

Bjart Grutle

Avdeling for lærarutdanning og kulturfag

Høgskolen Stord/Haugesund

E-post: bjart.grutle@hsh.no

Knut Roald

Avdeling for lærarutdanning og idrett

Høgskulen i Sogn og Fjordane

Rektorutdanning for en ny rektorrolle?

Sammendrag

Artikkelens formål er å skape økt innsikt i hvordan de forandringer vi ser i statlige styringsdokumenter og fagmiljøers emneplaner for den norske Rektorutdanningen, uttrykker endringer i hvilke kunnskapsformer som vektlegges. Ut fra de endringene vi finner, tar vi opp til diskusjon i hvilken grad Rektorutdanningen møter sentrale utfordringer som fremheves i nyere nasjonal og internasjonal debatt om hva som vil være viktige kompetanser for ledere i fremtidens skole. Med utgangspunkt i Aristoteles' kunnskapsbegreper "episteme", "tekhne" og "phronesis" analyseres endringer i Utdanningsdirektoratets anbudsdokumenter for perioden 2009–2014 i forhold til perioden 2015–2020. Gjennom dokumentanalyse undersøker vi hvilke former for kunnskap som blir sett på som sentrale i Rektorutdanningen i de to periodene. Vi etterspør også hvordan endringene følges opp i plandokumenter for universitets- og høyskolemiljøer som er gitt i oppdrag å gjennomføre Rektorutdanningen. Funnene diskuteres i forhold til dagsaktuelle nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske dokumenter og forskningsarbeider.

I Utdanningsdirektoratets styringsdokumenter for Rektorutdanningen finner vi i noen grad en utvikling fra en instrumentelt orientert rektorrolle basert på resultatstyring, til en mer systemisk orientert rektorrolle der faglig ledelse av kollegabasert profesjonsutvikling vektlegges. Pedagogisk ledelse trer sterkere frem i de nye anbudsdokumentene, og det legges vekt på at skoleledere skal få utvidet forståelse for sitt handlingsrom til å lede utvikling av skolen ut fra sitt eget faglige skjønn. Det er likevel et spørsmål om grunnlagsdokumentene for den nasjonale Rektorutdanningen for perioden 2015–2020 fullt ut møter dagsaktuelle utfordringer for skoleledelse som OECD og NOU 2015:8 "Fremtidens skole" trekker opp. Dette spørsmålet forsterkes når vi ser at plandokumentene for universiteter og høyskoler som tilbyr Rektorutdanningen, i ulik grad vektlegger endringene i Utdanningsdirektoratets styringsdokumenter.

Nøkkelord: skoleledelse, rektorutdanning, profesjonsutvikling, fremtidens skole, organisasjonslæring

Abstract

The purpose of this article is to make greater insight into how the changes we see in various policy documents and plans for the Norwegian Principal Education Program, express a trend of change in emphasized knowledge forms. Based on Aristotle's concepts of knowledge "episteme", "tekhne" and "phronesis", the changes in the tender documents from the Norwegian Directorate for Education and Training for the period 2009–2014 are analyzed and compared against the period 2015–2020. Through analyses of documents we investigate which knowledge forms are seen as the central ones in the Principal Education Program in these two periods. We also study how changes are reflected in plan documents for universities and university colleges that offer the Principal Education Program. The findings are discussed in relation to contemporary national and educational policy plans and research.

In policy plans for the Principal Education Program issued by the Norwegian Directorate for Education and Training, we find to some extent an evolution from an instrumentally oriented principal role based on performance management, towards a more systemicly oriented principal role where professional management of peer professional development is emphasized. Educational management has a stronger position in the new tender documents, and it is emphasized that educational leaders should have an extended understanding of their freedom of action to guide the development of the school, based on their own professional judgment. It is still a question whether the Fundamental Plans for the National Principal Education Program for the period 2015–2020 fully meet the contemporary challenges for education management as OECD and NOU 2015:8 "The school of the future" outline. This question is reinforced when we see that the plan documents for universities and university colleges that offer the Principal Education Program, to varying degrees emphasize the changes in the policy plans from the Directorate for Education and Training.

Keywords: educational management, professional development, Principal Education Program, "The school of the future", organizational learning

Innledning

Fra 2009 har Rektorutdanningen i Norge vært basert på et nasjonalt rammeverk utviklet av Utdanningsdirektoratet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Rammeverket ble justert i 2014 som grunnlag for en ny anbudsperiode 2015–

2020. Formålet med denne artikkelen er å skape økt innsikt i hvordan de forandringer vi ser i statlige styringsdokumenter og fagmiljøers emneplaner for den norske Rektorutdanningen, uttrykker endringer i hvilke kunnskapsformer som vektlegges. Blant fagmiljøene har vi valgt NTNU, som kom med i Rektorutdanningen i 2010, og UiA, som er ny tilbyder fra 2015, som objekter for våre analyser. Ut fra de endringene vi finner, tar vi opp til diskusjon i hvilken grad Rektorutdanningen møter sentrale utfordringer som fremheves i nyere nasjonal og internasjonal debatt om hva som vil være viktige kompetanser for ledere i fremtidens skole. Artikkelen tre sentrale forskningsspørsmål er:

- Med utgangspunkt i Aristoteles' kunnskapsformer *episteme*, *tekhne* og *phronesis*: Hvilke endringer i vektlegging av kunnskapsformer kommer til uttrykk gjennom forandringene i Utdanningsdirektoratets anbudsdokumenter fra første til andre anbudsperiode?
- Hvordan følges de statlige endringene i vektlegging av kunnskapsformer opp av to universitetsmiljøer som tilbyr Rektorutdanningen?
- I hvilken grad møter disse endringene i vektlegging av kunnskapsformer den utdanningspolitiske diskursen?

I den utdanningspolitiske diskursen vektlegger vi *21st Century Skills*, Ludvigsenutvalgets *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) og nyere forskning knyttet til utdanning av skoleledere.

De første årene ble den nasjonale skolelederutdanningen omtalt som Rektor-skolen, senere ble den gitt betegnelsen Rektorutdanningen. Omfanget tilsvarer 30 studiepoeng som kan innpasses i relevante masterprogrammer. Ut fra Stortingetsmelding nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*, var det lagt føringer om å:

- “opprette skolelederutdanning for nytilsatte rektorer og andre rektorer som mangler slik utdanning”
- “tydeliggjøre forventninger og krav til rektorer gjennom å regulere innholdet i skolelederutdanningen”

(St.meld. nr. 31, (2007–2008), pkt. 4.2.2)

Tidligere hadde statlige myndigheter fra 1980-årene i hovedsak initiert ulike etterutdanningsprogrammer for skoleledere i samarbeid med kommuner og fylkeskommuner, mens norske universiteter og høyskoler fra 1990-årene etablerte formell skolelederutdanning fra 30 studiepoeng til mastergrad (Tjeldvoll, Wales & Welle-Strand, 2005; Møller & Ottesen, 2011). Det økte statlige engasjementet i forhold til formalisert skolelederutdanning kan relateres til en dreining i den internasjonale utdanningsdiskursen rundt tusenårsskiftet, der mål- og resultatstyring fikk en forsterket plass (Elstad & Sivesind, 2010). Inter-

nasjonale undersøkelser som *Programme for International Student Assessment (PISA)*, *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* og *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* rangerte norsk skole som middels i forhold til realfag og språklige ferdigheter. Samtidig påpekte OECD at norsk skole synes preget av uklare forventninger til kommunale myndigheter og liten grad av ansvarliggjøring av skoleledere (Langfeldt, Elstad & Hopmann, 2008).

