



Rapport  
2022:21

## Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2022

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakerne i  
den modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2021–2022

---

Ann Cecilie Bergene, Berit Lødding, Karl Solbue Vika og  
Ørjan Arnevig Samuelsen

**NIFU**



Rapport  
2022:21

# **Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2022**

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakerne i  
den modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2021–2022



Ann Cecilie Bergene, Berit Lødding, Karl Solbue Vika og  
Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2022:21

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21149

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0571-9  
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

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

# Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra *Modulbasert lederutdanning 2022*, en spørreundersøkelse rettet mot deltakere på modulbasert videreutdanning for ledere. Hensikten er å undersøke deres opplevelse av utdanningen de har tatt.

Karl Solbue Vika og Cay Gjerustad har stått for innsamling av data. Ann Cecilie Bergene har skrevet kapittel 1 og 4. Berit Lødding har skrevet kapitlene 2 og 3. Karl Solbue Vika har skrevet kapittel 5, og Ørjan Arnevig Samuelsen har bidratt på flere kapitler. Jens B. Grøgaard har kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke de drøyt 250 barnehage- og skolelederne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, oktober 2022

Vibeke Opheim  
direktør

Cay Gjerustad  
forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>Summary.....</b>	<b>9</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>11</b>
1.1 Modulbasert lederutdanning .....	11
1.2 Tidligere studier av rektorutdanningen i Norge .....	14
1.3 Tidligere studier av styrerutdanningen.....	15
1.4 Teoretisk rammeverk.....	17
1.5 Rapportens oppbygning.....	19
<b>2 Metode.....</b>	<b>21</b>
2.1 Gjennomføring og deltakelse .....	21
2.2 Tema i undersøkelsen.....	21
2.3 Bruk av åpne svar .....	22
2.4 Om deltakerne og studietilbudene .....	22
2.5 Deltakerne.....	23
2.6 Årsaker til frafall .....	29
2.7 Oppsummering .....	32
<b>3 Tilrettelegging og motivasjon.....</b>	<b>33</b>
3.1 Tilrettelegging .....	33
3.2 Motivasjon.....	40
3.3 Kunnskapsdeling.....	44
3.4 Oppsummering .....	46
<b>4 Gjennomføring av studiet.....</b>	<b>47</b>
4.1 Organisering av samlinger .....	47
4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene .....	51
4.3 Hva er viktig for læringsutbytte? .....	54
4.4 De viktigste forholdene for læringsutbyttet.....	58
4.5 Oppsummering .....	59

<b>5</b>	<b>Utbytte av modulbasert lederutdanning .....</b>	<b>60</b>
5.1	Faglig nivå og relevans .....	60
5.2	Læringsutbytte.....	65
5.3	Opplevelse av studiet og egen endring .....	75
5.4	Hva bidrar til læringsutbytte? .....	77
5.5	Oppsummering .....	80
	<b>Referanser.....</b>	<b>81</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>83</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>84</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>85</b>



# Sammendrag

Denne rapporten formidler resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere i den modulbaserte lederutdanningen 2021/2022. Dette er en utdanning for barnehage- og skoleledere som har gjennomført henholdsvis styrer- og rektorutdanningene. Den består av fem moduler for rektorer og to moduler for styrere, fordelt på i alt ti universiteter og høyskoler. Undersøkelsen gikk ut til alle de 507 lederne som startet høsten 2021, og ble besvart av 53,1 prosent av disse.

Formålet med undersøkelsen har vært å finne ut hvordan deltakerne har opplevd lederutdanningen og hva de sitter igjen med av kunnskaper. Spørsmålene handler om tilrettelegging for utdanningen og kultur for kunnskapsdeling på arbeidsplassen, hvordan samlingene i studiet har vært organisert og arbeid mellom samlingene og hvilke forhold som har vært viktige for læringsutbyttet.

Svarene viser at deltakerne har vært sterkt motivert selv om de også rapporterer om stort arbeidspress med studier på toppen av daglige oppgaver og ansvar. For de deltakerne som har fullført, synes studiets relevans å være en viktig faktor for deres læringsutbytte. Det finnes også en relativt stor andel, nesten 9 prosent, som avbrøt studiet, hvilket er om lag tre ganger så høyt som i rektorutdanningen og styrerutdanningen.

## Utfordrende å studere ved siden av krevende arbeid

Så mye som 70 prosent av deltakerne oppgir at de fikk dekket økonomiske utgifter, men enda flere oppgir at de ikke ble avlastet for oppgaver i sitt daglige arbeid mens de var på samling eller mellom samlinger. Det synes som studiet ofte kommer på toppen av ansvar i jobben, og flere ser seg nødt til å nedprioritere studiet når arbeidshverdagen er krevende. Situasjonen med koronapandemien synes å være noe lettere sammenlignet med andre deltakerundersøkelser som ble gjennomført høsten 2021.

## Sterk motivasjon

Mer enn to tredeler av barnehage- og skolelederne oppgir at de i svært stor grad var motivert for utdanningen, og ytterligere en firedel at de i stor grad var det. De

viktigste beveggrunnene var ønske om å bidra til god ledelse, ønske om å utvikle seg som leder og ønske om å bidra til utvikling av skolen eller barnehagen.

En stor overvekt av deltakerne bekrefter at kompetanseutvikling prioriteres høyt på arbeidsplassen, dessuten at det er enkelt å prøve ut det de har lært i utdanningen. Deltakere fra barnehage oppgir i betydelig større grad enn deltakerne fra skole at eiernivået har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen.

### Vellykket organisering av samlinger med godt læringsutbytte

Deltakerne på både fysiske og digitale samlinger vurderer læringsutbyttet som godt. De fleste bruker tiden mellom samlinger på selvstudier og aktiviteter som ikke fordrer samarbeid med andre, og andelen som inngår i ulike former for samarbeid med andre synker etter hvert som distansen til de potensielle samarbeidspartnerne øker. Det vil si flere samarbeider med personer de inngår nære relasjoner med, som medstudenter og kolleger, og færre med skoleeier/barnehageeier eller i nettverk. Over halvparten gir uttrykk for at det å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært svært viktig for deres læringsutbytte. Det er spesielt fire forhold som er viktige for vurderingen av de ulike samlingsformenes verdi for læringsutbyttet: (1) samhandling og uformelle samtaler, (2) å etablere nettverk og et profesjonsfaglig miljø, (3) hensyn til fokus og konsentrasjon, og (4) tilpasning mellom form og læringsaktivitet/innhold.

### Betydelig andel har avbrutt

Nesten 9 prosent av de som startet på lederutdanningen, avbrøt studiet. Til sammenligning gjaldt dette bare 3 prosent både i rektorutdanningen og i styrerutdanningen. Det er oftest forhold utenfor selve studiet som oppgis som årsaker til avbruddet, men en del angir også lavt faglig nivå i studiet sammenholdt med at de allerede har lederutdanning og ledererfaring. Manglende fordypning og spesialisering fremheves som et brudd med forventningene de hadde i forkant.

# Summary

This report conveys the results of a survey given to participants in the module-based leadership education towards the end of the academic year 2021/2022. It is an education for headmasters and kindergarten heads who have completed the headmaster's and the kindergarten head's training programmes respectively. It consists of five modules for headmasters and two modules for ECEC leaders, divided between a total of ten higher education institutions. All 507 participants who started the program in autumn 2021 were invited to take a survey, and the response rate was 53.1 per cent.

The purpose of this survey has been to research how the participants have experienced the leadership education and what knowledge they have acquired. The questions in the survey concern the education's organization, knowledge sharing practices in the workplace, the education's gatherings, the work required between the gatherings and which conditions that have been important for learning outcomes. The survey answers show that the participants were highly motivated, despite reporting a great workload, with studies on top of daily tasks and responsibilities. For the participants who completed the leadership education, the studies' relevance seems to be an important factor for their learning outcomes. There is also a relatively large proportion, almost 9 per cent, who quit before completion, which is about three times as high as in the headmaster or ECEC leader continuing education.

## Challenging to study alongside demanding work

As much as 70 per cent of the participants stated that their financial expenses were covered. However, an even larger percentage stated that they were not relieved of tasks in their daily work while they were at meetings or between meetings. It seems that studying often came on top of responsibilities at work, and that many of the participants felt compelled to deprioritise their studies when work became demanding. The corona pandemic seems to have affected the participants less, compared to other participant surveys that were carried out in the autumn of 2021.

## Strong motivation

More than two-thirds of the headmasters and ECEC leaders stated that they were motivated to do the education to a very large extent, and a further quarter stated that they were motivated to a large extent. Their most important motivations were a desire to contribute to good management, to develop as a leader, and to contribute to the development of the school or ECEC centre.

A large majority of the participants confirmed that competence development is a priority in the workplace, and that they were able to try out what they had learned in the leadership education. Participants from ECEC centres stated, to a significantly greater extent than participants from schools, that the ownership level planned for knowledge sharing from the leadership education.

## Successful organisation of gatherings with good learning outcomes

The participants at both the physical and digital gatherings rated the learning outcomes as good. Most participants spend their time between meetings studying on their own and engaging in activities that do not require collaboration with others. The proportion of participants that were included in various forms of collaboration decreased as the distance to the potential collaboration partners increased. Participants often collaborated with people they had close relationships with such as fellow students and colleagues, and rarely in networks or with school or ECEC centre owners. More than half of them expressed that trying out new practices in their own workplace was very important for their learning outcomes. Especially four factors were important for assessing the gatherings' learning outcomes: (1) interaction and informal conversations, (2) establishing networks and a professional environment, (3) considerations concerning focus and concentration, and (4) adapting form to learning activity or content.

## A significant proportion quit the leadership education

Almost 9 per cent of those who started the leadership education quit. The same applies to only 3 per cent in headmaster and an ECEC leader continuing education. Most often, circumstances outside the program itself were stated as the main reasons for quitting, but some participants also indicated that the academic level in the leadership program was low compared to their past education and experience. Moreover, they reported having expected a higher level of in-depth studies and specialization.

# 1 Innledning

I denne rapporten presenterer vi resultatene fra spørreundersøkelsen *Modulbasert lederutdanning 2022*. Undersøkelsen gikk til 2021/2022-kullet på den modulbaserte lederutdanningen, et videreutdanningstilbud for barnehage- og skoleledere. Videreutdanningen er organisert og finansiert av Utdanningsdirektoratet, og omfanget av en modul er 15 studiepoeng og har varighet på ett år. Modulene er tilrettelagt for å kunne kombineres med full jobb, men uten noen stipend- eller vikarordning.

Formålet med undersøkelsen og rapporten er å finne ut hvordan det har vært for deltakerne å ta videreutdanning, og hva de opplever å sitte igjen med av kunnskap. Det innebærer å undersøke tema som tilrettelegging for studiet, kunnskapsdeling, arbeid med studiet mellom samlinger, hvordan studiet ble gjennomført, betydningen av situasjonen med korona og læringsutbytte.

Oppstart av studiet er på høsten, og undersøkelsen ble gjennomført mot slutten av utdanningen, i mai og juni 2022. Dette er den første deltakerundersøkelsen for den modulbaserte lederutdanningen, og vi vil av den grunn kort gå gjennom funn fra deltakerundersøkelsene for henholdsvis rektor- og styrerutdanningene for å gi en bakgrunn og sammenlikningsgrunnlag for funnene i denne rapporten. Vi gir også et innblikk i teoriene som rammer inn mange av spørsmålene som er stilt i undersøkelsen.

## 1.1 Modulbasert lederutdanning

Den modulbaserte videreutdanningen for ledere er ment å være et tilbud til barnehage- og skoleledere som ønsker å utvikle kompetanse innen et tematisk avgrenset område. Tilbudet gis til styrere og assisterende styrere i barnehage, rektorer og andre ledere som jobber i grunnskolen eller videregående opplæring som har gjennomført styrerutdanningen, rektorutdanningen eller tilsvarende (minimum 30 studiepoeng). Dersom antall søkere overskrider tilbudet prioriteres styrere og rektorer framfor andre ledere, og ledere som er ansatt i kommuner som inngår i oppfølgingsordningen for kommuner med svake resultater på sentrale

områder av opplæringen prioriteres først i sine respektive kategorier. Følgende moduler tilbys de to gruppene:

**Tabell 1.1 Oversikt over moduler i videreutdanningen for ledere**

Modul og studiested	Barnehageledere	Skoleledere
<b>Ledelse av utviklings- og endringsarbeid</b> OsloMet Norges Handelshøyskole Høgskulen på Vestlandet (Trondheim) BI (Oslo og Stavanger)	X	X
<b>Juss for ledere</b> Universitet i Oslo Nord universitet (Tromsø og Stjørdal) BI (Oslo og Stavanger) OsloMet	X	X
<b>Skolemiljø og ledelse</b> NLA Høgskolen (Bergen) Universitetet i Stavanger (Trondheim) OsloMet		X
<b>Digitalisering og ledelse</b> NTNU Universitet i Agder (Kristiansand) OsloMet BI (Oslo)		X
<b>Ledelse av lærings- og læreplanarbeid</b> OsloMet BI (Oslo) Høgskulen på Vestlandet (Bergen) Universitet i Oslo		X

Modulene er ment å dekke et behov for systematisk kompetanseutvikling utover den basiskompetansen styrer- og rektorutdanningene gir, og er en fordypning av temaene som inngår i denne. Formålet med den modulbaserte lederutdanningen er dermed at:<sup>1</sup>

- Lederne skal tilegne seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å løse de konkrete utfordringene og problemene de står overfor.
- Utdanningen skal føre til konkret forbedring og endring i barnehagen eller skolen.

Alle studiestedene skal tilby studier som vektlegger *anvendelse* av ledernes læring, og deltakerne skal i løpet av studiet prøve ut kunnskaper på egen arbeidsplass. Studiene skal videre legge til rette for erfaringsutveksling, samarbeid og veiledning mellom deltakerne. Vi vil i det følgende gjøre kort rede for de fem modulene på grunnlag av hvordan Utdanningsdirektoratet beskriver dem på sine nettsider.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leiing-i-skolen/kort-om-modulene/>

<sup>2</sup> <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/leiing-i-skolen/>

## Ledelse av utviklings- og endringsarbeid

Som det framgår av tabell 1.1 er denne modulen et felles tilbud for barnehage- og skoleledere. Utgangspunktet er at ledere er ansvarlige for at barnehagene og skolene fungerer godt som *organisasjoner*. Målet med modulen er å videreutvikle ledernes kompetanse i utviklings- og endringsarbeid, inkludert å identifisere behov, planlegging og evaluering. Modulen skal også sette lederne bedre i stand til å utvikle kollektive prosesser, inkludert profesjonelle læringsfellesskap, analysere barnehagens og skolens organisasjonskultur, og å utvikle og lede nettverk.

## Juss for ledere

Juss for ledere er også et felles studietilbud for ledere av både barnehager og skoler, hvor disse blir bedre kjent med gjeldende lover og forskrifter slik at de kan sørge for at samfunnsoppdraget blir utført. Målet med modulen er at lederne skal erverve tilstrekkelig juridisk kompetanse til å kunne etterleve regelverket og utnytte handlingsrommet det gir. Det skal videre sette dem i stand til å håndtere barn-, elev- og personalsaker, samt videreutvikle organisasjonens rutiner og systemer.

## Skolemiljø og ledelse

Modulen skolemiljø og ledelse er et tilbud kun til skoleledere, og skal gi disse nødvendig kompetanse til å se muligheter og løse utfordringer knyttet til å skape et trygt og godt skolemiljø, blant annet ved å forebygge og håndtere mobbing og andre krenkelser. Skoleeier har etter opplæringsloven ansvaret for skolemiljøet, men oppgaven med å utvikle og opprettholde et godt skolemiljø delegeres normalt til rektor. Det skal blant annet legges til rette for gode læringsprosesser ved skolen, inkludert å gi alle skolens ansatte veiledning og støtte i arbeidet med å utvikle dette. Modulen inkluderer dermed temaer som profesjonsfellesskap, arbeidsmiljø, organisasjonskultur og samarbeid både internt og eksternt med foreldre, andre skoler og skoleeier.

## Digitalisering og ledelse

Digitalisering og ledelse tilbys skoleledere og er ment å gi disse tilstrekkelig kompetanse til å kunne lage et helhetlig planverk for digitalisering i skolen, og å sørge for at skolen har gode digitale systemer, infrastruktur og prosesser for både pedagogiske og administrative oppgaver. Skoleleder skal også etter endt videreutdanning kunne gjøre vurderinger av skolens bruk og behov for digitalt utstyr og ressurser. Modulen skal dessuten sette skolelederne i stand til å sikre kontinuerlig

utvikling av egen og ansattes digitale kompetanse, videreutvikle egen lederrolle i digitaliseringen i skolen.

### Ledelse av lærings- og læreplanarbeid

Modulen ledelse av lærings- og læreplanarbeid er knyttet til innføringen av fagfornyelsen og tilbys kun til skoleledere. Den skal sette skolelederne i stand til å tolke og forstå det nye læreplanverket, bruke dette til å lede ansattes lærings- og utviklingsarbeid og å etablere en felles forståelse ved skolen av de sentrale begrepene og prinsippene. Videre skal skolelederne få bedret kompetanse til å drive skolens kvalitetsarbeid og utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen generelt. Det er en klar forventning i norsk skole til at rektorer skal ha tilstrekkelig fagkompetanse og legitimitet til å kunne gjøre faglige vurderinger og utnytte skolens faglige kompetanse på best mulig måte.

## 1.2 Tidligere studier av rektorutdanningen i Norge

Det er lang tradisjon for å ha videreutdanningsprogram rettet mot skoleledere i Norge (Møller 2016), men en gjennomgang av OECD ved årtusenskiftet viste at det ikke var stilt klare krav til eksisterende rektorutdanning. Det ble dermed foreslått å opprette nye tilbud (Aamodt m.fl. 2019). Den nye nasjonale rektorutdanningen har blitt evaluert i to omganger, først i perioden 2010-2014, og deretter i perioden 2015-2019. Begge evalueringene viste at deltakernes opplevelse av studieprogrammene gjennomgående var svært positiv uansett hvilket utdanningstilbud de hadde vært tilknyttet (Hybertsen m.fl. 2014; Aamodt m.fl. 2019). Videre opplevde deltakerne utdanningens pedagogiske kvalitet og praksisrelevans som høy, og at forventningene de hadde hatt til utdanningen var oppfylt. Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021 viste at samlinger vurderes som viktig for læringen, men at deltakerne var mer positive til fysiske samlinger enn til digitale (Gjerustad m.fl. 2022). Deltakerne fikk høyere forventninger til seg selv som ledere, og de fikk en mer positiv opplevelse av læringskulturen på egen skole (Hybertsen m.fl. 2014). Det ble også gitt klart uttrykk for at utdanningen hadde påvirket deltakernes lederpraksis, og at utdanningen hadde gitt dem en større trygghet i rollen (Aamodt m.fl. 2019). Aamodt m.fl. (2019) hevder at dette er en viktig indikator på at utdanningen virker etter intensjonen og dermed bidrar til bedre skoleledelse i praksis. Videre var et sentralt funn at deltakerne er særlig opptatt av hvordan praksisnære verktøy og refleksjon over praksis i grupper og nettverk er relevant for deres arbeid som skoleledere. Den første evalueringen ga tre anbefalinger (Hybertsen m.fl. 2014):



- Vurdere tiltak som kan frigjøre tid til utdanningen og redusere den totale belastningen på deltakerne.
- Tilrettelegging for læringsfellesskap må videreføres.
- Vurdere tiltak som kan koble skoleeiere tettere til utdanningen, siden dette kan bidra til endring på skolene i etterkant av utdanningen.

Deltakerne i rektorutdanningen opplevde videre utdanningen som arbeidskrevende, og at dette kommer i tillegg til lederoppgavene (Aamodt m.fl. 2019).

Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021 fant også at skolelederne opplevde det som krevende å studere, spesielt siden de tok videreutdanningen under koronapandemien. Undersøkelsen viste at de i liten grad ble avlastet fra oppgaver, verken da de var på samling eller mellom samlinger (Gjerustad m.fl. 2022). På den andre siden oppgir bortimot to av tre at skoleeier prioriterer lederutdanning.

Videre ga respondentene i deltakerundersøkelsen uttrykk for å være svært motivert for lederutdanningen (Gjerustad m.fl. 2022). Det er flest som oppgir at et ønske om å utvikle seg som leder og å bidra til god ledelse ved skolen, var grunner for å ta lederutdanning. En klar majoritet ga uttrykk for at studiet var relevant, og at de opplevde at teori og praksis har blitt kombinert på en god måte. Når det gjelder læringsutbytte var det høyest andel som oppga at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, og bortimot fire av ti mener at rektorutdanningen har gjort dem til bedre ledere (Gjerustad m.fl. 2022).

Det er et mål at rektorutdanningen skal være praksisrettet, og evalueringene peker på at ferdighetstreningen bidrar til endringer i praksis. Evalueringen til Aamodt m.fl. (2019) fant imidlertid forskjeller mellom studiestedene når det gjelder deltakernes vurdering av hvorvidt utdanningen var praksisrettet og inkluderte ferdighetstrening. Dette blir tolket som en gjenspeiling av ulik forståelse av hva ferdighetstrening faktisk innebærer mellom studiestedene.

### 1.3 Tidligere studier av styrerutdanningen

Utdanningstilbudet for barnehagestyrere ble først evaluert av Oxford Research i 2014, og Fafo gjør evalueringen nå i perioden 2021-2024. Oxford Research (2014) fant at styrerne i stor grad var tilfredse med studiet, at forventningene var oppfylt og at de kunne bruke det de hadde lært i egen barnehage. Deltakerne på studiet ga også uttrykk for at de hadde fått økt forståelse av lederrollen, og blitt bedre til å reflektere over egen praksis.

Det framgår av Fafos første rapportering fra den pågående følgeevalueringen av styrerutdanningen at det er små forskjeller mellom de ulike studiene som blir tilbudt. Alle er organisert rundt fysiske samlinger med stor vekt på praksisnære oppgaver, gjerne i form av gruppearbeid (Bråten m.fl. 2022). Rapporteringen

inneholder også en gjennomgang av deltakerundersøkelsene gjennomført blant barnehagelærere og styrere i 2018, 2019 og 2020.

Det har siden 2017 blitt gjennomført årlige deltakerundersøkelser for styrerutdanningen (Siddiq & Gjerustad 2017; Jensen m.fl. 2018; Jensen m.fl. 2019; Jensen m.fl. 2020; Gjerustad m.fl. 2021). Generelt viser rapportene fra disse deltakerundersøkelsene at styrerne i all hovedsak er fornøyde med studiene de har tatt, og gir uttrykk for høyt læringsutbytte, et passe krevende pensum og at både forelesningene og samlingene har vært gode. Videre oppgir deltakerne at studiene har gitt dem et godt grunnlag for refleksjon over eget arbeid og at de har økt deres motivasjon i arbeidet. På den andre siden synes også mange styrere at det er krevende å kombinere studier med jobb og familie, men opplever likevel samtidig tilretteleggingen for studiene som god. Blant annet uttrykker de fleste styrerne at utgiftsdekningen har vært tilstrekkelig (Gjerustad m.fl. 2021). De fleste oppgir imidlertid at de i liten grad har fått avlastning fra arbeidsoppgaver for å studere.

Som blant rektorene, opplever et klart flertall at styrerutdanningen har vært relevant for deres arbeid, at teori og praksis har vært kombinert på en god måte og at det faglige nivået har vært passe. Ifølge Gjerustad m.fl. (2021) peker svarene totalt sett i retning av at utdanningene har vært i tråd med styrernes behov. Det gis uttrykk for høyt læringsutbytte, men også styrerne påpeker fysiske samlingsverdier. Store deler av læringsutbyttet er imidlertid knyttet til egen utvikling og refleksjon. Generelt er deltakerne fornøyd med kvaliteten på studiene, uavhengig av lærersted (Gjerustad m.fl. 2021).

Et klart flertall av styrerne ga også uttrykk for å være motivert for å ta styrerutdanning. Som for rektoren er det å utvikle seg som leder og å bidra til god ledelse, i dette tilfelle av barnehagen, de viktigste grunnene til å ta videreutdanning (Gjerustad m.fl. 2021). Styrere opplever videre barnehageeier som svært opptatt av at de skal ta styrerutdanning, selv om de samtidig gir uttrykk for at det ikke vises like stor interesse for innholdet i utdanningen de har tatt fra barnehageeiers side i ettertid. Gjerustad m.fl. (2021) fant at kunnskapsdeling synes å foregå mer innad i barnehagene enn på tvers av barnehager i styrerutdanningen. En stor andel styrere forteller om deling av kunnskap, utprøving av ny kunnskap og prioritering av kompetanseutvikling i barnehagen. Så å si alle deltakerne gir uttrykk for å ha forstått hvordan de kan anvende det de har lært i praksis, noe som også kan tas som en indikasjon på at studiet er relevant for deres arbeidshverdag (Gjerustad m.fl. 2021).

TALIS Starting Strong Survey, som er en internasjonal spørreundersøkelse i barnehagesektoren viser at nesten alle barnehageansatte deltar i faglige utviklingsaktiviteter, inkludert styrerne (Gjerustad m.fl. 2020). Denne viste også liten grad av sammenheng mellom eierform (privat/offentlig) og deltakelse i faglige utviklingsaktiviteter.

## 1.4 Teoretisk rammeverk

Vi vil her kort presentere et teoretisk rammeverk som gir en relevant bakgrunn for å diskutere og forstå deltakernes opplevelse av den modulbaserte lederutdanningen.<sup>3</sup> Først redegjør vi for teorier om læring og oversettelse av teori til praksis. Barnehageledelse er underrepresentert i forskning og akademisk litteratur, både i Norge og internasjonalt (Gotvassli 2018). Barnehagelederrollen er også lite omtalt i offisielle dokumenter eller ved utdanningsinstitusjonene i Norge (Gotvassli og Vannebo 2016). Vi har dermed måttet støtte oss en del på forskningen gjort på skolelederes og læreres videreutdanning, men er samtidig klar over at det er vesentlige forskjeller mellom disse to gruppene og deres kolleger, og at deres stillinger krever noe ulik kompetanse. Vi presenterer videre en mer generell teori om betydningen av motivasjon for læringsutbyttet.

### Læringsmåter i lederutdanning skoleledere

Huber (2011) har utviklet en modell over ulike læringsmåter i skolelederutdanning. Modellen tar utgangspunkt i at læring skjer i skjæringspunktet mellom teori og praksis, og mellom individuell kunnskapstilegnelse på forelesninger, ved hjelp av egenstudier og egenvurdering, og mer samhandlende kunnskapstilegnelse i form av tilbakemeldinger og kunnskapsbygging i grupper og nettverk. På denne bakgrunn argumenterer Huber (2011) for å bruke egenvurdering og tilbakemelding som utgangspunkt for læringsprosessen. Det vil si at tidligere kunnskap, holdninger, forventninger, mål og motivasjon bidrar til å bestemme utgangspunktet for læringen.

Aas m.fl. (2021) utarbeidet nylig en norsk kunnskapsoppsummering om forskning på skolelederutdanning, hvor de peker på flere forhold som kan være av betydning for utdanning av skoleledere. Deres funn støtter Hubers (2011) modell ved at læring foregår i interaksjonen mellom de tre hovedpunktene teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis (Aas m.fl. 2021).

Mer konkret viser kunnskapsoppsummeringen at *coaching*, enten én til én eller i gruppe, kan være hensiktsmessig for å utvikle forståelse av egen lederrolle og kunnskap om kontekstens betydning for ledelse. Videre kan gruppecoaching som er preget av anerkjennelse, støtte og tillit, gi motivasjon og trygghet for utprøving av ny ledelsespraksis.

---

<sup>3</sup> Gjennomgangen av teori har noe felles overlapp med tre andre rapporter om videreutdanning, Deltakerundersøkelsen for lærere (Knutsen m.fl., 2022), Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere (Pedersen m.fl., 2022) og Deltakerundersøkelsen for barnehagelærere (Bergene & Samuelsen 2022).

## Sammenheng mellom studiet og arbeid

Kunnskapsoppsummeringen til Aas m.fl. (2021) identifiserte flere artikler som omhandlet sammenhengen mellom opplæringen og ledelsespraksis. Det har blitt utviklet flere teorier som omhandler relasjonen mellom det som læres på studiene og deltakernes yrkesutøvelse. Et sentralt omdreiningspunkt er forholdet mellom studier preget av teori, vitenskapelig kunnskap og allmenne regler på den ene siden, og en arbeidshverdag preget av praksis, erfaringsbasert kunnskap og situasjonsbestemt dømmekraft på den andre. Forskning viser at det å prøve ut nye måter å lede på i egen praksis, kan føre til endringer ved at lederne får nye erfaringer som igjen gir grunnlag for refleksjon og økt forståelse (Aas m.fl. 2021). Det argumenteres også for at kritisk utforskning av praksis og endringsarbeid kan føre til velfunderte beslutninger.

