne forskjellen mellom programmene er trolig påvirket av den konteksten opplæringen av skolelederne vurderes i. Det fokuset som ved ILS sitt program rettes mot utdanningspolitikken og skolens rolle og mandat i samfunnet, kan hevdes å være et uttrykk for en nasjonal orientering. En slik tolkning forsterkes av programmets prioritering av den pedagogiske ledelsen, og dets fokus på utdanningsledelse. En leder i skolen er *ikke* en leder på lik linje med andre bedriftsledere, men en leder av en utdanningsinstitusjon. Programmet har en klart norsk kontekst, noe som også kommer tydelig fram gjennom den obligatoriske litteraturen. Programmet ved BI har på sin side et sterkt fokus på generelle ledelse. Skolelederen er leder på lik linje med andre bedriftsledere. Programmet er ikke like fokusert på den nasjonal konteksten. Det kan følgelig hevdes at BI sitt program har en mer internasjonal orientering. Noe som kan bekreftes gjennom de valg som er tatt i forhold til det obligatoriske pensumet. På dette området er det et klart skille mellom de to programmene. Programmene er fundert i to ulike kontekster som påvirker hvordan de ser på skolelederens funksjon i skolen og i samfunnet.

7.2 Skolen i et instrumentelt eller institusjonelt perspektiv

Hvis det tas utgangspunkt i det instrumentelle- og institusjonelle perspektivet kommer også andre faktorer fram. Fokuset programmet ved BI har på profilering og effektivitet i skolen og utdanningen, kan tolkes som om de går i retning av en instrumentell forståelse. Dette fordi organisasjonen her blir forstått som et redskap for å nå mål. En

slik fokusering kan tolkes som en mål-middel-rasjonalitet. Det er profilering og effektivitet som er viktig, og alternative løsninger blir vurdert på bakgrunn av dette. Dette samsvarer med en instrumentell forståelse av organisasjonen.

Ved et institusjonelt perspektiv på organisasjoner, utføres handling på bakgrunn av tidligere erfaringer. Programmet ved ILS retter oppmerksomheten mot kulturens betydning for ledelse, yrkesetikk og utvikling. Det kan derfor tolkes som om programmet gjenspeiler et institusjonelt perspektiv. Likevel må det også legges til at ILS har et sterkt fokus på målrealisering, noe som er mer forenelig med et instrumentelt syn. Utviklingen av en skole med høy grad av målrealisering er vesentlig. En må vurdere alternativer i forhold til hvilke mulige konsekvenser de har for organisasjonens mål. Dette gjør det vanskelig å plassere ILS sitt program under ett av perspektivene.

BI-programmets fokusering på profilering og effektivitet skiller seg fra ILS sitt fokus på målrealisering. Begge disse fokusene gjør det mulig å tolke det som om begge institusjonene er preget av et instrumentelt syn. Rettes oppmerksomheten direkte mot målene er det derimot tydelige forskjeller. En sterk vektlegging av effektivitet og profilering kan forstås som at det er ledelsen som setter opp målene i organisasjonen. Dette fordi målene settes på bakgrunn av hva som er mest lønnsomt og ikke på bakgrunn av ønsker i kollegiet. Hvis dette er reelt er det et klart instrumentelt syn. Et fokus på målrealisering trenger ikke å bety det samme som at ledelsen styrer og bestemmer målene. For ILS sitt program er det naturlig å tolke målfokuseringen i sammenheng med oppmerksomheten som rettes mot kulturens betydning. Handling og mål påvirkes av hva som er akseptert i miljøet og kulturen organisasjonen befinner seg i. Dette kan tolkes som et institusjonelt perspektiv.

Begge institusjonene peker på at skolen er en organisasjon i konstant endring. De peker derimot ikke på hvordan systemet reagerer på endringene. Ut i fra et instrumentelt perspektiv hadde endringen skjedd i form av en rasjonell tilpasning. Endringene hadde raskt blitt innført på bakgrunn av de ansattes lojale implementering. Det er ingen sider ved de formelle dokumentene som peker direkte i denne retningen. Likevel kan BI sin fokusering på kontroll, profilering og styring tolkes slik. Ledelsen

skal ha kontroll og styre skolens utvikling og målrealisering. Et institusjonelt perspektiv fordrer at endringene tar lenger tid å innføre, i og med at organisasjonene fungerer tregt og robust. De fleste skoler vil trolig fungere på denne måten. Med de stadige endringene lover, regler, dokumenter og rammer fører med seg, er det naturlig med et robust og tregt system. Derimot uttrykker ingen av institusjonene noe i denne retning heller.