Første anbudsutlysning fra Utdanningsdirektoratet resulterte i at seks universitets- og høyskolemiljøer fikk i oppdrag å tilby den nasjonale Rektorutdanningen for perioden 2009–2014: Universitetet i Oslo, Norges Handelshøyskole, Handelshøyskolen BI, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU), Høgskolen i Oslo og Universitetet i Bergen i samarbeid med høyskoler på Vestlandet. Ut fra en ny anbudsutlysning for perioden 2015–2020 ble oppdraget i hovedsak tildelt de samme tilbyderne, med den endring at Universitetet i Agder (UiA) kom med samtidig som Høgskulen i Sogn og Fjordane fikk hovedansvar for det tilbudet som høyskolene på Vestlandet samarbeider om.

Den nasjonale Rektorutdanningen ble etablert i en periode der mål- og resultatstyring sto sentralt i den utdanningspolitiske diskursen. Vi ser det derfor som interessant å diskutere forståelsen av skoleledelse i forhold til en nyere nasjonal og internasjonal debatt om hva som vil være viktige kompetanser for barn og unge som skal kvalifiseres for arbeids-, samfunns- og familieliv i fremtiden.

I artikkelen gjør vi først rede for Aristoteles' tre kunnskapsformer som er valgt som redskap for vår analyse. Videre skisseres sentrale posisjoner i nyere nasjonale og internasjonale utdanningspolitiske dokumenter og forskning som diskuterer hva som er viktige kompetanser for skoleledere. Etter en gjennomgang av den metodiske tilnærmingen i artikkelen beskriver vi utviklingen av den norske Rektorutdanningen med utgangspunkt i en dokumentanalyse av de sentrale styringsdokumentene fra Utdanningsdirektoratet og hvordan disse gjenspeiles hos tilbyderne NTNU og UiA. På grunnlag av analysene diskuteres det om vi er "På vei mot en ny rektorrolle?". I konklusjonskapittelet oppsummeres diskusjonen om kunnskapsformer i forhold til kompetanser som synes å bli viktige for ledere i fremtidens skole.

Ulike former for kunnskap

Utdanningsdirektoratet sier i sine anbudsdokumenter at de fem kompetansområdene i Rektorutdanningen trer frem som sentrale etter omfattende dialog med skole- og fagmiljøer og en bred gjennomgang av forskning om ledelse. Det kan likevel være grunnlag for å diskutere i hvilken grad Rektorutdanningen

bygger på en avklart kunnskapsforståelse. Som ramme for en slik diskusjon ser vi Aristoteles' kunnskapsformer som en fruktbar inngang:

Episteme er betegnelse på teoretisk og vitenskapelig kunnskap. "Episteme er generaliseringens område, stedet der de store linjene trekkes og enkelt-observasjoner settes sammen til teoretiske utsagn" (Brunstad, 2009, s. 80). Slik kunnskap, utviklet gjennom vitenskapelige metoder, vil naturlig være sentral i all høyere utdanning – også i Rektorutdanningen. Episteme-begrepet omfatter to aspekter: *teoresis* og *teoria*. Teoresis er evne til systematisk observasjon og innhenting av data. Teoria betegner den dypere innsikt som systematisk analysearbeid kan gi (Eikeland, 2006). I forhold til skoleledelse omhandler episteme dermed både lederens kontinuerlige søken etter relevant forskningsbasert kunnskap og evne til å initiere undersøkelser og analyser ved egen skole.

Tekhne betegner praktisk og produktiv kyndighet, en kunnskapsform som er knyttet til handling. Begrepet har språklig tilknytning til ord som teknologi, teknikk og ferdighet (Brunstad, 2009). I forhold til skoleledelse omhandler dette å kunne utvikle systemer, oversikter, strukturer og rutiner som fremmer arbeidet med å nå skolens målsetting. Et omfattende sett redskaper og prosedyrer er sentrale i driften av en skole: Systemer for økonomisk og juridisk styring, personaladministrasjon, hjelpemiddel for timeplanlegging samt rutiner, funksjonsbeskrivelser og manualer knyttet til undervisningsopplegg og undervisningsmateriell. Eikeland (2006, s. 12) peker på at tekhné og epistemisk innsikt er beslektet: "Den analyserte og artikulerte innsikt på epistemisk eller tekhné-form, hvor vesentlig var skilt fra uvesentlig, gjorde det mulig å lære fra seg mer teori på en effektiv måte."

Phronesis betegner evnen til å fortolke, vurdere og handle med god dømmekraft i møte med ulike mennesker og situasjoner. "Når slike overveielser (deliberasjon) gjøres på grunnlag av etiske dyktigheter eller dyder som er mål i seg selv, f.eks. rettferdighet, vennskap, eller mot, kaller Aristoteles vurderings- og overveielsevnen for phronesis (praktisk klokskap)" (Eikeland, 2006, s. 20). Phronesis omhandler også alle de avveiningen en står overfor i spørsmålet om hvordan overordnede mål kan nås på en måte som gagnar alle berørte (Grimen, 2008, s. 78). Brunstad ser evne til å være forutseende som en viktig del av en slik klokskap. En må kunne gjøre etisk holdbare og formålstjenlige vurderinger både i det langsiktige utviklingsarbeidet og i de mange uventede og krevende situasjoner som dukker opp. Erfaring er sentralt grunnlag for phronesis som dermed må utvikles over tid – basert på *docilitas*, ydmykhet og evne til å kunne lære både av egne erfaringer og av andre (Brunstad, 2009).

I utlysningen av Rektorutdanningen legger Utdanningsdirektoratet vekt på at utdanningstilbudet innebærer utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det direktoratet betegner som kunnskap, synes primært knyttet til episteme – skolelederens evne til både å tilegne seg

forskningsbasert fagkunnskap og å kunne gjøre undersøkelser i egen organisasjon som grunnlag for planmessig kvalitetsutvikling. Direktoratets ferdighetsbegrep kan relateres til tekhné, mens holdninger kan knyttes til phronesis. Men phronesis uttrykt som klokt lederskap, krever både kunnskap, ferdigheter og holdninger – og ikke minst evne til å omsette disse i praktiske handlinger som utøvende skoleleder (Brunstad, 2009).

21st Century Skills, skoleledelse og skolelederutdanning

Ved inngangen til nytt tusenår initierte OECD prosjektet *The definition and selection of key competences* (DeSeCo). Med sin definering av kjernekompetanser som skolen bør kvalifisere for, danner dette utgangspunkt for begrepet *21st Century Skills* og en omfattende internasjonal debatt om hva som vil være viktige kompetanser for barn, unge og voksne i fremtiden: Communication in mother tongue, communication in foreign languages, maths, science & technology competences, digital competences, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship and cultural awareness and expression (OECD, 2005). I de etterfølgende årene har OECD gjennom sin *Skills Strategy* publisert en rekke dokumenter for å bidra til hvordan medlemslandene kan utvikle sine utdanningssystemer for å imøtekomme fremtidige utfordringer i arbeids- og samfunnsnivå (OECD, 2014; OECD, 2015).