Et første perspektiv på sammenhengen mellom studier og arbeid er knyttet til *refleksjon* over egen praksis. Refleksjon blir trukket fram som viktig for å utvikle forståelse, og at læring av teori bør knyttes til arbeidets innhold (Aas m.fl. 2021). I denne sammenheng kan refleksjon defineres som en 'bevisst, erfaringsbasert tankevirksomhet, som til tider involverer aspekter av evaluering, kritisk tenking, og problemløsning, og fører til innsikt, økt oppmerksomhet, og/eller ny forståelse' (Anderson 2020:480, vår oversettelse). Argyris og Schön (1974) introduserte begrepsparet refleksjon-i-handling (reflection-in-action) og refleksjon-om-handling (reflection-on-action), og Schön (1987) vektlegger spesielt refleksjon-i-handling, som innebærer at profesjonsutøvere må ta utgangspunkt i det de opplever i jobben for å utvikle egnet kompetanse. I tråd med dette hevder Edwards (2017) at refleksjon vil kunne bidra til at profesjonsutøvelsen utvikles og forbedres. Edwards (2017) foreslår imidlertid å utvide Argyris og Schöns (1974) todimensjonale forståelse av refleksjon til en firedimensjonal, som også inkluderer forhåndsrefleksjoner og refleksjoner i etterkant. Disse fire refleksjonsdimensjonene legger til rette for ulike former for læring, og refleksjoner i for- og etterkant vil ha fordeler knyttet til muligheten for å formulere, og mulig overvinne, eventuelle utfordringer og barrierer, blant annet ved å knytte disse til et mer teoretisk kunnskapsgrunnlag (Edwards 2017). Spesielt det å reflektere i etterkant vil ha stor verdi, fordi det her ligger et større potensial for praksisendring basert på erfaring og læring. Dette ikke minst fordi det innebærer å plassere seg selv i en historisk narrativ, som også befester en framtidig profesjonsidentitet.

Ertsås og Irgens (2012) presenterer en noe beslektet tilnærming, og hevder at siden all praksis er teoribasert, vil informert refleksjon og kritisk analyse være kjerneelementer i forbedring og utvikling av erfaringsbasert praksis.

Det andre perspektivet handler om hvordan de som tar videreutdanning, må *overføre kunnskap fra studiet til arbeidet*, og hvilke forhold som kan bidra til dette. I henhold til dette perspektivet vil overgangen fra en læringssituasjon til en

utøvelsessituasjon nødvendiggjøre en kunnskapsoverføring i form av en oversettelse. Foreliggende forskning tyder på at det i den forbindelse er viktig at deltakerne selv arbeider med å konkretisere kunnskapen, og at det vises positiv interesse for og støtte til at de som er under utdanning kan prøve ut, presentere og diskutere de de lærer med kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Bates m.fl. 1996, Stark 2000, Aarskog 2003, Hansen 2004, Miettinen og Peisa 2002).

Det tredje perspektivet handler om overgangen fra utdanning til yrkespraksis, og dermed *sammenhengen mellom de ulike arenaene som videreutdanningen foregår innenfor*. Flere studier understøtter betydningen av kollektiv kompetanseutvikling, framfor tiltak rettet mot individuelle ansatte. I en oppsummering av internasjonal forskning om lærerens kompetanseutvikling konkluderer Postholm (2012) med at arbeidsplassen er den best egnede konteksten for læring. En viktig problemstilling i så henseende er i hvilken grad det deltakerne lærer i studiet, relaterer seg til deres arbeidshverdag og om studiet trekker vekslers på deres erfaringer (Smeby og Heggen 2012). Forskningen innenfor dette perspektivet viser at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis (Grossman m.fl. 2008, Darling-Hammond 2006). Dette kan være utfordrende spesielt på de to modulene som skal omhandle både barnehage- og skoleledelse.

## Betydningen av motivasjon

Det skilles gjerne mellom to ulike former for motivasjon, det vi kan kalle *selvbestemt* versus *ytrestyrt* motivasjon. Mens selvbestemt motivasjon handler om å ønske å studere ut av eget valg fordi man har en opplevelse av at det er viktig, interessant eller lystbetont, er ytrestyrt motivasjon knyttet til andres krav eller opplevde forventninger. En rekke studier av arbeidstakere, studenter og elever viser at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man i hovedsak har høy egenmotivasjon, altså motivert ut fra selvbestemmelse (Ryan og Deci 2017). Én og samme deltaker kan imidlertid ha flere ulike beveggrunner for å ta videreutdanning, og samtidig være både indre og ytre motivert.

## 1.5 Rapportens oppbygning

Rapporten består av totalt fem kapitler, inkludert innledningskapitlet. Temaene for de ulike kapitlene er:

- Kapittel 2: Metode. Presentasjon av tema og gjennomføring, samt bakgrunnsinformasjon om de som har svart på undersøkelsen.
- Kapittel 3: Tilrettelegging og motivasjon. Presenterer deltakernes motivasjon for å ta lederutdanningen og hvordan de opplever tilretteleggingen for studiet.
- Kapittel 4: Gjennomføring av studiet. Presenterer deltakernes opplevelse av studiene, hvordan de har vært organisert og hva de har gjort.

- Kapittel 5: Læringsutbytte. Presenterer hva deltakerne opplever at de sitter igjen med etter studiet.

## 2 Metode

I dette kapitlet skal vi vurdere representativitet og beskrive de deltakerne som svarte på undersøkelsen, det vil si hvor de tok den modulbaserte lederutdanningen, stilling, kjønn, alder, ansiennitet i jobben og tidligere utdanning samt i hva slags skoler og barnehager de jobber. Det siste temaet er hva de som avbrøt studiet underveis, formidler om årsakene til dette. Aller først skal vi kort redegjøre for gjennomføringen av undersøkelsen, svarprosent og temaer som inngikk i undersøkelsen.

### 2.1 Gjennomføring og deltakelse

Undersøkelsen ble sendt ut 18. mai 2022 og var åpen fram til 4. juli 2022. Den gikk ut til alle de 507 som hadde deltatt på modulbasert lederutdanning studieåret 2021/2022. Av disse besvarte 245 hele undersøkelsen, 24 besvarte deler av den og 238 åpnet aldri undersøkelsen. Blant dem som ikke åpnet undersøkelsen var det 4 som ikke mottok den grunnet feil epostadresse. Dette gir en svarprosent på 53,1 prosent. Videre i kapitlet skal vi undersøke hvor godt utvalget representerer studiestedene som tilbyr modulbasert lederutdanning, og hvordan det varierer når det gjelder blant annet bostedsfylke, stilling, alder og skoleslag.

### 2.2 Tema i undersøkelsen

Deltakerundersøkelsen har spørsmål om flere ulike temaer:

- Kultur for kunnskapsdeling
- Arbeid mellom samlinger
- Opplevelse av studiet
- Betydningen av situasjonen med korona
- Utbytte av utdanningen
- Læringsutbytte

Spørsmålene som inngår i undersøkelsen, likner i stor grad på spørsmål i tilsvarende undersøkelser til lærere og yrkesfaglærere, rektorer, barnehagelærere og

styrere som tar videreutdanning (se f.eks. Bergene & Samuelsen 2022, Gjerustad m.fl., 2022).

## 2.3 Bruk av åpne svar

Spørreskjemaet inneholdt noen åpne spørsmål, hvor deltakerne ble invitert til å utdype eller spesifisere med egne ord. Vi har valgt å kode og analysere disse svarene kvalitativt. Dataene blir rapportert i form av sitater, ofte verbatim. Vi har imidlertid rettet ortografiske skrivefeil. Det er viktig å understreke at, som et kvalitativt tilskudd til analysene, er ikke sitatene plukket ut med hensyn til representativitet, men snarere fordi de nyanserer og utfyller bildet som gis av de kvantitative dataene.

## 2.4 Om deltakerne og studietilbudene

I resten av kapitlet skiller vi ofte mellom deltakere fra barnehage og deltakere fra skole, og vi kommenterer i teksten hvorvidt vi finner betydelige (statistisk pålitelige) forskjeller eller ikke.

Først tar vi for oss respondentene fordelt på studiestedene. Tabell 2.1 viser antall deltakere per studiested, hvilken prosentandel av deltakerne som tilhører hvert studiested og hvilken andel av de som ble invitert til å delta i undersøkelsen, som har besvart fra hvert studiested.

**Tabell 2.1 Antall og prosent deltakere og svarprosent per studiested**

Studiested	Antall deltakere per studiested	Prosent deltakere per studiested	Svarprosent per studiested
OsloMet	78	29,0	53,4
NHH	41	15,2	60,3
BI	29	10,8	54,7
UiO	25	9,3	44,6
NTNU	23	8,6	54,8
UiS	18	6,7	64,3
Nord U	20	7,4	46,5
HVL	13	4,8	46,4
UiA	15	5,6	60,0
NLA	7	2,6	36,7
Totalt	269	100	53,1

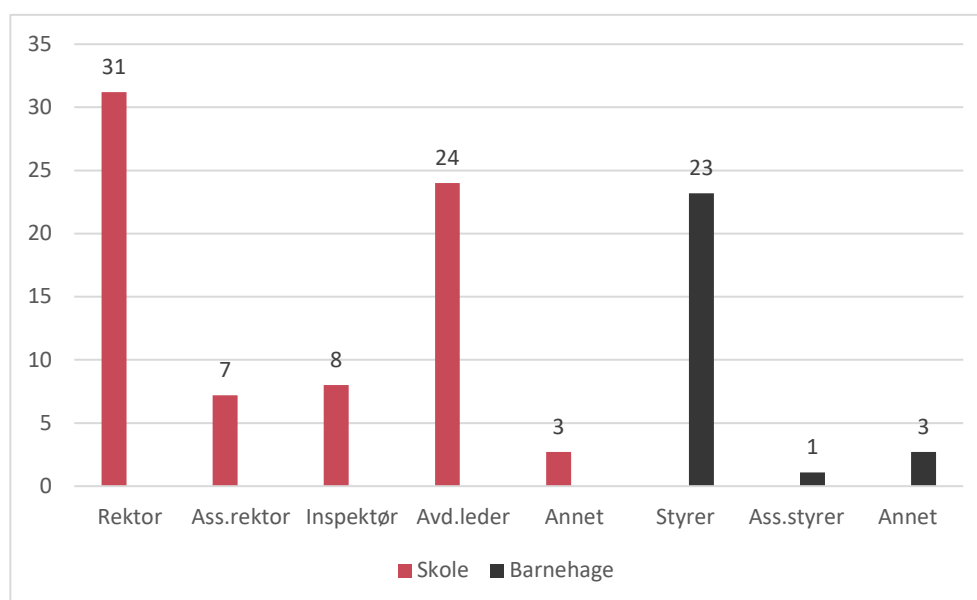


Av tabell 2.1 ser vi at de fleste deltakerne har gått på OsloMet Storbyuniversitetet, Norges handelshøyskole eller Handelshøyskolen BI. Hvert av de øvrige syv studiestedene har mindre enn 10 prosent av deltakerne i undersøkelsen. Vi ser også at svarprosenten varierer mye mellom studiestedene, men det gjør også antallet inviterte (ikke vist i tabellen). Ved Universitetet i Stavanger svarte 64 prosent (av totalt 28 inviterte), mens bare 37 prosent svarte (av totalt 19 inviterte) fra NLA Høgskolen. For å sjekke om det er systematiske forskjeller i svarprosent ved de ulike studiene, gjennomførte vi en kjiqvadrattest. Resultatene viser ingen signifikante forskjeller i svarprosent mellom studiestedene, og vi kan konkludere med at utvalget har god representativitet med hensyn til studiested.

Tatt i betraktning at bare vel halvparten av deltakerne i barnehage- og skolelederutdanningen har svart på undersøkelsen, må vi likevel ta forbehold om mulige skjevheter. De som ikke er så fornøyd med utdanningen og kanskje særlig de som avbrøt før fullført utdanning, kan være underrepresentert i undersøkelsen.

## 2.5 Deltakerne

Den modulbaserte lederutdanningen er, som fremhevet i kapittel 1, rettet mot både ledere i skole og ledere i barnehage. Oversikt over deltakernes stillinger er gitt i figur 2.1. Dette er deltakerne svar på et spørsmål om hva deres stilling er innenfor henholdsvis skolen og barnehagen.



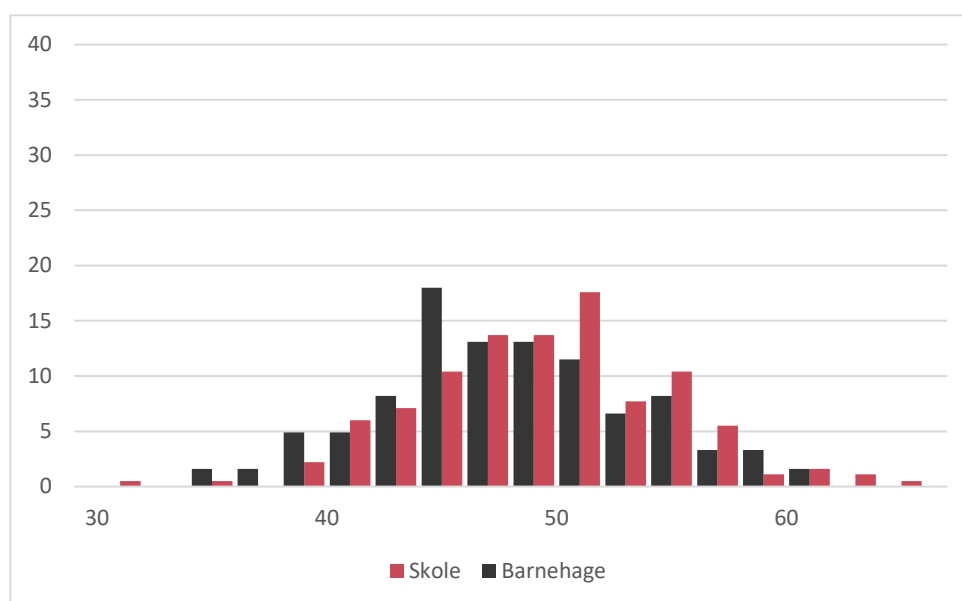
**Figur 2.1 Stilling ved skolen eller i barnehagen. Prosent (N=263).**

Vi ser av figur 2.1 at den største andelen deltakere er rektorer, disse utgjør nesten en tredel av alle respondentene. Nesten en firedel er avdelingsledere i skolen og nesten en firedel er barnehagestyrere. Andre typer ledere i skolen utgjør færre, og

dette kan synes å være i tråd med orienteringen fra Utdanningsdirektoratet om søknadsbehandlingen, hvor det heter at ved oversøking vil rektorer og styrere bli prioritert.<sup>4</sup>

De som krysset av for at de hadde annen stilling en de oppgitte, kunne beskrive dette nærmere. De 14 som brukte denne muligheten kan deles i tre nokså like store grupper. For det første handler det om sammensatte stillinger, som (mellom)leder for både barnehage og skole eller sammensatte posisjoner som «daglig leder og eier». For det andre finnes de som forklarer at de jobber mot flere skoler eller barnehager, de fleste på eiersiden (som «rådgiver skoleeier» eller «områdeleder barnehagefirma»). Den tredje gruppen har i hovedsak andre betegnelser på sine stillinger og har notert «enhetsleder», «administrasjonsleder» eller «områdeleder».

En stor overvekt (78 prosent) av deltakerne er kvinner, og deltakerne fra barnehage er nesten utelukkende kvinner. Figur 2.2 viser hva deltakere fra henholdsvis skole og barnehage svarte på spørsmål om deres alder. Den yngste deltakeren er 32 og den eldste 66 år.



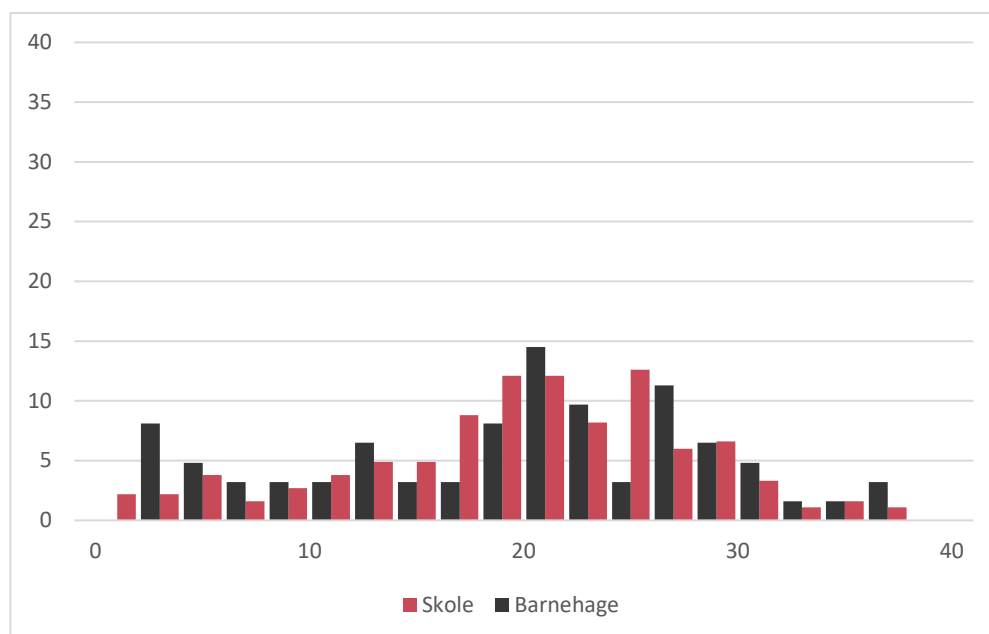
**Figur 2.2 Deltakernes alder fordelt etter om de jobber i skole eller barnehage. Prosent (N=243).**

Figur 2.2 viser at deltakerne fra barnehage har en litt yngre aldersprofil sammenlignet med deltakerne fra skole. Gjennomsnittsalderen er 48,9 år, og den er litt høyere for deltakere fra skole (50,8 år) enn for deltakere fra barnehage (46,2 år). Det er ingen forskjell i snittalder etter kjønn. Sammenlignet med rektorutdanningen (Gjerustad m.fl. 2022) ligger snittalderen blant disse deltakerne nesten to år høyere, hvilket ikke er overraskende gitt at gjennomført rektor- eller

<sup>4</sup> [Kort om modulene \(udir.no\)](#)

styrerutdanning i hovedsak er et vilkår for å komme inn på den modulbaserte lederutdanningen.

Figur 2.3 viser svarfordelingen på spørsmål om hvor mange år de har arbeidet i skolen eller i barnehagen.



**Figur 2.3 Antall års ansiennitet fordelt etter om deltakeren jobber i skole eller barnehage. Prosent (N=244).**

Ansienniteten spenner fra 1 år til 38 år. Det er ingen signifikante forskjeller i profil mellom deltakere fra skole og barnehage, men vi ser en tendens til at en litt større andel av deltakerne fra barnehage har kort ansiennitet. 16 prosent av deltakerne fra barnehage og 7 prosent av deltakerne fra skolen har jobbet der i fem år eller mindre. Henholdsvis 14 og 11 prosent har 30 års ansiennitet eller mer. Samlet er gjennomsnittsansienniteten 20,2 år. Snittet for deltakerne fra skole er 20,7 år og for barnehage er 18,5 år. Det er ikke forskjell mellom kvinners og menns ansiennitet.

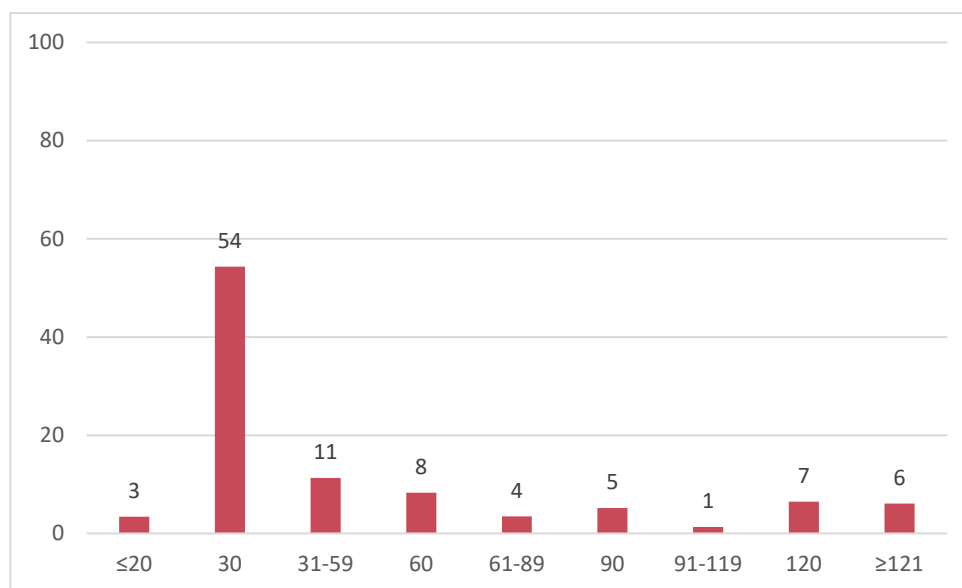
Varigheten av utdanning forut for studieåret 2021/2022 er fremstilt i tabell 2.2.

**Tabell 2.2 Varighet av utdanning forutfor den modulbaserte lederutdanningen, etter om deltakerne jobber i skole eller barnehage. Prosent.**

	Skole	Barnehage
1-4 år høyere utdanning	3	36
Mer enn 4 år høyere utdanning	97	65
Totalt (N)	183	62

Mens nesten alle deltakere fra skole har mer enn 4 års høyere utdanning, gjelder det samme for om lag to av tre deltakere fra barnehage. Som nevnt i kapittel 1 er minimumskravet for søkere at de har gjennomført styrer- eller rektorutdanningen

eller har minimum 30 studiepoeng i skoleledelse eller tilsvarende, men det er uavhengig av om en har mastergrad eller ikke. Vi spurte også om deltakerne hadde lederutdanning før de begynte på nåværende lederutdanning. Samlet sett var det 3 prosent som svarte at de ikke hadde lederutdanning fra tidligere og bare 1 prosent hadde lederutdanning som ikke ga studiepoeng. De resterende 96 prosent eller 230 deltakerne fordeler seg som vist i figur 2.4 på spørsmål om hvor mange studiepoeng tidligere lederutdanning omfattet.



**Figur 2.4 Antall studiepoeng med lederutdanning forut for modulbasert lederutdanning. Prosent (N=230).**

Vi ser av figur 2.4 at for over halvparten av de deltakerne som svarte at de hadde gjennomført studiepoenggivende lederutdanning forutfor den aktuelle lederutdanningen, var det snakk om 30 studiepoeng. Som nevnt er dette minimumskravet for å bli tatt inn på den modulbaserte lederutdanningen. Dette betyr også at en betydelig andel har flere studiepoeng enn minimumskravet. Svarene indikerer at enkelte har så mye som tre, fire og endog fem års lederutdanning forut for studiet. Det er betydelig forskjell i andel med 30 studiepoeng mellom deltakere fra skole (51 prosent) og deltakere fra barnehage (64 prosent).

Deltakerne fikk spørsmål om hvilket fylke de bor i, og svarene er gjengitt i tabell 2.3.

**Tabell 2.3 Deltakernes bostedsfylke etter om de jobbet i skole eller barnehage. Prosent.**

Fylke	Skole	Barnehage
Oslo	5	16
Viken	18	23
Innlandet	4	5
Vestfold og Telemark	3	7
Agder	9	2
Rogaland	13	15
Vestland	18	27
Møre og Romsdal	6	3
Trøndelag	10	0
Nordland	7	2
Troms og Finnmark	8	2
Totalt (N)	182	62

Tabell 2.3 viser at de største andelene deltakere fra skole er bosatt i Viken, Vestland og Rogaland. De største andelene fra barnehage er bosatt i Vestland, Viken og Oslo. Vi ser også at Oslo og Vestland er bedre representert blant deltakerne fra barnehage enn blant deltakerne fra skole. For de tre nordligste fylkene er forholdet omvendt. En oversikt over hvilke fylker deltakerne ved det enkelte studiested kommer fra, er gitt i vedleggsfigur i denne rapporten.<sup>5</sup>

Den geografiske fordelingen av deltakere fra skole stemmer godt overens med fordelingen av skoler i landet for de fleste fylkene.<sup>6</sup> Forskjellen er størst i Vestfold og Telemark, som har 3 prosent av deltakerne i undersøkelsen og 8 prosent av skolene i landet. Også Innlandet er noe underrepresentert (4 versus 8 prosent), mens Agder, Rogaland og Vestland er litt overrepresentert med 3-4 prosentpoeng høyere forekomst i undersøkelsen enn fordelingen av skoler i landet skulle tilsi. For de øvrige seks fylkene er forskjellen 2 prosentpoeng eller mindre. Dette indikerer at utvalget har god geografisk representativitet.

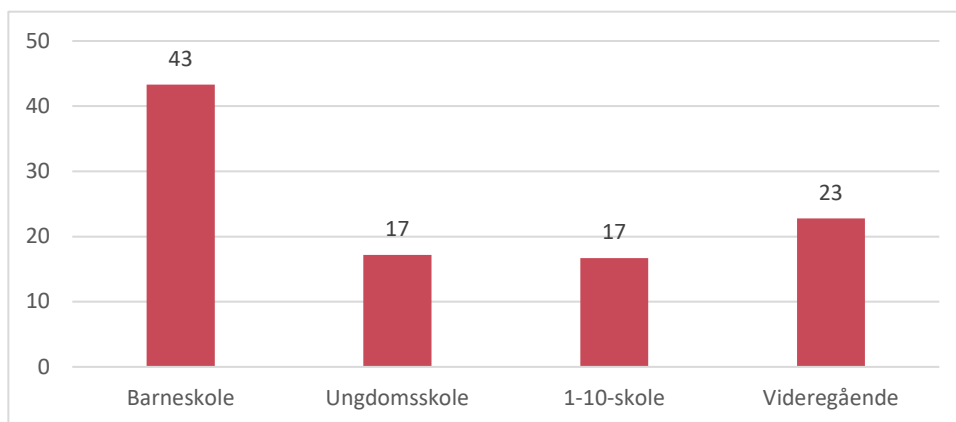
Sammenligner vi bostedsfylke for deltakerne fra barnehage med fordelingen av barnehager i landet,<sup>7</sup> blir det tydelig at Vestland og Rogaland samt til en viss grad Oslo er overrepresentert blant deltakerne, mens Trøndelag, Agder og de nordligste fylkene er underrepresentert. For Viken og de øvrige fylkene er forskjellen 2 prosentpoeng eller mindre.

<sup>5</sup> Der er også de deltakerne som har tatt to moduler (16 personer) inkludert med bare ett studiested.

<sup>6</sup> Informasjon om fordelingen av skoler på fylker er hentet fra GSI og Pedlex, se også Bergene m.fl. 2022, tabell 2.5.

<sup>7</sup> Informasjon om fordeling av barnehager på fylker finnes i Naper m.fl. 2022, tabell 2-4).

Deltakerne fra skole fikk spørsmål om hva slags skoleslag de jobbet ved dette skoleåret (våren 2022), og svarene fremgår av figur 2.5.



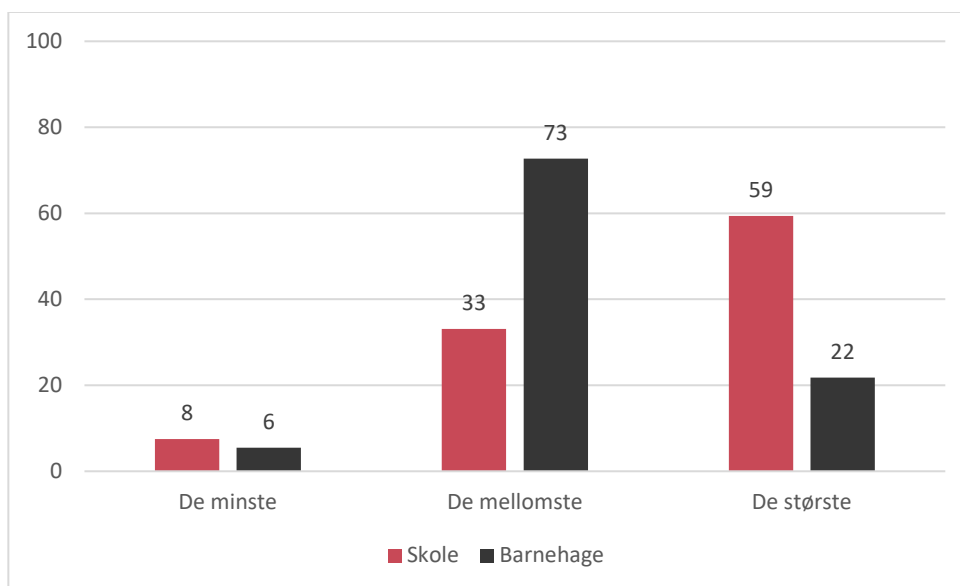
**Figur 2.5 Ved hvilket skoleslag deltakerne fra skole jobbet skoleåret 2021/2022. Prosent (N=180).**

Fordelingen som fremgår av figur 2.5 er nokså lik den som kom frem i den siste evalueringen av rektorutdanningen. Gjerustad m.fl. (2022) bemerket at videregående skoler var noe overrepresentert i deltakerundersøkelsen sammenlignet med fordelingen av skoleslag i landet, noe de antyder kan skyldes at videregående skoler ofte er mye større enn andre skoler og sannsynligvis har langt flere personer ansatt i administrasjonen og ledelsen. Vi ser at 23 prosent av deltakerne fra skole har videregående skole som arbeidsplass. Andelen er 13 prosent i landet. Andelen deltakere fra barneskoler er høy (43 prosent som vi ser av figur 2.5), men ligger likevel under andelen barneskoler i landet (50 prosent).

Deltakerne fra barnehager ble spurt om barnehagens eieform. Til dette svarte 73 prosent at den er kommunal, 26 prosent at den er privat, mens 2 prosent krysset av for annet. Det er sterk representasjon av kommunale barnehager i denne undersøkelsen sammenlignet med styrerutdanningen (Gjerustad, Pedersen & Borlaug 2021b), hvor forholdet mellom deltakere fra kommunale og private barnehager var 59 og 41 prosent, hvilket ligger nærmere fordelingen i populasjonen hvor andelen private barnehager er 49 prosent (Naper m.fl. 2022). Alle de 61 deltakerne fra barnehage som svarte på spørsmål i denne undersøkelsen om hva slags barnehage de jobbet ved (ordinær, familie eller åpen) krysset av for ordinær.

