



Rapport
2023:6

Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen

Karl Solbue Vika, Rønnaug H. Lyckander, Ann Cecilie Bergene,
Ørjan Arnevig Samuelsen og Cay Gjerustad

NIFU

Rapport 2023:6

Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022

Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen

Karl Solbue Vika, Rønnaug H. Lyckander, Ann Cecilie Bergene,
Ørjan Arnevig Samuelsen og Cay Gjerustad

Rapport 2023:6

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

Prosjektnr. 21149-6

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0600-6
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022*, en spørreundersøkelse rettet mot deltakere på rektorutdanningen. Hensikten er å undersøke deres opplevelse av utdanningen de har tatt.

Karl Solbue Vika, Rønnaug H. Lyckander, Ann Cecilie Bergene, Ørjan Arnevig Samuelsen og Cay Gjerustad har stått for innsamling av data, analyser og rapportskrivning. Jens B. Grøgaard har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Dette er en revidert versjon av den opprinnelige rapporten. Deltakerne fra Universitetet i Agder (UiA) som har besvart denne undersøkelsen viste seg å tilhøre et annet kull enn deltakerne fra de øvrige institusjonene. Deltakere fra UiA er derfor tatt ut av tekst, figurere og tabeller hvor vi undersøker forskjeller mellom studiestedene. Deltakerne fra UiA inngår fremdeles i analyser av utvalget som helhet, da antallet vurderes som så lavt at de ikke påvirker resultatene nevneverdig.

Vi ønsker å takke deltakerne på rektorutdanningen som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 30. juni 2023

Vibeke Opheim
direktør

Innhold

Summary	8
Sammendrag	12
1 Innledning	16
1.1 Rektorutdanningen	16
1.2 Tidligere studier av rektorutdanningen i Norge	17
1.3 Teoretisk rammeverk.....	19
1.4 Rapportens oppbygning.....	22
2 Metode	23
2.1 Gjennomføring og deltakelse	23
2.2 Tema i undersøkelsen.....	23
2.3 Bruk av åpne svar	24
2.4 Statistisk metode.....	24
3 Om deltakerne og studietilbudene	26
3.1 Studiesteder	26
3.2 Deltakerne på rektorutdanningen.....	27
3.3 Årsaker til frafall	32
3.4 Oppsummering	35
4 Tilrettelegging og motivasjon	36
4.1 Tilrettelegging	36
4.2 Motivasjon.....	43
4.3 Kultur for kunnskapsdeling.....	50
4.4 Oppsummering	54
5 Gjennomføring av studiet	55
5.1 Organisering av samlinger	55
5.2 Arbeid med studiet mellom samlingene	57
5.3 Vurdering.....	60
5.4 Hva er viktig for læringsutbytte?	61

5.5	De viktigste forholdene for læringsutbyttet.....	70
5.6	Oppsummering	73
6	Utbytte av rektorutdanningen.....	74
6.1	Relevans og faglig nivå.....	74
6.2	Læringsutbytte.....	78
6.3	Opplevelse av studiet og egen endring	82
6.4	Hva bidrar til læringsutbytte	83
6.5	Oppsummering	88
	Referanser.....	89
	Vedlegg 1: Faktoranalyser.....	91
	Kultur for kunnskapsdeling i skolen	91
	Kultur for kunnskapsdeling i kommunen	92
	Egenarbeid.....	93
	Erfaringsdeling	94
	Praksisrettet arbeid.....	96
	Læringsutbytte	97
	Tabelloversikt.....	99
	Figuroversikt.....	100

Summary

This report presents the findings of a survey conducted among participants of the National School Leadership Education, which was held over three semesters between 2021 and 2022. The survey was distributed to all 467 participants, with a response rate of 67 percent.

The purpose of the survey was to evaluate the participants' experiences and what competence they gained from the National School Leadership Education. The survey focused on topics such as motivation, facilitation for participating in the education, the culture of knowledge sharing, how participants studied between sessions, and which learning activities were important for their learning outcomes.

The responses showed that participants were highly motivated, although some reported experiencing a heavy workload and inadequate facilitation. Most participants who completed the education expressed satisfaction and believed that the education was relevant and had provided them with valuable learning outcomes. The findings suggest that a culture of knowledge sharing within the participants' schools and self-motivation to study are particularly important factors for good learning outcomes. The dropout rate was nine percent.

Almost one in ten participants drop out

For the first time, the participant survey can report figures from the study locations, showing that nine percent of participants dropped out. Previously, we have only been able to report the percentage of participants who completed the survey who dropped out of their education. Those who dropped out are somewhat underrepresented, accounting for only five percent of the final sample. Among those who did respond, the most commonly cited reasons for dropping out were, first, that their work arrangements were incompatible with studying, followed by having too much to do and, third, personal reasons.

Inadequate facilitation remains a challenge

Previous evaluations of the National School Leadership Education and participant surveys have consistently highlighted the lack of facilitation and difficulties in freeing up time to study. This recent survey shows that this may still be a

challenge. Although most of the participants reported having their expenses covered, only half of them reported receiving relief from tasks at work to study between sessions. Furthermore, 40 percent reported a lack of facilitation in the workplace. It also appears that the lack of facilitation meant that participants had to use more of their leisure time to study, which could have negative effects on their work-life balance and motivation.

Despite these challenges, the analysis did not find a direct relationship between facilitation and learning outcomes. This is probably due to a low baselevel of facilitation, some compensation by using leisure time, and leaders adjusting their work arrangements. Although this is encouraging, it still appears that the lack of facilitation is an important cause of dropout and can have negative consequences for motivation and balance between work, studies, and leisure.

Most participants are highly motivated to pursue education

Participants are highly motivated to pursue the education, and the majority cite self-determined factors as important in deciding to pursue it. However, a substantial minority emphasizes external motivational factors, such as their employer wanting them to pursue the education or their desire to qualify for another position. In addition to acquiring more competence, some of the participants study because it may be a requirement for other education or as a prerequisite for becoming a principal. Our analysis reveals that participants who display higher levels of self-motivation to study tend to derive greater benefit from the education. Whereas no such relationship was found for external motivational factors.

Culture of knowledge sharing important for learning outcomes

One of the findings in this report is that a culture of knowledge sharing within schools is an important factor for learning outcomes of the National school leadership education. A considerable number of participants reported experiencing a high level of knowledge sharing, especially at the school where they work. More than half of the participants report that competence development is highly prioritized at their school and that knowledge sharing is common. However, despite more than half of the participants stating that the school owner prioritises the leadership education, nearly half of the participants disagree that the school owner facilitates knowledge sharing from the leadership education, and relatively few report that the school owner shows interest in their newly acquired competence. From the education authorities' perspective, there is a desire for the school owner to be included in learning activities in the National School Leadership

Education (Utdanningsdirektoratet, 2020), suggesting that there still is some way to go before achieving this goal.

The majority study between sessions

The vast majority of participants have studied between sessions. Reflecting on what it means to be a leader appears to be a well-established part of the National School Leadership Education. Many of them have also worked on assignments and read relevant literature. However, there remains a tendency, also observed in previous surveys, where fewer participants engage in collaborative learning activities. Nevertheless, some positive changes from previous surveys are observed, which likely can be attributed to the absence of the COVID-19 pandemic. There is a small increase in participants reporting that they have collaborated with the school owner and who have tried out new practices in their workplace.

Most participants experience reflection on their own practice and lectures as important for learning outcomes

Most participants found reflection on their own practice and attending lectures to be important for their learning outcomes. Among the various learning activities, the least engaged-in activities were those that involved receiving feedback on their own leadership practice, such as 360-degree evaluations, skills training/simulations/role-playing, participation in coaching, and receiving feedback on their leadership practice. These were also the activities that the fewest participants found important for their learning outcomes.