Hva slags skoleledelse som vil være viktig i fremtidens skole, kommer da også til debatt. Dette tematiserer OECD gjennom prosjektet *Improving School Leadership* (Pont, Nusche & Hunter, 2008), senere fulgt opp blant annet gjennom rapporten *Leadership for 21st Century Learning* (OECD, 2013). DeSeCo-prosjektets vektlegging av en bred kompetanseforståelse forutsetter at skoleledere har en bredere tilnærming til sitt skolelederskap enn oppfølging av elevenes resultater på tester og kartlegginger. Metakognisjon og selvregulering i elevenes læringsarbeid, samt vektlegging av sosial, kreativ og kulturell kompetanse, innebærer at skoleledere må kunne lede både kvantitativt og kvalitativt analysearbeid – et kvalitetsarbeid som må stå sentralt i profesjonsutviklingen ved den enkelte skole. En bred forståelse av hva som vil være viktige kompetanser for barn og unge i fremtiden, vil kreve at skoler utvikler lærende profesjonsfellesskap som jevnlig evaluerer og utvikler sine undervisnings- og læringsformer.

I rapporten *Leadership for 21st Century Learning* fremheves disse sidene ved fremtidens skoleledelse:

- Kreativitet og mot til å utvikle et innovativt læringsmiljø som kan fremme de kompetanser som vil være sentrale for barn, unge og voksne i det 21. århundre.

- Lede profesjonsutvikling gjennom å legge til rette for en aktiv selvevaluering både individuelt og kollektivt.
 - Utvide og berike elevenes læringsmiljø gjennom enda sterkere samarbeid med andre offentlige og private virksomheter. Dette innebærer et aktivt samspill med andre profesjonsgrupper og samfunnsinstitusjoner.
 - Distribuert lederskap som spiller på de skapende krefter som finnes både i skolenes profesjonsgrupper og i skolenes omgivelser.
- (OECD, 2013, s. 10–12)

I norsk kontekst er Ludvigsenutvalgets to utredninger en oppfølging av OECDs Skills Strategy. I *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) formuleres fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold: Fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, kompetanse i å utforske og skape. Samtidig fremheves behovet for økt vektlegging av dybdeløring og bevisst progresjon i læringsarbeidet. NOU 2015:8 tar også opp skoleledernes utfordringer i implementeringsarbeid når skolens innhold skal fornyes. Skolebasert vurdering og kompetanseutvikling blir her tillagt en sentral plass. Utredningen trekker frem forskning som viser at kompetanseutvikling i vesentlig grad bør skje basert på kollektive profesjonsprosesser i skolen. Skoleledere må kunne planlegge og tilrettelegge for at lærerne selv i høy grad tar ansvar for å videreutvikle sin faglige innsikt og pedagogiske praksis. Både skolebasert evalueringsarbeid, praksisdeling og innhenting av relevant forskning vil da være sentralt (ibid.).

I en analyse av nordiske skolelederutdanninger finner Uljens, Møller, Ärlestig og Fredriksen (2013) klare trekk i retning av en profesjonalisering av skoleledelse. Denne profesjonaliseringen faller sammen med neolibere dreininger i den offentlige styringslogikken der ansvarliggjøring, kvalitetssikring og evaluering er sentrale begreper. Lederprofesjonaliseringen kommer dermed i noen grad på kollisjonskurs med lærerprofesjonens selvforståelse som i vesentlig grad er basert på verdien av faglig skjønn og bred demokratisk innflytelse. Uljens et al. (2013) ser to mulige scenarier for skolelederutdanning i fremtiden: En *universal managerialism* som legger vekt på målstyring, resultater og kvalitetssikring, og en *research-based school developmental leadership* der skolelederne med utgangspunkt i forskningsbasert teoriinnsikt leder kollegiale analyser av skolens praksis.

Aas og Törnsen (2016) har gjennomført en studie der norsk og svensk skolelederutdanning blir sett i lys av forskningsutviklede modeller for å analysere kvalitet i skolelederprogrammer (Clarke & Wildy, 2011; Dempster, Lovett & Flückiger, 2011; Lovett, Dempster & Flückiger, 2015). Selv om det er ulikheter mellom norsk og svensk skolelederutdanning, finner Aas og Törnsen at begge programmene reflekterer elementer som internasjonal forskning fremholder som vesentlige. I de to nordiske landene fremstår innholdsorienteringen som sterk,

mens prosessorienteringen synes svakere vektlagt. De finner en nordisk profil i skolelederutdanning der demokratisk deltakelse balanseres mot mer administrativt orientert beslutningstaking. Samtidig ser Aas og Törnsten grunnlag for å hevde at skolelederutdanningene i Sverige og Norge er i overkant systemorienterte. Skolelederutdanningen vil kunne profitere på å legge større vekt på individuelle perspektiv selvrefleksjon og personlig utvikling. Rollen som skoleleder innebærer i vesentlig grad å kunne gjøre beslutninger basert på eget profesjonelle skjønn.

Metodisk tilnærming

Som skissert i innledningen etterspør vi hvordan de forandringer vi ser i Utdanningsdirektoratets anbudsdokumenter for periodene 2009–2014 og 2015–2020 uttrykker endringer i hvilke kunnskapsformer som vektlegges. Dette gjør vi gjennom å se på endringene innen kompetanseområdene i Rektorutdanningen slik disse er formulert for de to anbudsperiodene (Utdanningsdirektoratet, u.å., 2015). Vi etterspør også hvordan endringene fra første til andre periode følges opp av tilbyderne NTNU og UiA (NTNU, 2015a, 2015b; Universitetet i Agder, u.å.).

Metodisk har vi valgt en diskursiv tilnærming til dokumentanalysen. Diskursiv analyse har som siktemål å klargjøre hvordan visse mønster i tekster er strukturert ut fra visse hovedtanker som ligger til grunn for tekstene (Winther Jørgensen & Phillips, 1999; Grønmo, 2004; Fairclough, 2003).

Vi velger å strukturere vår analyse ut fra hovedområdene i “Kompetanseområder i rektorutdanningen”, et dokument knyttet til utlysningen av den nasjonale rektorutdanningen for perioden 2015–2020 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her skisseres disse fem kompetanseområdene:

1. Elevenes læringsprosesser
2. Styring og administrasjon
3. Samarbeid og organisasjonsbygging
4. Utvikling og endring
5. Lederrollen

Holdt opp mot Aristoteles’ kunnskapsformer *episteme*, *tekhne* og *phronesis* kan den horisontale og vertikale analysen av tekstmaterialet skisseres som i tabell 1:

Tabell 1 Modell for analyse av tekstmateriale

Kompetanseområder	Phronesis	Episteme	Tekhne
Elevenes læringsprosesser			
Styring og administrasjon			
Samarbeid og organisasjonsbygging			
Utvikling og endring			
Lederrollen			

Analysen er gjennomført i flere steg. Ved første gjennomlesing var siktemålet å klarlegge konkrete endringer i dokumentenes oppbygging for de to anbudsperiodene. I andre gjennomgang av tekstene ble hovedvekten lagt på å registrere konkrete formuleringsendringer i forhold til både direktoratets to utlysningstekster og tilbydernes tekster. Ved tredje gjennomlesning ble det lagt vekt på å trekke ut endringer i og forskjeller mellom tekstene i forhold til Aristoteles' kunnskapsbegreper.