Ser man samlet på de to perspektivene i forhold til de to institusjonene kan det trekkes noen slutninger. Det er viktig å være bevisst at perspektivene representerer en forenkling av virkeligheten. På bakgrunn av dette vil ingen av institusjonene falle helt inn under et av dem. De befinner seg begge i en mellomstilling mellom de to perspektivene. Derimot er det, med utgangspunkt i denne drøftelsen, noen tegn som tyder på at BI sitt program i større grad enn ILS sitt program representerer et instrumentelt perspektiv.

7.3 Styring i skolen

Verdier og mål retter seg mot skolens grunnleggende verdier. Disse har betydning for de fleste avgjørelsene som tas i skolen. I denne drøftelsen retter dette seg mot programmene ved BI og ILS sitt syn på, og forståelse av, skolens verdier, og hvordan dette har påvirket utformingen av programmene. Verdiene og målene kommer frem gjennom de tre øvrige kategoriene som er strukturer, strategier og relasjoner.

I forhold til ledelse har strukturen betydning for hva som vektlegges av styring i skolen. I BI sine kursplaner har de administrative og økonomiske sidene ved skolelederens rolle fått mest oppmerksomhet. De fleste sidene ved disse rollene er dekket gjennom masterprogram. Den pedagogiske ledelsen ser derimot ut til å være mindre prioritert. Med dette kan man hevde at BI sin forståelse av styringen i skolen retter seg mot et administrativt syn. Det er skolelederen som administrator som står mest sentralt. Likevel er det viktig å påpeke at man ikke kan si at det pedagogiske er ikke-eksisterende i BI sine kursplaner, men at det har fått betydelig mindre oppmerksomhet.

Dette står i kontrast til prioriteringene i ILS sitt program. Der har den pedagogiske ledelsen fått en sentral plass. Den administrative og økonomiske ledelsen er også til stede i kursplanene, men er viet mindre oppmerksomhet. At studentene opparbeider seg kompetanse til å styre en utvikling av utviklings- og læringsprosesser er i følge ILS noe av bakgrunnen for fokuset på den pedagogiske ledelsen. I forhold til organiseringen av skolen viser dette til at programmet forstår tilrettelegging av utviklings - og læringsprosesser som vesentlig for organiseringen i skolen.

ILS har i mye større grad vektlagt pedagogikk og pedagogiske emner i sitt program. BI har på sin side et sterkere fokus på den administrative ledelsen. Dette kan tolkes som om BI ser på skolelederens administrative rolle som viktigere for organiseringen av skolen enn hva ILS gjør. Prioriteringene av dette er et tydelig skille mellom programmene.

Strategiene i skolen ser ut til å være oppfattet ulikt i BI og ILS sine program. Det ser ut som om BI sitt program ser på forholdene til omgivelsene på en mer markedsorientert måte. Denne tolkningen gjøres blant annet på bakgrunn av BI sitt mål for studentenes utvikling. De ønsker at studentene skal utvikle seg til gode strateger med evne til å posisjonere egen skole. En slik prioritering i opplæringen tyder på et syn på skolelederen som bedriftsleder. At skolelederne skal fungere som moderne bedriftsledere er eksplisitt uttrykt av BI i de formelle dokumentene. Dette kan man tolke som om BI ser på skolen som en del av et marked. Sentralt i forhold til dette er også at BI mener ledelsen av skoler har beveget seg fra forvaltning til forretning. Skolelederen forvalter ikke lenger ressurser gitt fra skoleeier, men driver skolen som en moderne bedrift.