Figur 2.6 viser svarfordelinger på spørsmålet om omtrent hvor mange barn eller elever det er ved barnehagen eller skolen. Vi har delt skoler (grunnskoler og videregående skoler) og barnehager inn i tre grupper etter antall elever og barn.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> For grunnskolen er de minste skolene definert ved at de har under 100 elever, de mellomste 100-299 elever og de største 300 elever eller mer. For videregående skoler er fordelingen under 250, 250-599 og over 600. De minste barnehagene har under 50 barn, de mellomste har 50-99 barn og de største 100 barn eller mer.



**Figur 2.6** Antall barn eller elever i barnehagen eller skolen. Prosent. Deltakere fra skole (N=160) og barnehage (N=55).

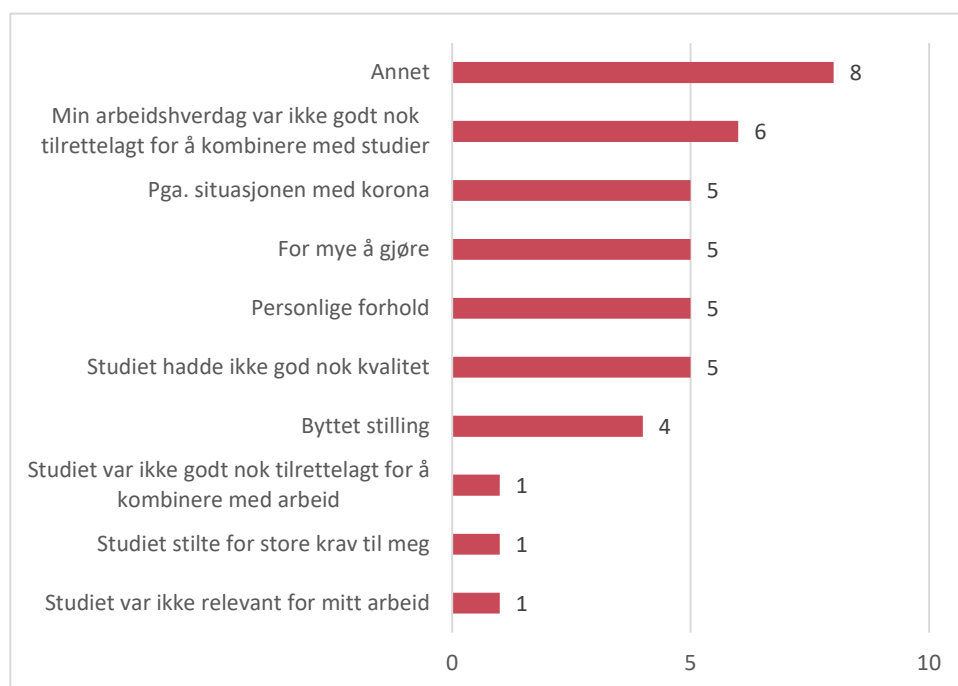
Godt og vel halvparten av deltakerne fra skole kommer fra de største skolene, mens de minste skolene er underrepresentert blant deltakerne. Fordelingen av grunnskoler og videregående skoler samlet i landet er 27–40–33 (Gjerustad m.fl. 2022). Deltakerne fra barnehage kommer svært ofte fra mellomstore barnehager, det gjelder om lag tre av fire deltakere. I deltakerundersøkelsen for barnehagelærere (Bergene & Samuelsen 2022) var også den største andelen fra mellomstore barnehager (56 prosent), mens andelen fra de minste barnehagene var klart større enn i vår undersøkelse (24 versus 6 prosent). I styrerutdanningen har ikke dette vært kartlagt, der har det vært stilt andre spørsmål om arbeidsplassen som ikke er stilt i denne undersøkelsen.

## 2.6 Årsaker til frafall

Det er 9 prosent eller 24 deltakere som svarte at de hadde begynt å studere, men sluttet underveis. Dette er mer enn i rektorutdanningen og styrerutdanningen som begge hadde et frafall på 3 prosent (Gjerustad m.fl. 2022, Gjerustad m.fl. 2021b). For alle undersøkelsene må det tas forbehold om at frafallet kan være underrapportert, gitt at bare 53 prosent av deltakerne svarte på undersøkelsen. Andelen som avbrøt, kan være enda høyere blant de som ikke har besvart undersøkelsen.

Åtte av de 24 som sluttet, gikk i modulen Juss for ledere. For denne modulen er frafallet på 13 prosent. De er ingen signifikante forskjeller etter kjønn eller etter om arbeidssted er skole eller barnehage for de som avbrøt studiet. Fra 23 av de 24 som avbrøt, har vi svar på ferdigformulerte årsaker til avbrudd, som fulgte etter spørsmålet: Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette?

Deltakerne kunne krysse av for mer enn en årsak. I figur 2.7 er svarene gjengitt i antall og ikke i prosent, siden det er få personer.



**Figur 2.7 Grunner til avbrutt utdanning. Antall. (N=23).**

Relativt mange har krysset av for annet, og disse skal vi komme tilbake til, i sammenheng med at vi kan omtale beskrivelser av årsaker til avbrudd med respondentenes egne ord fra i alt 15 av de 23 personene. Vi ser av figur 2.7 at hyppig markerte årsaker handler om forhold utenom studiet som sådan, det vil si arbeidshverdagen eller arbeidsbelastning i jobben, koronasituasjonen, bytte av stilling eller personlige forhold. Færre knytter avbruddet til forhold ved studiet, slik som manglende relevans for arbeidet, for store krav eller dårlig tilrettelegging for å kombinere med arbeid. Det er likevel fem personer som har krysset av for at studiet ikke hadde god nok kvalitet. Fra fire av disse har vi utdypende forklaringer. Den ene bruker betegnelsen «lite profesjonelt» basert på sin opplevelse av at «dette var et [studium] (...) for foredragsholderne som skulle bruke oss i sin egen oppgave», og sier videre:

*Jeg opplevde også at foredragsholderne var ganske dårlig forberedt, hadde lite tyngde og lite tid (...) Studiet framsto for meg som litt useriøst og dårlig planlagt. Det skinte tydelig igjennom at foredragsholdernes eget studium var viktigere enn studentene.*

De tre andre er særlig kritiske til jussmodulen og sier den brøt med forventningene fordi den handlet for lite om juss og for mye om ledelsesaspekter eller om organisasjonsutvikling. En av disse oppfattet at:



*Det var «lærernes» kompetanse som styrte innholdet mer enn temaet. (...) Jeg ønsket dypere kunnskap i å drøfte juridiske spørsmål og kunne bruke jussen som verktøy i det daglige, men endte opp med at det var ledelsesaspekter som ble hovedfokus.*

En annen forklarer at hen nettopp har gjennomført rektorutdanningen hvor det «selvfølgelig var fokus på organisasjonsutvikling» og mente at jussmodulen skulle «konsentrert seg om juss og hvordan håndtere jussutfordringer». Erfaringen var:

*Det ble lite tid til å jobbe med juss utfordringer, og da jeg innså mer og mer at jeg skulle levere en eksamenstekst om organisasjonsteori, kjente jeg at dette var ikke det jeg hadde søkt på.*

Også andre som avbrøt utdanningen (utover de som krysset av for at studiet ikke hadde god nok kvalitet), er kritisk til innretningen av jussmodulen: «Følte også at studiet juss for ledere var mest tilrettelagt for ledere i skole» eller til vektingen av skoleslag i studiet: «For mye fokus på barneskole, og lite fra videregående skole». En er kritisk til hvordan oppgaven skulle utformes:

*Det hadde vært bedre å skrive en oppgave om endringsarbeidet vi gjennomførte på skolen som følge av dette studiet med refleksjon rundt ledelsesbiten. Nå ble det en veldig akademisk oppgave, oppå den akademiske oppgaven som er skrevet i forbindelse med rektorutdanningen. Det opplevdes som unødvendig bruk av egen tid i en travel hverdag.*

En mente nivået var for lavt, tatt i betraktning at det kreves en lederutdanning og ledererfaring: «Nivå og inngang til studiet ble for lavt». Opplevelse av at arbeidskravene kom for tidlig – allerede mellom første og andre samling, meddeles fra en respondent som også peker på at kollegaer i samme studium ved annet studiested ikke møtte arbeidskravene så tidlig. En annen er kritisk til at tidspunktet for innlevering av prosjektoppgave kolliderte med avslutning av skoleåret som er den travleste tiden, og at mai eller oktober ville gjort det enklere å frikjøpe tid.

Blant øvrige årsaker finnes helseutfordringer og arbeidsbelastning i «ny lederjobb med arbeidsdager på rundt 10 timer daglig» som uforenlig med studier ved siden av. En bemerker ganske kort: «ingen uttelling i form av lønn» og derfor: «input>output».

Selv om denne undersøkelsen avdekker et relativt høyt frafall sammenlignet med undersøkelser av rektorutdanningen og styrerutdanningen (Gjerustad m.fl. 2022, Gjerustad m.fl. 2021b), kan frafallet likevel være underrapportert, ettersom mange inviterte ikke har besvart. Av denne grunn bør analysene av årsaker til avbrudd tolkes med forsiktighet. Vi gjør oppmerksom på at noen erfaringer som er meddelt fra de som har sluttet, også kommer frem i synspunkter på studiet, rapportert i kapittel 4 og 5 fra deltakere som har gjennomført. Noe det kan være grunn

til å merke seg er likevel at kravet om gjennomført rektor- eller styrerutdanning tilsier at enkelte deltakere har forventinger om et høyt faglig nivå i den modulbaserte lederutdanningen og at den skal gi ytterligere spesialisering utover den lederutdanningen de allerede har.

## 2.7 Oppsummering

- Desidert flest deltakerne i undersøkelsen har tatt lederutdanningen ved OsloMet Storbyuniversitetet, etterfulgt av Norges Handelshøyskole og Handelshøyskolen BI.
- Vi finner ikke signifikante forskjeller i svarprosent mellom studiestedene og vurderer representativiteten med hensyn til studiested som god.
- En av tre deltakere er rektorer, mens både avdelingsledere i skole og barnehagestyrere hver for seg utgjør en av fire. Det er få fra barnehage som har annen stilling enn styrer.
- Gjennomsnittsalderen er 49 år, 78 prosent er kvinner og ansienniteten er i gjennomsnitt 20 år. Så godt som alle deltakere fra skole har mer enn 4 års høyere utdanning, mens dette gjelder to tredeler av deltakerne fra barnehage.
- Over halvparten har lederutdanning tilsvarende 30 studiepoeng, og så godt som alle de øvrige har mer enn dette, enkelte så mye som tre, fire eller fem års lederutdanning.
- Samtlige fylker er representert blant deltakerne fra skole, og den geografiske representativiteten er god. Vestland, Rogaland og til en viss grad Oslo er overrepresentert blant deltakerne fra barnehage.
- Blant deltakerne fra skole er videregående skoler sterkt representert og barne-skoler svakere representert sammenlignet med fordeling av skoler i landet. De største skolene er sterkt overrepresentert.
- Kommunale barnehager er meget sterkt overrepresentert blant deltakerne, det samme gjelder de mellomstore barnehagene på bekostning av de minste.
- Nesten 9 prosent av de som startet på lederutdanningen avbrøt studiet, og dette er betydelig høyere enn i rektorutdanningen og styrerutdanningen.
- Blant årsaker til avbrudd pekes det oftest på forhold utenfor selve studiet, men en del er også kritiske til det de har opplevd som et for lavt faglig nivå for deltakere med lederutdanning og ledererfaring. Særlig fremheves manglende fordypning og spesialisering i juss fremfor mer ledelses- og organisasjonsutviklingsteori.

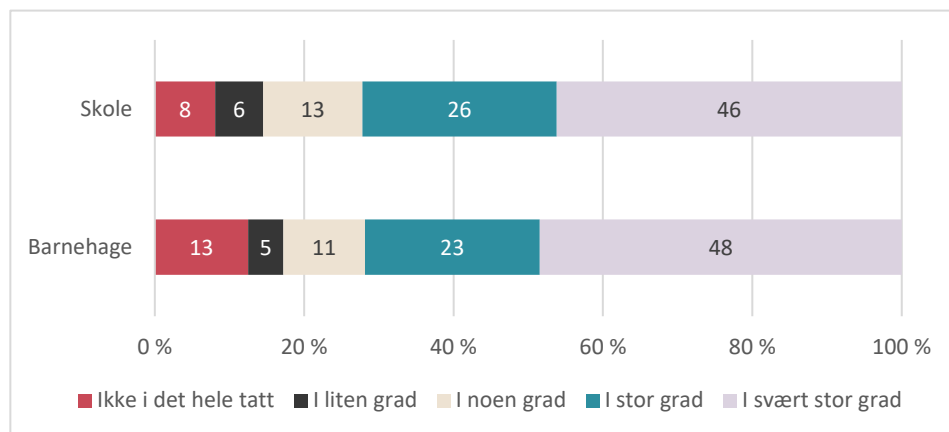
### 3 Tilrettelegging og motivasjon

Dette kapitlet er viet forhold på arbeidsplassen og hvordan deltakerne var motivert for den modulbaserte lederutdanningen. Tilrettelegging for gjennomføring av lederutdanningen er første tema. I forlengelsen av dette tar vi for oss hvordan deltakerne oppfatter at koronapandemien har virket inn på gjennomføring og utbytte av lederutdanningen. Deretter handler det om deltakernes motivasjon og beveggrunner for å ta utdanningen, før vi ser nærmere på vurderinger av kultur for kunnskapsdeling og utprøving på arbeidsplassen. Selv om det sjelden er signifikante forskjeller i svarmønstre, viser vi svarfordelinger for deltakere fra barnehage og skole hver for seg, og noen ganger deler vi også inn etter deltakernes stilling. Der det er vesentlige forskjeller, kommenterer vi det i teksten.

#### 3.1 Tilrettelegging

Å kombinere jobb og studier kan være krevende, og tilretteleggingen for å kunne studere er trolig viktig for mange. Tilrettelegging omfatter flere forhold, som dekking av økonomiske utgifter, frigjøring av tid og avlastning av oppgaver.

Figur 3.1 viser i hvilken grad deltakerne har fått dekket økonomiske utgifter for å ta utdanningen.



Figur 3.1 Dekking av utgifter i forbindelse med studiet. Prosentandeler blant skoleledere (N=173) og barnehageledere (N=64).

Vi ser at vel 70 prosent av deltakerne fra så vel skoler som barnehager har fått dekket utgiftene i forbindelse med utdanningen, og det er ingen nevneverdige forskjeller mellom virksomhetstypene.

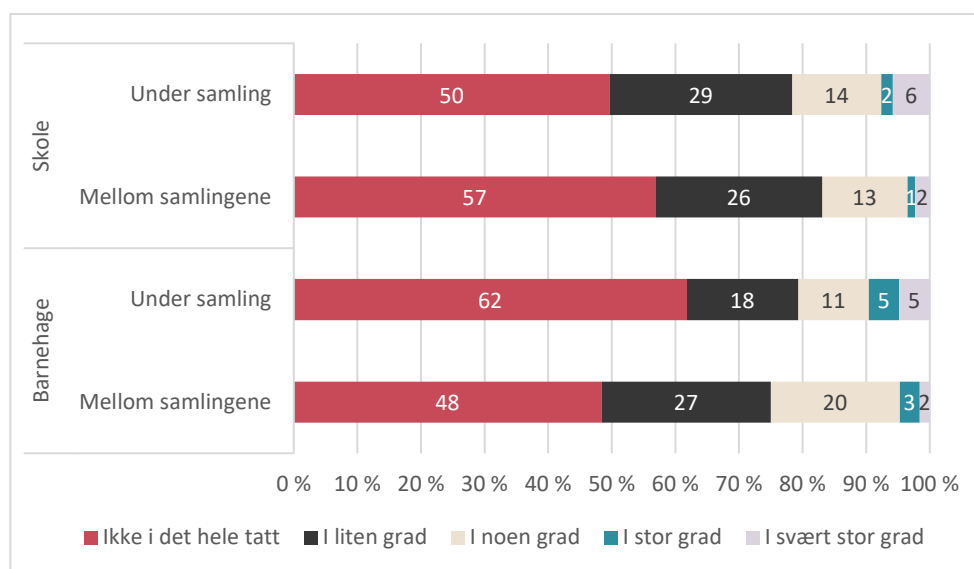
Vi har et par kommentarer fra deltakere om dekking av utgifter.<sup>9</sup> Erfaring med forskjell i vilkår gjør at en deltaker fra barnehage savner tydelige retningslinjer og forventninger til arbeidsgiver:

*Opplever at det er store forskjeller fra kommune til kommune, der noen får dekket pensumbøker, reise, overnatting, studiedager, og disponerer tid i arbeidstid til oppgaver om nødvendig. Andre får ikke dekket noe som helst.*

En deltaker fra skole bemerker at lærere har bedre vilkår enn ledere under videreutdanning:

*Det oppleves noe urettferdig at jeg må betale mine studier selv, mens lærere får dekket sine utgifter til studier.*

Andre aspekter ved tilrettelegging på arbeidsplassen som vi stilte spørsmål om, er avlastning fra oppgaver mens deltakeren var på samling og avlastning av oppgaver for å frigjøre tid til å jobbe med studiet mellom samlingene. Svarfordelingene på disse spørsmålene er fremstilt i figur 3.2 for deltakerne fra henholdsvis skoler og barnehager.



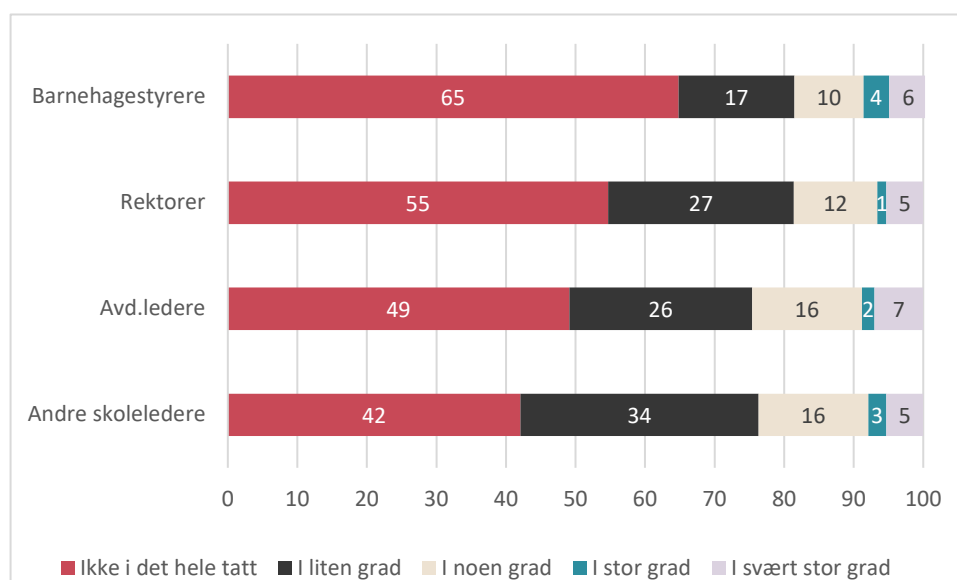
**Figur 3.2 Avlastning av oppgaver på skolene og barnehagene under samlinger og for å frigjøre tid til å jobbe med studiene mellom samlingene. Prosent. Deltakere fra skole (N=171–172) og barnehage (N=63–64).**

<sup>9</sup> Disse kommentarene er skrevet inn som svar på et mer generelt spørsmål om læringsutbytte, og vi kommer tilbake til de øvrige kommentarene om dette.

Figur 3.2 viser at om lag 80 prosent av deltakerne fra både skole og barnehage har svart at de i liten eller svært liten grad ble avlastet fra oppgaver mens de var på samling, betegnet som *under* samling. Dette kan handle om at deltakeren har måttet være tilgjengelig og har måttet følge opp spørsmål fra arbeidsplassen mens samlingen pågikk. Svarfordelingene er nokså like for spørsmålet om avlastning for oppgaver for å kunne jobbe med studiet *mellom* samlingene. Hovedbildet er altså at svært mange svarer benektende på disse spørsmålene, enten arbeidsplassen er skole eller barnehage. I siste evaluering av rektorutdanningen er det funnet en høyere andel som svarer benektende om avlastning *mens* de deltok på samlinger enn *mellom* samlingene (Gjerustad m.fl. 2022), og der vises det også til at barnehagestyrere i liten grad opplever å være avlastet fra oppgaver under videreutdanning (Gjerustad m.fl. 2021b). Lite avlastning fra oppgaver mens videreutdanningen pågår, er også kjent fra tidligere evalueringer av rektorutdanningen (Hybertsen m.fl. 2014; Aamodt m.fl. 2019).

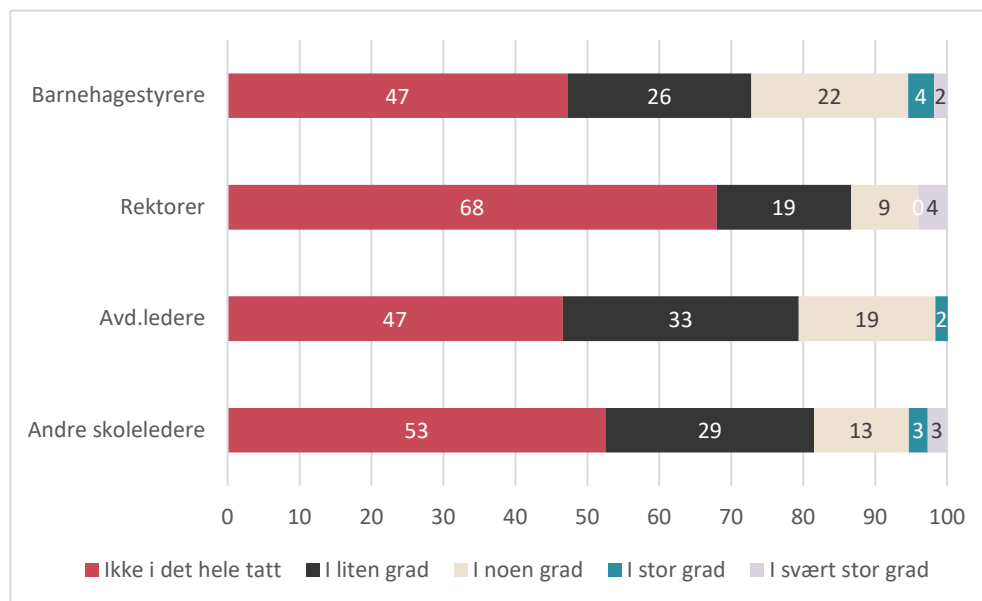
Vi fant ikke statistisk signifikante forskjeller i avlastning av oppgaver og skole-/barnehagestørrelse. For barnehageledere var det ingen forskjeller etter eierform i svarene om avlastning fra oppgaver. Det var heller ingen forskjell i avlastning etter skoleslag.

Vi skal se nærmere på svarfordelingene etter stilling. På grunn av små tall velger vi å slå sammen inspektører (N=18), assisterende rektorer (N=15) og annet (N=5) under betegnelsen «andre skoleledere» i figur 3.3 og 3.4. Barnehagestyrere utgjør den desidert største delen av respondentene fra barnehage som har svart på spørsmålene, og de øvrige fra barnehage er utelatt i figurene 3.3 og 3.4.



**Figur 3.3 Avlastning av oppgaver under samling. Prosent. Barnehagestyrere (N=54), rektorer (N=75), avdelingsledere (N=57) og andre ledere i skoler (N=38).**

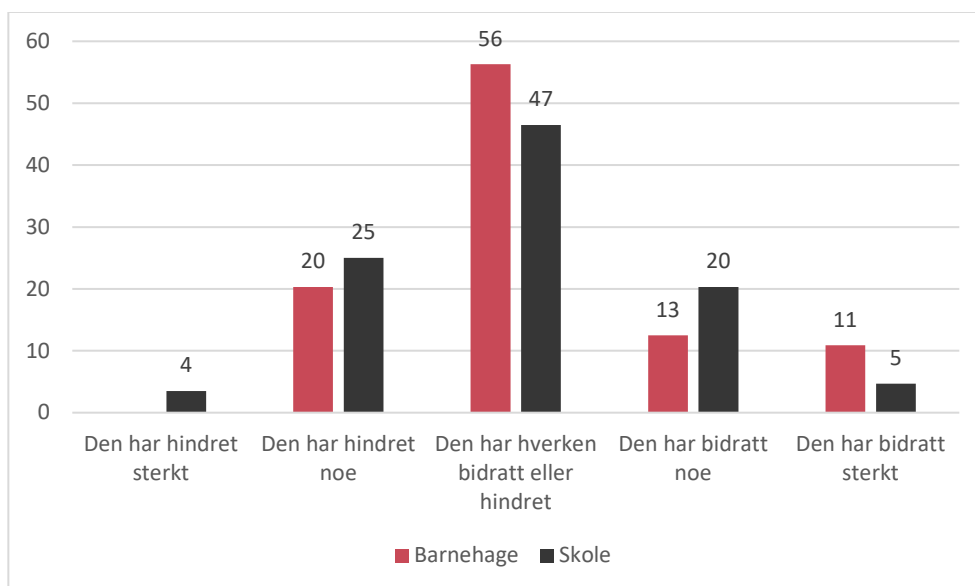
Figur 3.3 viser at nesten to tredeler av barnehagestyrerne opplever at de ikke har avlastning fra oppgaver i det hele tatt mens de er på samling, og det samme gjelder mer enn halvparten av rektorene. De øvrige lederne i skolen opplever at de i litt større grad avlastes mens de er på samling. Det er ingen signifikante forskjeller etter stillingstype, men vi ser en tendens til at rektorer og styrere som enhetsledere, i enda mindre grad enn de øvrige deltakerne opplever avlastning fra oppgaver. Figur 3.4 viser fordelingen på spørsmålet om avlastning fra oppgaver mellom samlinger.



**Figur 3.4 Avlastning av oppgaver mellom samlinger. Prosent. Barnehagestyrere (N=55) rektorer (N=75), avdelingsledere (N=58) og andre ledere i skoler (N=38).**

Vi ser av figur 3.4. at mellom samlingene opplever nesten halvparten av barnehagestyrerne at de ikke avlastes fra oppgaver i det hele tatt, mens denne andelen er langt høyere blant rektorer. Sammenligning av figurene 3.3 og 3.4 indikerer at ledere i skolen i mindre grad avlastes mellom samlingene enn under samlinger. Dette forholdet er motsatt for barnehagestyrere. Disse tendensene kom også frem i figur 3.2.

Hvorvidt tilretteleggingen har bidratt til eller hindret deltakernes utbytte av studiet, er også vurdert av respondentene og fremstilt i figur 3.5.



**Figur 3.5: I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen/barnehagen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet? Prosent. Deltakere fra skole (N=172) og barnehage (N=64).**

Figur 3.5 viser at til sammen 29 prosent av deltakerne fra skole mener tilretteleggingen har *hindret* utbytte, mens 25 prosent mener den har *bidratt* til utbytte. For deltakerne fra barnehage er mønsteret i all hovedsak nokså likt. Det er i alle fall ingen signifikante forskjeller etter virksomhetstype. Uansett har omtrent halvparten krysset av for middelveien, som kan være uttrykk for at de har opplevd at tilretteleggingen ikke var avgjørende for utbyttet, alternativt at de mener det har vært en slags balanse i at den både har bidratt og hindret. Dette og andre svar er supplert med tekst fra noen av respondentene.

Vi inviterte de som ønsket å utdype hva som hadde vært positivt og negativt for deres læringsutbytte med tilretteleggingen, til å svare med egne ord, noe 32 deltakere gjorde. Blant kommentarene fra barnehagelederne handler flere om at vanskelighetene med å tilrettelegge har gitt lite rom for å jobbe med studiet, at man «ikke har fått jobbet som ønskelig med litteraturen» eller at det har «gått utover muligheten til å delta på samlinger og muligheten til å jobbe med det i personalgruppen». En kommenterer at hen «jobber litt ekstra på kveldene for å få tid til både studie og jobb». En annen understreker at hen ikke har hatt noen form for tilrettelegging: «Det blir mer slitsomt uten tilrettelegging, men det går likevel».