Utvikling av den nasjonale rektorutdanningen

Utdanningsdirektoratets dokumenter “Kompetanse for en rektor – forventninger og krav” (Utdanningsdirektoratet, u.å.) og “Kompetanseområder i rektorutdanningen” (Utdanningsdirektoratet, 2015) rammer inn de to anbudsperiodene 2009–2014 og 2015–2020. På overskriftsnivå er det i utgangspunktet forholdsvis små forandringer i hvordan kompetanseområdene i Rektorutdanningen fremstilles. Men i teksten under de ulike overskriftene trer det frem forskjeller mellom utlysningene som gjør det interessant å etterspørre om synet på rektorrollen er under utvikling. Vi ønsker derfor å undersøke hvordan de forskjeller vi ser mellom disse to dokumentene, uttrykker endringer i vektlegging i forhold til kunnskapsformene episteme, tekne og phronesis. Og i den grad vi finner endringer: Hvordan følges de statlige endringene i vektlegging av kunnskapsformer opp av de to tilbydermiljøene NTNU og UiA? Materialet struktureres her i forhold til de fem kompetanseområdene i Utdanningsdirektoratets anbuds-dokumenter.

Elevenes læringsprosesser

I Utdanningsdirektoratets utlysning fra 2009 omtales første kompetanseområde som “Elevenes læringsresultat og læringsmiljø” (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Når formuleringen i siste utlysning er endret til “Elevenes læringsprosesser”, er det fortsatt elevenes læring som vektlegges. Men der 2009-teksten primært fokuserer på resultater, uttrykker den nye teksten sterkere vekt på utvikling av analysekompetanse. Rektorene må kunne lede skolens arbeid i å “gjøre gode analyser av elevresultat og andre data om skolens virksomhet” som grunnlag for å utvikle og iverksette gode tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2015, pkt. 1). Her speiles begge sider av episteme-begrepet: teoresis når det gjelder å innhente og systematisere data, teoria når disse funn skal tolkes og gi ny innsikt som grunnlag for forbedringstiltak. Når utfallet av analysene skal bearbeides videre til utviklingstiltak, forutsetter dette praktisk kunnskap, tekne.

I begge utlysninger omtales veiledning av lærere, men i den siste er ledelse av kollegaveiledning innført som begrep. Der den første utlysningen synes å legge vekt på skolelederens oppfølging av den enkelte lærer, trer nå tilrettelegging og oppfølging av lærernes skolebaserte profesjonsutvikling

klarere frem. Lederens dømmekraft, *phronesis*, vil da være vesentlig for valg av egnede former for forventninger og støtte til de ulike lærerteam. Skoleledernes strategiske og etiske klokskap synes slik å være sterkere vektlagt i andre utlysningrunde av Rektorutdanningen.

I dokumentene fra NTNU finner vi hovedoverskriften “Elevenes læringsprosesser” direkte igjen (NTNU, 2015b, pkt. 2). Hos UiA brukes formuleringer som “skoleledelse og dens effekt på elevers læringsutbytte” og “evaluering som kime til læring og utvikling i skolen” (Universitetet i Agder, u.å., avs. 4 og 5). Det er noe overraskende at analyse og tolkning av data fra nasjonale prøver og elevundersøkelsen ikke er konkret nevnt hos tilbyderne, all den tid dette så tydelig uttrykkes i Utdanningsdirektoratets utlysning. NTNU vektlegger blant annet “grunnleggende teorier om læring” (NTNU, 2015b, pkt. 2) mens UiA bruker formuleringer som “å ivareta elevers læring gjennom lederstyrte tiltak og prosesser” (Universitetet i Agder, u.å., avs. 3). Hos begge tilbyderne synes teoria-aspektet å tre klartest frem. En dreining mot den *phronesiske* dømmekraft og klokskap i ledelse, er på dette området ikke like tydelig hos tilbyderne som i endringene i Utdanningsdirektoratets formuleringer fra første til andre utlysning.

Styring og administrasjon

På dette området er Utdanningsdirektoratets signaler nokså sammenfallende i de to utlysningrundene. Her vektlegges lover, forskrifter og avtaleverk. Innsikt i formell styring av offentlig sektor er sentralt for å kunne ivareta skolens samfunnsmandat. Epistemisk kunnskap står sentralt – som *teoresis* i forhold til systematisk kunnskap om økonomi og lovverk, som *teoria* ettersom arbeid med juridiske og økonomiske spørsmål krever systematisk analysearbeid og fortolkningsevne i tillegg til ren faktakunnskap.

Utlysningen for perioden 2015–2020 forsterker betydningen av at økt innsikt i styring og administrasjon også skal bidra til å øke forståelsen for rektors handlingsrom: “en utfordring er at mange rektorer ikke er klar over eller utnytter sitt handlingsrom” (Utdanningsdirektoratet, 2015, pkt. 2). Dette er en økt vektlegging av *phronesis*. Rektor skal ikke bare kjenne og følge regler og lover, men også ut fra formålstjenlige vurderinger utnytte det handlingsrom som finnes innenfor rammene av gitte bestemmelser. Rektors faktiske kjennskap til lovverk og avtaleverk fører ikke automatisk til god funksjonsevne som leder og rettsanvender. Formelt orientert kunnskap er en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig forutsetning for å utøve klokt lederskap i forvaltnings spørsmål.

Innenfor området styring og administrasjon bruker NTNU i sine planer langt på vei de samme begrepene som Utdanningsdirektoratet. Men detaljkunnskapene om styring og administrasjon trer klarere frem enn vektleggingen av dypere innsikt i det juridisk-økonomiske handlingsrommet. UiA synes på dette kompetanseområdet noe mer orientert mot *phronesis* i sin beskrivelse av “benchmarking, økonomisk styring og skoleleders juridiske handlingsrom” (Universitetet i Agder, u.å., avs. 4).

Samarbeid og organisasjonsbygging

På dette området uttrykker Utdanningsdirektoratet i andre utlysning sine forventninger langt mer eksplisitt enn i første. Anbudsdokumentene for perioden 2015–2020 oppsummeres her i fem sentrale utfordringer for skoleledelse:

- utvikle skolen som lærende organisasjon
- gi ansatte tilbakemeldinger
- gi muligheter for kompetanseutvikling
- gjennomføre utfordrende samtaler med personale, elever og foreldre
- mobilisere skoleeier og andre ressurser i omgivelsene som et samlet system

(Utdanningsdirektoratet 2015, pkt. 3)

Dette er sider ved skoleledelse som krever både teoretisk kunnskap (episteme) og praktisk kyndighet (tekhne). Men i sterkeste grad kan disse eksplisitt uttrykte områdene forstås som en økt vektlegging av phronesis: det profesjonelle skjønn som forener faglig kunnskap med evne til å gjøre avveininger bygd på både erfaringer og evne til å være forutseende. Når skolens kvalitet i vesentlig grad skal videreutvikles gjennom kollektiv kapasitetsbygging i profesjonsgruppa, stilles det krav til overveielsevne og kloke strategivalg fra rektors side. Samarbeid med elever, foreldre, skoleeier og ressurser i omgivelsene forutsetter også i vesentlig grad lydhørhet, docilitas.