Her er det et klart skille mellom institusjonenes forståelse av skolens ledelse. ILS viser fremdeles til at det er forvaltning av ressurser som er ledelsens oppgave. Skolen fungerer ikke som en bedrift hvor profilering og effektivitet står sentralt. Videre har ILS sitt program et fokus på utdanningspolitikken og kulturens betydning for ledelsen av skolen. Noe som skiller seg betydelig fra BI sitt markedsorienterte syn. Det er på bakgrunn av disse tolkningene mulig å trekke den slutningen at ILS preges av å være

en reguleringsorganisasjon. Dette må føre til at studentene ved de to institusjonene får en ulik forståelse av skolen og en ulik bakgrunn for å fungere som ledere i skolen.

Relasjoner er en annen faktor i Dalins organisasjonsmodell. Relasjoner retter seg mot forholdet mellom ledelsen, lærere og elever. Når det gjelder ledelsens funksjon er det viktig hvordan relasjonene i skolen blir forstått og ivaretatt. ILS hevder at en av skoleledernes viktigste oppgaver er å forvalte menneskelige ressurser. Dette nevnes ikke hos BI. At BI uttrykker at skolen har beveget seg fra forvaltning til forretning må kunne tolkes til å ha betydning også her. I så tilfelle kan det bety at det er en stor forskjell i hvordan institusjonene ser på forholdt mellom partene. En slik tolkning forsterkes av ILS sitt fokus på veiledning, dialog, dannelse og sosialisering. En prioritering som en ikke finner igjen i BI sine formelle dokumenter.

Hvis analysen av programmene vurderes i forhold til de ulike forskningstilnærmingene er det mulig å hevde at de to programmene har en ulik forskningsmessig bakgrunn. Den beskrivende forskningen er ment å gi overblikk og forståelse. Programmet ved ILS, med sin akademiske profil, speiler en slik forskningstradisjon. Dette kan man hevde med bakgrunn i programmets fokus på studentenes innsikt og forståelse. Det er studentenes forståelse av skolen og den nasjonale konteksten skolen befinner seg i som står mest sentralt. Programmet ved BI som på sin side har et mer handlingsorientert utgangspunkt som kan hevdes å speile en effekt forskningstilnærming. I effektstudier er det forbedringspotensial og utvikling som oppmerksomheten rettes mot. Det er mulig å hevde dette på bakgrunn av BI sitt handlingsorienterte program. Det gis uttrykk for at programmet har stor tro på endring og utvikling i skolen. En finner også et endringsfokus i ILS sitt program, men studentenes forståelse og innsikt er overordnet.

7.4 Ledelsens rolle i skolen

Ledelse kan bestå av en rekke elementer. Elementene kan igjen fremstilles i ulike kombinasjoner og balanseres ulikt i ledelsesteorier. Ledelsesteoriene påvirkes av hva man ser på som ledelse. Christensen (2004) viser til ulike måter å se ledelse på.

Ledelse kan vurderes ut fra formelle posisjoner, ut fra hvordan den utføres i praksis eller ved å se på konsekvensene av ledelsen. Ledelsen kan sies å være organisasjonens atferd. Atferden påvirkes av konteksten ledelsen utføres i. Dette betyr at det er organisasjonen selv som danner rammene og mulighetene for å utøve ledelse. Man kan si at de to institusjonene har en ulik forståelse av skolen som organisasjon. Dette er igjen med å påvirke hvordan de ser på ledelsen i skolen.

Et instrumentelt perspektiv på ledelse innebærer at ledelsen bevisst påvirker forhold som har betydning for måloppnåelsen. Som nevnt kan BI sitt fokus på profilering og effektivitet tolkes som en tilnærming til et instrumentelt perspektiv. Et slikt fokus vil også påvirke styringen i skolen og fordre formålsrasjonelle handlinger. BI sin prioritering av kontroll støtter også opp under en slik oppfattelse. Kontrollen kan forstås som det instrumentelle perspektivets syn på at styring skjer gjennom utforming av organisasjonsstrukturer. ILS sitt fokus på skolekulturen åpner for at skolens mål kan endres og utvikles underveis. Dette er forenelig med en institusjonell forståelse av ledelse. Det viser til en forståelse av at ledelsen står ansvarlig for utviklingen, uten at det er et sterkt fokus på kontroll.