Også deltakere fra skole fremhever at det er nødvendig å bruke fritiden:

*Jeg får heller ikke noe tilrettelagt. Dermed må jeg gjøre arbeid og studier på kveldstid, etter forelesninger, noe som er krevende.*

En annen fremhever kvaliteter ved studiet «All teori og undervisning er svært nært knyttet til praksis, og det har vært inspirerende», før hen peker på at jobb-hverdagen er krevende. Andre deler denne erfaringen:

*Det er vanskelig å få døgnet til å gå opp med full jobb, familie og tid til å lese/studere. Blir ofte at man deltar på samlinger, men ikke får tid til å lese seg opp verken i forkant eller etterkant av samlingene.*

Noen fremhever at de frivillig har valgt å ta lederutdanningen. En peker i denne forbindelsen på «flotte kollegaer» som avlaster og fortsetter:

*samtidig skal ikke alt gjøres når jeg er borte på samling. Det handler om kultur, og å sette dette inn i et større perspektiv. Skolen tjener på dette over tid, selv om man er utilgjengelig noen få dager i året.*

At «man trenger ro rundt seg til å fokusere på studiet», fremheves av en som mener at «dette er krevende å få til når man har lederansvar og er på jobb». Å få «spesifisert tid som er avsatt fra ledelsen», kan gjøre at en slipper «krysspresset mellom utdanning og jobb», bemerker en respondent. Allokering av tid, er også en annen inne på:

*Det burde vært lagt inn som en forutsetning at en leder tar ut et gitt antall studiedager i tillegg til samlingene. Når det er opp til den enkelte, blir det ikke til at du tar ut studiedager, og kanskje særlig ikke når du er rektor, (og særlig ikke under pandemien.)*

En rektor peker på at tidsrommet for eksamen bør justeres etter variasjonen i arbeidsmengde gjennom skoleåret:

*Jeg håper at studiet omorganiserer vurdering/eksamen med tanke på tidspunkt. Så lenge det skal være eksamen, bør ikke den legges til oppløpssiden av skoleåret, hvor vi allerede ikke har tid til annet enn å ta imot baller og forsøke å lande skoleåret for elever og ansatte. Juni er kanskje den minst hensiktsmessige måneden å legge det til. Dette bør hensyntas da alle som gjennomfører disse lederutdanningene er i skolelederjobber.*

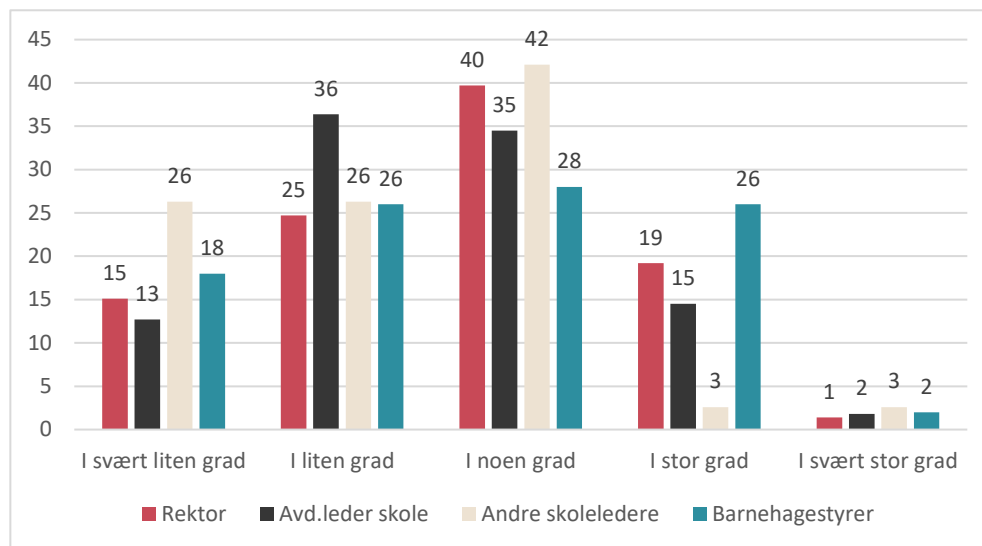
Flere av respondentene poengterer at det er krevende å studere ved siden av jobb, at det «i realiteten kommer [...] i tillegg til andre oppgaver» eller «på toppen av alt». Opplevelse av krysspresst ser ut til å være nokså vanlig, og fra både barnehage og skole blir det fremhevet at det er arbeid med studiet som blir nedprioritert, når oppgaver og ansvar som leder presser på.

Som beskrevet i kapittel 1, har evalueringer av rektorutdanningen stadig pekt på at deltakerne opplever at de i liten grad avlastes fra oppgaver mens videreutdanningen pågår, og at denne kommer toppen av alt annet (Hybertsen m.fl. 2014,



Aamodt m.fl. 2019, Gjerustad m.fl. 2022). Fenomenet har også kommet tydelig frem i evalueringen av styrerutdanningen (Gjerustad m.fl. 2021b).

Et annet spørsmål til deltakerne var i hvilken grad situasjonen med koronapandemien gjorde det vanskeligere å gjennomføre utdanningen. Figur 3.6 viser svarfordelingen etter stilling og virksomhetstype, slik som i figurene 3.3 og 3.4 ovenfor.

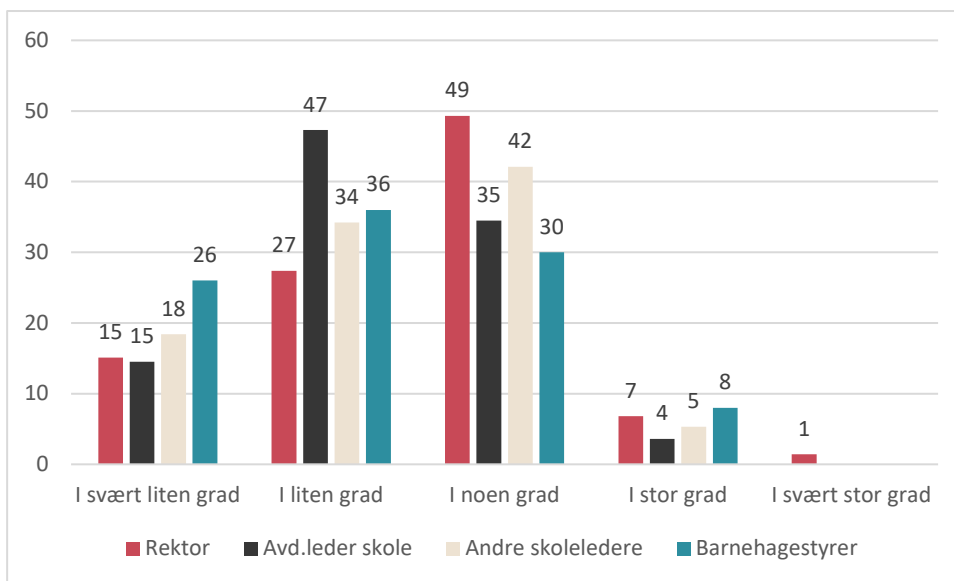


**Figur 3.6 I hvilken grad har situasjonen med korona i barnehagen/på skolen du jobber ved gjort det vanskeligere å gjennomføre lederutdanningen? Prosent. Rektorer (N=73), avdelingsleder (N=55) andre skoleledere (N=38) og barnehagestyrere (N=50).**

Vi ser av figur 3.6 at om lag halvparten av både avdelingsledere og andre ledere i skolen (assisterende rektorer og inspektører) har gitt avkrefteende svar på spørsmålet. Det er rektorer og særlig barnehagestyrere som oftest bekrefter at koronapandemien gjorde gjennomføringen av lederutdanningen vanskeligere. Barnehagestyrere har en relativt jevn fordeling på svaralternativene. Disse og alle kategorier ledere i skolen har sjelden markert at koronapandemien i svært stor grad har vanskeliggjort gjennomføringen av utdanningen.

Påkjenningene som følge av smitteverntiltakene kan se ut til å ha lettet noe frem mot sommeren 2022. Blant deltakere i rektorutdanningen som besvarte det samme spørsmålet i november-desember 2021, var det 23 prosent som svarte i stor grad og 12 prosent som svarte i svært stor grad på det samme spørsmålet (Gjerustad m.fl. 2022).

Figur 3.7 viser svarfordelingen på et spørsmål om koronasituasjonens påvirkning av utbyttet av lederutdanningen, delt etter de samme stillingskategoriene.



**Figur 3.7 I hvilken grad har situasjonen med korona redusert utbyttet av lederutdanningen? Prosent. Rektorer (N=73), avdelingsleder (N=55) andre skoleledere (N=38) og barnehagestyrere (N=50).**

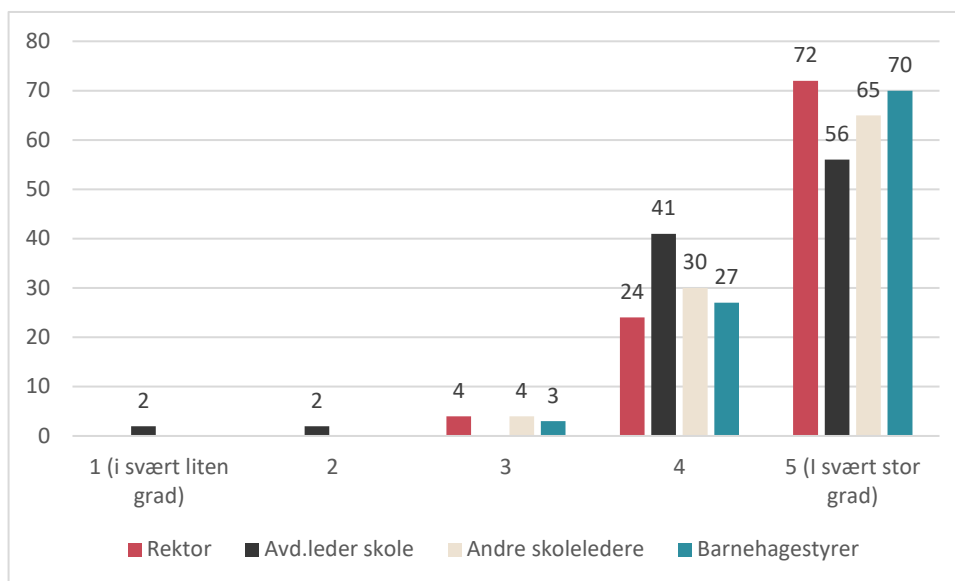
Figur 3.7 viser at relativt få i hver av respondentgruppene bekrefter at koronasituasjonen har redusert utbyttet av lederutdanningen. Dette til tross for at flere svarte bekreftende på foregående spørsmål om at koronasituasjonen gjorde det vanskeligere å gjennomføre utdanningen. En forklaring kan være at smitteverntiltakene var dempet i den tiden deltakerne hadde eksamensinnspurt og trolig kunne se mer helhetlig på hva de hadde lært.

Også dette bildet viser at vurderingen er mindre dramatisk i denne undersøkelsen sammenlignet med siste deltakerundersøkelse i rektorutdanningen, hvor henholdsvis 24 og 11 prosent svarte i stor og svært stor grad på dette spørsmålet om redusert utbytte av utdanningen som følge av koronasituasjonen (Gjerustad m.fl. 2022). Gjerustad m.fl. (2022) bemerker også at rektorer synes å ha opplevd koronapandemiens konsekvenser for studiet mer negativt enn hva en fant med likeverdige spørsmål til lærere under videreutdanning.

## 3.2 Motivasjon

Ved hjelp av to spørsmål har vi undersøkt motivasjonen for å ta den modulbaserte lederutdanningen. Det første er hvor motiverte deltakerne var for utdanningen, og det andre ber om svar på en serie mulige beveggrunner for å ville ta utdanningen.

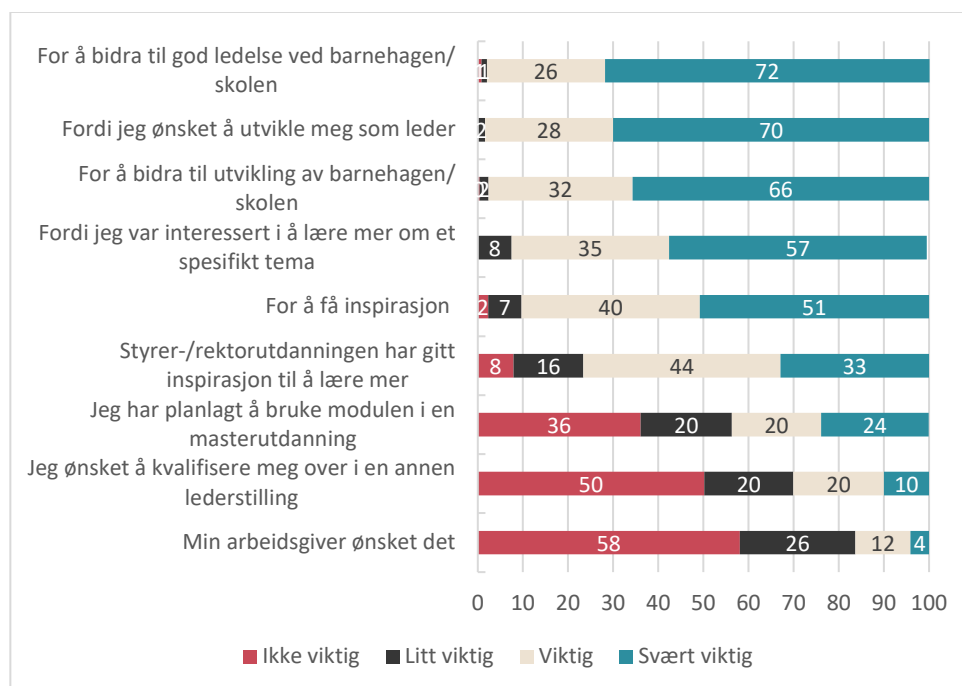
Figur 3.8 viser fordelingen på det første spørsmålet, inndelt etter stilling.



**Figur 3.8 I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Prosent. Rektorer (N=82), avdelingsledere i skole (N=61), andre ledere i skole (N=46) og barnehagestyrere (N=60).**

Vi ser at svært store andeler i alle stillingstyper oppgir at de selv var motivert for utdanningen. Ikke minst har rektorer og barnehagestyrere ofte krysset av for det sterkest bekreftende svaralternativet. For alle stillingstyper bekrefter 95 prosent eller mer at de selv var motivert. Sammenholdt med at de ofte poengterer fravær av avlastning mellom samlinger (rektorer) og under samlinger (både rektorer og styrere), er det interessant at de så ofte uttrykker sterk motivasjon. Sammenlignet med svarene på samme spørsmål fra deltakere i rektorutdanningen (Gjerustad m.fl. 2022), fremstår rektorer og styrere i denne undersøkelsen som meget sterkt motivert. Gjerustad m.fl. (2022) viser også signifikante kjønnsforskjeller på dette spørsmålet. Vi finner ikke signifikant forskjell i andeler som bekrefter (verdi 4 og 5), men en forskjell i at kvinner oftere enn menn har svart i svært stor grad (68 versus 53 prosent).

Beveggrunner for å ta lederutdanningen er undersøkt ved hjelp av ni ulike utsagn, som vist i figur 3.9, med forklaringen: Dersom en grunn var særlig viktig for deg, er det naturlig at den gis en høyere verdi enn de andre.



**Figur 3.9 Grunner til å ta lederutdanningen. Prosent. N=246–257.**

De tre beveggrunnene som oftest oppgis som svært viktige, er ønske om å bidra til god ledelse ved skolen eller barnehagen, ønske om å utvikle seg som leder og ønske om å bidra til utvikling av barnehage eller skolen. På grunn av lave deltaker-tall er det vanskelig å peke på forskjeller i besvarelser mellom moduler.

I lys av det teoretiske rammeverket omtalt i kapittel 1, om selvbestemt versus ytrestyrt motivasjon (Ryan & Deci 2017), kan en si at de fem øverste utsagnene kan være forenlige med indre motivasjon, det vil si at motivasjonen for å studere innebærer et selvstendig valg basert på en oppfatning om at studiet er interessant og viktig, eller det er lystbetont rent personlig. Som vi ser kan ønsket om utvikling gjelde en selv eller institusjonen som et kollektiv. Ytre motivasjon derimot, kan forstås som drevet av andres krav eller forventninger, eller ønske om å kvalifisere seg til en annen stilling. De tre nederste utsagnene kan tenkes å reflektere ytre motivasjon. Vi har kjørt faktoranalyse på dette materialet for å se om de teoretiske begrepene indre versus ytre motivasjon kan gjenfinnes i dataene, men slike faktorer (eller latente variabler basert på flere spørsmål) kunne ikke identifiseres. Forskerne som evaluerte rektorutdanningen, identifiserte en faktor som var forenlig med indre motivasjon, men ingen faktor forenlig med ytre motivasjon (Gjerustad m.fl. 2022). Materialet bestod da av åtte av de samme utsagnene som i figur 3.9, men utsagnet «Styrer-/rektorutdanningen har gitt inspirasjon til å lære mer» er lagt til i denne undersøkelsen.

Det er ingen signifikante forskjeller etter stilling i svarfordelingene på de øverste utsagnene. Derimot finner vi noen signifikante forskjeller i svarfordeling på utsagnet nederst i figur 3.9. Rektorer svarer oftere enn andre benektende på

utsagnet om masterutdanning. Rektorer og styrere svarer oftere enn de øvrige be- nektende på utsagnet om arbeidsgivers ønske. Styrere svarer imidlertid oftere enn rektorer at det å kvalifisere seg for en annen lederstilling var viktig eller svært viktig (39 versus 17 prosent). Disse forskjellene i svarmønster etter stilling kan trolig gjenspeile strukturelle forskjeller, forskjeller i karrierebaner og ulik plassering i stillingshierarkier. Vi har også testet korrelasjon mellom alder og svar på spørsmålet om kvalifisering for andre lederstillinger, og funnet en svak, men sig- nifikant negativ sammenheng (Pearsons  $r = -,199$ ,  $p < ,002$ ) som indikerer at viktig- heten av denne beveggrunnen avtar med økende alder.

Respondentene kunne også supplere med egne ord på spørsmålet: Hvis det er andre grunner, vennligst beskriv disse, noe 19 respondenter valgte å gjøre. Dyk- tige forelesere fremheves av enkelte: «fantastiske forelesere»; «foreleserne er vik- tige, veiledere med et godt renommé». En navngitt programleder fremheves av en respondent som en «inspirerende og engasjerende foreleser», som «gjorde det at- traktivt å søke». Andre forteller om oppmuntring fra en tidligere medstudent på rektorskolen, at de er to fra samme enhet som går sammen, og en respondent har notert: «nettverk» som grunn for å ta lederutdanningen.

Flere har bemerket sin generelt orienterte interesse for lederutdanningen: «Godt med fersk utdanning. Oppdatering.», «Jeg ønsket å lære mer om hva skole- forskning sier» «Være oppdatert på teori og faglitteratur innen min profesjon», «Blir tryggere i den jobben jeg utfører» og «økt kunnskap på feltet, og personlig utvikling».

En rektor fremhever behov for mer kompetanse innen juss for skolesektoren, og en styrer er inne på det samme:

*Juss er et komplisert fagfelt som vi lærer svært lite om i grunnutdanningen. Vi er i mange situasjoner hvor juss spiller en viktig rolle i vår arbeidshverdag.*

Andre fremhever ønske om «spissing spesifikt inn mot et område vi bruker enormt mye tid på, og kan bli enda bedre på som skole» eller «For økt kompetanse innen- for et spesifikt område som kan være utfordrende». En rektor angir:

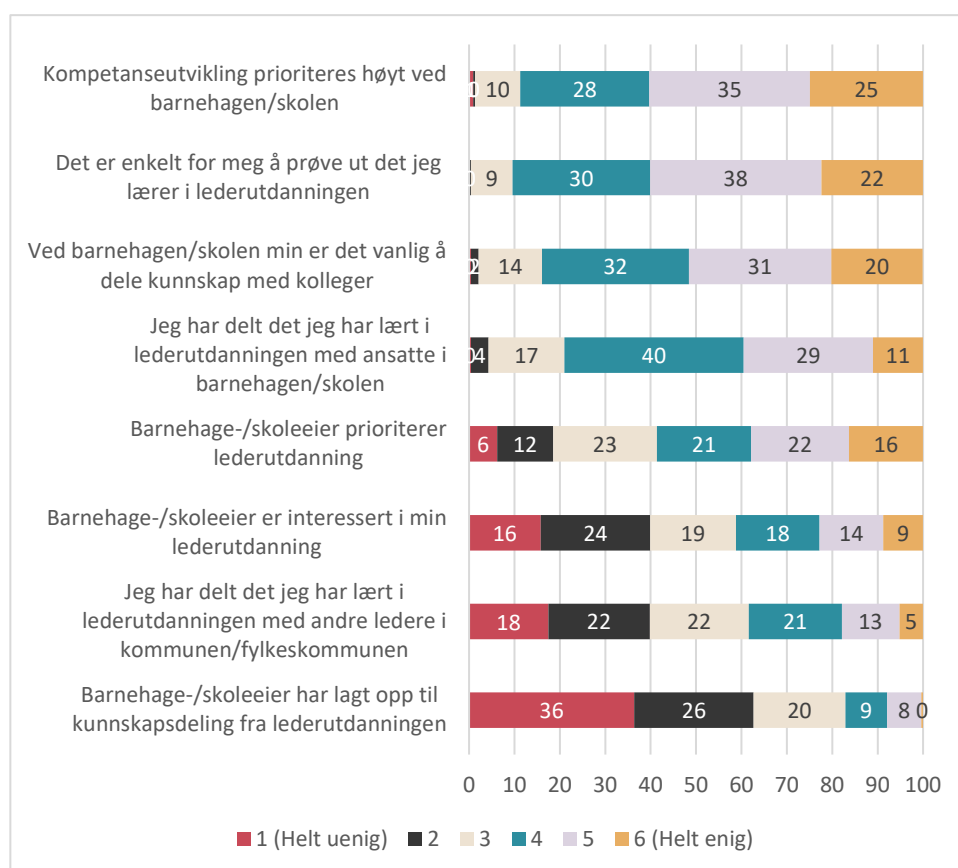
*Fordi vi har kommet i gang med fagfornyelsen og jeg ønsket å bli flinkere til å lede dette arbeidet.*

En barnehageleder forteller at kommunen er med i et prosjekt ledet av et UH-miljø, og at hen håpet studiet kunne styrke hen og barnehagen ytterligere i det aktuelle «forbedringsarbeidet». En annen barnehageleder angir at den kanskje aller vik- tigste grunnen var at det var «mulig å gjennomføre ved siden av familie og full jobb.»

### 3.3 Kunnskapsdeling

Det siste temaet som berører deltakernes arbeidsplasser, er kunnskapsdeling. I kapittel 1 omtalte vi teorier som indikerer at læring blant annet skjer i skjæringspunktet mellom individuell kunnskapstilegnelse på forelesninger, ved hjelp av egenstudier og egenvurdering, og mer samhandlende kunnskapstilegnelse i form av tilbakemeldinger og kunnskapsbygging i grupper og nettverk (Huber 2011).

Vi har forsøkt å kartlegge kunnskapsdeling ved hjelp av åtte utsagn som både omfatter kultur for deling i barnehagen eller på skolen og skole-/barnehageeiers medvirkning til kunnskapsdelingen. I figur 3.10 er utsagnene sortert etter grad av bekreftelse fra deltakerne (verdiene 5 og 6 summert).

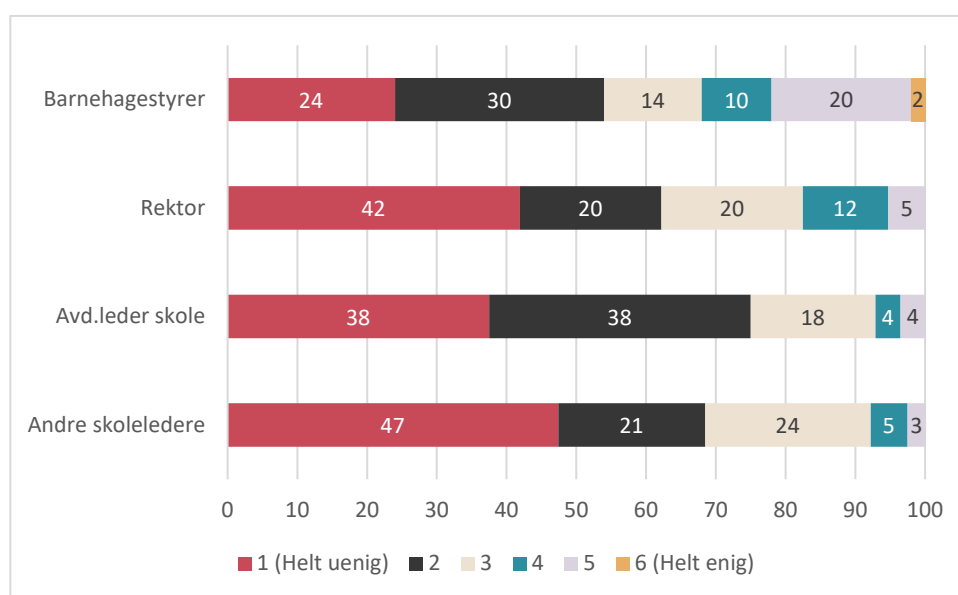


**Figur 3.10 Deltakernes opplevelse av kultur for kunnskapsdeling og medvirkning fra eier til slik deling. Prosent. N=227–229.**

Utsagnet som får sterkeste tilslutning er at kompetanseutvikling prioriteres høyt i enheten. I alt 60 prosent er enige i dette (svarkategoriene 5 og 6), og en like stor andel er enige i at det er enkelt for dem å prøve ut det de lærer i lederutdanningen. Så vidt over halvparten er enige i at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger, mens nesten fire av ti sier at de faktisk har delt det de har lært i lederutdanningen med kolleger. De siste fire utsagnene handler om skole-/barnehageeiers

medvirkning og stimulering. Her har deltakerne i større grad krysset av for uenighet, men godt og vel en tredel oppgir at eier prioriterer lederutdanning. At eiernivået viser interesse, muliggjør deling på tvers av enheter eller har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen er alle utsagn som avkreftes oftere enn de bekreftes.

I evalueringen av rektorutdanningen, var det utsagnet om at eiernivået prioriterer lederutdanning som fikk sterkest tilslutning (Gjerustad m.fl. 2022). Det kan tenkes at det er forskjeller etter hvorvidt barnehage eller skole som er arbeidsplass for deltakerne. Nærmere analyse viser ikke signifikant forskjell etter virksomhetstype på utsagnet om at eier prioriterer lederutdanning, men tendensen er at deltakere fra barnehage bekrefter oftere enn deltakere fra skole (47 versus 35 prosent). Dette er også tendensen når vi sammenligner svar etter virksomhetstype, selv om forskjellene ikke er statistisk signifikante. Bare en signifikant forskjell finnes etter virksomhetstype, det gjelder utsagnet om at eier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen, som bekreftes av 19 prosent av deltakerne fra barnehage og bare 4 prosent av deltakerne fra skole. Figur 3.11 viser svarfordelingen etter stilling på dette spørsmålet.



**Figur 3.11 Svarfordelinger på utsagn om at barnehage- eller skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen. Prosent. Barnehagestyrere, (N=50), rektorer (N=74), avdelingsledere i skole (N=56) og andre skoleledere (N=38).**

Utsagnet avkreftes av mer enn halvparten av respondentene i alle stillingskategorier. Vi ser imidlertid at en av fem barnehagestyrere svarer bekreftende, og dette gjelder i langt mindre grad deltakerne fra skole. Det er ingen statistisk pålitelige forskjeller i barnehagelederens svar etter eierform.

Sammenholder vi svarene i denne undersøkelsen med rektorutdanningsevalueringen (Gjerustad m.fl. 2022), ser det ut til at større andeler i denne undersøkelsen bekrefter utsagn om kunnskapsdeling på arbeidsplassen. Det synes også som det er deltakere fra barnehage som bidrar til dette.

### 3.4 Oppsummering

- Vel 70 prosent av deltakerne rapporterer at de har fått dekket økonomiske utgifter i forbindelse med studiet. Samtidig oppgir om lag 80 prosent av deltakerne at de ikke ble avlastet for oppgaver mens de var på samling eller mellom samlinger. Særlig rektorer og styrere opplever lite avlastning.
- Samlet sett gir deltakerne tilsynelatende en nøytral vurdering av om tilretteleggingen har hindret eller bidratt til utbytte av utdanningen, og det er ikke nevneverdige forskjeller i svarene mellom deltakere fra barnehage versus skole.
- I utdypende svar kommer det frem at mange opplever et krysspress mellom ansvar og oppgaver i jobben og forventninger til innsats i studiet. For mange synes det som studiet kommer på toppen av alt de må gjøre, og flere ser seg nødt til å nedprioritere studiet når arbeidshverdagen er krevende.
- Sammenlignet med tidligere undersøkelser ser det ut til at konsekvenser av koronapandemien på utbytte av videreutdanningen er noe dempet.
- Mer enn to tredeler av rektorene og styrerne oppgir at de i svært stor grad var motivert for utdanningen, i tillegg til at om lag hver fjerde blant dem i stor grad motivert. Vi ser altså betydelig motivasjon til tross for lite avlastning.
- De tre beveggrunnene som oftest oppgis som svært viktige, er ønske om å bidra til god ledelse ved skolen eller i barnehagen, ønske om å utvikle seg som leder og ønske om å bidra til utvikling av enheten.
- Barnehageledere oppgir i betydelig større grad enn deltakere fra skole, at eiernivået har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen.



## 4 Gjennomføring av studiet

Dette kapitlet omhandler studiets organisering av samlinger, hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom disse samlingene, og hva ved studiet deltakerne vurderer som viktig for deres læringsutbytte. Der spørsmålene omhandler forhold på arbeidsplassen har vi undersøkt om det er signifikante forskjeller mellom barnehage- og skoleledere, mens når det gjelder forhold ved studiene har vi heller sett på forskjeller mellom modulene.