Planene for Rektorutdanningen til UiA og NTNU for perioden 2015–2020 synes på dette området å vektlegge episteme og tekhne klarest. UiA fokuserer i vesentlig grad på lederverktøy i “teamutvikling, kommunikasjon og konflikt-håndtering” (Universitetet i Agder, u.å., avs. 5). NTNU uttrykker innledningsvis at “studiet er handlingsorientert” og at “det veiledes både på det akademiske innholdet og ferdighetstreningen” (NTNU, 2015b, innl.). Men videre i plan-dokumentene til NTNU er det teoretiske elementer som er mest spesifisert. Dette gir et visst grunnlag for å hevde at UiA er noe mer verktøyorientert der NTNU er noe mer teoretisk orientert.

Utvikling og endring

Også på dette området er direktoratets nye utlysning av Rektorutdanningen mer konkret enn i den første runden. Noen av innholdselementene i dette punkt 4 synes delvis å overlape det ovenstående punkt 3 om samarbeid og organisasjonsbygging, for eksempel “skolebasert kompetanseutvikling” og “analyse og endring av organisasjonskultur”. Men i punkt 4 vektet endringsaspektet noe tydeligere. Et helt nytt moment her omhandler utfordringen som ligger i å “øke lærernes metoderepertoar og sette lærerne i stand til å begrunne og skape en praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning” (Utdanningsdirektoratet,

2015, pkt. 4). Sentralt i denne delen av teksten står også pedagogisk bruk av informasjonsteknologi.

Rektor som pedagogisk leder fremheves, med vekt på både teoretisk kunnskap (episteme) og praktiske tilnæringsmåter (tekhne). Phronesis kommer gjentatte ganger til uttrykk i forhold til utfordringen å få alle med i utviklings- og endringsarbeid. Forandring krever klokt lederskap både i vurderingene av hvilke områder som bør utvikles og i spørsmål om hvordan endringsprosessene bør drives frem.

Et nytt punkt under denne overskriften er skolelederens *makt og påvirkning* (Utdanningsdirektoratet, 2015, pkt. 4). Styling med hjemmel i Opplæringsloven aktualiserer samtidig kunnskapsformen phronesis. Dersom den legale makt-utøvelse også skal få legitim tilslutning både innenfor organisasjonen og i omgivelsene, kreves det i vesentlig grad god dømmekraft.

Både UiA og NTNU legger vekt på teoretiske tilnæringer til endring ut fra organisasjonsteoretiske forståingsmåter. Hos UiA brukes formuleringer som “styring og ledelse gjennom organisasjonsdesign og organisasjonskultur” og “reorganiseringsteori og endringsledelse” (Universitetet i Agder, u.å., avs. 4). NTNU vektlegger teori om å “lede utviklingsprosesser i skolen” (NTNU, 2015b, pkt. 3). Utdanningsdirektoratets ønske om tydeligere vektlegging av utviklingsarbeid rettet mot metodiske og praktiske lærerferdigheter og rektor som pedagogisk leder, finner vi tydeligst igjen hos NTNU. Der vektles læringsmiljøet, teorier om læring og en overordnet formulering om å optimalisere elevenes læringsmiljø (NTNU, 2015b, pkt. 2). Hos UiA er epistemisk kunnskap om organisasjonsorientert endringsarbeid klarere enn ledelse innsiktet mot utvikling av lærernes metoderepertoar i klasseromssituasjoner. Direktoratets vektlegging av makt og påvirkning finner vi i liten grad igjen hos tilbyderne.

Lederrollen

Rektors forhold til egen lederrolle var i Utdanningsdirektoratets første utlysingsrunde ikke vektlagt som et eget kompetanseområde, men formulert som “et eget område som handler om den enkeltes [...] forhold til lederrollen” (Utdanningsdirektoratet, u.å., pkt. 5). Når lederrollen nå er skissert som eget kompetanseområde for 2015–2020, fremstår det som et forsterket ønske om å tydeliggjøre den metakognitive siden ved rektorrollen. Formuleringer som “rolleforståelse” og “trygghet i lederrollen” ligger nær opp til Aristoteles’ kunnskapsform phronesis. Rektors vurderings- og overveielsevne blir sett på som et viktig grunnlag for mot og kraft til å lede (Utdanningsdirektoratet, 2015, pkt. 5).

Teksten til Utdanningsdirektoratet søker her å binde sammen de ulike skisserte kompetanseområdene – en økt vektlegging av betydningen av å kunne se systemiske sammenhenger i skolen som organisasjon (Senge, 2006). Rektor må kunne gjøre overveide refleksjoner om sin lederrolle ut fra vurderinger av egne sterke og mindre sterke sider. Basert på disse overveielserne må rektor

kunne spille på de mangfoldige ressurser som finnes i og rundt skolen. For å kunne dra veksler på styrker i hele skoleorganisasjonen, fremstår det samtidig som vesentlig at rektor utvikler trygghet til også å kunne distribuere ledelse (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Klokt lederskap innebærer å kunne se hvordan ulike personer og grupper i skolesamfunnet kan bidra til ledelse på ulike områder for å løse skolens samfunnsoppdrag på best mulig måte. Phronesisk kunnskap synes slik å være grunnleggende i forståelsen av egen rektorrolle.

Plandokumentene for NTNU ligger på dette punktet nært opp til Utdanningsdirektoratets phronesis-orienterte tekst. Måter å forstå rektorrollen på vektlegges i et utdanningsløp som skal styrke deltakernes evne til å “reflektere over og utvikle sitt eget potensial som skoleleder” (NTNU, 2015b, pkt. 5). UiA legger også vekt på forståelse av egen lederrolle og refleksjon over lederrollens utfordringer og muligheter. Men dette følges noe mer opp i retning av teoresis med vekt på “Ledelsesteori – hvordan utvikle gode ledere” (Universitetet i Agder, u.å., avs. 4). Ordet handlingsrom benyttes i bare én forbindelse – “skoleleders juridiske handlingsrom” (Universitetet i Agder, u.å., avs. 4). Ulike emner i alle tre moduler berører likevel rektors handlingsrom, slik vi leser deres emneplan, men kanskje da mer i kraft av sin plassering i det lokale styrings-system enn som selvstendig fagperson.

På vei mot en ny rektorrolle?