The education is perceived as relevant

The relevance of the National School Leadership Education is perceived to be high by almost all participants. A majority of participants feel that theory and practice are combined in a good way. However, there are more who perceive the education to have a greater theoretical than practical emphasis, although the difference is smaller than in 2021. This can be seen as a positive development, as analyses suggest that a practical orientation of the education is more important for perceiving the combination of theory and practice as good and for perceiving the education as relevant.

Significant learning outcomes and satisfaction among participants

Learning outcomes were measured using eleven different statements that partly measure individual outcomes and partly collective outcomes at the school level. Overall, the education seems to have provided a significant benefit, as more than 60 percent of participants completely or almost completely agree with seven of the eleven statements. Notably, statements that focus on individual benefits, such as the education providing a basis for reflection, understanding, further development as a leader, and competence to develop the school, received greater support than statements that focus on collective outcomes, such as development and improvement of leadership at the school in general, and benefit of the education for others within or outside the school.

Like previous participant studies, 80 percent of the participants report being satisfied with the education to a large or very large extent. More than half of the participants have changed their expectations for themselves as a leader, while just under half report having changed their own practice. Far fewer experience that the school has changed its practices as a result of the education.

Sammendrag

Denne rapporten formidler resultater fra en spørreundersøkelse til deltakere på rektorutdanningen som gikk over tre semestre i 2021 og 2022. Undersøkelsen gikk ut til alle de 467 deltakerne. 67 prosent besvarte spørreskjemaet.

Formålet med Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022 har vært å finne ut hvordan deltakerne har opplevd rektorutdanning og hva de sitter igjen med av kompetanse. Spørsmålene handler om tilrettelegging for utdanningen, motivasjon, kultur for kunnskapsdeling, hvordan deltakerne arbeider mellom samlingene og hvilke læringsaktiviteter som er viktig for læringsutbyttet.

Svarene viser at deltakerne har vært sterkt motivert selv om en del også rapporterer om et stort arbeidspress og manglende tilrettelegging. Flertallet av de som har fullført, oppgir å være fornøyd, at de opplever utdanningen som relevant og at den har gitt læringsutbytte. Kultur for kunnskapsdeling på skolen og egenmotivasjon for å studere synes være særlig viktige faktorer for deltakernes læringsutbytte. Andelen som avbrøt utdanningen, var på ni prosent.

Nesten én av ti faller fra

For første gang kan Deltakerundersøkelsen rapportere tall fra studiestedene, som viser at 9 prosent av deltakerne slutter underveis. Tidligere har vi bare kunnet rapportere andelen deltakere som besvarte undersøkelsen som avbrøt utdanningen. De som avbrøt er noe underrepresentert i undersøkelsen, og utgjør 5 prosent av utvalget. De som har svart på undersøkelsen oppgir i størst grad at arbeids hverdagen ikke var godt nok tilrettelagt for å kombineres med studier som grunn for å slutte, fulgt av å ha for mye å gjøre og personlige forhold.

Manglende tilrettelegging er fremdeles en utfordring

Tidligere evalueringer av rektorutdanningen og tidligere deltakerundersøkelser har pekt på manglende tilrettelegging og utfordringer med å frigjøre tid til å studere. Denne undersøkelsen viser at dette fremdeles kan være en utfordring. De fleste deltakerne oppgir å ha fått dekket utgifter, men halvparten rapporterer at

det ikke ble tilrettelagt for utdanningen gjennom avlastning for oppgaver for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen mellom samlingene. Totalt oppgir 40 prosent at det har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen. Det ser også ut til at manglende tilrettelegging gjør at mer av fritiden må brukes på utdanningen, som igjen kan gå utover familieliv og motivasjon. På tross av dette viser analyser ingen direkte sammenheng mellom tilrettelegging og læringsutbytte. Dette forklares antakelig av ett i utgangspunktet lavt nivå på tilretteleggingen, at en del kompenserer med å bruke fritid, og at ledere kan tilpasse sin arbeidshverdag. Selv om dette må betraktes som positivt, ser det likevel ut til at manglende tilrettelegging er en viktig årsak til frafall og kan ha negative konsekvenser for motivasjon og balanse mellom jobb, studier og fritid.

Flertallet er sterkt motivert for å ta utdanning

Deltakerne i stor grad er selv motiverte for å ta rektorutdanningen og flertallet trekker frem selvbestemte faktorer som viktige for beslutningen om å ta utdanningen. Et betydelig mindretall legger også vekt på mer ytrestyrte motivasjonsfaktorer, som at arbeidsgiver ønsket at de skal ta utdanningen eller at de vil kvalifisere seg over i en annen stilling. I tillegg til å ta utdanning for å tilegne seg mer kompetanse, fremkommer det at enkelte studerer fordi det kan være et krav for å ta andre utdanninger eller fordi det kan være et vilkår for å bli tilsatt som rektor. Vi finner at deltakere som oppgir å ha en sterkere egenmotivasjon for å studere også får større utbytte. Vi finner ingen slik sammenheng for ytre motivasjonsfaktorer.

Kultur for kunnskapsdeling er viktig for læringsutbytte

Et funn i denne rapporten er at kultur for kunnskapsdeling på skolen er viktig for læringsutbyttet av rektorutdanningen. En betydelig andel deltakere opplever at det skjer mye kunnskapsdeling, særlig på skolen de arbeider på. Over halvparten opplever at kompetanseutvikling prioriteres høyt ved skolen og at det er vanlig å dele kunnskap ved deltakernes skoler. Selv om over halvparten opplever at skoleeier prioriterer lederutdanningen, er bortimot halvparten av deltakerne helt uenige i at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanning, og relativt få opplever at skoleeier har vist interesse for den nyervervede kompetansen. Fra utdanningsmyndighetenes side er det et ønske om at skoleeier skal inkluderes i læringsaktiviteter i rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2020), og det kan dermed se ut til at det er et stykke igjen før denne målsetningen er nådd.

De aller fleste arbeider med utdanningen mellom samlinger

De aller fleste deltakere har arbeidet med utdanningen mellom samlingene. Særlig refleksjon over hvordan det er å være leder ser ut til å være en innarbeidet del av rektorutdanningen. Svært mange har også arbeidet med oppgaver og lest relevant litteratur. Mønsteret fra tidligere deltakerundersøkelse, som viser at færre deltakere driver med læringsaktiviteter som krever samarbeid med andre, gjentas her. Vi ser også noen positive endringer fra forrige undersøkelse, som antakelig kan tilskrives fravær av koronapandemien. Noen flere oppgir å samarbeide med skoleeier og det er en økning i andelen som får prøvd ut ny praksis.

Flest opplever refleksjon over egen praksis og forelesnings som viktig for læringsutbytte

Flest deltakere vurderer at refleksjon over egen praksis og å være på forelesninger har vært svært viktig for deres læringsutbytte. Læringsaktivitetene færrest deltakere har hatt, er aktiviteter som innebærer å få tilbakemeldinger på egen praksis. Disse aktivitetene er 360 graders evaluering, ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill, deltakelse i coaching og å få tilbakemeldinger på lederpraksis. Dette er også aktivitetene færrest mener at har vært viktig for deres læringsutbytte.

Utdanningen oppleves som relevant

Nesten alle deltakerne opplever rektorutdanningen som relevant. En overvekt av deltakerne opplever at teori og praksis kombineres på en god måte. Likevel er det flere som opplever at studiet er mer teoretisk enn praktisk orientert, selv om forskjellen er mindre enn i 2021. Dette kan ses på som en positiv utvikling, siden analyser antyder at en praktisk orientering av utdanningen er viktigere for å oppleve kombinasjonen av teori og praksis som god og for å oppleve studiet som relevant.