Kunnskap om organisasjonen står sentralt både hos ILS, BI og i det institusjonelle perspektivet. Det kan se ut som BI er nærmere det institusjonelle perspektivets i sin forståelse av at skolelederens personlige egenskaper. Denne tolkningen er mulig å gjøre på bakgrunn av det fokuset BI har på utvikling av studentenes egenskaper. En prioritering som ikke er gjort hos ILS. Dette viser hvordan perspektivene i virkeligheten går i hverandre. På bakgrunn av dette er det også vanskelig å trekke noen klare slutninger dog er det tydelig at institusjonene skiller seg fra hverandre i forhold til sitt syn på ledelse. ILS har med sitt fokus på kultur, refleksjon og veiledning et annet utgangspunkt en BI. Likevel ligger begge i en mellomposisjon mellom det instrumentelle og det institusjonelle perspektivet.

7.5 Skoleledelse som en profesjon

Hvorvidt det er mulig å se på skoleledelse som en profesjon avhenger til en viss grad av hvordan profesjoner defineres. Ut fra Eckhoffs (1967) definisjon av profesjoner

som en akademisk utdannet gruppe, vil det være naturlig å vise til skoleledelse som en profesjon. Etter at de nye masterprogrammene i skole- og utdanningsledelse ble etablert har skoleledere blitt utdannet ved anstalter der det drives vitenskap. Hjort (2004) forsterker en slik tolkning i det hun peker på betydningen utdanningen har for nytenkning og nyorganisering. Noe som er avgjørende for etableringen av en eksklusiv viten. En eksklusiv viten kan også sies å stå sentralt i Eckhoffs (1967) definisjon av profesjoner. Videre fremmer han betydningen av at den viten som er ervervet brukes i den praktiske virksomheten. Det er for han den akademiske kompetansen og bruken av den i praksis som er mest sentralt.

De to programmene nærhet til praksis og vitenskap vil i dette tilfellet være med å styrke det profesjonsmessige ved yrkesgruppen. Kompetansens nytte og anvendelse i praksis er sentralt for begge programmene. Hjort (2004) hevder at ledelsesprofesjoner er i utviklingsfasen. Dette bygger opp under at skoleledelse er i en utviklingsfase til å bli et profesjonsyrke. Hun viser, som Eckhoff (1967), til behovet for at kompetansen og teoriene gjøres anvendbare. Hegtun (2007) hevder at skoleledelse kan ses på som en profesjon under oppbygning. Dette med bakgrunn i at det eksisterer en egen yrkes betegnelse, et vitenbasert kunnskapsgrunnlag og fagforeningstilhørighet. Skoleledelse kan derimot ikke ses på som en fullt utviklet profesjon, dette på bakgrunn av manglende krav til utdannelsen (Hegtun, 2007).

I utgangspunktet stilles få krav til skolelederen. At skolen skal ha en forsvarlig pedagogisk ledelse og at skolelederen skal ha pedagogisk kompetanse er de eneste kriteriene som stilles ved ansettelse av skolelederne. Dette står i en klar motsetning til de tradisjonelle profesjonene. Det stilles til leger, advokater og lærere klare sertifiseringskrav for at graden skal tildeles. Det er strenge krav til utdannelsen og den praksis som kreves. I forhold til dette perspektivet er det vanskelig å betrakte skoleledelse som en profesjon. Videre stilles det få krav til hvordan utdannelsen innen skoleledelse skal organiseres. Det er heller ikke et krav at skolelederen har denne utdannelsen.

Samfunnets forståelse av profesjonsutdannelsene har i følge Laursen m/flere (2005) endret seg de senere årene. Særlig på bakgrunn av, som nevnt tidligere, at de nye

profesjonene i mindre grad er preget av en vitenskaplig kunnskap. Den faglige tradisjonen og den praktiske kunnskapen har fått større plass. Dette er også med på å gjøre det lettere å betrakte nye yrkesgrupper som profesjoner. Stadig flere yrkesgrupper besitter en spesiell kompetanse basert på vitenskap og faglig innsikt som i følge beskriver profesjoner. Skoleledere er et eksempel på en yrkesgruppe som i forhold til beskrivelsen kan tolkes som en profesjonsgruppe. Settes Laursens felles kriterier i fokus er det enkelte faktorer som gjør en slik tolkning vanskelig. Viktigst er kanskje at det ikke settes krav til at skolelederne har utdannelsen som eksisterer.