Artikkelens formål er å skape økt innsikt i hvordan de forandringer vi ser i statlige styringsdokumenter og fagmiljøers emneplaner for den norske Rektorutdanningen, uttrykker endringer i hvilke kunnskapsformer som vektlegges. Ut fra de endringene vi finner, tar vi opp til diskusjon i hvilken grad Rektorutdanningen møter sentrale utfordringer som fremheves i nyere nasjonal og internasjonal debatt om hva som vil være viktige kompetanser for ledere i fremtidens skole. Vår gjennomgang av plandokumenter for periodene 2009–2014 og 2015–2020 indikerer en forsterkning av phronesisk kunnskap. Rektors strategiske og etiske klokskap er mer fremtredende, noe som gir grunnlag for å diskutere om utviklingstrekk i rektorutdanningen signaliserer at vi er på vei mot en endret rektorrolle med økt fokus på:

- utforming av fremtidens skole
- aktiv bruk av det handlingsrom den enkelte skoleleder har
- ledelse av kollegabasert profesjonsutvikling
- samspill med skolens omgivelser

Diskusjonen i dette kapittelet struktureres på denne bakgrunn ut fra hva det vil si å utøve ledelse knyttet til disse fire områdene.

Økt vektlegging av phronesisk kunnskap faller på mange måter sammen med den nasjonale og internasjonale debatten om fremtidens skole. Både OECDs diskusjon om *21st Century Skills* og Ludvigsenutvalget, som leverte sin innstilling etter siste utlysning av Rektorutdanningen, er opptatt av dybdelæring når det gjelder elevenes faglige kompetanse. Samtidig blir det lagt vekt på fagovergripende kompetanser i å kunne lære, kommunisere, samhandle, delta, utforske og skape. Utvikling av skolen i denne retning sikter mot et bredere kunnskapsgrunnlag for både elever, lærere og ledere. OECDs *Leadership for 21st Century Learning* understreker at dette vil kreve mot og dømmekraft hos skolelederne gjennom at ledernes handlingsrom må tas aktivt i bruk for å utvikle et innovativt læringsmiljø i samspill med både skolens profesjonsgrupper og omgivelsene.

Ledelse i fremtidens skole

Utdanningsdirektoratet legger i 2015-utlysningen vekt på at styrking av elevenes læringsprosesser må baseres på utvikling av lærernes metoderepertoar for å skape en praktisk, variert, relevant og utfordrende undervisning. Direktoratet synes å følge opp sentral skolelederforskning i blant annet Viviane Robinsons *Student-Centered leadership* (Robinson, 2011) og John Hatties metastudier om faktorer som virker inn på elevenes læring (Hattie, 2012). Men denne økte statlige vektleggingen av lederens ansvar for utvikling av undervisning og læring, synes primært å være knyttet til den fagspesifikke kompetansen. Hverken Utdanningsdirektoratet eller tilbyderne NTNU og UiA tematiserer i vesentlig grad lederutfordringer som omhandler en skole som i fremtiden også må ha styrker i fagovergripende kompetanser som metalæring, kommunikasjon, samhandling, medborgerskap og kreativitet. Den brede kunnskapsforståelsen som OECDs DeSeCo-prosjekt signaliserer, synes dermed bare i begrenset grad å være fanget opp av Rektorutdanningen i Norge.

I NOU 2015:8 vier Ludvigsenutvalget et helt kapittel til implementeringsutfordringen ved utviklingen av fremtidens skole. Forskning på tidligere læreplanreformer viser at implementeringsarbeid er svært komplekst og i vesentlig grad avhengig av skoleledernes forståelse og håndtering av reformen (Cerna, 2013; Nespor, 2002, Aasen et al., 2012). Skoleledernes phronesiske klokskap kan være avgjørende i slike krevende lederoppgaver. Det vil være en utfordring for Rektorutdanningen å møte den kommende læreplanutviklingens vektlegging av en bredere kompetanseforståelse kombinert med økt læring. Økt vektlegging av phronesisk kunnskap kan sies å falle sammen med Aas og Törnsten (2016) sin argumentasjon for en styrking av skoleledernes individuelle utvikling for å stå sterkt rustet til å fatte beslutninger basert på sitt eget profesjonelle skjønn.

Utdanningsdirektoratet har jevnlig oppfølgingsmøter med de universiteter og høyskoler som tilbyr Rektorutdanningen. Her kan det ligge en mulighet for at skolelederutdanningen kan utvikles underveis i perioden 2015–2020. Forutsetningen vil være at disse oppfølgingsmøtene får en klar karakter av utviklings-

møter der tilbydermiljøene, i samspill med skoleforskere og skolemyndighetenes fagfolk, utfordrer hverandre i forhold til den videre utviklingen av skoleledelse. OECDs dagsaktuelle diskusjon om skoleledelse, som kommer til uttrykk i *Leadership for 21st Century Learning*, trekker opp sentrale perspektiver for en slik diskusjon (Spillane, 2013; MacBeath, 2013). Det kan i fremtiden bli enda mer vesentlig at skoleledere kan lede profesjonsutvikling gjennom å legge til rette for lærernes selvevaluering både individuelt og kollektivt. Samtidig vil det være viktig at skolelederne retter enda mer oppmerksomhet mot at elevenes læringsmiljø blir utvidet og beriket gjennom sterkere samarbeid med andre offentlige og private virksomheter.

Ledelsens handlingsrom

Utdanningsdirektoratets dokumenter for 2009–2014 speiler i vesentlig grad accountability-tenkningens ansvarliggjøring av skoleledere i forhold til resultatmålinger. Utlysningen for 2015–2020 legger sterkere vekt på at skolelederne må utnytte skolens handlingsrom for å videreutvikle skolens kvalitet. Kjennskap til skoleverkets formelle rammer og begrunnelsene for disse (episteme), har fortsatt vesentlig plass i rektorutdanningen, men vi ser en tydelig dreining mot den phronesiske overveielseevnen. Innenfor både læreplanverket og skoleverkets økonomiske og juridiske rammer er det rom for lokal tilpasning og utvikling. Direktoratet synes å ha fanget opp viktige sider ved nyere forskning i forhold til dette. Innenfor tydelige, men få overordnede føringer, er produktiv kvalitetsutvikling avhengig av at den enkelte skole evner å analysere sine styrker og utfordringer som grunnlag for valg av lokale utviklingsstrategier (Levin, 2008; Fullan, 2015; Møller, 2014).

Planene for rektorutdanningen til UiA er tydelige på vektleggingen av det økonomiske og juridiske handlingsrommet. Det synes å være en rimelig følge av at sentrale fagpersoner i tilbudet til UiA er tilknyttet avdeling for statsvitenskap. De andre tilbyderne av den nasjonale rektorutdanningen vil mest trolig kunne hente nyttige impulser på dette området fra UiA. På tilsvarende måte er plan-dokumentene fra NTNU særlig tydelige på hvordan lederens handlingsrom åpner seg når en ser skolen som en helhetlig organisasjon. Sentrale fagpersoner her har høy kompetanse innenfor organisasjonslæring og kunnskapsledelse. Disse har de senere årene også publisert flere fagbøker om skoleledelse (Andreassen, Irgens & Skaalvik, 2010; Irgens, 2011). Dette gjør det rimelig å anta at NTNU har hatt en aktiv innvirkning på Utdanningsdirektoratets tenkning om kompetanseområdet “Samarbeid og organisasjonstenkning”.