Betydelig læringsutbytte og tilfredshet blant deltakerne i rektorutdanningen

Læringsutbytte ble målt ved hjelp av elleve ulike påstander som dels måler individuelt utbytte og dels kollektivt utbytte på skolen. Generelt sett ser det ut til at utdanningen har gitt stort utbytte, da mer enn 60 prosent av deltakerne er helt eller nesten helt enige på syv av de elleve påstandene. Det ser ut til at påstander som handler om deltakeren selv, som at utdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon, forståelse, videreutvikling som leder og kompetanse til å utvikle skolen, får større tilslutning enn utsagn som handler om kollektivt utbytte, som det har

skjedd utvikling og forbedring av ledelsen ved skolen generelt, og at utdanningen også har vært nyttig for andre ved eller utenfor skolen.

Også blant deltakere i 2022-kullet oppgir 80 prosent at de er fornøyde med utdanningen i stor eller svært stor grad. Litt over halvparten har endret forventninger til seg selv som leder, mens litt under halvparten oppgir å ha forandret egen praksis. Langt færre opplever at skolen har endret praksis som følge av utdanningen.

1 Innledning

I denne rapporten presenterer vi resultatene fra spørreundersøkelsen *Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2022*. Undersøkelsen gikk ut til 2021 – 2022 kullet på rektorutdanningen, et videreutdanningstilbud til ledere i skolen organisert av Utdanningsdirektoratet.

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 kompetanse. Det innebærer å undersøke tema som tilrettelegging for studiet, kunnskapsdeling, arbeid med studiet mellom samlinger, hvordan studiet ble gjennomført og læringsutbytte.

Undersøkelsen ble gjennomført i november og desember 2022, mot slutten av den ett og et halvt år lange utdanningen.

1.1 Rektorutdanningen

Det er lang tradisjon for å ha videreutdanningsprogram rettet mot skoleledere i Norge (Møller, 2016). Allerede på 1960-tallet var det slike program. I begynnelsen var fokus primært på ledelsesteori fra privat sektor. Eksplisitt fokus på skole, didaktikk og læreplanteori kom på slutten av 1980-tallet og ble videreført gjennom 1990-tallet. På begynnelsen av 2000-tallet viste en gjennomgang av OECD at det ikke var stilt klare krav til eksisterende rektorutdanning, og det ble foreslått å opprette nye tilbud (Aamodt, Hybertsen, Røsdal, Stensaker, Caspersen og Federici, 2019).

Rektorutdanning som likner på det vi har i dag startet i 2009. Utdanningen har blitt evaluert og fornyet to ganger. Den første perioden med rektorutdanning og samtidig evaluering gikk fram til 2014, og den andre gikk fram til 2019. Vi er nå inne i den tredje perioden med rektorutdanning, som går fra 2020 til 2025. I inneværende periode evalueres utdanningen av OsloMet, HINN og NTNU¹. I tillegg er deltakerundersøkelsene en viktig del av evalueringen av rektorutdanningen.

¹

[Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen - OsloMet](#)

Rektorutdanningen har etablert seg som et landsdekkende og stabilt utdanningstilbud innen skoleledelse, og kan betraktes som en norsk modell for rektorutdanning (Aamodt m.fl., 2019). Rektorutdanningen er praktisk rettet, inkluderer ferdighetstrening og har fokus på utvikling og endring hos lederne (Caspersen, Aamodt, Stensaker og Federici, 2018). Målet er at den skal føre til bedre ledelse, noe som skal nås ved at skolelederne får:

- God rolleforståelse, herunder forståelse av ledelse og ledelse av skoler
- Kompetanse til å lede
- Kompetanse i skoleutvikling
- Et grunnlag for videre læring og utvikling som leder
- Kompetanse om læring og utvikling organisasjoner

Da rektorutdanningen gikk inn i sin tredje periode ble den endret noe, og følgende forhold ble særlig vektlagt:

- Økt fokus på de nye utfordringene skoleledere og skoler står overfor
- Bedre oppfølging og tilrettelegging av læringsaktiviteter mellom samlingene
- Bedre tilrettelegging for erfaringsdeling og læring mellom deltakerne
- Bedre involvering av skoleeier og deltakernes organisasjon

I perioden 2020-2025 er prioriterte tema ledelse og utvikling av lærings- og læreplanarbeid, skolemiljø, digitalisering og profesjonsfelleskap. Det kan også inkluderes andre tema dersom deltakerne har behov for det. Rektorutdanningen tilbys ved syv universiteter og høyskoler. Utdanningstilbudene har noe ulik profil, men har det til felles at de går over tre semestre og gir 30 studiepoeng.

Rektorutdanningen retter seg mot rektorer og skoleledere i grunnopplæringen og videregående opplæring. De som ikke er rektorer må ha formelle lederstillinger med personalansvar og ansvar for pedagogisk utviklingsarbeid, som for eksempel inspektører eller avdelingsledere, for å kunne delta. Deltakernes egen skole og skoleeier skal involveres, og videreutdanningen er et supplement til tilbud og tiltak som skoleeiere iverksetter.

Utdanningsdirektoratet finansierer studieplassene. Utover det tilbyr ikke Utdanningsdirektoratet dekning av utgifter eller frikjøp av arbeidstid. Rektorutdanningene skal være lagt opp til å kunne kombineres med full jobb som skoleleder.

1.2 Tidligere studier av rektorutdanningen i Norge

Den nye nasjonale rektorutdanningen har blitt evaluert i to omganger, først i perioden 2010-2014 av Hybertsen, Stensaker, Federici, Olsen, Solem og Aamodt (2014), og deretter i perioden 2015-2019 av Aamodt mfl. (2019). Begge

evalueringene viste at deltakernes opplevelse av studieprogrammene gjennomgående var svært positiv uansett hvilket utdanningstilbud de hadde vært tilknyttet.

Den første evalueringen (Hybertsen m.fl., 2014), viste at læringskulturen på skolene bare endret seg svakt i etterkant av studiene. For noen skoler var endringen i læringskultur svakt positiv, mens for andre var den svakt negativ. Betydningen av rektorutdanningen for endringer i læringskulturen kan ikke isoleres, og i rapportene påpekes det at også andre forhold kan ha hatt betydning. Blant de skolene som ble undersøkt fant man en reduksjon i antall prosjekter og satsningsområder, utvikling av velfungerende lederteam, samt økt fokus på kunnskapsutvikling. Mange av skolene rapporterte også om at samarbeid med skoleeier og eksterne aktører hadde vært sentralt for å endre praksis på skolen.

Evalueringen gir tre anbefalinger for fremtidig rektorutdanning:

1. Vurdere tiltak som kan frigjøre tid til utdanningen og redusere den totale belastningen på deltakerne.
2. Læringsfellesskapet på rektorutdanningen vurderes som verdifullt, både under og etter studiet. Tilrettelegging for slikt fellesskap må videreføres.
3. Vurdere tiltak som kan koble skoleeiere tettere til utdanningen, siden dette kan bidra til endring på skolene i etterkant av utdanningen.

Den andre evalueringen (Aamodt m.fl., 2019) viste at å frigjøre tid til å studere fremdeles er en utfordring. Andelen som får redusert sin arbeidsbelastning i forbindelse med samlinger eller får frigjort tid til egenstudier mellom samlingene gikk ned i perioden 2015 til 2017. Deltakerne opplever utdanningen som arbeidskrevende, og at dette kommer i tillegg til lederoppgavene.