I følge Torgersen (1972) skal utdanningen i en profesjon representere en sertifisering. Sertifiseringen skal gjøre det vanskeligere for personer uten utdannelsen å gjennomføre arbeidet. Utdanningen av skoleledere kan, som jeg har pekt på, ikke hevdes å representere noen form for sertifisering. Derimot kan det være lettere for personer med utdannelsen å fungere som gode ledere i skolen. Særlig med bakgrunn i den spesielle styringssituasjonen som eksisterer.

Torgersen (1972) skiller, som jeg har vist til i teoridelen, mellom yrkers grad av profesjon. Han retter fokus mot koblingen mellom utdanningen og yrket. Jo nærmere koblingen er, desto høyere grad av profesjon har yrket.

Masterprogrammenes nærhet til yrket

Det har i oppgaven blitt påpekt at skolelederutdanningens grad av profesjon kan tolkes ulikt med bakgrunn i de to programmene. I følge mine påstander preges skolelederprogrammet ved BI, i større grad enn programmet ved ILS, av å være en profesjonsutdanning. Programmet ved ILS preges på sin side av en mer akademisk tilnærming. BI sitt tydelige fokus på studentenes praktiske egenskaper, kunnskap og kompetanse styrker en slik påstand. Det er studentenes evne til å omsette lederegenskapene i praksis som står sentralt. Koblingen mellom utdanningen og yrket kan i så måte sies å være nær. På bakgrunn av dette er det mulig å hevde at utdanningen har en forholdsvis høy grad av profesjon. En slik påstand kan forsterkes dersom man ser på hva som faktisk er vektlagt i kursene.

BI har valgt å bruke alle semestrene på emner og temaer som retter seg direkte inn på ledelse generelt og ledelse i og av skole. Alle de seks semestrene er hos BI knyttet direkte mot skolelederens hverdag. Koblingen er i de formelle dokumentene nær mellom BI sitt syn på skoleledelse og de områdene som dekkes i kursene.

ILS har på sin side også vektlagt nærheten til praksis. Dette er spesielt synlig gjennom deres krav til to års relevant erfaring. I tillegg brukes studentenes erfaring, i følge formelle dokumentene, sentralt i undervisningen. På bakgrunn av dette er det ikke mulig å si at BI er mer preget av å være en profesjonsutdanning. Ser man derimot på andre forhold som vektlegges i utdanningen kan det være tegn som kan tyde på dette. ILS har valg å bruke to semestre på metode og to semestre på en masteroppgave. Dette viser at faget på ILS er av mer akademisk art. Det er vektlagt at studentene skal utvikle evnen til selvstendig arbeid. Studiet er ment å gjøre studentene i stand til å fungere som gode skoleledere, samtidig som de skal forberedes på videre studier. Denne vektleggingen medfører at ILS har fire semestre med teoretiske kurs og emner som retter seg direkte inn mot skolelederens hverdag. Med bakgrunn i prioriteringen av det selvstendige og vitenskaplige arbeidet er det vanskelig å trekke konklusjonen at ILS ser på utdannelsen som en profesjonsutdannelse.

Det fortoner seg som en annerledes prioritering enn den BI har gjort. Brukes Torgersen (1972) som bakgrunn, vil en med dette kunne påstå at BI sitt program er preget av å ha noe større grad av profesjon. Slutningen er likevel vanskelig å trekke ved bruk av Eckhoff (1967) sin definisjon av profesjoner.

Med bakgrunn i Torgersen (1972) sin definisjon av profesjoner kan likevel ingen av programmene sies å ha en sterk profesjonsprofil. Dette på bakgrunn av utdannelsens manglende sertifiseringsfunksjon. Den Weberske forståelsen av profesjonenes utgangspunkt som Selander (1993) viser til, støtter en slik tolkning. At programmene *nå* ikke har en sterk profesjonsprofil har derimot ingen betydning for *utviklingen* av skoleledelse til en profesjon. Flere av kjennetegnene som Laursen m/flere (2005) viser til som typiske for profesjoner, ser man allerede i skolelederyrket.