Ledelse av kollegabasert profesjonsutvikling

“Skolen som lærende organisasjon” fremstår i direktoratets første utlysningrunde som et lite klargjort begrep og i hovedsak knyttet til arbeid med kvantitativt målbare læringsresultater. For anbudsperioden 2015–2020 viser direktoratets formuleringer om samarbeid og organisasjonsbygging en vesentlig

mer avklart forståelse for organisasjonslæring. Dette bidrar igjen til klargjøring av skolelederens sentrale rolle i tilrettelegging av kollegabasert profesjonsutvikling. Som nevnt ovenfor kan det synes som om NTNU på dette området har ligget i forkant av statlige myndigheter i forhold til forskning om verdien av kollektivt basert kompetanseutvikling på den enkelte arbeidsplass (Hargreaves & Fullan, 2012; Elstad & Helstad, 2014; Møller, 2014).

OECDs *Leadership for 21st Century Learning* tydeliggjør at en bredere kunnskapsforståelse i forhold til skolens innhold vil gi utfordringer som i vesentlig grad må møtes gjennom skolebasert profesjonsutvikling. Kunnskapsdepartementet har de siste årene lagt økende ressurser i individuell videreutdanning for lærere som ønsker/trenger å bygge ut sin formelle kompetanse med 30–60 studiepoeng. Men samtidig har de statlige skolemyndighetene initiert omfattende skolebaserte kompetanseutviklingstiltak i blant annet utvikling av arbeidsmåter på ungdomstrinnet og innenfor yrkesopplæringens fellesfag. Norske rektorer utfordres dermed i forhold til OECDs vektlegging av kollegabasert profesjonsutvikling. Denne utfordringen synes krevende ettersom evalueringen av ungdomstrinnsutdanningen viser betydelig variasjon i hvorvidt klasseromspraksis reelt har blitt endret gjennom prosjektperioden (Markussen, Carlsten, Seland & Sjaastad, 2015). Det synes krevende å skape og lede reell profesjonsutvikling. Uljens et al. (2013) har i sin gjennomgang av skolelederutdanninger pekt på at en slik økt vektlegging av profesjonsutvikling neppe kan fremmes gjennom økt systemstyring. En skolelederutdanning basert på reflekterte møter mellom teoretisk innsikt og kollektivt basert utviklingsarbeid, synes å være viktigst.

Kollegabasert profesjonsutvikling aktualiserer pedagogisk ledelse som et mer sentralt begrep i Utdanningsdirektoratets utlysning for 2015–2020. Som overordnet formulering følges dette opp av både NTNU og UiA. Der direktoratet nokså spesifikt følger opp med å vektlegge utvikling av lærernes repertoar i møte mellom elevene og lærestoffet i klasserommet, er det tydeligst NTNU som konkretiserer dette ved å løfte fram læringsmiljø og læringsteori. UiA er ikke like eksplisitt i sine formuleringer. Ledelse av skolens kjerneaktivitet, undervisning og læring, er krevende både å beskrive konkret og å følge opp i praksis – den samme utfordringen finner vi igjen i evalueringen av ungdomstrinnsutdanningen.

Ledelse av samspill med omgivelsene

Både OECD og Ludvigsenutvalget peker på at skolenes samspill med omgivelsene må styrkes i fremtiden. Både samfunnsutviklingen og et bredere syn på de kompetanser skolen skal kvalifisere for, gjør det viktig å utvide og berike elevenes læringsmiljø gjennom sterkere samarbeid med andre offentlige og private virksomheter. De utfordringer skolen har i forhold til elevmotivasjon og svak gjennomføringsgrad i utdanningsløpet, gjør det viktig å utvide arenaene for læring (Jenssen & Roald, 2014). Samtidig åpner digitaliseringen for en

endret institusjonell forståelse av skolen. Innhenting og bearbeiding av ulike typer kunnskap kan utvikle seg til et stadig mer sømløst forhold mellom skolen og omgivelsene i tid og rom. Alt dette er forhold som tegner opp en rektorfunksjon som i vesentlig grad vil omfatte aktivt samspill med omgivelsene.

Utdanningsdirektoratet fremhever i 2015–2020-utlysningen viktigheten av skolenes samarbeid med skoleeier. Videre kvalitetsutvikling av skolen synes å være avhengig av at kommunale, fylkeskommunale og private skoleeiere mobiliseres til et langt mer aktivt samspill med sine skoler. Formell styring av skolene synes ikke å være tilstrekkelig. Det er reelt pedagogisk orientert samarbeid mellom de ulike nivåene i skolesystemet som kan bidra til at skoler når siktemålet om kontinuerlig faglig, sosial og kulturell utvikling (Fullan & Quinn, 2015).

Konklusjon

Artikkelens formål er å skape økt innsikt i hvordan de endringer vi ser i nasjonale styringsdokumenter og fagmiljøers emneplaner for den norske Rektorutdanningen, uttrykker endringer i de kunnskapsformer som vektlegges. Ut fra de endringer vi har funnet, har vi reist en diskusjon om i hvilken grad Rektorutdanningen møter sentrale utfordringer som fremheves i nyere nasjonal og internasjonal debatt om hva som vil være viktige kompetanser for ledere i fremtidens skole.

Gjennomgangen av de to utlysningsperiodene for Rektorutdanningen 2009–2014 og 2015–2020 viser en utvikling i spørsmålet om hva som vil stå sentralt i skolelederrollen i årene fremover. I forhold til Aristoteles' kunnskapsformer synes det å være en økt vektlegging av phronesis for perioden 2015–2020. Lederens overveieelseevne kommer vesentlig mer til uttrykk innenfor alle kompetanseområdene i Utdanningsdirektoratets siste utlysning. Den praktiske verktøy- og ferdighetstrening (tekhne) var klart profilert i første utlysningsperiode, kanskje som en motvekt til universiteter og høyskoler sin vektlegging av teoretiske perspektiver (episteme) i skolelederutdanninger i 1990-årene. Dette innebærer ikke at ferdighetstrening og teoriperspektiver er vesentlig bygget ned i andre utlysningsrunde. Det legges derimot vekt på at ferdighetstreningen i sterkere grad skal integreres i de øvrige elementene, samtidig som både resultatoppfølging og teoritilnærmingene knyttes nærmere til analytisk arbeid der skolelederen trekker med hele skoleorganisasjonen.

De nasjonale planene for Rektorutdanningen legger økt vekt på at skoleledere skal utnytte sitt pedagogiske og administrative handlingsrom for å ivareta det samfunnsoppdrag skolen har i forhold til både elever, foreldre og omgivelser. Det er likevel et spørsmål om den norske Rektorutdanningen i tilstrekkelig grad fanger opp de utfordringer som trekkes opp for ledelse i fremtidens skole av OECD og NOU 2015:8. Det er primært den fagspesifikke

læringen til elevene som synes å være utgangspunktet for utformingen av Utdanningsdirektoratets utlysning. Den bredere forståelsen av kompetanseområder i elevenes læring, slik Ludvigsenutvalget skisserer den, er ikke like tydelig i Utdanningsdirektoratets utlysning. Dermed blir heller ikke hele bredden i utfordringer for fremtidens skoleledelse fullt ut belyst.