Rektorene og lederne gir likevel uttrykk for at utdanningen har gitt dem en større trygghet i rollen. Casestudier som ser på endring i skoleledelse over tid, peker imidlertid på at deltakernes begeistring avtar noe etter som tiden går.

Deltakerne er særlig opptatt av at praksisnære verktøy og refleksjon over praksis i grupper og nettverk er relevant for deres arbeid som skoleleder. Ved slutten av studiet er de aller fleste av studentene helt sikre på at de vil ta denne lærdommen med seg videre og bruke den også i fremtiden.

Det er et mål at utdanningen skal være praksisrettet, og evalueringen peker på at ferdighetstreningen bidrar til endringer i praksis. Evalueringen finner imidlertid en del forskjeller mellom studiestedene på dette punktet, og tolker dette som å gjenspeile ulik forståelse av hva ferdighetstrening er mellom studiestedene.

Generelt er forskjeller mellom studiestedene i liten grad systematiske, altså er det i liten grad de samme tilbyderne som skårer godt eller dårlig på de ulike variablene.

Deltakerundersøkelsen for den nasjonale rektorutdanningen 2021 (Gjerustad, Bergene og Vika, 2022) fant at skolelederne opplevde det som krevende å studere, spesielt siden de tok videreutdanningen under koronapandemien. Samlinger

vurderes som viktig for læringen, men deltakerne var mer positive til fysiske samlinger enn til digitale. Undersøkelsen viste også at deltakerne i liten grad ble avlastet fra oppgaver, verken da de var på samling eller mellom samlinger. 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. Det er flest som oppgir at de viktigste grunnene for å ta lederutdanning er et ønske om å utvikle seg som leder og å bidra til god ledelse ved skolen. En klar majoritet ga også 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.

1.3 Teoretisk rammeverk

Vi vil her kort presentere et teoretisk rammeverk som gir en relevant bakgrunn for å diskutere og forstå deltakernes opplevelse av rektorutdanningen. Først redegjør vi for teorier om læring og oversettelse av teori til praksis.. Vi presenterer videre en mer generell teori om betydningen av motivasjon for læringsutbyttet. Siden mange av perspektivene er generelle, ligger gjennomgangen tett på den som er gitt i øvrige deltakerundersøkelser, spesielt de som omhandler videreutdanninger for ledere i skole og barnehage.

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, Andersen, Vennebo og Dehlin (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.

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.

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 tankevirkosomhet, 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 har 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 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 det 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).

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.

1.4 Rapportens oppbygning

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

- Kapittel 2: Metode. Presenterer Rektorundersøkelsens tema og gjennomføring.
- Kapittel 3: Om deltakerne og studietilbudene. Presenterer bakgrunnsinformasjon om de som har svart på undersøkelsen.
- Kapittel 4: Tilrettelegging og motivasjon. Presenterer deltakernes motivasjon for å ta rektorutdanning og hvordan de opplever tilretteleggingen for studiet.
- Kapittel 5: Gjennomføring av studiet. Presenterer deltakernes opplevelse av studiene, hvordan de har vært organisert og hva de har gjort.
- Kapittel 6: Læringsutbytte. Presenterer hva deltakerne opplever at de sitter igjen med etter studiet.

2 Metode

I dette kapitlet beskriver vi kort datagrunnlaget for denne rapporten. Det innebærer å presentere hvordan Deltakerundersøkelsen ble gjennomført, hvordan deltakelsen har vært, metodene som benyttes for å analysere dataene og hvilke tema som inngikk i undersøkelsen.

2.1 Gjennomføring og deltakelse

Spørreskjemaundersøkelsen ble sendt ut 17. november 2022 og var åpen fram til 23. desember. Den gikk ut til alle de 467 som hadde deltatt på rektorutdanningen, som gikk over tre semestre i 2021 og 2022. Av disse besvarte 298 hele undersøkelsen, 16 besvarte deler av den og 153 åpnet aldri undersøkelsen (se Tabell 2.1). Blant dem som ikke åpnet undersøkelsen var det 11 som ikke mottok den på grunn av feil epostadresse. Det vil si at i alt 68,9 prosent av de som fikk undersøkelsen og 67,2 prosent av alle som tok rektorutdanningen har besvart spørreskjemaet. I kapittel 3 skal vi undersøke hvor godt utvalget representerer studiestedene som tilbyr rektorutdanning, og hvordan det varierer når det gjelder alder, kjønn og utdanning.

Tabell 2.1 Svarstatus

	%	Antall
Gjennomført	64	298
Noen svar	3	16
Ikke svart	33	153
Totalt	270	100

En feil i listen vi mottok med deltakerne fra UiA gjorde at disse tilhører et annet studentkull enn deltakerne fra de øvrige institusjonene. Siden vi først ble klar over dette etter at rapporten ble skrevet, inngår likevel deltakerne fra UiA i analysene. Som vi skal se i tabell 3.1 utgjør UiA kun 6,7 prosent av utvalget. Vi vurderer derfor at deltakerne fra UiA i liten grad påvirker de samlede resultatene, og at en eventuell eksklusjon ikke vill endret på konklusjonene. Deltakere fra UiA er imidlertid

fjernet fra tekst, figurere og tabeller der vi undersøker forskjeller mellom studiestedene.

2.2 Tema i undersøkelsen

Deltakerundersøkelsen inneholder spørsmål om en rekke ulike tema:

- Bakgrunnsinformasjon som alder, utdanning og erfaring
- Tilrettelegging for å studere
- Motivasjonen for å ta utdanningen
- Kultur for kunnskapsdeling ved skolen og i (fylkes)kommunen
- Arbeid mellom samlinger
- Læringsaktiviteter
- Opplevelse av studiet
- Læringsutbytte av studiet

Utviklingen av spørsmålene til Deltakerundersøkelsen er et kontinuerlig arbeid som foregår i samarbeid mellom NIFU og Udir. Spørsmålene som inngår i undersøkelsen likner på spørsmål i tilsvarende undersøkelser til lærere, barnehagestyreere og barnehagelærere. Spørsmålene i denne undersøkelsen har størst likhet med spørsmålene i undersøkelsen til barnehage- og skoleledere som tok modulbasert lederutdanning (Bergene, Lødding, Vika og Samuelsen 2022) og undersøkelsen til deltakere på styrerutdanningen (Bergene og Samuelsen 2023).

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 og skrevet ut eventuelle forkortelser. 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.

For hvert fritekstfelt er det i gjennomsnitt 45 respondenter som har benyttet seg av dette, noe som tilsvarer rundt 14 prosent av alle som har svart på undersøkelsen. Antall svar varierer fra seks (2 prosent) til 217 (69 prosent).

2.4 Statistisk metode

Denne rapporten benytter tre typer statistiske metoder for å analysere dataene: bivariate analyser, faktoranalyser, og multivariate analyser. Uavhengig av metode

er hovedregelen at vi rapporterer om sammenhenger som er statistisk signifikante ($p < 0,05$).

Bivariate analyser undersøker sammenhenger mellom to variabler og er den mest brukte metoden i denne rapporten. Frekvenstabeller og figurer er vanlige måter å presentere disse analysene på. For å teste om sammenhengen mellom to variabler er statistisk signifikant (dvs. ikke tilfeldig), bruker vi vanligvis enten Pearsons kji-kvadrattest eller Fischers eksakte test. De bivariate analysene i denne rapporten inkluderer også korrelasjonsanalyser av retningen og styrken på sammenhengen mellom to variabler. Her benyttes Pearsons r . I noen tilfeller bruker vi også konfidensintervaller for å undersøke og visualisere gjennomsnittsforskjeller mellom grupper. Konfidensintervaller gir samme informasjon som en p -verdi, ved at den gir uttrykk for hvor stor usikkerhet som kan knyttes til et estimat. Vi følger 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. Vi ønsker å gjøre leserene oppmerksomme på at i figurene som viser gjennomsnittsforskjeller, utelater vi ofte null-punktet for å gjøre forskjellene lettere å observere. Det er imidlertid viktig å huske at en slik presentasjon kan overdrive forskjellene visuelt.