### 4.1 Organisering av samlinger

I utgangspunktet var alle de tilbudte modulene basert på fysiske samlinger, men på grunn av at koronapandemien fortsatt potensielt kunne ha noe innvirkning på den faktiske gjennomføringen, ba vi deltakerne om å oppgi antall samlinger de selv deltok på i løpet av studiet av fysisk, digital og hybrid art. Svarfordelingen er gjengitt i tabell 4.1:

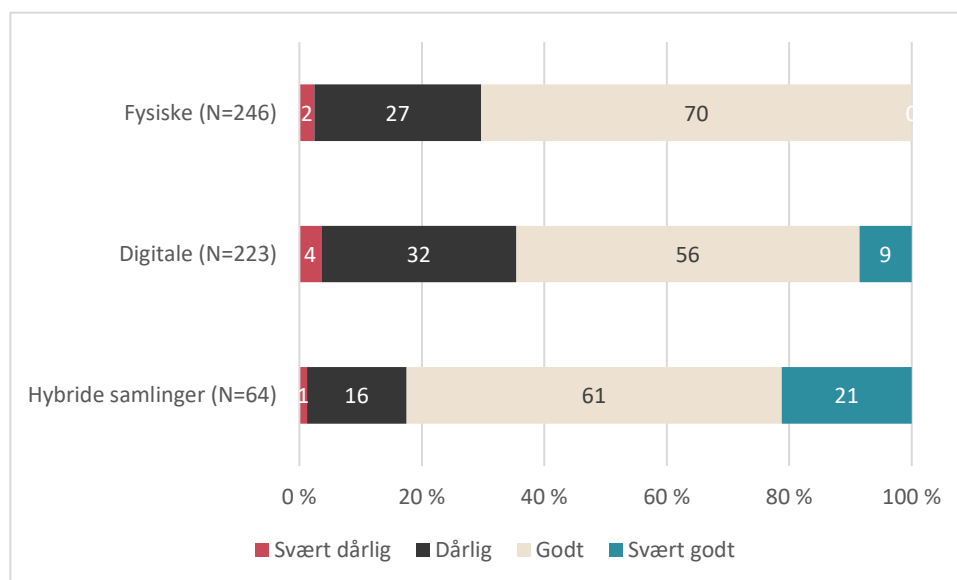
**Tabell 4.1 Antall fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent.**

Antall samlinger	Fysiske	Digitale	Hybride
Ingen	3	12	66
1 samling	3	70	17
2 samlinger	11	13	6
3 samlinger	52	2	6
4 samlinger	20	2	2
5 samlinger	9	0	2
6 samlinger	0	0	0
7 samlinger	0	1	0
8 samlinger eller mer	2	0	0
Totalt (N)	255	254	254

Det overordnede inntrykket fra tabell 4.1 er at mesteparten av studiene gikk som planlagt med fysiske samlinger. Over halvparten av deltakerne oppgir at de deltok på tre samlinger eller mer. Det er færrest som deltok på hybride samlinger, og to

av tre oppgir at de ikke deltok på noen slike. Vi ser at det store flertallet (83 prosent) deltok på én eller to digitale samlinger, da trolig i tillegg til fysiske.

Deltakere på de ulike typene samlinger ble bedt om å vurdere utbyttet de hadde av disse. Figur 4.1 viser svarfordelingen. Det er verdt å merke seg det betraktelig lavere antallet som har hatt, og dermed vurdert, hybride samlinger:



**Figur 4.1 Vurdering av utbyttet av fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent.**

Figuren viser en ganske lik vurdering av utbytte av fysiske og digitale samlinger. Det er faktisk ingen som oppgir at de har hatt svært godt utbytte av fysiske samlinger, mens bortimot én av ti (9 prosent) gjør denne vurderingen av digitale samlinger. Dette skiller seg fra vurderingene i den nasjonale rektorutdanningen, hvor det framkom tydelig at respondentene som deltok på fysiske samlinger, i mye større grad vurderte læringsutbyttet som godt enn deltakerne på både digitale og hybride samlinger (Gjerustad m.fl. 2022). Det er imidlertid også høyere andel som oppgir at utbyttet av digitale samlinger har vært dårlig (32 prosent) eller svært dårlig (4 prosent), sammenliknet med fysiske (henholdsvis 27 prosent og 2 prosent). Det er ikke signifikante forskjeller mellom deltakerne på de ulike modulene på dette spørsmålet.

Det er faktisk hybride samlinger som får best vurderinger, ved at hele 21 prosent oppgir at de hadde svært godt utbytte av disse, og kun 17 prosent som gir uttrykk for at utbyttet var dårlig eller svært dårlig. Det er imidlertid kun 64 som har deltatt på slike, og dermed bør sammenlikningen gjøres med varsomhet.

Vi ga også respondentene anledning til å utdype hvordan digitale, hybride og fysiske samlinger har bidratt til læringsutbyttet i et fritekstfelt. Flere benyttet anledningen til å understreke fysiske samlingers verdi for læringsutbyttet, med

uttalelser som blant annet «[f]ysiske er langt å foretrekke». En annen deltaker utdyper mer, og viser til hvordan fysiske samlinger gir en bedre helhet:

*Fysiske møter gjør helheten så mye bedre; lettere å konsentrere seg/ holde fokus på forelesning, interessante samtaler med medstudenter i pauser, lettere å delta muntlig i timene.*

I tillegg viser en annen deltaker til at samtalene i pausen bidrar til nettverksbygging gjennom anledningen de gir til «å bygge kontakt mellom deltakerne», og at fysiske samlinger «gir rom for å diskutere flere tema enn de formelle diskusjonene». En annen deltaker hevder at digitale samlinger rett og slett egner seg dårlig på dette punktet, og dermed at noe av poenget forsvinner:

*Store deler av poenget med å studere sammen med andre skoleledere er å utveksle erfaringer og dele kunnskap. Digitale samlinger egner seg svært dårlig til dette. Man er nødt til å samles fysisk for å skape gode og varige relasjoner, som man kan ha nytte av senere i sitt arbeid.*

Ett av svarene fra fritekstfeltet kan kanskje forklare noe av grunnen til at deltakerne vurderer fysiske og digitale samlinger noe likt:

*Fysiske samlinger er best, men noe varierende innhold gjør at jeg beskriver utbyttet som godt på begge.*

Som vi ser kan det være ulike grunner som ligger bak vurderingen av de to. Selv om en deltaker kan foretrekke fysiske samlinger generelt for å ha høyt læringsutbytte, kan innholdet på de konkrete fysiske samlingene ha vært såpass under forventning at forskjellen til digitale samlinger jevnes ut.

Hvis vi ser på vurderingene av de digitale samlingene er det enkelte som understreker fordelene ved slike. Dette gjelder både fleksibiliteten disse gir, som gjør balansegangen med å samtidig være i jobb lettere:

*Likte godt den digitale samlingen. Da var det godt forberedt, og fikk mye ut av gruppearbeidet. Samtidig gir det større smidighet og fleksibilitet ift arbeid.*

En annen deltaker vektla muligheten digitale samlinger gir til å gjøre tilpasninger til individuelle preferanser på en annen måte enn fysiske, noe som også kan påvirke utbyttet:

*Stort læringsutbytte av forelesningene på digitale samlinger. Ingen forstyrrende elementer og man kan sitte med store skjermer og skrive stikkord samtidig med ordentlig utstyr/pult og stol. Godt ergonomisk.*

Det er imidlertid flere deltakere som opplever fleksibiliteten og kravene det stiller til selvregulert læring som mer anstrengende. For eksempel finner én deltaker det

«[v]anskeligere å konsentrere seg over tid digitalt» og en annen at det er «utfordrende å holde fokus på digitale samlinger». Noe av dette kan kanskje komme av at digitale samlinger i større grad fordrer at man mestrer å forholde seg til at man «[b]lir lettere distraheret av jobbgjøremål på digitale samlinger». Det er flere deltakere på digitale samlinger som velger å understreke nettopp faren for avbrytelser. Her er ett eksempel, som også understreker fordelene fysiske samlinger har med hensyn til samhandling:

*Deltok på digitale samlinger fra arbeidsplassen. Ikke helt uventet dukket det opp noen "avbrytelser". I tillegg er det en del forhold i de fysiske samlingene som er vanskelig å gjenskape i de digitale, eksempelvis den viktige småpraten med medstudenter over tema som nettopp har blitt tatt opp i forelesningene.*

Tilsvarende påpeker en annen deltaker at digitale samlinger «skaper en annen dialog som gjør at en hører og blir lite deltakende», og en tredje at «man mister noe av fellesskapet og diskusjoner».

Et gjennomgående inntrykk er at flere deltakere synes digitale samlinger, eller kanskje aller helst tilbud om hybride, er en fin mulighet når fysiske samlinger av ulike grunner ikke lar seg gjennomføre. Det er med andre ord «betre med digital enn ingen samling». Digitale eller hybride samlinger da en god reserveløsning, og en god form for tilrettelegging fordi man kan «følge samling hjemme selv om man er syk». I ordene til en annen deltaker:

*Den hybride samlingen var egentlig fysisk, men noen av oss måtte følge den digitalt. Ikke fullt utbytte av samlingen av den grunn, men glimrende at det ble tilrettelagt for deltagelse digitalt.*

Det virker videre som at deltakere som var fysisk til stede på hybride samlinger var mer fornøyde, og at hybriditeten ikke kom i veien for deres læringsutbytte:

*Jeg forstår at det må være tilrettelagt for hybride samlinger grunnet pandemi, men digitale samlinger fungerer ikke veldig godt, siden det da blir lettere å "falle ut" og følge opp andre oppgaver parallelt. Jeg har deltatt fysisk på de hybride samlingene, og det er greit for meg.*

På den andre siden er det deltakere som påpeker tekniske utfordringer, både med digitale og hybride samlinger, blant annet knyttet til for dårlig lyd. Det at enkelte deltakere har vært fysisk til stede, mens andre har deltatt digitalt, på hybride samlinger, kan kanskje forklare at vurderingen av påvirkning læringsutbyttet er mer sammensatt enn for rene fysiske og digitale samlinger.

Hvis vi skal se nærmere på hva som har påvirket læringsutbyttet framhever flere deltakere at dette avhenger mest av hvor gode foreleserne er, slik at «[d]et betyr ikke så mye om samlingene er digitale eller fysiske», men at der «er viktig

hvordan forelesningene er». Det handler også om hvilken aktivitet eller hvilket innhold det er snakk om, ikke minst om at «aktiviteter og læring var godt tilpasset». Følgende sitat er et eksempel på mangel på slik tilpasning:

*Den samlingen hvor vi hadde digital samling var definitivt en samling som burde vært fysisk. Her skulle vi få veiledning av de andre på oppgaven vår, noe som ble litt halvhjertet på den digitale samlingen. Det ga oss heller ingen muligheter til å få innputt fra andre på gruppa, noe som jeg syns har vært svært bra på de andre samlingene.*

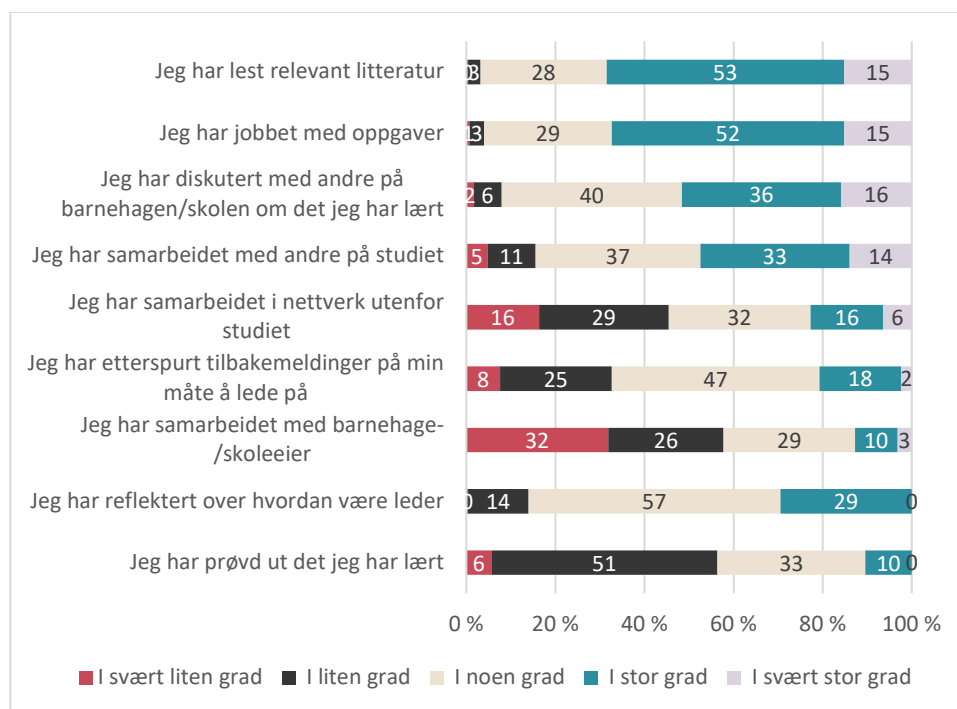
Tilsvarende påpeker en annen deltaker at hens misnøye stemmer mer fra at innholdet ikke levde opp til forventningene snarere enn om samlingsformen:

*Det handler ikke spesifikt om samlingsformen, men at innholdet generelt har gitt lite læringsutbytte og ikke vært i tråd med forventninger til studiet.*

Oppsummert sitter vi igjen med inntrykket at når det gjelder samlingsformenes verdi for læringsutbyttet generelt er det spesielt fire forhold som går igjen i vurderingene. Disse er verdien av samhandling og uformelle samtaler, verdien av å etablere nettverk og et profesjonsfaglig miljø, hensyn til fokus og konsentrasjon, og tilpasning mellom form og læringsaktivitet/innhold.

## 4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene

Ifølge Aas m.fl. (2021) kan læringsmåter og innholdskomponenter med betydning for utbyttet oppsummeres i tre hovedpunkter: teoretisk kunnskap, kollektiv kunnskapsbygging og utprøving av ny praksis. De hevder videre at læringen foregår i interaksjonen mellom disse tre, spesielt når teori knyttes til arbeidets innhold praksis (Aas m.fl. 2021). Studiene i den modulbaserte videreutdanningen for ledere skal legge til rette for erfaringsutveksling, samarbeid og veiledning mellom deltakerne. Videre vektlegges *anvendelse* av ledernes læring. Det innebærer blant annet at deltakerne i løpet av studiet skal anvende og prøve ut kunnskaper ved egen arbeidsplass mellom samlingene. Mot denne bakgrunnen er det interessant å se nærmere på hvordan deltakerne oppgir at de faktisk har jobbet med studiene mellom samlingene. Figur 4.2 viser svarfordelingen på de ni utsagnene deltakerne ble bedt om å ta stilling til i spørreskjemaet:



**Figur 4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene. Prosent. N = 250-252**

Som vi ser oppgir størst andeler at de i tiden mellom samlingene i stor eller svært stor grad har jobbet individuelt med å lese relevant litteratur (68 prosent) og jobbe med oppgaver (67 prosent). Rundt halvparten av deltakere gir imidlertid uttrykk for også å ha samhandlet, enten i form av å oppgi at de i stor eller svært stor grad har diskutert det de har lært med andre på arbeidsplassen (52 prosent) eller har samarbeidet med andre på studiet (47 prosent). Det er ikke signifikante forskjeller mellom hvordan deltakere fra skole og fra barnehage svarer på disse spørsmålene.

Kunnskapsoppsummeringen til Aas m.fl. (2021) finner flere artikler som peker på nytten av å prøve ut ny ledelsespraksis i egne skoler. Ifølge litteraturen kan dette stimulere til praksisendring ved at lederne får nye erfaringer, som gir grunnlag for refleksjon og økt forståelse. Over halvparten av deltakerne i denne undersøkelsen (57 prosent) oppgir imidlertid at de i liten eller svært liten grad har brukt tiden mellom samlingene til å prøve ut det de har lært. Kun én av ti uttrykker at de stor grad har gjort dette. Dette kan framstå som noe overraskende gitt at det er et eksplisitt mål at studiene skal vektlegge anvendelse av kompetansen og utprøving i utdanningen. Nærmere analyser viser imidlertid at det heller ikke er noen forskjeller mellom deltakere på de ulike modulene på dette utsagnet.

Når det gjelder utøvelse av lederrollen ser vi at én av fem (20 prosent) i stor eller svært stor grad har etterspurt tilbakemelding på deres utøvelse av denne, mens rundt tre av ti (29 prosent) i stor grad har brukt tiden mellom samlingene til

å reflektere over hvordan være leder. På sistnevnte utsagn uttrykker 57 prosent at de i noen grad har gjort dette.

Det virker også som at samhandlingen rundt studiet for mange ikke strekker seg ut over medstudenter og kolleger. Som vi ser oppgir over halvparten av utvalget at de i liten eller svært liten grad har brukt tiden mellom samlingene til å samarbeide med barnehage- eller skoleeier (58 prosent). Det er også en betydelig andel (45 prosent) som oppgir det samme når det gjelder å samarbeide i nettverk utenfor studiet. På to av utsagnene er det signifikante forskjeller mellom deltakerne på de ulike modulene hvordan de oppgir å ha arbeidet med studiet mellom samlingene. Mens bortimot halvparten (48 prosent) av deltakerne på *ledelse av lærings- og læreplanarbeid* gir uttrykk for å i stor grad ha brukt tiden mellom samlingene på å reflektere over hvordan være leder, er tilsvarende andel blant deltakere på *skolemiljø og ledelse* bare 19 prosent. Det er også relativt høye andeler som oppgir at de i stor grad har reflektert over dette blant deltakerne på *digitalisering og ledelse* (36 prosent) og *ledelse av utviklings- og endringsarbeid* (30 prosent). Når det gjelder å etterspørre tilbakemeldinger på måten en leder på ser vi at mens 38 prosent på modulen *digitalisering og ledelse* oppgir at de i stor eller svært stor grad har gjort dette, er tilsvarende andel kun 14 prosent på modulen *ledelse av utviklings- og endringsarbeid* og 15 prosent på *skolemiljø og ledelse*.

Oppsummert ser det med andre ord ut til at de fleste bruker tiden mellom samlinger på aktiviteter som ikke fordrer samarbeid med andre, og at andelen som inngår i samarbeid synker etter hvert som distansen til de potensielle samarbeidspartnerne øker. Det vil si flere samarbeider med personer de inngår nære relasjoner med, som medstudenter og kolleger, og færre med skoleeier eller i nettverk. Dette er i tråd med funn i andre undersøkelser gjort blant deltakere i styrerutdanningen (Gjerustad m.fl. 2021) og i den nasjonale rektorutdanningen (Gjerustad m.fl. 2022). Dette kan tyde på at samarbeid på tvers av enheter kan kreve større grad av tilrettelegging og involvering fra eiere og ledere, i hvert fall for enkelte, siden både bekjentskaper og nærhet varierer.

Blant deltakerne som har valgt å benytte seg av fritekstfeltet til å utdype arbeidet mellom samlingene trekker enkelte fram forhold ved arbeidet eller arbeidsplassen som har vært hindringer. Én deltaker opplever at det har vært «vanskelig å få tid til å jobbe så mye jeg ville ønsket med stoffet mellom samlingene», mens en annen opplevde manglende prioritering av studiet fra leder. En tredje deltaker byttet jobb, og fikk dermed ikke anledning til å prøve ut så mye. Andre opplever på den andre siden forhold i kollegiet som understøttende, og dette gjelder hovedsakelig når flere deltar på samme utdanning:

*Siden vi var to fra samme enhet som tok studie, har utbytte og utprøving på egen enhet vært stor.*

Som en annen deltaker hevder, trenger ikke kollegene gå på samme studiet for å få positive synergier på arbeidsplassen:

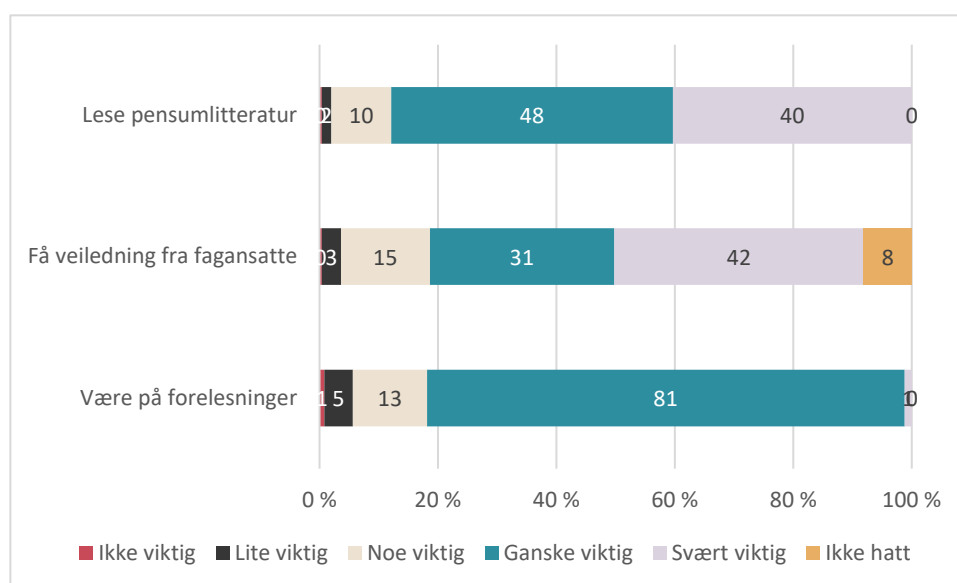
*Vi har vært flere i ledelsen på min skole som har tatt forskjellige utdanninger, dette er til stor nytte når vi diskuterer i ledermøter på skolen og i ledelsen av skolen generelt.*

### 4.3 Hva er viktig for læringsutbytte?

Ifølge Hubers (2011) modell om læringsmåter i skolelederutdanning, skjer læring i skjæringspunktet mellom forelesninger, egenstudier, egenvurdering og tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, og den praktiske erfaringen og praksisen (Aas og Halvorsen 2017). For å få kunnskap om hva som fører til læringsutbytte i de modulbaserte lederutdanningene ble deltakerne bedt om å ta stilling til hvor viktige tilsvarende deler av studiene hadde vært for dette. Dette ble gjort ved at deltakerne ble bedt om å ta stilling til 13 ulike forhold som kan ha betydning. Vi har valgt å gruppere disse inn i forhold knyttet til a) undervisning og veiledning, b) studentarbeid, c) samhandling, d) egen motivasjon og innsats, og e) vurdering.

#### Undervisning og veiledning

Hvis vi starter med å se på forhold knyttet til studiestedets tilbudte undervisning og veiledning viser figur 4.3 deltakernes vurdering av disses påvirkning på deres eget læringsutbytte:



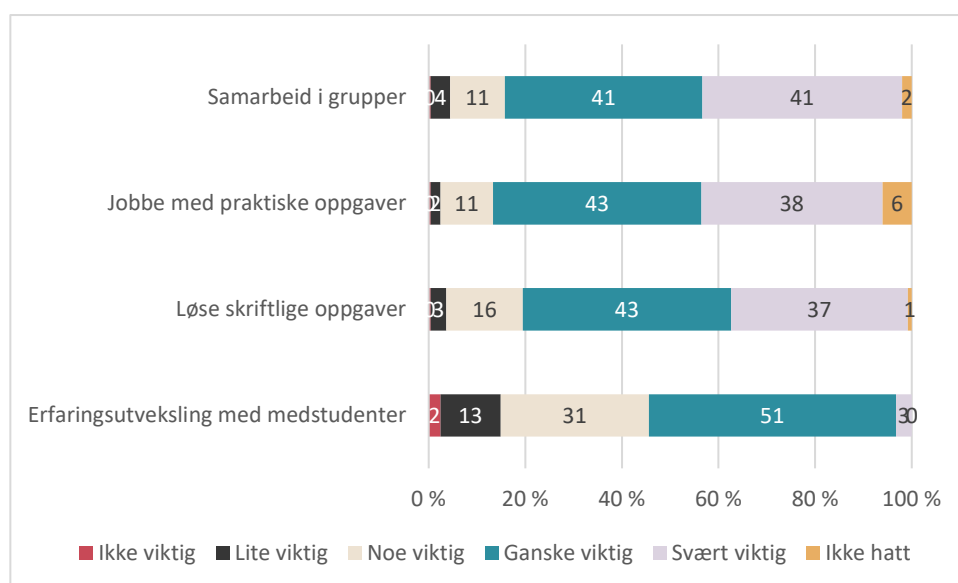
**Figur 4.3** Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Undervisning og veiledning. Prosent. N=247-248



Vi ser at hele 88 prosent oppgir at det å lese pensumlitteraturen har vært ganske eller svært viktig for deres læringsutbytte. Rundt 80 prosent oppgir også at det å være på forelesninger har vært ganske viktig, men kun én prosent oppgir at dette har vært svært viktig for læringsutbyttet. Når det gjelder veiledning fra fagansatte ser vi at åtte prosent ikke har hatt dette, men at 73 prosent oppgir at slik veiledning har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet.

## Studentarbeid

Vi inkluderte også ulike former for studentarbeid i spørsmålet om hva som har vært viktig for deltakernes læringsutbytte. Figur 4.4 viser svarfordelingen:

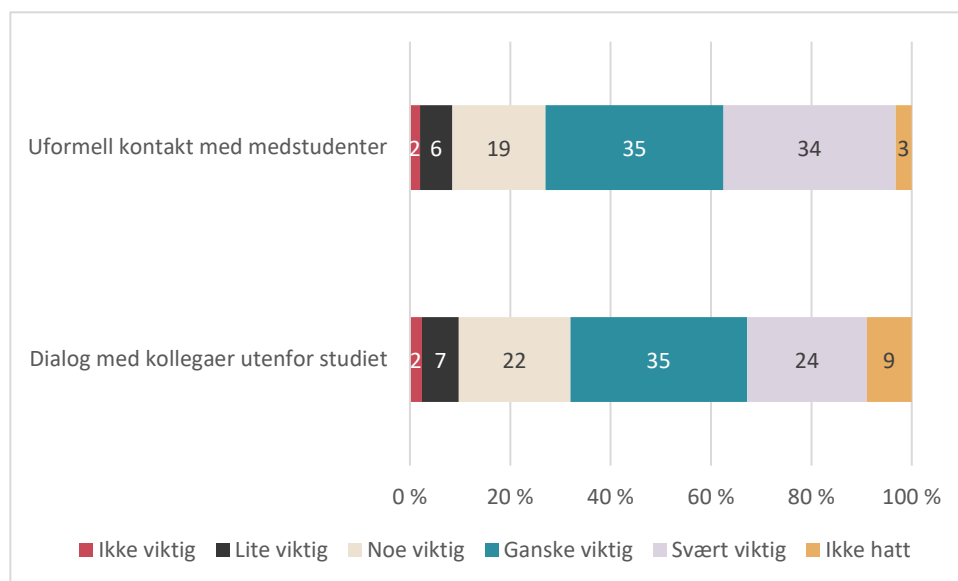


**Figur 4.4 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Studentarbeid. Prosent. N=246-248**

Som det framgår av figuren oppgir så å si like store andeler at det å samarbeide i grupper (82 prosent), å jobbe med praktiske oppgaver (81 prosent) og å løse skriftlige oppgaver (80 prosent) har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet. Det er imidlertid en noe høyere andel (6 prosent) som oppgir at de ikke har hatt praktiske oppgaver. Selv om det kan være forhold ved arbeidsplassen som kan være vesentlige for gjennomføringen av praktiske oppgaver, finner vi ikke signifikante forskjeller mellom deltakere fra skolen og fra barnehage på dette spørsmålet. En betydelig andel gir videre uttrykk for å ha utbytte av å utveksle erfaringer med medstudenter, men her oppgir en større andel (15 prosent) at slik erfaringsutveksling har vært lite viktig eller ikke viktig i det hele tatt for læringsutbyttet.

## Samhandling

Kunnskapsoppsummeringen til Aas m.fl. (2021) viser at forhold knyttet til samhandling kan være positive for skolelederens læring, og det er rimelig å anta at det samme vil gjelde for barnehageledere. Vi så også over at flere ga uttrykk for verdien av å møtes fysisk på grunn av mulighetene det gir for samhandling. Vi inkluderte også to utsagn som omhandlet samhandlingens verdi for læringsutbyttet, og figur 4.5 viser deltakernes vurderinger:



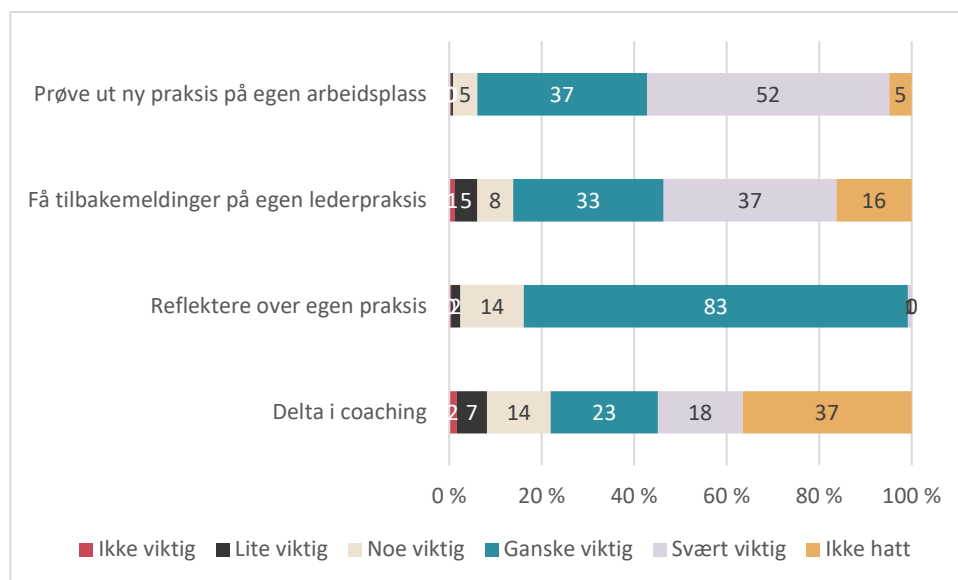
**Figur 4.5 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Samhandling. Prosent. N=247-248**

Vi ser at samhandling i form av uformell kontakt med medstudenter og i form av dialog med kollegaer utenfor studiet vurderes nokså likt. Det er imidlertid både færre som har hatt dialog med kollegaer (9 prosent), og en lavere andel som oppgir at slik dialog har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet (59 prosent), sammenliknet med uformell kontakt med medstudenter (henholdsvis 3 prosent og 69 prosent). Det er heller ikke på spørsmålet om hvorvidt dialog med kollegaer utenfor studiet har vært viktig for læringsutbyttet, signifikante forskjeller mellom deltakere fra skole og fra barnehage.