I vår gjennomgang av planene for to av universitetene som er tilbydere av Rektorutdanningen, NTNU og UiA, finner vi at de i ulik grad følger opp nye formuleringer i Utdanningsdirektoratets andre utlysning. Begge miljøene fanger opp vektleggingen av skoleledernes handlingsrom, men på noe ulike måter ut fra det faglige fokus hvert av miljøene har innenfor sin forskning og undervisning. Det fremstår som en utfordring at tilbyderne i noe avgrenset grad fanger opp direktoratets formuleringer om utvikling av lærernes repertoar for å skape en undervisning som i enda sterkere grad er praktisk, variert, relevant og utfordrende for elevene, selv om NTNU har vektlagt læringsteori og læringsmiljø i begge perioder av Rektorutdanningen. Pedagogisk ledelse blir hovedsakelig konkretisert i forhold til mer overordnede perspektiver på plan- og organisasjonsnivå.

En phronesisk kunnskapsform preger både det bredere syn på kompetanser som bør stå sentralt i elevenes læring, vektleggingen av skoleledernes handlingsrom, kollektiv profesjonsutvikling og utvidet samspill med omgivelsene. Skoleledernes strategiske og etiske klokskap vil være sentral for å navigere både i organisasjonens indre landskap og ytre omgivelser. Sterke faglige resultater er fortsatt et viktig siktemål både i Utdanningsdirektoratets, OECDs og Ludvigsenutvalgets dokumenter. Men det skisseres en fremtidig skole med kvaliteter i bredde og dybde som vanskelig lar seg evaluere og videreutvikle utelukkende ut fra kvantitative målingstilnærminger. Flere av de sider ved elevenes kompetanser som trekkes frem i fremtidens skole, har en egenart som best evalueres og utvikles ut fra krevende kvalitative tilnæringsmåter. Dette kan bebude en fornyet debatt om behovet for sterkere vektlegging av skolebasert vurdering, der kollegial meningsskaping på mange områder er mer sentralt enn lineær resultatoppfølging basert på regnskapsplikt.

Referanser

- Aas, M. & Törnsten, M. (2016). Examining Norwegian and Swedish leadership training programs in the light of international research. *Nordic Studies in Education*, 35(2), 173–187. doi: <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2016-02-07>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU Rapport 20/2012. Oslo: NIFU.
- Andreassen, R.-A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap – mellom dyder og dødssynder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cerna, L. (2013). *The nature of policy change and implementation: A review of different theoretical approaches*. Hentet 14. mars 2016 fra <http://search.oecd.org/edu/cei/The%20Nature%20of%20Policy%20Change%20and%20Implementation.pdf>
- Clark, S. & Wildy, H. (2011). Providing professional sustenance for leaders of learning: The glass half full? I T. Townsend & J. MacBeath (red.), *International Handbook of leadership learning* (vol. 25, s. 673–690). doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_38
- Dempster, N., Lovett, S. & Flückiger, B. (2011) *Literature review: Strategies to develop school leadership*. Melbourne: Australian Institute for teaching and School Leadership.
- Eikeland, O. (2006). Yrkeskunnskap og Aristoteliske kjennsapsformer. I E. Askerhøi & O. Eikeland (red.), *Som gjort, så sagt?* (s. 8–34). Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). OECD setter dagsorden. I E. Elstad & K. Sivesind (red.), *PISA – sannheten om skolen?* (s. 20–41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis and social research*. London: Routledge.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Fullan, M. (2015). *Freedom to change. Four strategies to put your inner drive into overdrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. London: Routledge.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen: politiske spørsmål og pedagogiske svar: resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Lovett, S., Dempster, N. & Flückiger, B. (2015). Personal agency in leadership learning using an Australian heuristic. *Professional Development in Education*, 43(1), 127–143, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.891532>
- MacBeath, J. (2013). Leading learning in a world of change. I OECD, *Leadership for 21st century learning. Educational research and innovation* (s. 83–106). doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- Markussen, E., Carlsten, T., Seland, I. & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. NIFU Rapport 2015:27. Hentet 14. mars 2016 fra http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ungdomstrinn_i_utvikling_delrapport_2.pdf

- Møller, J. (2014). Ledelse som masteride i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv . I K. A. Rørvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole: spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Building leadership capacity – the Norwegian approach. I T. Townsend & J. MacBeath (red.), *The International Handbook of Leadership for Learning*, Chapter 35, (s. 807–829). Springer.
- Nespor, J. (2002). Networks and contexts of reform. *Journal of Educational Change*, 3(3–4), 365–382.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 1. februar 2015 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/nou-2015-8/>
- NTNU (2015a). *Orientering om den nasjonale rektorutdanningen ved NTNU 2014–2015*. Versjon: 26.06.2015. Trondheim: NTNU.
- NTNU (2015b). *Orientering om den nasjonale rektorutdanningen ved NTNU 2015–2016*. Versjon 26.06.2015. Trondheim: NTNU.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competences. Executive summary. (DeSeCo)*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Leadership for 21st century learning*. Educational research and innovation. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- OECD (2014, 18. februar). *OECD Skills Strategy. Diagnostic report: Norway*. Paris. Lastet ned 14. november 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/oecd-skills-strategy-diagnostic-report-n/id751344/>
- OECD (2015). *OECD Skills Strategy. Action report. Norway 2014*. Lastet ned 29. november 2015 fra https://skills.oecd.org/developskills/documents/OECD_Skills_Strategy_Action_Report_Norway
- Pont, B., Nusche, D. & Hunter, M. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD Publishing.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. I OECD, *Leadership for 21st Century Learning*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet 12. mars 2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-4.html?id=516907>
- Tjeldvoll, A., Wales, C. & Welle-Strand, A. (2005). School leadership training under globalisation: comparisons of the UK, the US and Norway. *Managing Global Transitions*, 3(1), 23–49.
- Uljens, M., Møller, J., Ärlestig, H. & Fredriksen, F. (2013). The professionalisation of nordic School leadership. I L. Moos (red.) *Transnational influences on value and practices in nordic educational leadership: Is there a nordic model?* (s. 133–138). Hentet 2. mai 2016 fra <http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-007-6226-8>
- Universitetet i Agder (u.å.). *Nasjonal Rektorutdanning*. Hentet 30. september 2015 fra <http://www.uia.no/studier/evu/nasjonal-rektorutdanning>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Kompetanse for en rektor – forventninger og krav*. Hentet 9. mars 2016 fra

http://www.udir.no/Upload/skoleledelse/5/Kompetanse_for_en_rektor.pdf?epslanguage=no%3E

Utdanningsdirektoratet (2015, 29. januar). *Kompetanseområder i rektorutdanningen*. Hentet 30. september 2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Videreutdanning/Rektorer/innhold-og-rammeverk/innhold-og-kompetanseomrader/>

Utdanningsdirektoratet (2016, 27. april). *Innhold og kompetanseområder*. Hentet 12. november 2016 fra <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/#114386>

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.