For å undersøke om spørsmål i spørreundersøkelsen som handler om det samme temaet faktisk måler det samme fenomenet, har vi benyttet faktoranalyser. Spørreundersøkelsen inneholder flere spørsmålsbatterier som til sammen kan måle ulike fenomener, f.eks. motivasjon, kultur for kunnskapsdeling og læringsutbytte. For å undersøke i hvilken grad dataene fra disse spørsmålene kan sies å måle det samme fenomenet, har vi benyttet eksplorerende og konfirmerende faktoranalyser. Dersom tilpasningen til dataene er tilstrekkelig god, har vi laget samlemål for fenomene basert på faktoranalysene, og benyttet disse målene i bivariate og multivariate analyser.

Til slutt, i rapportens siste kapittel, gjennomfører vi en multivariat regresjonsanalyse ved hjelp av en strukturell likningsmodell (SEM). Dette tillater oss å inkludere latente mål (basert på faktoranalyser) sammen med observerte manifeste variabler. Multivariate analyser lar oss undersøke sammenhengen mellom flere variabler og et utfall på samme tid.

3 Om deltakerne og studietilbudene

I forrige kapittel så vi at omtrent 67 prosent av deltakerne på rektorutdanningen besvarte undersøkelsen. I dette kapittelet skal vi beskrive disse personene og undersøke årsaker til at enkelte sluttet på utdanningen.

3.1 Studiesteder

I tabell 3.1 nedenfor kan vi se hvordan deltakerne fordeler seg på de ulike studiestedene. De tre kolonnene til høyre viser antall svar, prosentfordeling og svarprosent per studiested, mens de to kolonnene til venstre viser antall deltakere og prosentfordeling på de ulike studiestedene totalt. Som vi kan se så er prosentfordelingen på de ulike studiestedene relativt lik mellom populasjon og utvalg. Svarprosenten for alle studiestedene er også over 50 prosent.

Tabell 3.1 Antall deltakere og prosent deltakere per studiested, i tillegg til antall svar, prosent og svarprosent per studiested

Studiested	Alle som fikk tilbud om videreutdanning		Alle som deltok i undersøkelsen		
	Antall deltakere per studiested	Prosent deltakere per studiested	Antall deltakere per studiested	Prosent per studiested	Svarprosent per studiested
NTNU Tromsø	41	8.8	31	9.9	75.6
OsloMet og HINN	68	14.6	51	16.2	75
BI Oslo	106	22.7	76	24.2	71.7
NTNU Trondheim	65	13.9	44	14	67.7
UiA	31	6.6	21	6.7	67.7
HVL	36	7.7	22	7	61.1
NHH	39	8.4	23	7.3	59
BI Stavanger	45	9.6	26	8.3	57.8
UiO	36	7.7	20	6.4	55.6
Totalt	467	100	314	100	67,2

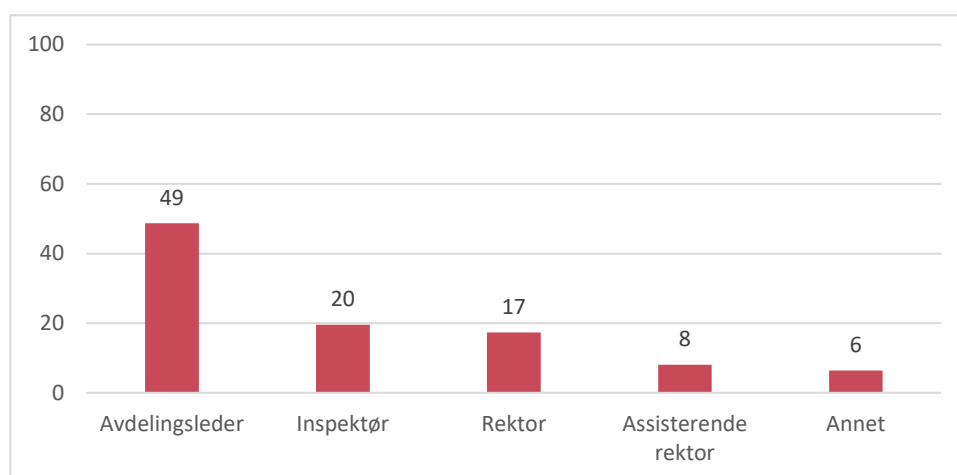
Høyest svarprosent er det ved NTNU Tromsø og OsloMet og HINN², med henholdsvis 75,6 prosent og 75 prosent. Handelshøyskolen BI Oslo hadde flest deltakere på rektorutdanningen (med 76), mens Universitetet i Oslo (UiO) hadde færrest (med 20 deltakere). Det er høyest korrespondanse mellom utvalg og populasjon blant studentene ved NTNU Trondheim og Universitetet i Agder (UiA) med 0,1 prosentpoeng forskjell. Det er lavest korrespondanse for OsloMet og HINN (1,6 prosentpoeng).

For å sjekke at det ikke er noen systematiske forskjeller i svarprosenten ved de ulike studiestedene gjennomførte vi en kji-kvadrattest. Resultatene fra testen viser ingen signifikante forskjeller ($\chi^2 = 10,012$ og $p = 0,264$) i svarprosent mellom studiestedene, og vi kan konkludere med at utvalget har god representativitet med hensyn til studiested.

Det kan likevel være verdt å påpeke at det er 20 prosentpoeng forskjell i responsrate mellom ytterpunktene. Studiestedene med færre deltakere har også delvis lavere svarprosent enn studiestedene med «mange» deltakere. Representativiteten bør derfor sies å være svakere hos den førstnevnte gruppen enn hos den sistnevnte.

3.2 Deltakerne på rektorutdanningen

Vi skal i det følgende gi en kort beskrivelse av deltakerne i denne undersøkelsen. Målgruppen er deltakere på rektorutdanningen. Som vi kan se i figur 3.1 nedenfor så er de fleste deltakerne ikke rektorer («bare» 17 prosent). I likhet med rektorundersøkelsen fra 2021 er nesten halvparten (49 prosent) av de som har svart, avdelingsledere (Gjerustad, Bergene & Vika, 2022). I likhet med 2021 er også 20 prosent inspektører.



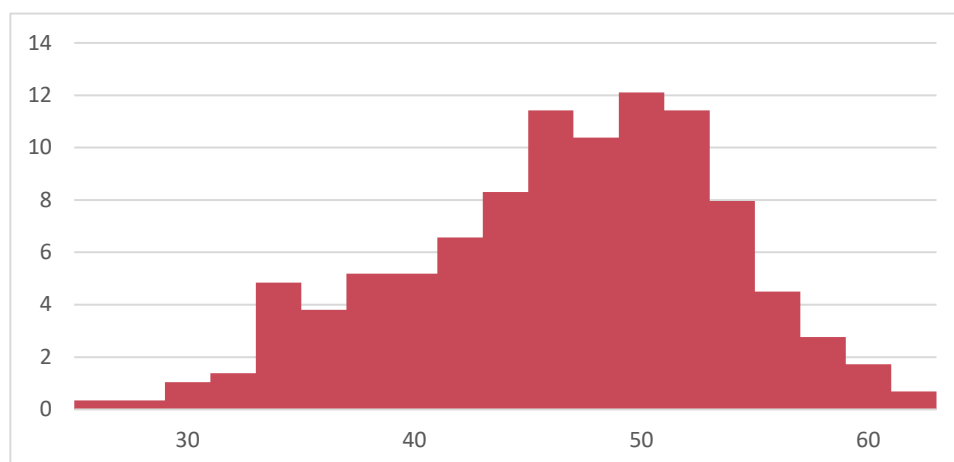
Figur 3.1 'Hva er din stilling ved skolen?', prosent (N=312)

² Høyskolen i Innlandet

20 personer har oppgitt at de har en annen stilling (seks prosent). Av disse svarer syv at de er fagledere, mens fem svarer at de har byttet jobb/ ikke jobber i skolen lengre. De resterende oppgir stillinger som blant annet lektor, skolefaglig rådgiver, utviklingsleder, koordinator og lærer.