Når det gjelder hvor viktig uformell kontakt med medstudenter har vært for læringsutbyttet, finner vi signifikante forskjeller mellom modulene. Mens over fire av ti oppgir at dette var svært viktig for læringsutbyttet i *digitalisering og ledelse* (43 prosent) og *ledelse av utviklings- og endringsarbeid* (41 prosent), er tilsvarende andel blant deltakerne på *ledelse av lærings- og læreplanarbeid* kun 14 prosent.

## Praksis og tilbakemelding

Det siste settet av forhold ved lederutdanningen vi ba deltakerne om å vurdere læringsutbyttet av er knyttet til deltakernes praksis og tilbakemelding på denne. Figur 4.6 viser vurderingene av hvor viktige disse aspektene har vært i deltakerenes øyne:



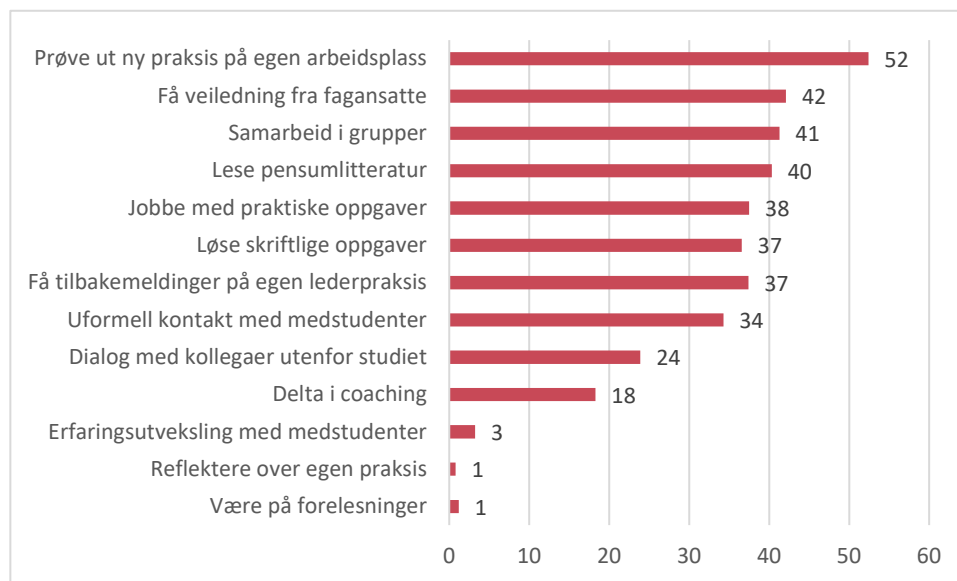
**Figur 4.6 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksis og tilbakemelding. Prosent. N=246-248**

Hele 89 prosent uttrykker at det å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært ganske eller svært viktig for læringsutbyttet, og det er ikke signifikante forskjeller mellom deltakere fra skole og fra barnehage på dette. Dette kan framstå som et paradoks siden flertallet oppga at de i liten eller svært liten grad (57 prosent) har brukt tiden mellom samlinger på nettopp det å prøve ut det de lærte på studiet. Det er ikke grunnlag i våre data til å kunne gå nærmere inn på eventuelle sammenhenger. Videre er det verdt å merke seg i figur 4.6, at det er svært mange som ikke har deltatt i coaching (37 prosent).

Det er også en betydelig andel (16 prosent) som ikke har fått tilbakemelding på egen lederpraksis. Dette kan henge sammen med at kun én av fem deltakere (20 prosent), som vi så over, etterspør slik tilbakemelding. Vi husker også at kun rundt tre av ti (29 prosent) oppga at de hadde brukt tiden mellom samlingene til å reflektere over hvordan være leder, mens vi ser her at 83 prosent vurderer slik refleksjon over egen praksis som *ganske* viktig for læringsutbyttet. Det er imidlertid kun 0,8 prosent som oppgir at dette var *svært* viktig for læringsutbyttet. Det er ikke signifikante forskjeller mellom deltakere fra skole og barnehage på noen av disse spørsmålene, og heller ikke mellom deltakere på de ulike modulene.

## 4.4 De viktigste forholdene for læringsutbyttet

Vi har til nå gått i dybden på hvordan deltakerne i lederutdanningen vurderer bidraget til læringsutbyttet av ulike aspekter ved videreutdanningen. Som en oppsummering vil vi avrunde med en oversikt hvor vi ser svarene fra deltakerne under ett for å se hvilke forhold flest oppgir som *svært viktige* når vi tar bort de som oppgir «ikke hatt». Figur 4.7 viser at det er størst andel (52 prosent) som oppgir at det å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært svært viktige for deres læringsutbytte:



**Figur 4.7** Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig», uten «ikke hatt».

Huber (2011) foreslo å bruke egenvurdering og tilbakemelding som utgangspunkt for læringsprosessen. Vi ser for eksempel at en svært lav andel (1 prosent) oppgir at det å reflektere over egen praksis, som et uttrykk for egenvurdering, har vært svært viktig for læringsutbyttet. Det er langt større andeler som uttrykker at ulike former for tilbakemelding har vært svært viktig. Dette gjelder både veiledning fra fagansatte (42 prosent), det å få tilbakemelding på egen lederpraksis (37 prosent), og coaching (18 prosent). Det er videre verdt å merke seg at samarbeid i grupper (41 prosent) og å jobbe med praktiske oppgaver (38 prosent) er blant de seks forholdene som flest oppgir har vært svært viktige for læringsutbyttet.

## 4.5 Oppsummering

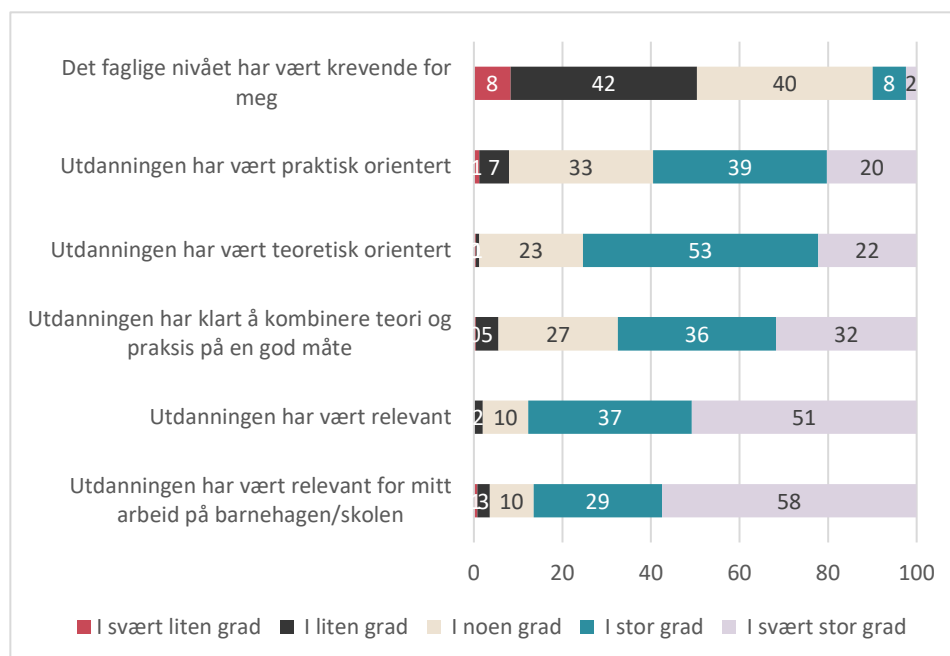
- Studieåret 2022 var mindre preget av koronapandemien, og flertallet deltok på fysiske samlinger. Et stort flertall har imidlertid også samtidig hatt noen få digitale samlinger.
- Deltakerne på fysiske og digitale samlinger vurderer læringsutbyttet nokså likt. Rundt syv av ti av disse oppgir at de vurderer utbyttet av samlingene som godt. Bildet er mer sammensatt når det gjelder hybride samlinger, noe som kan komme av hvorvidt deltakerne har vært fysisk eller digitalt til stede.
- Det er spesielt fire forhold som er viktige for vurderingen av de ulike samlingsformenes verdi for læringsutbyttet: (1) samhandling og uformelle samtaler, (2) å etablere nettverk og et profesjonsfaglig miljø, (3) hensyn til fokus og konsentrasjon, og (4) tilpasning mellom form og læringsaktivitet/innhold.
- Størst andel har brukt tiden mellom samlingene til å jobbe individuelt med å lese relevant litteratur og jobbe med oppgaver. Rundt halvparten gir også uttrykk for å ha samhandlet med andre, enten kolleger på arbeidsplassen eller medstudenter, om det de har lært.
- I tillegg til de opplistede utsagnene nevnes verdien av at flere på arbeidsplassen tar studier for læringsutbyttet.
- Majoriteten har i liten eller svært liten grad samarbeid med skoleeier og samarbeid i nettverk utenfor studiet.
- Over halvparten oppgir at det å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass har vært svært viktig for deres læringsutbytte. Det er svært lave andeler som oppgir at å reflektere over egen praksis og forelesninger har vært *svært* viktige, men en betydelig andel som oppgir at dette har vært *ganske* viktig.

## 5 Utbytte av modulbasert lederutdanning

I dette kapitlet presenterer vi hvilket læringsutbytte deltakerne opplever at de sitter igjen med etter utdanningen. Som i de andre kapitlene skal vi gjøre analyser av spørsmål med faste svarkategorier og presentere deltakernes svar på åpne spørsmål.

### 5.1 Faglig nivå og relevans

Hvorvidt deltakerne opplever studiet som relevant er trolig svært viktig for opplevd utbytte. Relevans ble undersøkt med et spørsmål bestående av seks utsagn. Utsagnene og svarfordelingen vises i figur 5.1, sortert etter andelen som har svart «I svært stor grad».



Figur 5.1 I hvilken grad stemmer disse utsagnene? Prosent. N = 252.

Fra figuren kan vi se at deltakerne i minst grad opplever at utsagnet «Det faglige nivået har vært for krevende for meg» stemmer. Halvparten oppgir «I svært liten grad» og i «Liten grad». Det er ingen forskjeller mellom hvordan deltakere fra barnehage og skole svarer på dette utsagnet, og heller ikke mellom deltakere på ulike moduler og studiesteder. Det viser seg imidlertid at en mindre andel deltakere på den modulbaserte videreutdanningen opplever det faglige nivået som for krevende, sammenliknet med deltakere på videreutdanningen for lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere. Blant deltakerne på den modulbaserte lederutdanningen er 10 prosent i stor grad eller svært stor grad enige i at det faglige nivået har vært for krevende, mens dette gjelder 18 prosent av barnehagelærerne (Bergene mfl. 2022), 16 prosent av yrkesfaglærerne (Pedersen mfl. 2022) og 24 prosent av lærerne (Knutsen mfl. 2022).

De to neste utsagnene handler om hvorvidt studiet har vært teoretisk eller praktisk orientert. Godt over halvparten er i stor eller svært stor grad enige i begge utsagnene. Graden av enighet er likevel noe høyere for at utdanningen har vært teoretisk orientert, hvor 75 prosent oppgir «I stor grad» eller «I svært stor grad» enn for at utdanningen har vært praktisk orientert, hvor 60 prosent oppgir «I stor grad» eller «I svært stor grad». Dette stemmer overens med svarene deltakerne på rektorutdanningen avga i 2021. Den gang var 82 prosent i stor eller svært stor grad enige i at utdanningen var teoretisk orientert, mens 51 prosent var i stor grad eller svært stor grad enige i at studiet var praktisk orientert. Heller ikke for disse to utsagnene finner vi forskjeller mellom svarene til deltakere fra barnehage og skole, men det er visse forskjeller mellom de ulike modulene, og hvilket skoleslag deltakerne jobber på. Rundt halvparten er i stor eller svært stor grad enige i at utdanningen har vært praktisk orientert på modulene Skolemiljø og ledelse og Digitalisering og ledelse. Det samme gjelder 56 og 59 prosent av deltakerne på henholdsvis Ledelse av lærings- og læreplanarbeid og Juss for ledere, mens hele 76 prosent i stor eller svært stor grad er enige i at utdanningen har vært praktisk orientert på Ledelse av utviklingsarbeid. Det er også stor forskjell på ledere fra videregående sammenliknet med resten av deltakerne. Bare 25 prosent fra videregående oppfatter studiet som praktisk orientert, sammenliknet med 65 prosent av de øvrige deltakerne.

Det neste utsagnet handler om hvorvidt utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, noe 67 prosent i stor eller svært stor grad opplever. Graden av enighet er noe høyere blant deltakerne som jobber i barnehage, hvor 76 prosent er enige i stor eller svært stor grad, sammenliknet med deltakerne som jobber i skolen, hvor den samme andelen er 65 prosent. Dette er et mønster vi finner igjen i de andre deltakerundersøkelsene som er gjennomført de seneste

årene<sup>10</sup>. Deltakere på videreutdanningen for barnehagelærere i 2022 er mer fornøyd med hvordan utdanningen har kombinert teori og praksis enn lærere og yrkesfaglærere. Barnehagestyrere i 2021 er mer fornøyde enn deltakere på rektorutdanningen i 2021. Det ser også ut til at rektorutdanningen og styrerutdanningen har lyktes noe bedre med å kombinere teori og praksis enn de modulbaserte lederutdanningene. Til slutt kan vi legge til at deltakere fra videregående er langt mindre fornøyde med hvordan utdanningen har klart å kombinere teori og praksis – 44 prosent er i stor eller svært stor grad enige sammenliknet med rundt 70 prosent av de øvrige deltakerne fra skoler. Dette passer med at deltakere fra videregående også i langt mindre grad anser studiet som praktisk orientert.

De to siste utsagnene handler om hvorvidt utdanningen har vært relevant og om utdanningen har vært relevant for arbeidet i skolen eller barnehagen. Nesten samtlige er enige i begge utsagnene. Korrelasjonen mellom de to utsagnene er på 0,76, og begrunnelsen for å inkludere begge er at spørsmålet om utdanningens relevans er stilt ulikt til ansatte i barnehage og skole. Utsagnet om at utdanningen har vært relevant kan sammenliknes med deltakerundersøkelsene til lærere, yrkesfaglærere og deltakere på rektorutdanningen, mens utsagnet om at utdanningen har vært relevant for mitt arbeid i barnehagen eller skolen kan sammenliknes med deltakerundersøkelsene til barnehagelærere og styrerutdanningen. Den modulbaserte lederutdanningen oppnår samme grad av enighet i at utdanningen er relevant som rektorutdanningen og styrerutdanningen i 2021, og noe høyere grad av enighet enn for videreutdanningene for lærere og yrkesfaglærere (Gjerustad m.fl. 2022, Gjerustad m.fl. 2021b, Pedersen mfl. 2022). Barnehagelærere er de som opplever videreutdanningene som mest relevant av alle (Bergene & Samuelsen 2022).

Generelt ser det altså ut til at de modulbaserte lederutdanningene treffer deltakernes behov på en god måte. Svært få opplever det faglige nivået som for krevende og nesten samtlige opplever utdanningene som relevante. Et klart flertall mener også at studiet inneholder teoretiske og praktiske elementer, og at dette kombineres på en god måte.

Vi finner stort sett det samme når respondentene får anledning til å uttrykke seg med egne ord om hvordan studiet har relatert seg til eget arbeid. I alt 34 personer valgte å ta i bruk denne muligheten. Flere respondenter forteller at utdanningen har vært relevant og nyttig for egen praksis. «Gjennom utprøvningsprosjekt måtte jeg ta med meg teorien inn i skolehverdagen. Dette er en veldig god måte å jobbe på, som gjør studiet relevant [f]or meg som leder», er det én som skriver. «Begge studier har vært overraskende praksisnære», forteller en annen. Det er

---

<sup>10</sup> Andelene som i stor eller svært stor grad er enige i at «Utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte»: 70 % (Rektorutdanningen 2021 (Gjerustad m.fl. 2022)); 85 % (Videreutdanning for styrere 2021 (Gjerustad m.fl. 2021b)); 61 % (lærere 2022 (Knutsen mfl. 2022)); 74 % (yrkesfaglærere 2022 (Pedersen m.fl. 2022)); 80 % (barnehagelærere 2022 (Bergene mfl. 2022)).



likevel flere som uttrykker at det har vært for lite fokus på barnehage og at det har vært vanskelig å kombinere jobb med egne studier (spesielt med tanke på pandemien og utfordringer med bemanning i skolen). Noen få skriver også at forelesningene var dårlig forberedt, at det var for lite juss eller at studiet hadde liten praktisk anvendelse for videregående skole.

For å undersøke nærmere sammenhengen mellom opplevelsen av relevans og studienes vektlegging av teori og praksis gjorde vi korrelasjonsanalyser mellom variablene vist i figur 5.1. Siden korrelasjonen mellom de to spørsmålene for relevans var så høy, har vi laget en ny variabel som er gjennomsnittet av svarene på de to spørsmålene.

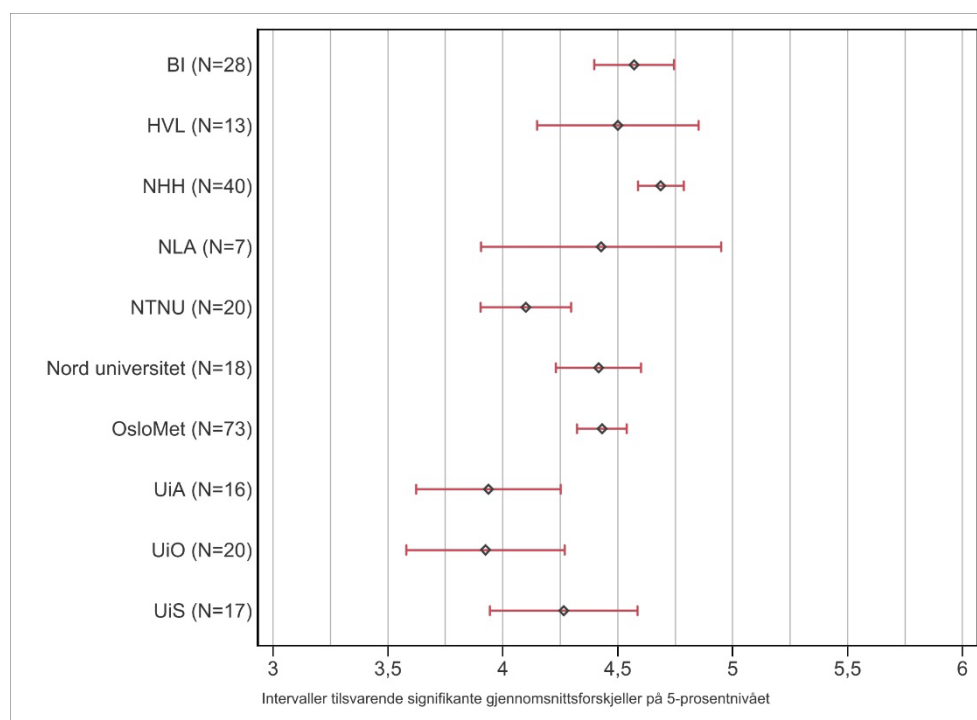
**Tabell 5.1: Korrelasjon mellom utsagn om opplevelse av studiets relevans. N = 254.**

	Relevans	Teoretisk orientert	Praktisk orientert	Kombinert teori og praksis
Relevans	1.000			
	0.276***	1.000		
Teoretisk orientert	0.500***	0.201***	1.000	
Praktisk orientert	0.624***	0.232*	0.724***	1.000
Kombinert teori og praksis				

*Signifikans indikeres med \* på 0,1 nivået, \*\* på 0,05 nivået og \*\*\* på 0,001 nivået*

Tabellen viser at alle korrelasjoner er statistisk signifikante, men to av korrelasjonene er vesentlig sterkere enn de andre. Kolonnen under overskriften *Relevans* viser hvordan de tre utsagnene om teori og praksis korrelerer med gjennomsnittet av de to utsagnene om relevans. Det er en svak positiv korrelasjon mellom teoretisk orientering og opplevelsen av relevans, mens det er moderat positiv korrelasjon mellom praktisk orientering og opplevelsen av relevans, og en noe sterkere moderat positiv korrelasjon mellom kombinasjonene av teori og praksis og opplevelsen av relevans. Vi kan også se fra raden for Kombinert teori og praksis at det bare er en svak positiv korrelasjon mellom teoretisk orientering og om deltakerne vurderer kombinasjonen av teori og praksis som god, mens det er en sterk positiv korrelasjon mellom vurdering av kombinasjon og hvorvidt studiet er praktisk orientert. Dette vil si at de som opplever at studiet har god kombinasjon av teori og praksis også har en tendens til å oppleve studiet som relevant. Dette gjelder også, om enn i noe mindre grad, for de som mener at utdanningen er praktisk orientert, mens det bare er en svak tendens til at de som mener at studiet er teoretisk orientert også mener at utdanningen er relevant. Videre er det en sterk tendens til at de som i større grad mener at utdanningen er praktisk orientert også mener at kombinasjonen mellom teori og praksis er god, mens det i svært liten grad er en slik tendens for de som mener at utdanningen er teoretisk orientert.

At det er en så mye klarere sammenheng mellom praktisk orientering og hvorvidt deltakerne for det første vurderer kombinasjonen mellom teori og praksis som god, og for det andre opplever studiet som relevant, kan være viktig å ta med seg når vi husker at det er en ganske mye større andel som opplever studiet som teoretisk enn praktisk orientert. Dette er også i tråd med funnene fra Gjerustad m.fl. (2022).

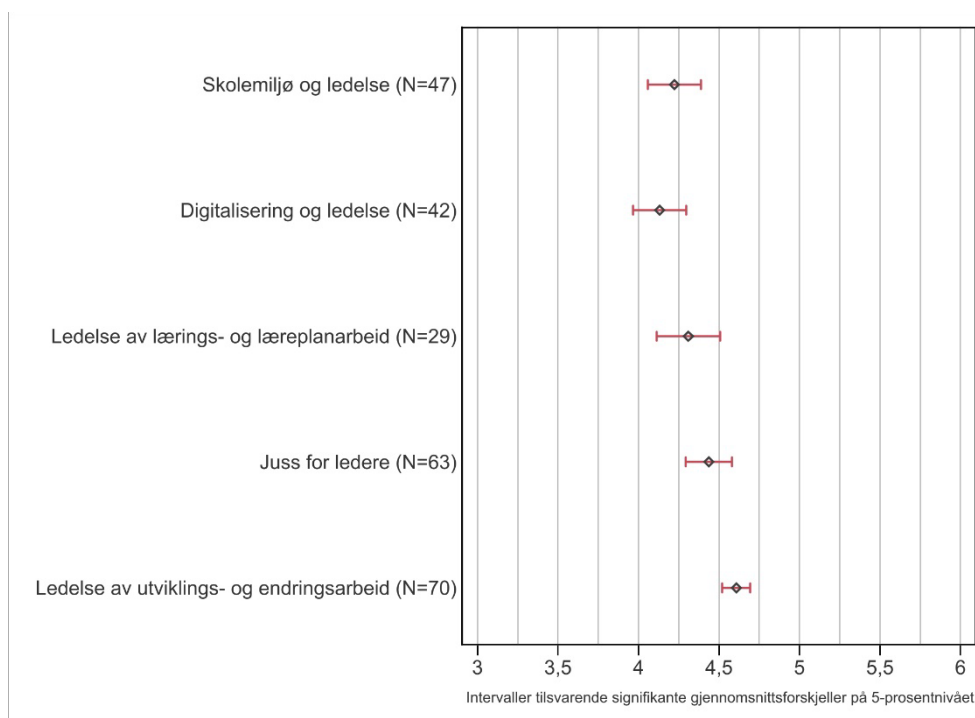


**Figur 5.2 Gjenomsnittlig relevansskår etter studiested.**

Figur 5.2 viser opplevd relevans etter studiested.<sup>11</sup> Det er noe variasjon i hvor relevant deltakere ved de ulike studiestedene vurderer utdanningen, men få av forskjellene er signifikante (indikert med manglende overlapp mellom intervaller), og det er få deltakere fra enkelte av studiestedene. Med disse begrensningene i bakhodet kan vi likevel observere at de to handelshøyskolene BI og NHH har de høyeste relevansskårene, og at disse skårer signifikant høyere enn de mer tradisjonelle universitetene i Oslo, Agder og NTNU.

Vi har også undersøkt om det er forskjeller i hvordan deltakerne vurderer relevans på tvers av modulene, vist i figur 5.3.

<sup>11</sup> Konfidensintervall (horisontale streker i figuren) angir området hvor en med stor sannsynlighet kan anta at verdien befinner seg i populasjonen. Bred strek betyr at usikkerheten er større enn ved smal strek. Dersom strekene overlapper, slik de stort sett gjør i figuren, betyr det at det ikke er pålitelige forskjeller mellom modulene. Vi har fulgt Goldstein og Healy (1995) og benyttet  $z = 1,39$  i utregningene av intervallene. Dette gir 83-prosent konfidensintervaller, som er intervallet der manglende overlapp indikerer at det er signifikante forskjeller i gjennomsnitt mellom grupper på 5-prosentnivået.

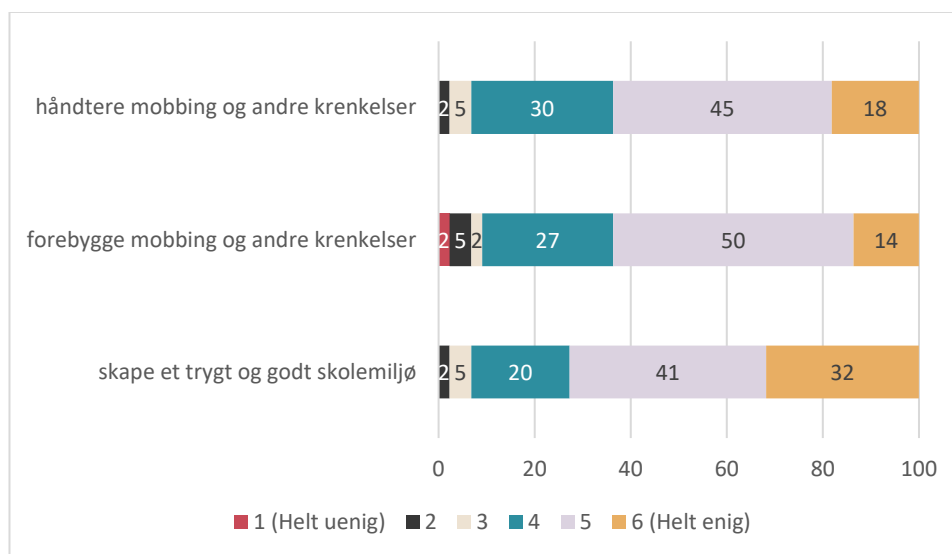


**Figur 5.3 Gjennomsnittlige relevansskår etter modul.**

Figuren viser at det er generelt små forskjeller mellom de ulike modulene og hvordan de skårer på relevans. Ledelse av utviklings- og endringsarbeid er modulen med høyest gjennomsnittlig relevansskår, mens Digitalisering og ledelse og Skolemiljø og ledelse har de laveste skårene. Noen få av de observerte forskjellene er signifikante. Deltakerne på Digitalisering og ledelse skårer signifikant lavere enn deltakerne på Juss for ledere og Ledelse av utviklings- og endringsarbeid, mens deltakerne på Skolemiljø og ledelse skårer signifikant lavere enn deltakerne på Ledelse av utviklings- og endringsarbeid.

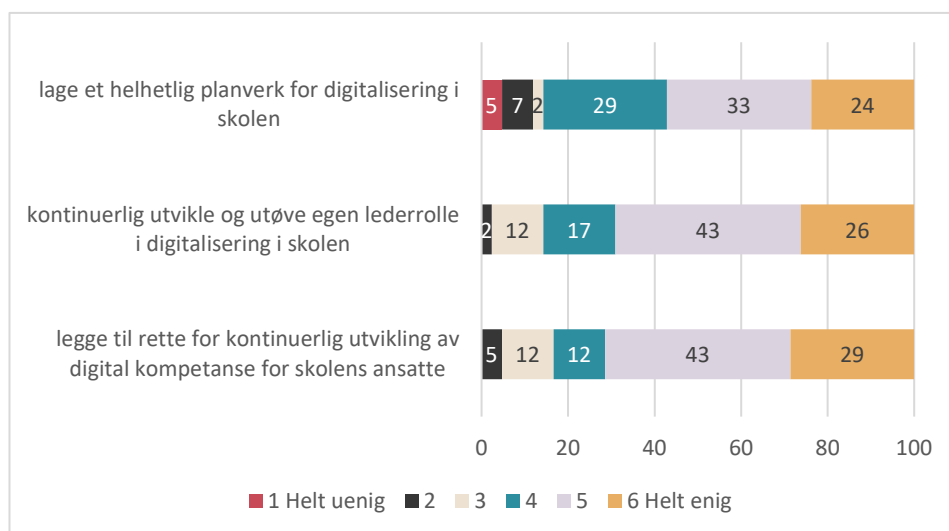
## 5.2 Læringsutbytte

Deltakernes læringsutbytte ble undersøkt på to måter. Den ene måten var ved at deltakerne tok stilling til ni utsagn om hva de sitter igjen med etter utdanningen. Dette er mer generelle utsagn som vi kan kjenne igjen fra deltakerundersøkelsene av styrerutdanningen og rektorutdanningen. Siden denne undersøkelsen har gått til deltakere på ulike moduler har vi i tillegg inkludert noen spørsmål om utbytte som går spesifikt på hver modul. Vi undersøkte svarene på disse spørsmålene først. Disse spørsmålene er tett knyttet til det Utdanningsdirektoratet oppgir som formålet med de ulike lederutdanningene (se kapittel 1.1 for nærmere beskrivelse av modulene). Leseren bør merke seg at enkelte moduler har relativt få deltakere.