Det er viktig å påpeke at det ikke er et mål i seg selv at skolelederyrket skal være en profesjon. Derimot er det noen klare forskjeller mellom institusjonenes prioriteringer som kan belyses ut fra et fokus på profesjoner. Det eksisterer en klar forskjell i skolelederopplæringen når oppbygningen settes i fokus. Det er i de to programmene gjort flere ulike valg, og programmene preges i stor grad av den institusjonen de tilhører. Hvis man på bakgrunn av dette tilkjenner at det brukes to ulike modeller, oppstår det et naturlig spørsmål om betydningen av dette. Det er som sagt tidligere ikke mulig, ut fra en analyse av de formelle dokumentene, å si noe om studiemodellenes betydning for studentenes læring og utvikling. Derimot er det mulig å hevde at en mangetydighet i opplæringen av skolelederne er positivt. Spesielt viktig er dette i en utdanning som det, fra Departementet side, er stilt så få krav til. For studentene som enkeltpersoner, men også for kommuner og institusjoner som sender sine ansatte på videreutdanning, er det positivt at det eksisterer flere og mangetydige alternativer.

8. Avslutning

I oppgaven har jeg gjort et komparativ studie av mastergradprogrammene ved BI og UiO (ILS). Jeg ønsket å finne svar på om det fantes betydelige forskjeller mellom de to programmene, og om de bygger på et ulikt syn på skoleledelsen. For å finne svar på dette har jeg jobbet ut fra problemstillingen: **En analyse av skolelederopplæringen ved UiO og BI: Hvordan er mastergradsprogrammene bygget opp og organisert, og hvilke profil kan programmene sies å ha?**

Det er på bakgrunn av analysen mulig å hevde at BI og ILS har tatt mange ulike valg i konstruksjonen av sine respektive programmer. Thune (2005) sin påstand, om at det har vokst fram en felles forståelse av hva som er viktig i opplæringen, ser ikke ut til å stemme. Det er så store forskjeller mellom de to studiene at det ikke vil være mulig å hevde at det finnes en overordnet forståelse av hvordan opplæringen av skoleledere bør være. De største forskjellene jeg har funnet finnes innenfor områdene:

- Organisering og oppbygning
- Forståelse av skolelederens rolle
- Fokus på det pedagogiske versus administrative
- Programmenes kontekst
- Forståelsen av skolen som markedsorientert versus reguleringsorientert

Hvilken betydning forståelsen og valgene har, er det ut fra de formelle dokumentene ikke mulig å si noe om. Derimot hevder jeg, med bakgrunn i analysen, at de to programmene er bygget opp med en ulik profil.

Når denne konklusjonen er trukket, er det viktig å påpeke at begge studiene, med bakgrunn i de formelle dokumentene, kan være med på å gi studentene et godt grunnlag for en karriere som skoleleder. Analysen har ikke dekning til å si noe om den ene utdanning, i sterkere grad enn den andre, er i stand til å utvikle motiverte og

inspirerende ledere. Mangetydigheten, som synes å være i opplæringen av skolelederne, kan ses på som positivt for utvikling. Når det ikke stilles noen formelle krav til utdanning for å tiltre som skoleleder, er et variert tilbud viktig. Både private personer som ønsker å søke utdanningen, bedrifter og kommuner som skal sende sine ansatte på opplæring, vil kunne tjene på denne variasjonen. De vil kunne velge det programmet som best passer deres utviklings og opplæringsbehov. På bakgrunn av denne analysen vil jeg hevde at de formelle dokumentene gir et godt utgangspunkt for valg av studieprogram.

Det vil i videre forskning være spennende å rette fokus mot i hvilken grad skolelederne kan sies å være påvirket av programmene. Å belyse de forskjeller som finnes i utøvelsen av skolelederrollen, og se på om disse kan hevdes å eksistere på bakgrunn av masterprogrammene. Hvilken betydning har programmene for skolelederens utførelse av sitt mandat? Det vil også være interessant å se skoleledere med disse utdannelsene, i forhold til skoleledere uten en formell kompetanse.