Av de som har svart på undersøkelsen er 68 prosent kvinner og 32 prosent menn. Gjennomsnittsalderen er, som i 2021, rundt 47 år. Medianen er 48 år. Standardavviket, altså den gjennomsnittlige avstanden fra gjennomsnittet, er 7,1 år, noe som gir et intervall for gjennomsnittsavviket i begge retninger mellom 39,9 år og 54,1 år. Det er ingen signifikante forskjeller i alder mellom kjønnene.

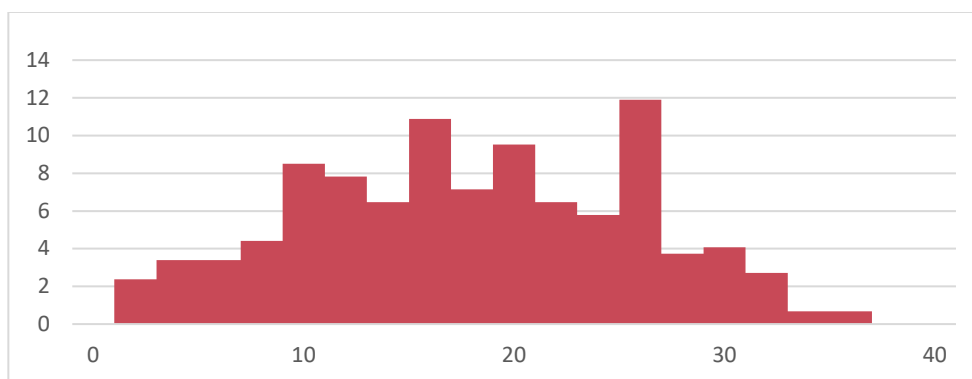
I figur 3.2 nedenfor kan vi se aldersfordelingen i prosent. Samtlige deltakere er i alderen 26 til 65 år. I likhet med 2021 er figuren relativt normalfordelt, med en liten helning mot høyere aldersgrupper. Altså er det få unge og eldre deltakere i vårt utvalg. Bare ti prosent er 37 år eller yngre, mens ti prosent er 56 år eller eldre. Halvparten av de som har svart på undersøkelsen er mellom 43 og 52 år.



Figur 3.2 'Alder - vennligst oppgi i antall år?', prosent (N=289)

Deltakerne på rektorutdanningen fikk også spørsmål om arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn. Gjennomsnittlig antall år arbeidet i skolen er 17,4 år (0,9 år mer enn i 2021). Medianen er 17 år. Standardavviket er på 7,8 år, altså er den gjennomsnittlige avstanden fra gjennomsnittet i begge retninger mellom 9,6 år og 25,2 år. Heller ikke her finner vi noen signifikante forskjeller mellom kjønnene.

I figur 3.3 nedenfor kan vi se prosentfordelingen i antall år arbeidet i skolen. I likhet med aldersfordelingen ovenfor så er også denne figuren relativt normalfordelt, selv om den har større spredning.



Figur 3.3 'Hvor mange år har du arbeidet i skolen?', prosent (N=294)

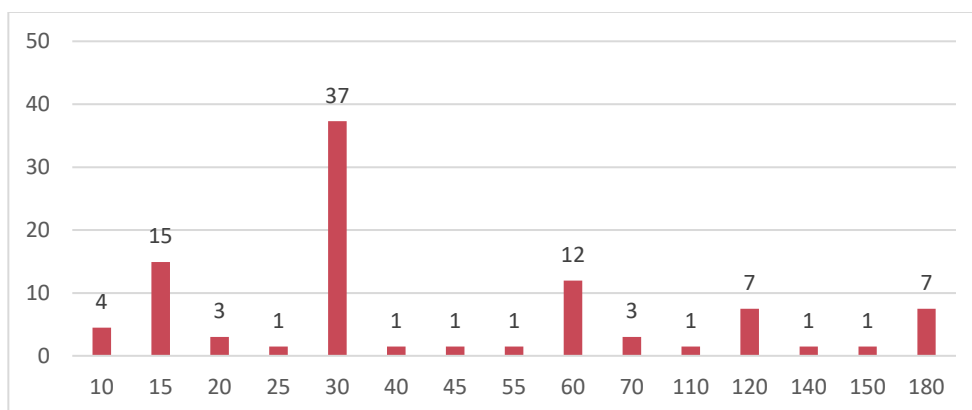
Deltakerne har alt fra to år til 35 års erfaring. Halvparten har mellom 11 og 24 års erfaring.

Tabell 3.2 nedenfor viser hvor lang utdanning studentene har før de begynner på rektorutdanningen. Hele 90 prosent (fem prosentpoeng flere enn i 2021) har mer enn fire år høyere utdanning. Her er det også signifikante forskjeller mellom kjønnene. Blant de kvinnelige deltakerne er det 10,2 prosentpoeng flere som har oppgitt mer enn fire år høyere utdanning, sammenlignet med de mannlige deltakerne (93,4 mot 83,2, $\chi^2 = 7,433$ og $p = 0,006$).

Tabell 3.2 'Hvor lang utdanning har du? (Ikke regn med eventuell utdanning du har fått i løpet av studieåret 2021/2022)?'

Lengde utdanning	Antall	Prosent
1-4 år høyere utdanning	30	10
Mer enn 4 år høyere utdanning	263	90
Totalt (N)	293	100

Vi spurte også deltakerne om de har tatt noen form for lederutdanning før de begynte på rektorutdanningen. I likhet med 2021 hadde rundt 60 prosent ingen ledererfaring fra før. 18 prosent oppgir at de har tatt lederutdanning som ikke gav dem studiepoeng, mens 23 prosent oppgir at de har tatt lederutdanning som gav dem studiepoeng. De nevnte 23 prosentene (eller 67 personene) ble deretter bedt om å oppgi antall studiepoeng. I likhet med 2021 er det også denne gangen ganske stor variasjon i antall studiepoeng.



Figur 3.4 Antall studiepoeng med lederutdanning før oppstart av rektorutdanningen, prosent (N=67)

I figur 3.4 ovenfor kan vi se at flest, nesten fire av ti (37 prosent), har tatt 30 studiepoeng, altså ett semester med lederutdanning. Dette tilsvarer ni prosentpoeng færre enn i rapporten fra 2021. Videre er det 15 prosent som har 15 studiepoeng lederutdanning fra før, mens 12 prosent har 60 studiepoeng.

Vi har også spurt deltakerne i hvilket fylke de bor i (tabell 3.2). Alle elleve fylker er representert i vårt utvalg. Det er klart flest (28 prosent) som har tilholdssted i Viken. Deretter følger Trøndelag og Oslo med ti prosent hver.

Tabell 3.3 'Hvilken fylkeskommune bor du i?'