**Figur 5.4 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Skolemiljø og ledelse. Prosent. N = 44.**

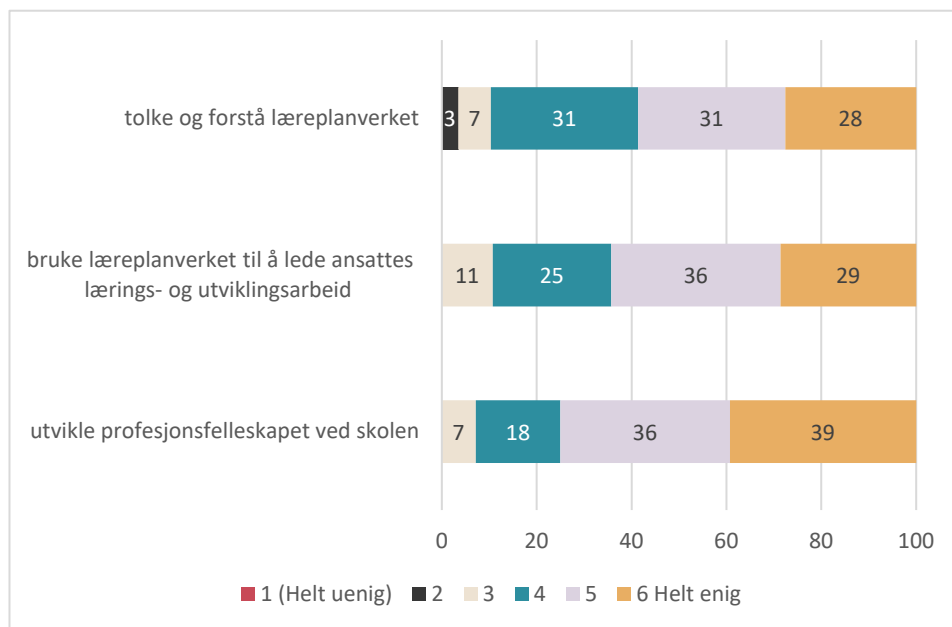
Figur 5.4 viser svarene fra deltakerne på modulen Skolemiljø og ledelse. Et klart flertall av deltakerne oppgir å være enig eller helt enig (verdi «5» og «6 (Helt enig)») i at de har fått kompetanse til å forebygge og håndtere mobbing og andre krenkelser, og til å skape et godt arbeidsmiljø. Vi kan se at litt flere er helt enige i at de kan håndtere mobbing sammenliknet med å forebygge mobbing, men at enigheten er aller størst i at deltakerne har kompetanse på å skape et trygt og godt skolemiljø.



**Figur 5.5 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Digitalisering og ledelse. Prosent. N = 42.**

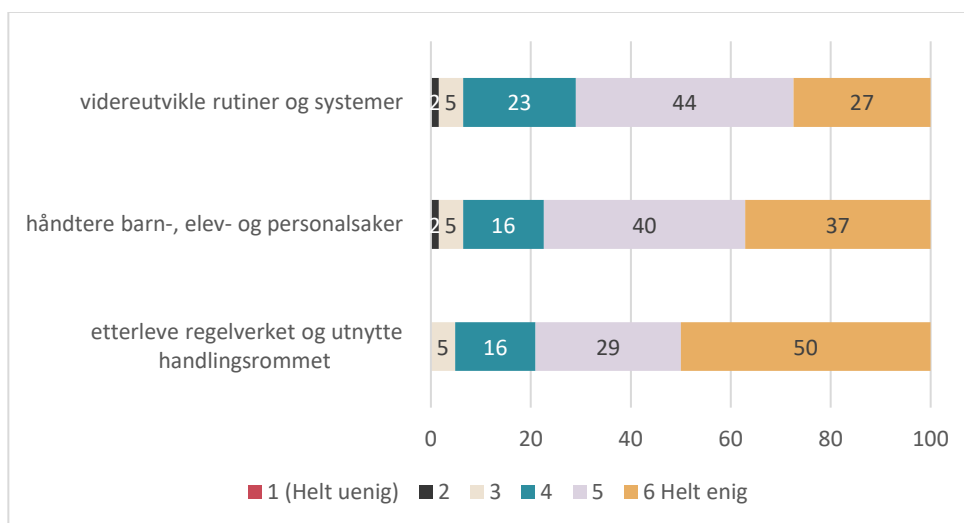
I Figur 5.5 ser vi på svarene fra deltakerne på modulen Digitalisering og ledelse. Også her er over halvparten enig eller helt enig i alle påstandene, men det er en

viss variasjon. Rundt 70 prosent har krysset av for «5» eller «6 Helt enig» for at de har fått kompetanse til å «kontinuerlig utøve egen lederrolle i digitalisering i skolen» og «legge til rette for kontinuerlig utvikling av digital kompetanse for skolens ansatte», mens det samme gjelder 57 prosent for utsagnet om å «lage et helhetlig planverk for digitalisering i skolen».



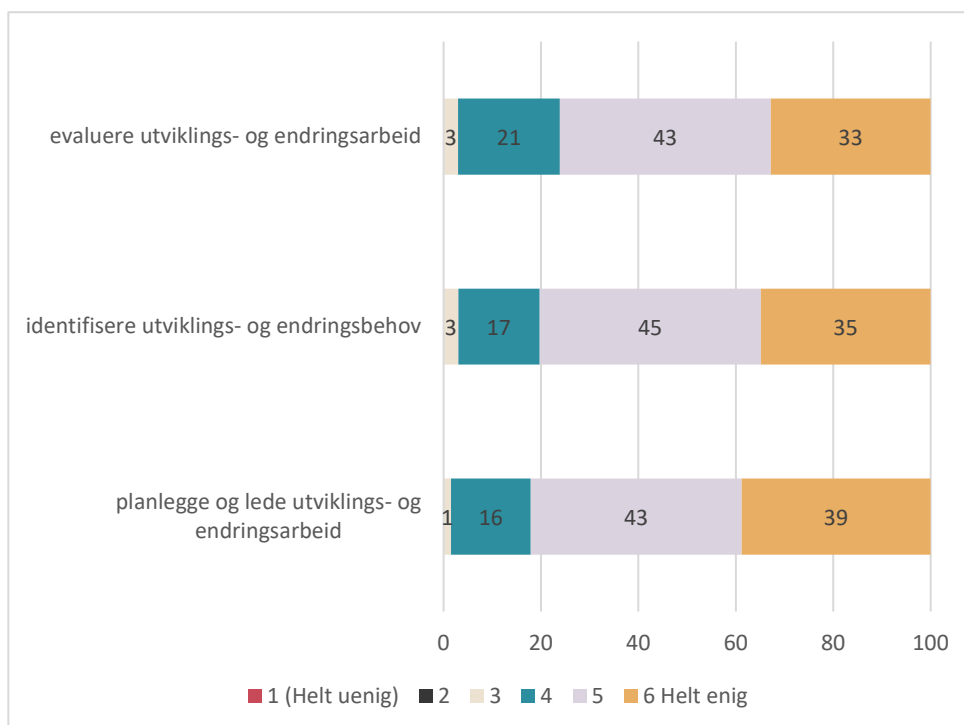
**Figur 5.6 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Ledelse av lærings- og læreplanarbeid. Prosent. N = 28-29.**

Figur 5.6 viser de tre utsagnene deltakerne på Ledelse av lærings- og læreplanarbeid skulle ta stilling til. En klar majoritet er enige i samtlige av påstandene. Størst variasjon er det i om deltakerne opplever at de har fått kompetanse til å tolke og forstå læreplanverket, selv om 59 prosent har krysset av for «5» og «6 (Helt enig)». Det samme gjelder 64 prosent for utsagnet om å «bruke læreplanverket til å lede ansattes lærings- og utviklingsarbeid» og 75 prosent for å «utvikle profesjonsfellesskapet ved skolen».



**Figur 5.7 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Juss for ledere. Prosent. N = 62.**

Figur 5.7 viser hvordan deltakerne på Juss for ledere vurderer læringsutbyttet. Enighetene i påstandene er generelt noe høyere enn for de foregående modulene. Over 70 prosent er enige eller helt enige i alle påstanden. Kompetansen til å etterleve regelverket og utnytte handlingsrommet skiller seg ut, ved at halvparten av deltakerne er helt enig. Dette er en fellesmodul for barnehage- og skoleledere. Vi finner ingen nevneverdige forskjeller i hvordan disse har svart.



**Figur 5.8 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Ledelse av utviklings- og endringsarbeid. Prosent. N = 66-67.**

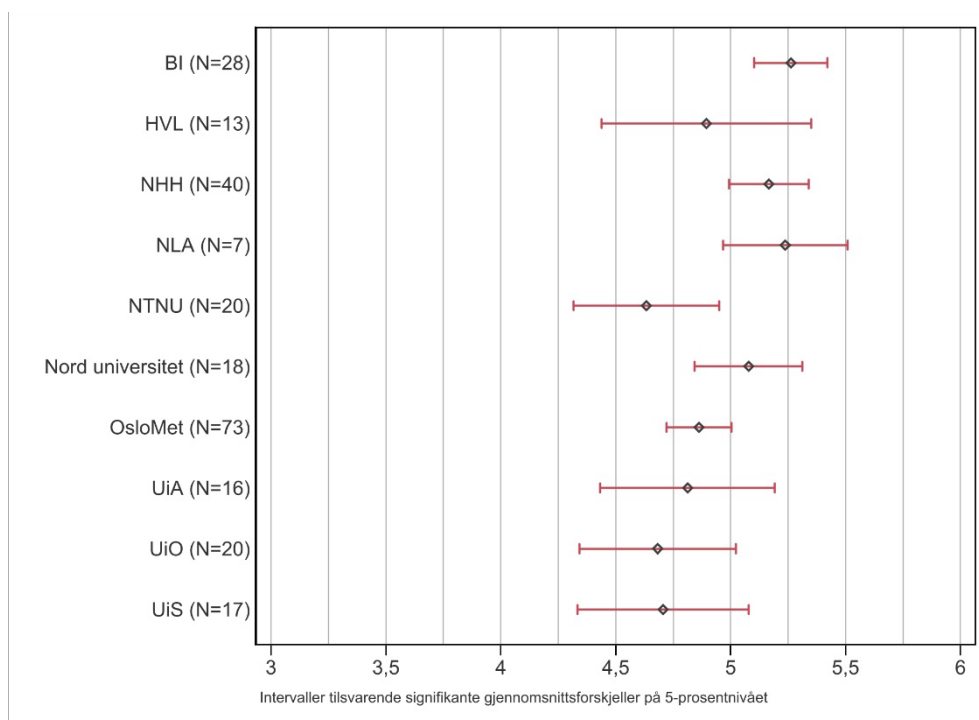
Til slutt viser figur 5.8 svarene til deltakerne på Ledelse av utviklings- og endringsarbeid. Rundt 80 prosent er enig eller helt enig («5» og «6 (Helt enig)» i alle påstander, og det er omtrent ingen som har benyttet delen av skalaen som uttrykker uenighet. Ingen av utsagnene skiller seg noe særlig fra de øvrige. Det er ingen nevneverdige forskjeller i svarene mellom barnehage- og skoleledere.

Spørsmålene presentert i figur 5.4 til 5.8 kan sies å være et forsøk på å måle kjernekompetansene i hver modul. For å kunne sammenlikne om deltakerne på de ulike modulene opplever at de sitter igjen med kjernekompetansen det er meningen at de skal oppnå lager vi et samlemål ved å ta gjennomsnittet av svarene på spørsmålene om kjernekompetansene for hver modul. Vi vil kalle dette målet for kjernekompetanse.

Vi har undersøkt hvorvidt hver av disse settene med spørsmål kan betraktes som å være en del av samme skala, ved hjelp av Cronbachs alpha, som er et mål på reliabilitet og intern konsistens. Fire av fem oppnår en reliabilitetskoeffisient på rundt 0,9 (på en skala fra 0-1). Digitalisering og ledelse oppnår en reliabilitetskoeffisient på 0,77. Verdier på 0,7-0,8 regnes vanligvis som akseptable for å kunne betrakte spørsmålene som del av en skala (Field mfl. 2012, s 799). Vi bør likevel tolke resultatet med litt varsomhet, fordi reliabilitetskoeffisienten er sensitiv for hvilke av de tre spørsmålene som inkluderes, som kan tyde på at reliabiliteten ikke er svært god. Vi skal derfor være litt forsiktige når vi tolker resultatene for denne modulen.

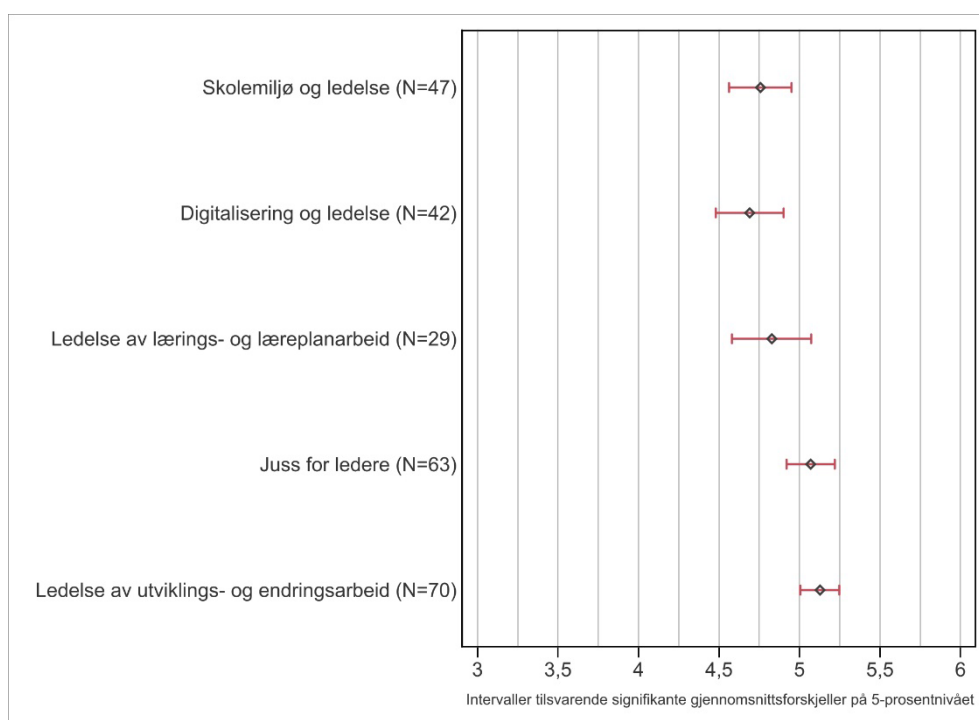
To andre forbehold må også tas før vi presenterer resultatene. Siden alle spørsmålene skal måle det samme i hver modul, det viktigste formålet med modulen og den viktigste kompetansen deltakerne skal sitte igjen med, vurderer vi at de kan sammenliknes på tvers. Det er likevel viktig å huske på at det er forskjellige spørsmål som stilles om hver modul, slik at forskjeller mellom modulene ikke nødvendigvis må bety at noen moduler lykkes bedre med å lære bort kjernekompetansene enn andre. De kan også skyldes at spørsmålene om hvorvidt deltakerne har oppnådd denne kompetansen treffer bedre for noen moduler enn andre. Det er også viktig å merke seg at enkelte moduler har relativt få deltakere.

Med disse forbeholdene i bakhodet sammenlikner vi studiestedene i figur 5.9. Igjen opplever de aller fleste deltakere å sitte igjen med kompetanse på de viktigste områdene ved samtlige studiesteder. Kjernekompetanseskåren er høyest ved BI, NHH, NLA (vær oppmerksom på antall deltakere) og Nord Universitet. BI og NHH har igjen en score som er signifikant høyere enn NTNU og UiO, og BI scorer også signifikant høyere enn OsloMet. Se figuren for øvrige signifikante forskjeller.



**Figur 5.9 Gjennomsnittlig kjernekompetanseskår etter studiested.**

Vi har også undersøkt forskjeller mellom modulene i figur 5.10.



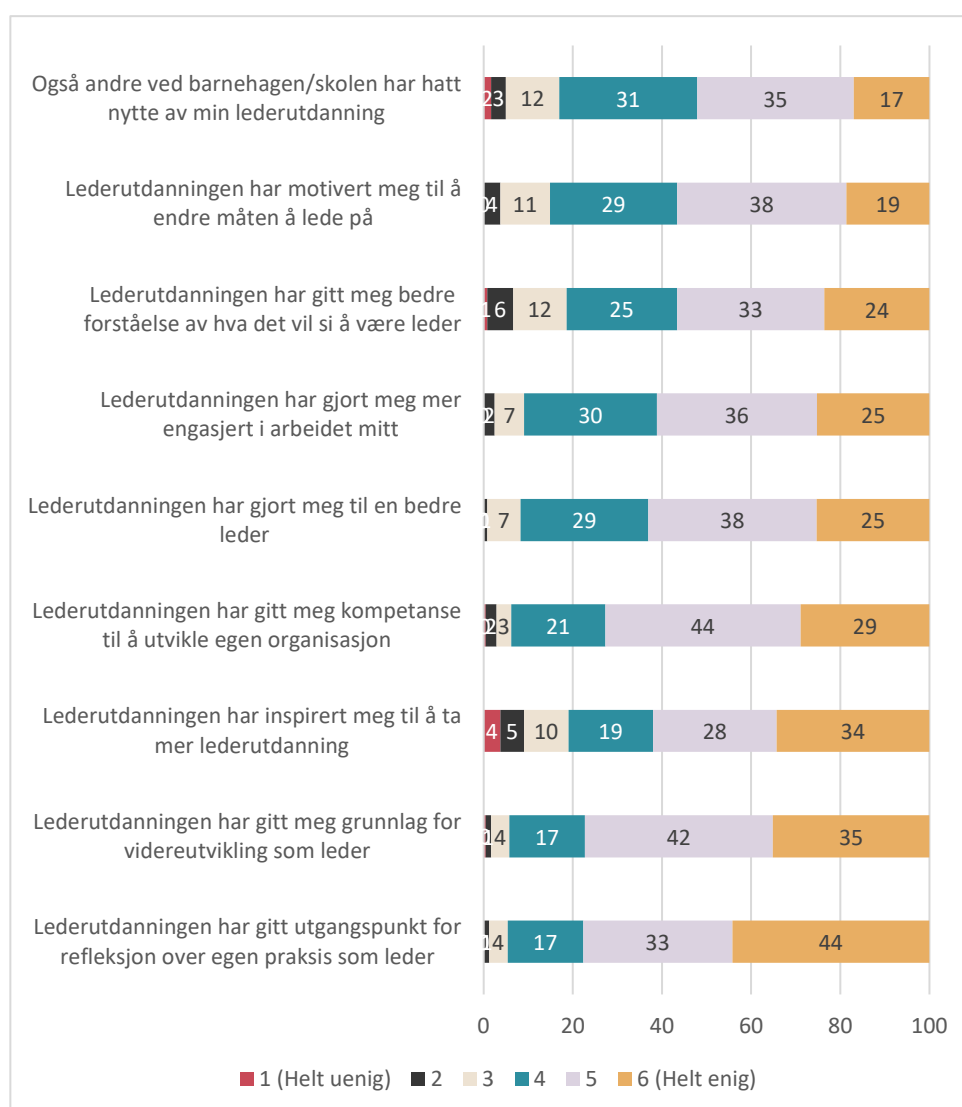
**Figur 5.10 Gjennomsnittlig kjernekompetanseskår etter modul.**

Figuren viser at kjernekompetanseskåren er høy for samtlige moduler, og når vi tar konfidensintervallene med i betraktning, er det små eller ingen forskjeller



mellom modulene. Deltakerne på modulen for Ledelse av utviklings- og endringsarbeid har den høyeste skåren, fulgt av Juss for ledere, mens Digitalisering og ledelse har den laveste skåren. Deltakerne på ledelse av utviklings- og endringsarbeid skårer signifikant høyere enn deltakerne på Skolemiljø og ledelse og Digitalisering og ledelse, mens deltakerne på Juss for ledere skårer signifikant høyere enn sistnevnte.

Vi tar nå for oss de mer generelle utsagnene som handler om hvordan utdanningen har påvirket en rekke forhold, som refleksjon, ledelse, engasjement, videreutvikling og læring i organisasjonen. Figur 5.11 viser utsagnene og svarfordelingen.



**Figur 5.11 På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen. Prosent. N = 241-242.**

Det har tidligere blitt observert at utsagnene om læringsutbytte som handler om konkrete resultater får lavere tilslutning enn de litt mer abstrakte utsagnene om refleksjon, forståelse, motivasjon og engasjement, og at dette er et mønster som går igjen (Gjerustad m.fl. 2022). Klart flest, 44 prosent, er helt enige i at lederutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder, mens færrest er helt enige i at andre også har hatt nytte av lederutdanningen og at lederutdanningen har motivert til å endre måten deltakeren leder på. Det er ingen signifikante forskjeller i hvordan barnehage- og skoleledere svarer. Deltakerne hadde også mulighet til å beskrive læringsutbytte og forhold rundt dette med egne ord. 14 personer valgte å benytte seg av denne muligheten. Flere peker på at de har en master fra før eller at det er utfordrende å kombinere studier og jobb. Enkelte forteller om at de har blitt tryggere/ mer bevisst i rollen som leder. «Ikke nødvendigvis at man endrer seg så mye, men man står mer faglig bevisst i sine valg som leder», skriver en respondent. Selv om det kun er 14 personer som med egne ord har ønsket å uttrykke noe omkring utbyttet av utdanningen, fortelles det også her om lavt utbytte grunnet liten relevans for barnehager. Dette står dog, som nevnt, i kontrast til de kvantitative dataene.

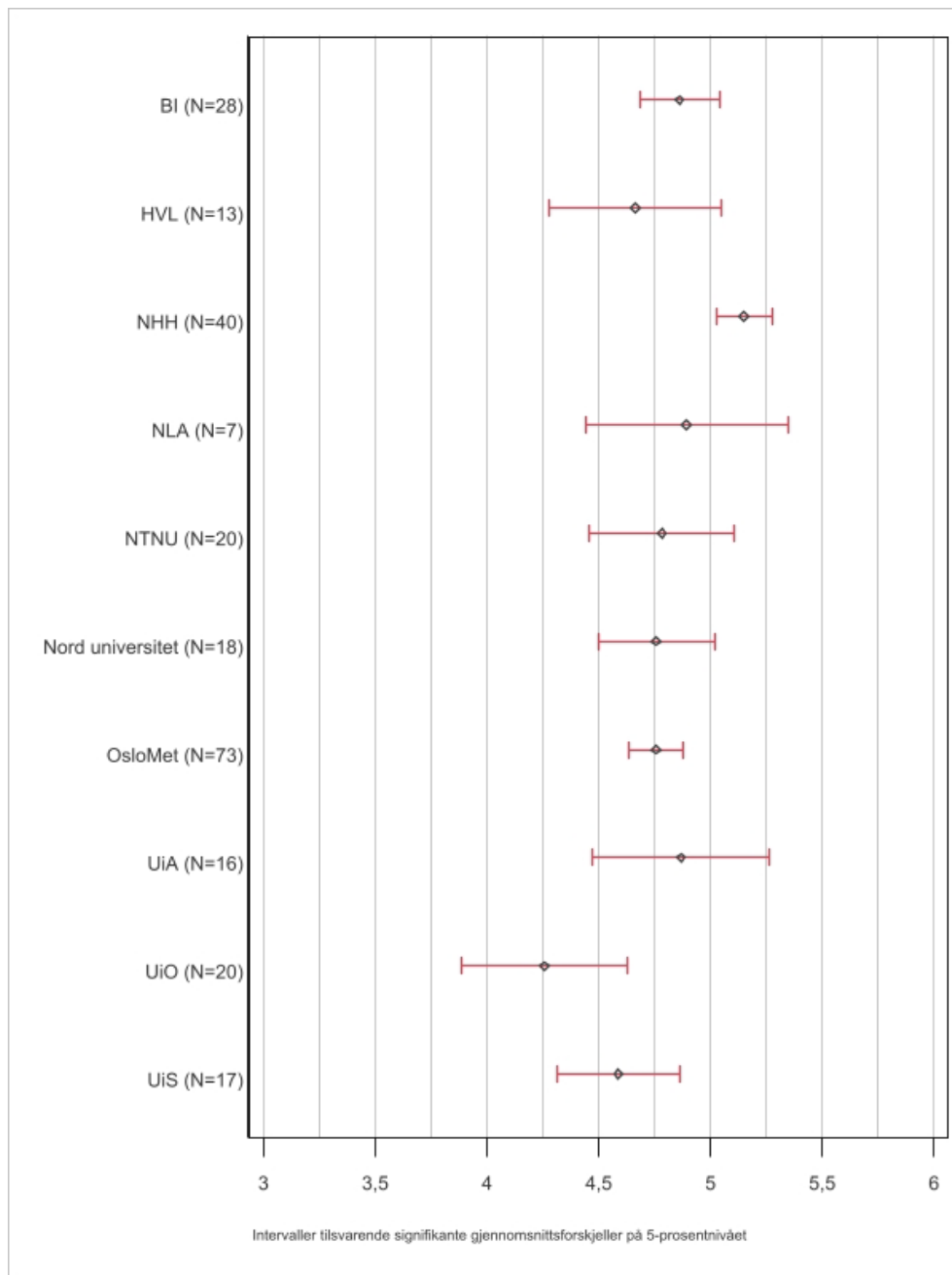
I hvilken grad utsagnene som vises i figur 5.11 kan sies å måle læringsutbytte er undersøkt ved hjelp av konfirmerende faktoranalyse. Analysen viser at dersom utsagnet «Lederutdanningen har motivert meg til å endre måten å lede på» fjernes, måler de øvrige utsagnene det samme fenomenet<sup>12</sup>. Vi oppnår en Cronbachs alpha på 0,9, som er svært høyt, og i tråd med hva som har blitt oppnådd tidligere for disse utsagnene (Gjerustad m.fl. 2022). Vi lager en samle verdi som er et gjennomsnitt av svarene på utsagnene vi fant at målte det samme konseptet<sup>13</sup>. Samle verdien kalles for læringsutbytte, og går fra en til seks. Verdien 1 oppstår dersom alle har krysset av for 1 (Helt uenig) på samtlige av utsagnene, mens verdien 6 oppstår dersom alle har krysset av for verdien 6 (Helt enig) på samtlige av utsagnene.

Figur 5.12 viser at læringsutbyttet generelt er høyt. Samtlige institusjoner har et gjennomsnitt på over 4, men at det er noe variasjon. Vi må igjen minne om det relativt lave antallet deltakere ved enkelte studiesteder. Deltakerne som har studert ved NHH har det høyeste utbytte, fulgt av NLA, UiA og BI. Deltakerne ved UiO har det laveste utbytte. Som konfidensintervallene viser, er læringsutbytteskåren signifikant høyere på NHH sammenliknet med OsloMet, UiS og UiO, mens deltakerne på BI i snitt skårer signifikant høyere enn deltakerne på UiO. For øvrige signifikante forskjeller mellom studiestedene henvises det til figuren.

---

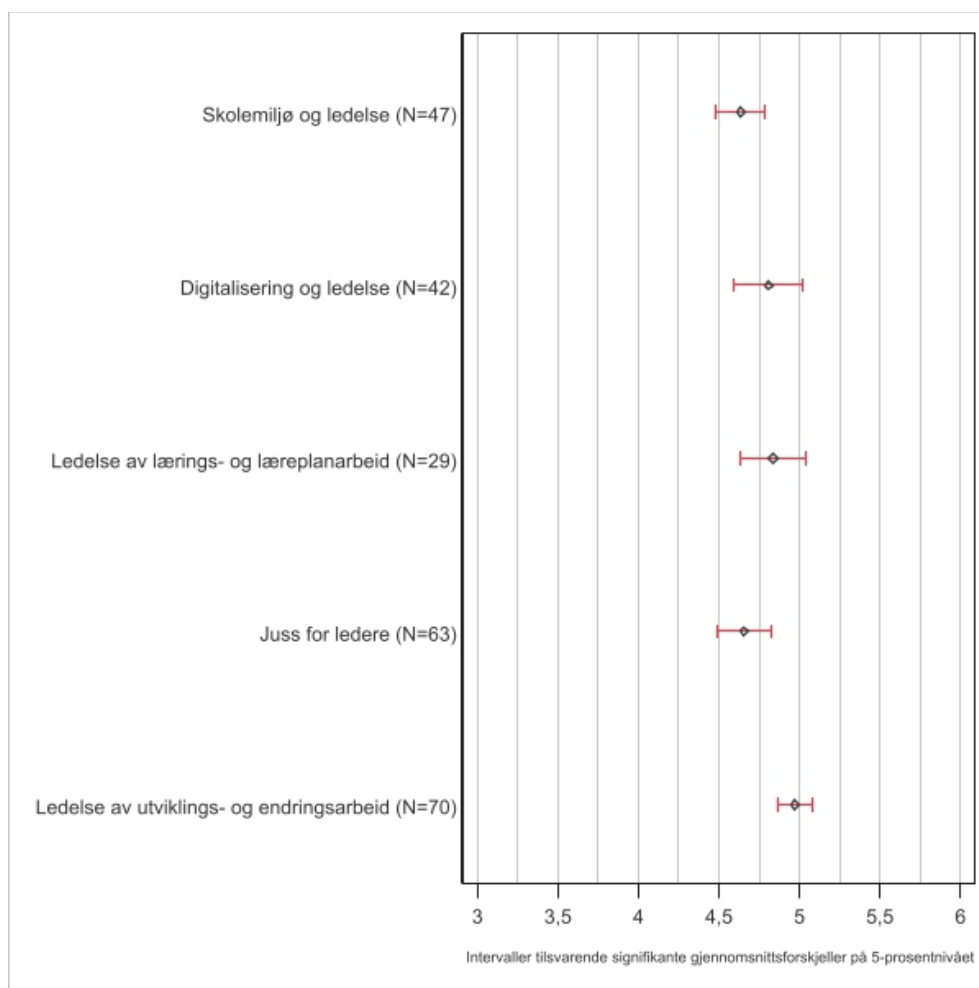
<sup>12</sup> Den konfirmerende faktoranalysen er gjennomført i Mplus med estimatoren wlsmv, som håndterer ordinale kategoriske variabler. Modellen med samtlige utsagn gir CFI=0,99, RMSEA=0,11 og SRMR=0,03. Modellen uten utsagnet «Lederutdanningen har motivert meg til å endre måten å lede på» gir CFI=1, RMSEA=0,07, og SRMR=0,02.