Kildeliste

Baron, G. (1980) *Research in the Educational Administration in Britain*. I Bush, T., Glatter, j., Goodey, J., og Riches, C. *Approaches to School Management*, London: Harper og Row

Berg, Gunnar (1999) *Skolekultur –nøkkelen til skolens utvikling* Oslo: Ad Notam Gyldendal

BI studiehåndboka (2007-08)

(A) BI, 2007 http://www.bi.no/templates/omSkolested_26743.aspx lest: 06.03.07

(B) BI, 2007 http://www.bi.no/templates/NyhetsArtikkel_35806.aspx lest: 06.03.07

(C) BI, 2007 http://www.bi.no/templates/omSkolested_27443.aspx lest: 06.03.07

(D) BI, 2007 http://bi.no/templates/kurs_37136.aspx lest 06.03.07

(E) BI, 2007 http://www.bi.no/templates/kurs_27160.aspx lest 06.03.07

(F) BI, 2007 http://bi.no/templates/kurs_37300.aspx lest 06.03.07

(G) BI, 2007 http://www.bi.no/Content/Article_45367.aspx lest 07.04.07

Bjørndal, B. og S. Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & Co.

Christensen, Tom, Lægreid, P., Roness, P. og Røvik K.A. (2004) *Organisasjonsteori for offentlig sektor* Oslo:universitetsforlaget.

Dalin, P.(1994) *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget

Djupedal, Øystein (2007) *Læring og ledelse i Kunnskapsløftet* innlegg på Skolelederdagene ved Universitetet I Oslo

Eckhoff, T. (1967) *Vitenskaper, profesjoner og klienter* Nordisk Forum

Flaa, Paul, Hofoss, D., Holmer-Hoven, F., Medhus, T. og Rønning, R.(1995) *Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget

Flottorp, Eli (1981) *Rektor-stillingen i fokus*. Oslo: H.Aschehoug & Co

Goodlad, John I. & Ammons, M. P (1979) *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: The McGraw-Hill Companies. I: Gundem, Bjørg Brandtzæg (red.): Om læreplanpraksis og læreplanteori.

Goodson, Ivor (1994) *Studying curriculum* Buckingham: Open university press

Gundem, Bjørg Brandtzæg (2004) *Mot en ny skolevirklighet?* Oslo:AD notam gyldendal

Gynter, Helen (2005) *Conceptualizing Research in Educational Leadership*. London: SAGE Publications

HEAD (2003-2007) http://www.bi.no/Content/Article_59952.aspx lest: 24.07.07

Hegetun, Arnhild (2007) *Improving School Leadership*. UiO:Masteroppgave.

Hjort, K. (2004) *Viden som vare? -om CVU'erne og kvaliteten i og af de professionelles arbejde*. I: Hjort, K. Professionelle –forskning i professioner og professionsuddannelser. Fredriksborg: Roskilde universitetsforlag.

ILS 2006, Programplan for studieprogrammet *Utdanningsledelse*

(A) ILS, (2007) <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/UTLED4111/> lest: 16.01.07

(B) ILS, 2007 <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/UTLED4210/> lest: 16.01.07

(C) ILS, 2007 <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/UTLED4090/> lest: 16.01.07

(D) ILS, 2007 <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/UTLED4061/> lest: 16.01.07

(E) ILS, 2007 <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/UTLED4081/> lest: 25.01.07

(F) ILS, 2007 <http://www.uio.no/studier/program/utdledelse-master/om/kort-om-programmet.xml> lest: 17.02.07

(G) ILS, 2007 <http://www.uio.no/studier/program/utdledelse-master/ProgramplanUTLEDvedtatt110906.pdf> lest:27.04.07

(H) ILS, 2007 <http://utdanningsledelse.uio.no/ny/masterprogram.html> lest: 06.07.07

Imsen, Gunn (2004) *Det ustyrilige klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskole*. Oslo:Universitetforlaget.