Fylkeskommune	Antall	Prosent
Viken	78	28
Trøndelag	28	10
Oslo	27	10
Troms og Finnmark	24	9
Rogaland	22	8
Vestland	21	8
Møre og Romsdal	18	7
Nordland	15	5
Vestfold og Telemark	15	5
Agder	14	5
Innlandet	13	5
Totalt (N)	275	100

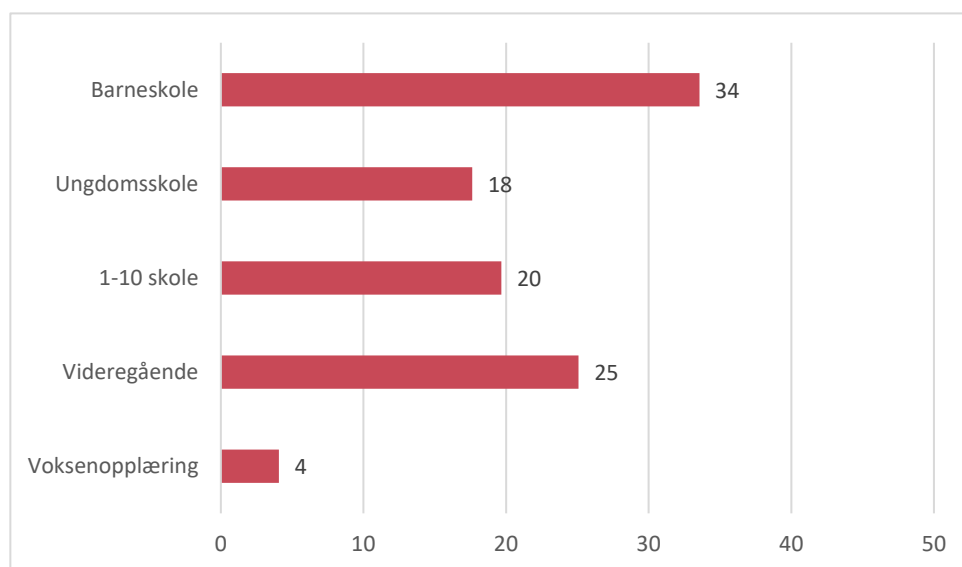
I bunnen av tabellen er Nordland, Vestfold og Telemark, Agder og Innlandet representert med fem prosent hver.

Det er noe varierende korrespondanse mellom andelen deltakere på rektorutdanningen sammenlignet med andelen skoler i hvert fylke.³ Størst forskjell er det i Viken, som har hele 28 prosent av deltakerne på rektorundersøkelsen, men «bare» 19 prosent av Norges skoler. Vestland har på sin side 14 prosent av skolene

³ Informasjon om fordeling av skoler på fylker er hentet fra Nasjonalt skoleregister

i Norge, mens bare åtte prosent har oppgitt at de bor i Vestland fylke. Gjennomsnittlig variasjon for alle fylkene er på tre prosent. Det er høyest korrespondanse for Møre og Romsdal som både har syv prosent av skolene i Norge og syv prosent av utvalget i undersøkelsen.

Deltakerne ble også bedt om å oppgi hvilket skoleslag de jobber ved dette året (figur 3.5 nedenfor).



Figur 3.5 'Hvilket skoleslag jobber du ved dette året?', prosent (N=295)

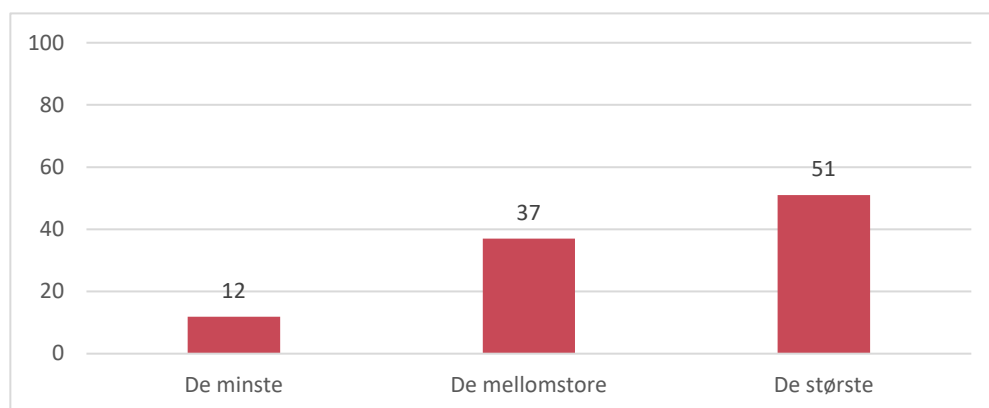
Som vi kan se så oppgir flest (34 prosent) at de jobber ved en barneskole dette året. Det er også ¼ del (25 prosent) som oppgir at de jobber ved en videregående skole. Deretter følger 1-10 skoler (20 prosent) og ungdomsskoler (18 prosent). Det er bare fire prosent som oppgir at de jobber med voksenopplæring dette skoleåret.

Sammenligner vi dette med fordelingen i Norge totalt på *fire* ulike skoletyper, vil man oppdage at videregående er overrepresentert i undersøkelsen.⁴ Det er nemlig bare 13 prosent av alle skolene i Norge som er videregående skoler. Barneskoler er på den andre siden underrepresentert, ettersom nesten halvparten (49 prosent) av alle skoler i Norge er barneskoler. Det er usikkert hva dette skyldes. Har de fra videregående f.eks. mer tid til, eller eventuelt interesse av, å svare på undersøkelser (som dette) enn de på barneskoler? Eller er det rett og slett, relativt sett, flere mellomledere på videregående som får tilbud om/ søker videreutdanning fordi det finnes forventning om/ krever mer utdanning å være skoleleder på høyere alderstrinn? Det kan også tenkes at skoleledere på videregående

⁴ Informasjon om fordeling av skoler på skoletyper (og antall elever) er hentet fra Nasjonalt skoleregister. Voksenopplæring er ikke inkludert her.

generelt har mer tid/ kapasitet, og på den måten også større anledning til å ta en videreutdanning.

Vi spurte også deltakerne om hvor mange elever det er ved skolen de jobber. Vi har delt skolene inn i gruppene «de minste», «de mellomstore» og «de største».⁵ Som vi kan se i figur 3.6 nedenfor, oppgir over halvparten (51 prosent) at de tilhører de største skolene. Opp tre prosentpoeng fra 2021.



Figur 3.6 'Omtrent hvor mange elever er det ved skolen', prosent (N=243)

Nesten fire av ti (37 prosent) oppgir at de jobber ved mellomstore skoler, mens «bare» 12 prosent oppgir at de jobber ved de minste skolene.

Det er også når det kommer til skolestørrelse noe varierende korrespondanse sammenlignet med skoler i Norge totalt. Nesten tre av ti (27 prosent) skoler befinner seg nemlig i kategorien «de minste», mens «bare» 33 prosent befinner seg i kategorien «de største». Dette henger antagelig sammen med at videregående og ungdomsskoler gjennomgående har flere elever enn barneskoler.