<sup>13</sup> Vi velger å gjøre dette på tross av at utsagnene hadde forskjellige faktorladninger, fordi det gir et samle mål som er enkelt og tolke og som er på samme skala som de opprinnelige utsagnene.



**Figur 5.12 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter studiested.**

I figur 5.13 undersøkes forskjeller i læringsutbytte etter modul.



**Figur 5.13 Gjennomsnittlig læringsutbytte etter modul.**

Deltakerne på de ulike modulene skårer svært likt. Høyest utbytteskår er det på Ledelse av utviklings- og endringsarbeid, med et snitt på 5, mens utbytteskåren er lavest på skolemiljø og ledelse på 4,6. Deltakerne på Ledelse av utviklings- og endringsarbeid skårer signifikant høyere enn deltakerne på både Juss for ledere og Skolemiljø og ledelse.

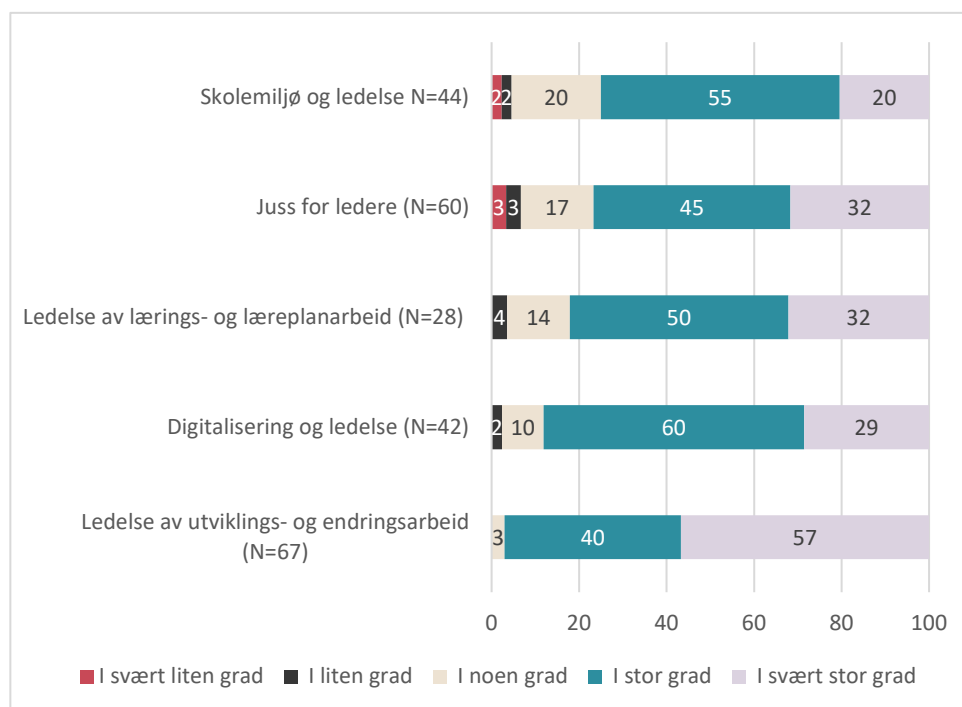
Funnene i denne undersøkelsen er i tråd med hvordan deltakerne på styrerutdanningen og på rektorutdanningen svarte i 2021 (Gjerustad m.fl. 2021 og Gjerustad m.fl. 2022). Deltakerne på de modulbaserte lederutdanningen skiller seg imidlertid litt ut ved at tilslutningen generelt ser ut til å være lavere på de fleste utsagnene sammenlignet med de to overnevnte undersøkelsen. Gjennomsnittsskåren som samlemålet for læringsutbytte var på 4,9 blant deltakerne på styrerutdanningen i 2021 (Gjerustad m.fl. 2021b) og 4,7 blant deltakerne på rektorutdanningen i 2021 (Gjerustad m.fl. 2022). Gjennomsnittet er også 4,7 for deltakerne på den modulbaserte lederutdanningen, men disse har ikke måttet ta stilling til en del av påstandene deltakerne på styrerutdanningen og rektorutdanningen har gitt lavest tilslutning til. Dersom vi bare tar med utsagn som er med i den modulbaserte

lederutdanningen har både deltakerne på rektorutdanningen og styrerutdanningen i gjennomsnitt en utbytteskår på 5.

En forklaring på dette er at mange av utsagnene dreier seg om å utvikle seg selv som leder generelt. Den modulbaserte utdanningen er for ledere som i skolen og barnehagen allerede har tatt lederutdanning, og er ment til å dekke et behov for kompetanseutvikling på tematisk avgrensede områder utover den basiskompetansen styrer- og rektorutdanningen gir. Mønstre i svarene kan gi støtte til en slik tolkning. For eksempel gis utsagnet om at «Lederutdanningen har gitt bedre forståelse av hva det vil si å være leder» klart større tilslutning blant deltakerne på styrerutdanningen og på rektorutdanningen enn blant deltakerne på de modulbaserte lederutdanningene. Kun «Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å utvikle egen organisasjon» har omtrent samme tilslutning blant deltakerne på den modulbaserte lederutdanningen som i de to øvrige, og bare «Også andre ved barnehagen/skolen har hatt nytte av min lederutdanning» har større tilslutning blant deltakerne på den modulbaserte lederutdanningen.

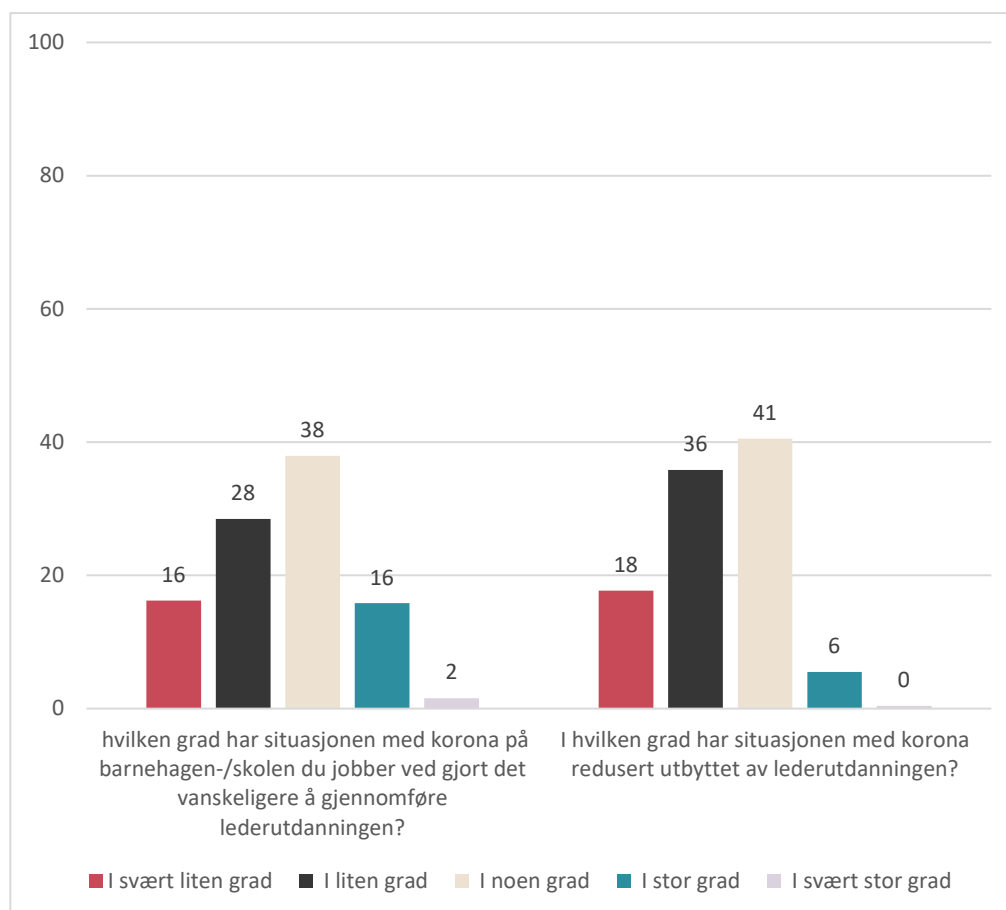
### 5.3 Opplevelse av studiet og egen endring

Avslutningsvis skal vi presentere svarene på ett utsagn som er ment å gi en helhetsvurdering av studiet og på utsagn som handler om hvorvidt koronasitasjonen påvirker gjennomføringen og utbyttet av lederutdanningen.



Figur 5.14 I hvilken grad er du fornøyd med studiet som helhet? Prosent.

Figur 5.14 viser svarfordelingen på spørsmålet om hvor fornøyde deltakerne er med studiet som helhet etter modul. De aller fleste er svært fornøyde. 75 prosent eller flere oppgir i stor eller i svært stor grad på alle modulene. Skolemiljø og ledelse og Digitalisering for ledere er de to modulene med den laveste andelen som er fornøyde i stor eller svært stor grad, mens Ledelse av utviklings- og endringsarbeid er modulen klart flest er fornøyde med. Her oppgir 57 prosent at de er fornøyde i svært stor grad.



**Figur 5.15 Koronasituasjonen Prosent. N = 253-254.**

Figur 5.15 viser at de aller fleste har vært påvirket av koronasituasjonen i noen grad, men for de aller færreste har pandemien gjort det vanskelig å gjennomføre utdanningen eller redusert utbyttet. Bare 18 prosent svarer at koronasituasjonen har gjort det vanskelig å gjennomføre lederutdanningen, og enda færre (6 prosent), oppgir at koronasituasjonen i stor eller svært stor grad har redusert utbyttet av utdanningen.

## 5.4 Hva bidrar til læringsutbytte?

Gjennom rapporten har vi presentert deltakernes svar på spørsmål om en rekke ulike tema som kan være relevante for deres læringsutbytte. For å undersøke nærmere hvilke forhold som står fram som særlig vesentlige, gjennomførte vi en multi-tippel regresjonsanalyse, der betydningen av en rekke forhold kan testes mot hverandre (figur 5.2). Som i rektorundersøkelsen for deltakere som fullførte i 2021 brukes samlemålet for læringsutbytte som avhengig variabel. Vi følger også analysen gjort for rektorutdanningen ved å dele variablene inn i tre grupper:

- Bakgrunnsforhold:
  - Kjønn
  - Alder
  - Års erfaring fra skole eller barnehage
  
- Forhold ved individet og skolen de jobber på:
  - Skoleslag/barnehage de jobber på
  - Om de er øverste leder eller ikke
  - Grad av indre motivasjon («I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?»)
  - Opplevelse av tilrettelegging for studiet («I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen/barnehagen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet?»)
  - I hvilken grad det var enkelt for deltakerne å prøve ut det de lærte på studiet (kapittel 4)
  
- Forhold ved studiet:
  - Samarbeid som arbeid mellom samlinger (faktor presentert i kapittel 5)
  - Selvstudier som arbeid mellom samlinger (faktor presentert i kapittel 5)
  - I hvilken grad studiet var teoretisk orientert
  - I hvilken grad studiet var praktisk orientert
  - Kombinasjon av teori og praksis
  - Studiets relevans
  - Hvorvidt deltakerne opplever at de har oppnådd kjernekompetansen i modulen
  - Antall samlinger
  - Prosentandelen samlinger som var fysisk

Analysene er organisert i tråd med de tre kategoriene, slik at i modell 1 er det bakgrunnsforhold som brukes til å forklare utbytte, i modell 2 er det bakgrunns-

forhold og forhold ved individet og skolen/barnehagen de jobber på som inngår, og i modell 3 inngår variabler fra alle tre kategoriene.

**Tabell 5.2 Regresjonsanalyse med utbytte som avhengig variabel.**

	(1)		(2)		(3)	
	Læringsutbytte		Læringsutbytte		Læringsutbytte	
Kvinne	0	(.)	0	(.)	0	(.)
Mann	-0.199	(0.128)	-0.150	(0.141)	-0.0816	(0.116)
Ikke-binær/annet	-1.155	(0.799)	-1.223	(0.792)	-0.300	(0.657)
Alder i antall år	-0.0117	(0.0108)	-0.00400	(0.0116)	-0.00901	(0.00950)
År arbeidet i barneha- gen-/skolen?	0.00588	(0.00745)	0.00224	(0.00769)	0.00345	(0.00625)
Barneskole			0	(.)	0	(.)
Ungdomsskole			0.215	(0.178)	0.122	(0.145)
1-10 skole			0.0190	(0.181)	0.0268	(0.147)
Videregående			0.0281	(0.175)	0.317*	(0.147)
Barnehage			0.103	(0.152)	0.0329	(0.126)
Annen lederstilling			0	(.)	0	(.)
Øverste leder			-0.0109	(0.125)	-0.00594	(0.102)
I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?			0.408***	(0.101)	0.200*	(0.0851)
I hvilken grad har til- retteleggingen ved skolen/barnehagen bi- dratt til eller hindret læringsutbytte?			-0.0421	(0.0618)	-0.0662	(0.0502)
Relevans					0.560***	(0.0767)
Utdanningen har vært teoretisk orientert					-0.0646	(0.0657)
Utdanningen har vært praktisk orientert					0.0308	(0.0701)
Utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte					0.114	(0.0741)
Antall samlinger					0.0263	(0.0228)
Prosentandel fysiske samlinger					-0.000759	(0.00229)
Konstantledd	5.301***	(0.470)	3.146***	(0.730)	1.536*	(0.673)
Observasjoner	237		217		217	
R <sup>2</sup>	0.024		0.111		0.439	
Justert R <sup>2</sup>	0.007		0.063		0.391	

Standardfeil i parentes

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$



I modell 1 ser vi at bakgrunnskarakteristika ved deltakeren ikke har noen signifikant sammenheng med læringsutbytte.

Modell 2 viser at blant forhold som har med individet og arbeidsplassen å gjøre, er det kun deltakerens motivasjon for å ta lederutdanning som har en signifikant sammenheng med opplevd læringsutbytte. Sammenhengen er positiv, slik at økt motivasjon henger sammen med større opplevd læringsutbytte.

I modell 3, hvor vi også inkluderer forhold ved studiet, finner vi at det eneste som har en signifikant sammenheng med opplevd utbytte, er opplevd relevans av utdanningen. Høyere opplevd relevans er relatert til større opplevd læringsutbytte. Teoretisk og praktisk orientering og å kombinere dette på en god måte har ingen signifikant sammenheng med opplevd læringsutbytte, ei heller antall samlinger eller andelen av disse samlingene som var fysiske. Motivasjon har fremdeles en sammenheng med opplevd læringsutbytte, selv om sammenhengen er noe svakere når relevans inkluderes i modellen. Inkluderingen av faktorer som har med studiet å gjøre fører også til at vi finner at deltakere fra videregående har signifikant høyere læringsutbytte sammenliknet med deltakere fra barneskoler. Til slutt bør det nevnes at forklaringskraften ( $R^2$ ) øker ganske betraktelig fra modell 2 til modell 3. Den eneste nye signifikante variabelen som tilføres er relevans, som dermed fremstår som en særlig viktig faktor statistisk.

For å oppsummere så viser analysen av karakteristika ved deltakeren og deres arbeidsplass at det kun er personens motivasjon som har en signifikant sammenheng med læringsutbytte. Den viktigste faktoren, og den eneste av forholdene med studiet som har en signifikant sammenheng med læringsutbytte, er hvorvidt deltakere opplever utdanningen som relevant. Modell tre forklarer rundt 40 prosent av variasjonen i opplevd læringsutbytte, noe som må anses som relativt høyt.

## 5.5 Oppsummering

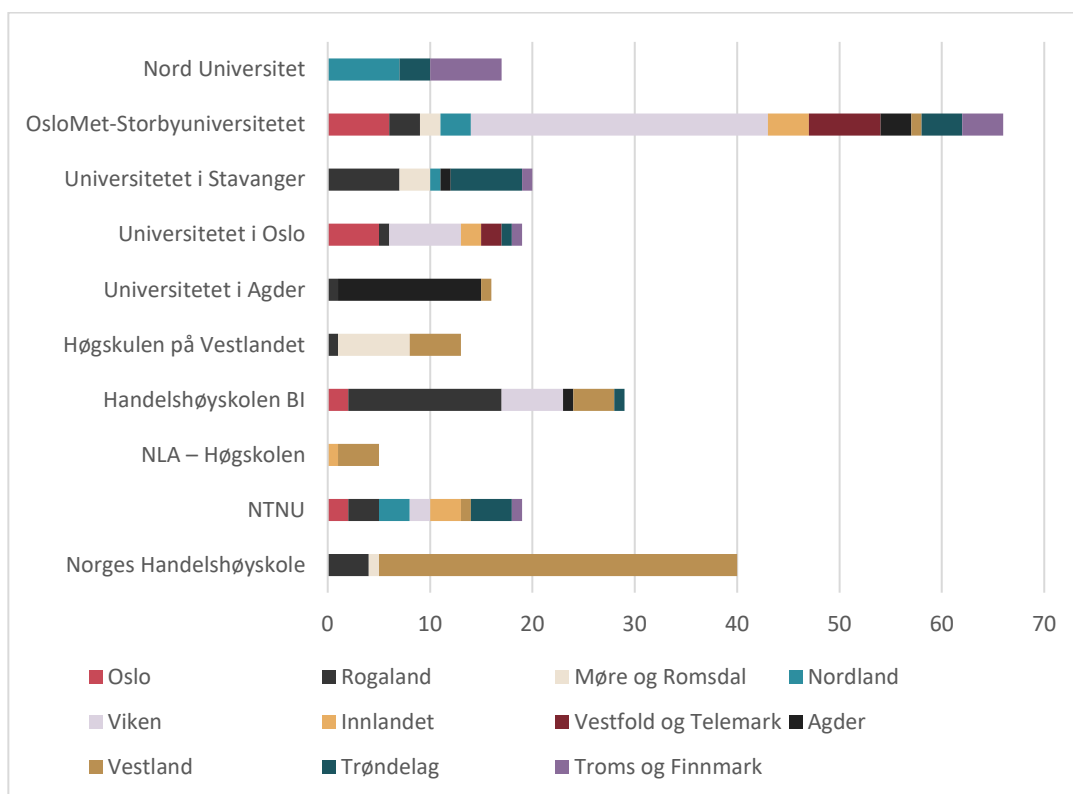
- I dette kapitlet presenterer vi hvilket læringsutbytte deltakerne opplever at de sitter igjen med etter utdanningen, i tillegg til relevans og faglig nivå.
- Nesten samtlige mener at utdanningen har vært relevant og at utdanningen har vært relevant for arbeidet ved skolen eller barnehagen.
- 75 prosent av deltakerne oppgir at utsagnet «utdanningen har vært teoretisk orientert» stemmer «i stor grad» eller «i svært stor grad», mens 60 prosent svarer det samme når det kommer til utsagnet «utdanningen har vært praktisk orientert».
- Et klart flertall opplever at teori og praksis har blitt kombinert på en god måte (67 prosent). Graden av enighet er noe høyere blant de som jobber i barnehage.
- Kun 10 prosent oppgir at studiet i stor eller svært stor grad har vært krevende.
- Læringsutbytte ble målt ved at deltakerne tok stilling til ni utsagn om læringsutbytte generelt, i tillegg til tre spørsmål som handler om kjernekompetansen i hver modul. De aller fleste opplever å ha hatt godt utbytte av lederutdanningen.
- Hele 75 prosent eller flere oppgir at de i stor eller svært stor grad er fornøyde med studiet. Det er noe variasjon mellom modulene.
- Deltakere fra videregående har signifikant høyere læringsutbytte sammenliknet med deltakere fra barneskoler.
- Bare 18 prosent svarer at koronasituasjonen har gjort det vanskelig å gjennomføre lederutdanningen, og enda færre (6 prosent), oppgir at koronasituasjonen i stor eller svært stor grad har redusert utbyttet av utdanningen.
- Vi undersøker faktorer som er viktig for læringsutbytte ved hjelp av en regresjonsanalyse. Den viser at deltakernes opplevde læringsutbytte henger sammen med motivasjonen for å ta utdanningen og om utdanningen oppleves som relevant.

# Referanser

- Aamodt, P.O., Hybertsen, I.D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J. og Federici, R.A. (2019). Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Sluttrapport. NTNU Samfunnsforskning/NIFU.
- Aas, M., Andersen, F.C., Vennebo, K.F. og Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. OsloMet.
- Bergene, A.C., Vika, K.S., & Samuelsen, Ø.A. (2022). *Deltakerundersøkelse blant barnehagelærere 2022. Resultater fra en spørreundersøkelse blant barnehagelærere som har tatt videreutdanning*. NIFU-rapport 2022:25 Oslo: NIFU.
- Bergene, A.C., Vika, K.S., Lynnebakke, B., Ramberg, I. & Wollscheid, S. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleiere våren 2022*. NIFU-rapport 2022:11. Oslo: NIFU.
- Bråten, M., Jensen, R. S. & Svalund, J. (2022). Variasjon innenfor satte rammer. Nasjonal lederutdanning for styrere. Delnotat 1. Fafo-notat 2022:01. Oslo: Fafo.
- Caspersen, J., Aamodt, P.O., Stensaker, B. og Federici, R.A. (2018). *Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport to*. NTNU Samfunnsforskning/NIFU.
- Field, A., Miles, J., & Field, Z. (2012). *Discovering statistics using R* (2012). Great Britain: Sage Publications, Ltd, 958.
- Gjerustad, C., Pedersen, C. & Borlaug, S.B. (2021a). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant lærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU-rapport 2021:16. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Bergene, A.C. & Borlaug, S.B. (2021b). *Deltakerundersøkelsen for barnehagestyrere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant barnehagestyrere som har tatt videreutdanning*. NIFU-rapport 2021:19. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Bergene, A.C. & Vika, K.S. (2022). *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021. Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen*. NIFU-rapport 2022:6. Oslo: NIFU.

- Huber, S.G. (2011) Leadership for learning – learning for leadership: the impact of professional development. I Townsend, T. & MacBeath, J. (red) *Springer International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer (635-652).
- Hybertsen, I.D., Stensaker, B., Federici, R.A., Olsen, M.S., Solem, A. og Aamodt, P.O. (2014). Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger. Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen. Rapport. NIFU
- Knutsen, T. K., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:23. Oslo: NIFU.
- Naper, L.R., Myhr, A. & Haugset, A.S. (2022). *Spørsmål til Barnehage-Norge. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. SINTEF rapport. Steinkjer: SINTEF Digital Teknologiledelse.
- Pedersen, C., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:24. Oslo: NIFU.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Utdanningsdirektoratet (2020). Kravspesifikasjon for nasjonal rektorutdanning 2020-2025.  
<https://www.merrell.com/m/file/GetFile.ashx?id=107084072&version=0>  
Lastet ned 9.2.2021.

# Vedlegg



**Vedleggsfigur. Antall deltakere i modulbasert lederutdanning ved studiestedene fra ulike fylker.**

# Tabelloversikt

Tabell 1.1 Oversikt over moduler i videreutdanningen for ledere.....	12
Tabell 2.1 Antall og prosent deltakere og svarprosent per studiested .....	22
Tabell 2.2 Varighet av utdanning forutfor den modulbaserte lederutdanningen, etter om deltakerne jobber i skole eller barnehage. Prosent. ....	25
Tabell 2.3 Deltakernes bostedsfylke etter om de jobbet i skole eller barnehage. Prosent. ....	27
Tabell 4.1 Antall fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent. ....	47
Tabell 5.1: Korrelasjon mellom utsagn om opplevelse av studiets relevans. N = 254. ....	63
Tabell 5.2 Regresjonsanalyse med utbytte som avhengig variabel. ....	78

## Figuroversikt

Figur 2.1 Stilling ved skolen eller i barnehagen. Prosent (N=263).....	23
Figur 2.2 Deltakernes alder fordelt etter om de jobber i skole eller barnehage. Prosent (N=243).....	24
Figur 2.3 Antall års ansiennitet fordelt etter om deltakeren jobber i skole eller barnehage. Prosent (N=244).....	25
Figur 2.4 Antall studiepoeng med lederutdanning forut for modulbasert lederutdanning. Prosent (N=230).....	26
Figur 2.5 Ved hvilket skoleslag deltakerne fra skole jobbet skoleåret 2021/2022. Prosent (N=180).....	28
Figur 2.6 Antall barn eller elever i barnehagen eller skolen. Prosent. Deltakere fra skole (N=160) og barnehage (N=55).....	29
Figur 2.7 Grunner til avbrutt utdanning. Antall. (N=23).....	30
Figur 3.1 Dekking av utgifter i forbindelse med studiet. Prosentandeler blant skoleledere (N=173) og barnehagestyrere (N=64).....	33
Figur 3.2 Avlastning av oppgaver på skolene og barnehagene <i>under samlinger</i> og for å frigjøre tid til å jobbe med studiene <i>mellom samlingene</i> . Prosent. Deltakere fra skole (N=171-172) og barnehage (N=63-64).....	34
Figur 3.3 Avlastning av oppgaver under samling. Prosent. Barnehagestyrere (N=54), rektorer (N=75), avdelingsledere (N=57) og andre ledere i skoler (N=38).....	35
Figur 3.4 Avlastning av oppgaver mellom samlinger. Prosent. Barnehagestyrere (N=55) rektorer (N=75), avdelingsledere (N=58) og andre ledere i skoler (N=38).....	36
Figur 3.5: I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen/barnehagen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet? Prosent. Deltakere fra skole (N=172) og barnehage (N=64).....	37
Figur 3.6 I hvilken grad har situasjonen med korona i barnehagen/på skolen du jobber ved gjort det vanskeligere å gjennomføre lederutdanningen? Prosent. Rektorer (N=73), avdelingsleder (N=55) andre skoleledere (N=38) og barnehagestyrere (N=50).....	39

Figur 3.7 I hvilken grad har situasjonen med korona redusert utbyttet av lederutdanningen? Prosent. Rektorer (N=73), avdelingsleder (N=55) andre skoleledere (N=38) og barnehagestyrere (N=50).....	40
Figur 3.8 I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning? Prosent. Rektorer (N=82), avdelingsledere i skole (N=61), andre ledere i skole (N=46) og barnehagestyrere (N=60).....	41
Figur 3.9 Grunner til å ta lederutdanningen. Prosent. N=246-257.....	42
Figur 3.10 Deltakernes opplevelse av kultur for kunnskapsdeling og medvirkning fra eier til slik deling. Prosent. N=227-229.....	44
Figur 3.11 Svarfordelinger på utsagn om at skole-/barnehageeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen. Prosent. Barnehagestyrere, (N=50), rektorer (N=74), avdelingsledere i skole (N=56) og andre skoleledere (N=38).....	45
Figur 4.1 Vurdering av utbyttet av fysiske, digitale og hybride samlinger. Prosent. ....	48
Figur 4.2 Arbeid med studiet mellom samlingene. Prosent. N = 250-252 .....	52
Figur 4.3 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Undervisning og veiledning. Prosent. N=247-248 .....	54
Figur 4.4 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Studentarbeid. Prosent. N=246-248 .....	55
Figur 4.5 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Samhandling. Prosent. N=247-248.....	56
Figur 4.6 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksis og tilbakemelding. Prosent. N=246-248 .....	57
Figur 4.7 Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig», uten «ikke hatt».....	58
Figur 5.1 I hvilken grad stemmer disse utsagnene? Prosent. N = 252.....	60
Figur 5.2 Relevanseskår etter studiested.....	64
Figur 5.3 Relevanseskår etter modul.....	65
Figur 5.4 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Skolemiljø og ledelse. Prosent. N = 44.....	66
Figur 5.5 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Digitalisering og ledelse. Prosent. N = 42.....	66
Figur 5.6 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Ledelse av lærings- og læreplanarbeid. Prosent. N = 28-29.....	67
Figur 5.7 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Juss for ledere. Prosent. N = 62.....	68



Figur 5.8 Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å – Ledelse av utviklings- og endringsarbeid. Prosent. N = 66-67. ....	68
Figur 5.9 Kjernekompetanseskår etter modul. ....	70
Figur 5.10 Kjernekompetanseskår etter studiested. ....	70
Figur 5.11 På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av læringsutbyttet av lederutdanningen. Prosent. N = 241-242. ....	71
Figur 5.12 Relevanseskår etter modul. ....	73
Figur 5.13 Læringsutbytte etter modul. ....	74
Figur 5.14 I hvilken grad er du fornøyd med studiet som helhet? Prosent. ....	75
Figur 5.15 Koronasituasjonen Prosent. N = 253-254. ....	76

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

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