Kvale, Steinar (2001). Det kvalitative forskningsintervju. Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Laursen, P.F., Moos, L., Olsen, H.S. og Weber, K. (2005) *Professionalisering. En Grundbog*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag

Leithwood, K. og Jantzi, D.(1990) *Transforminal Leadership: How principals can help reform school cultures*. Artikkel lagt fram på den årlige konferansen "Canadian assosiation for curriculum stadies".

Lotsberg, Dag Øyvind (1997) *Rektor: fra forvalter til reformator- om ledelse i skolesektoren*. I: Byrkjeflot, Haldor. Fra styring til ledelse. Bergen: Fagbokforlaget.

Lov om folkeskolen (1959). Grøndahl & Søn:Oslo

LUIS Kirke-, Utdanning- og forskningsdepartementets program for "Ledelseutvikling i skolen" (1992) Oslo: Pedlex

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996)

Lødrup, Inger og Sandvei Torkel (1978) *Skoleleder i dag. Håndbok i praktisk skoleledelse*. Oslo: NKS-Forlag.

Merriam, S.B. (1994): *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Minzberg, H. (1994): *The Rise and Fall of Strategic Planning*. New York: Free Press

Mortimores, Peter, Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. og Ecob, R. (1988) *School Matters*. Berkeley, California.

Møller, Jorunn, Eli Ottesnes, Tone Dyrdal Solbrekke og Terje Aaserud (2000) *Kartlegging og analyse av rektors arbeidsvilkår i Norge*. I: Nordisk skolesamarbeid- Skoleledelse i Norden. København: Nordisk Ministerråd

Møller, Jorunn (2004) *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

(A) Møller, Jorunn (2006) *Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler*. I: Norsk Pedagogisk tidsskrift 2/2006. Oslo: Universitetsforlaget.

(B) Møller, Jorunn (2006) *Hvilke svar gir forskning på god skoleledelse?* I: Møller, Jorunn og Fuglestad Otto Laurits. *Ledelse i anerkjente skoler*, Oslo: Universitetsforlaget.

(C) Møller, Jorunn (2006) *Nye utfordringer og nye kompetansekrav i utdanning av skoleledere*. I: Sivesind, Kristin, Langfeldt, Gjert og Skedsmo, Guri. *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Møller, Jorunn og Fuglestad Otto Laurits (2006) *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Norsk Lærerlag (1992) *Policydokument om skolelederrollen*. Oslo

Norsk Lærerlag (1969) *Administrativ og pedagogisk ledelse av den 9-årige skole*. Brevskoletrykkeriet:Oslo

Nylehn, Børre (2002) *De profesjonelle* Oslo: Universitetsforlaget

Opplæringsloven (2004) Oslo: Pedlex

Paechter, Carrie (2003) *On Goodness and Utility in Educational Research*. I Sikes, P. Nixon, J., og Carr, W. *The Moral Foundations of Educational Research*. Maidenhead: Open University Press

- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund. – mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagogers serie
- Rutter, Michael (1979) *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books
- Sarason, Seymour B (1971) *The Culture of the School and the Problem of Change*
Boston
- Selander, S. (1993) *Professioner och professionalisering*” I: Cedestrøm, J., Moos, S.L.R. og Rasmussen, J. (red.): *Lærerprofessionalisme*. København:Unge Pædagoger
- SOL - prosjektet (2003-05) Universitetet i Oslo
- St. meld. nr 30 (2003-04) *Kultur for læring*
- St. meld. nr 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*
- Stand, Torodd (2001) *Ledelse, organisasjon og kultur* Bergen: Fagbokforlaget
- Strand, Torodd (1990) *Hva gjør rektor for skolen? Forskning om skoleledelse*. LOS-senteret: Bergen.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1982) *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Didacta
- Thielsen, R., Eliassen, B. og Højdahl, I.M (2002) *Du og dine medarbeidere*. Oslo: kommuneforlaget
- Thune, Taran (2005) *Skolelederutdanningen i Norge I: Skolelederen*, Nr 3. April 2005.
- Torgersen, U.(1972) *Profesjonssosiologi* Oslo: Universitetsforlaget