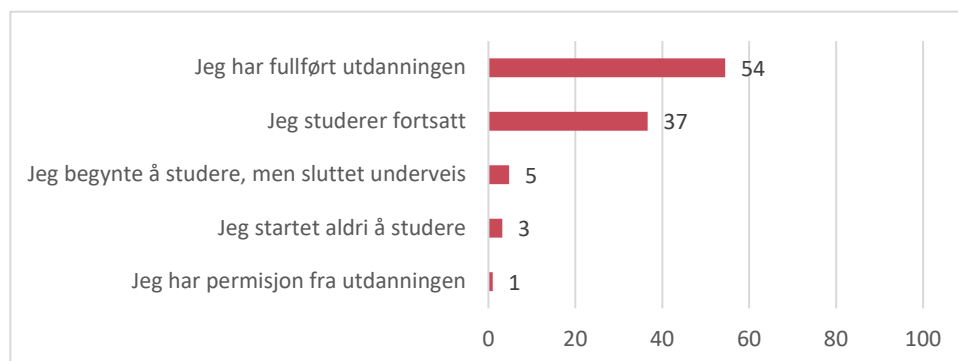
3.3 Årsaker til frafall

Vi skal nå undersøke ulike årsaker til frafall, både før og etter studiestart. Som vist nedenfor i figur 3.7, har litt over halvparten (54 prosent) oppgitt at de har fullført utdanningen. Dette tilsvarer 171 personer. Nesten fire av ti (37 prosent) var fortsatt ikke ferdig med studiet mens denne undersøkelsen pågikk.

Av de som har svart på undersøkelsen oppgir bare fem prosent (15 deltakere) at de sluttet etter å ha begynt på studiet, mens én prosent oppgir at de hadde permisjon fra utdanningen. Det er viktig å påpeke at en relativt større andel av de som har fullført utdanningen har svart på undersøkelsen enn de som har sluttet. Tall fra studiestedene viser at ni prosent (40 deltakere) har sluttet på studiet, mens én

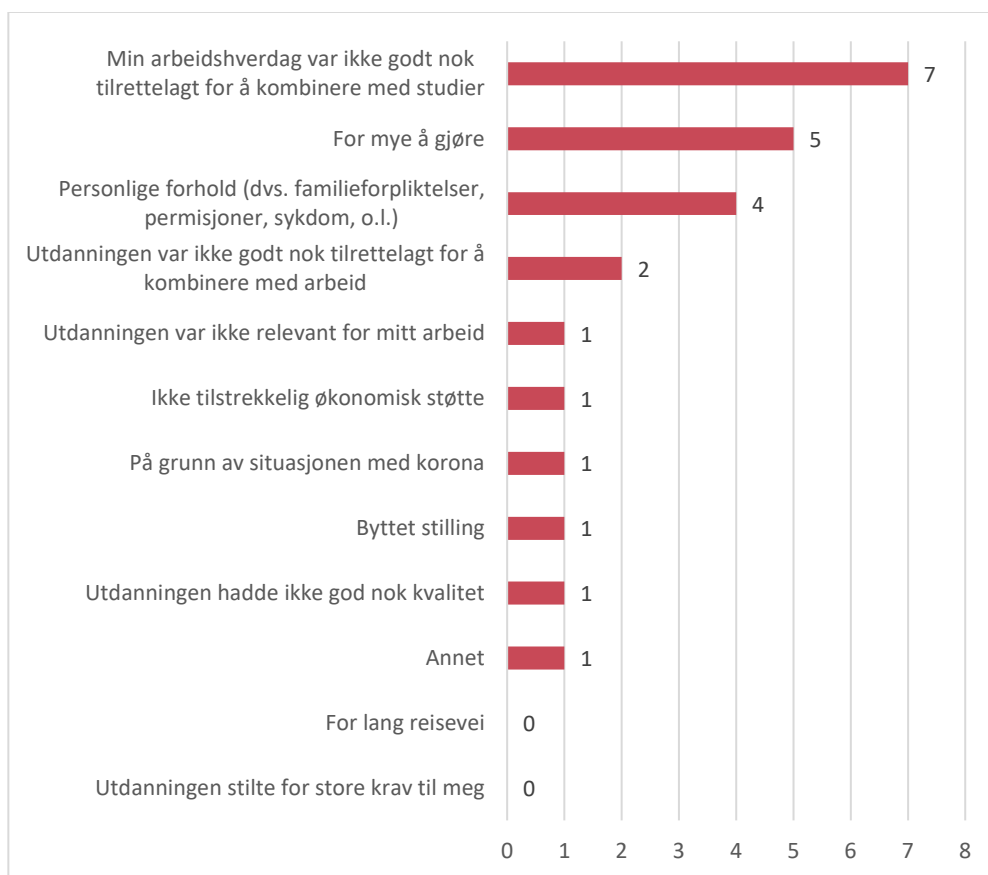
⁵ For grunnskolen består gruppene av skoler med under 100 elever, 100-299 elever og over 300 elever. For videregående består gruppene av skoler med under 250 elever, 250-599 elever og over 600 elever.

prosent (fem deltakere) er i permisjon. Gruppen som sluttet underveis, er således noe underrepresentert i undersøkelsen.



Figur 3.7 'Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta rektorutdanning. Hva er din situasjon nå?', prosent (N=314)

De som begynte å studere, men sluttet underveis ble bedt om å krysse av for årsaken(e) til dette (figur 3.8 nedenfor). Deltakerne kunne sette flere kryss. Det er flest kryss, altså syv stykk (29 prosent), på alternativet; *min arbeidshverdag var ikke godt nok tilrettelagt for å kombinere med studier og jobb*. Dernest følger alternativet *for mye å gjøre*, og alternativet *personlige forhold (dvs. familieforpliktelser, permisjoner, sykdom, o.l.)*, med henholdsvis 5 kryss (21 prosent) og 4 kryss (17 prosent) hver.



Figur 3.8 'Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av for alle som passer', antall kryss (N=14)

Det er ingen deltakere som har krysset av for *lang reisevei* eller *utdanningen stilte for store krav til meg*. De fleste alternativene har også kun ett kryss, inkludert alternativet *annet*.

De som sluttet underveis, aldri begynte å studere eller har permisjon fra utdanningen, ble bedt om å beskrive med egne ord hvorfor de ikke fullførte utdanningen. Totalt 18 personer valgte å gjøre dette. Det er 33 prosent som skriver om personlig sykdom eller sykdom i nær familie. Det er også mange som nevner tidspress og/eller vanskeligheter med å kombinere studier med jobb. Ellers nevnes bytte av stilling, graviditet og manglende relevans.

Som vi har vært inne på tidligere bør analysene av frafall tolkes med en viss varsomhet. Dette skyldes både at utvalget har en lav N, og at de som har falt fra studiet er underrepresentert i undersøkelsen. Deltakere som avbrøt studiet, eller aldri startet, har ikke blitt stilt spørsmål om temaene resten av denne rapporten tar for seg.

3.4 Oppsummering

- Utvalget i årets undersøkelse består av 314 respondenter, som gir en svarprosent på 67,2 prosent.
- Fordelt på svarprosent er det høyest svarprosent ved NTNU Tromsø (75,6 prosent) og OsloMet og HINN (75 prosent). Det er lavest svarprosent ved i Universitet i Oslo med 55,6 prosent.
- Av de som har svart på undersøkelsen er 68 prosent kvinner og 32 prosent menn. Gjennomsnittsalderen er rundt 47 år.
- Gjennomsnittlig antall år arbeidet i skolen er 17,4 år.
- Hele 90 prosent har mer enn fire år høyere utdanning. Blant de kvinnelige deltakerne er det 10,2 prosentpoeng flere som har oppgitt mer enn fire år høyere utdanning, sammenlignet med de mannlige deltakerne.
- Alle elleve fylker er representert i vårt utvalg. Det er klart flest (28 prosent) som har tilholdssted i Viken. Deretter følger Trøndelag og Oslo med ti prosent hver.
- Av de som har svart på undersøkelsen oppgir litt over halvparten (54 prosent) at de har fullført utdanningen, mens 37 prosent oppgir at de fortsatt studerer.
- Når det kommer til årsaker til å ikke fullføre utdanningen er det flest kryss (29 prosent) ved alternativet «min arbeidshverdag var ikke godt nok tilrettelagt for å kombinere med studier og jobb».

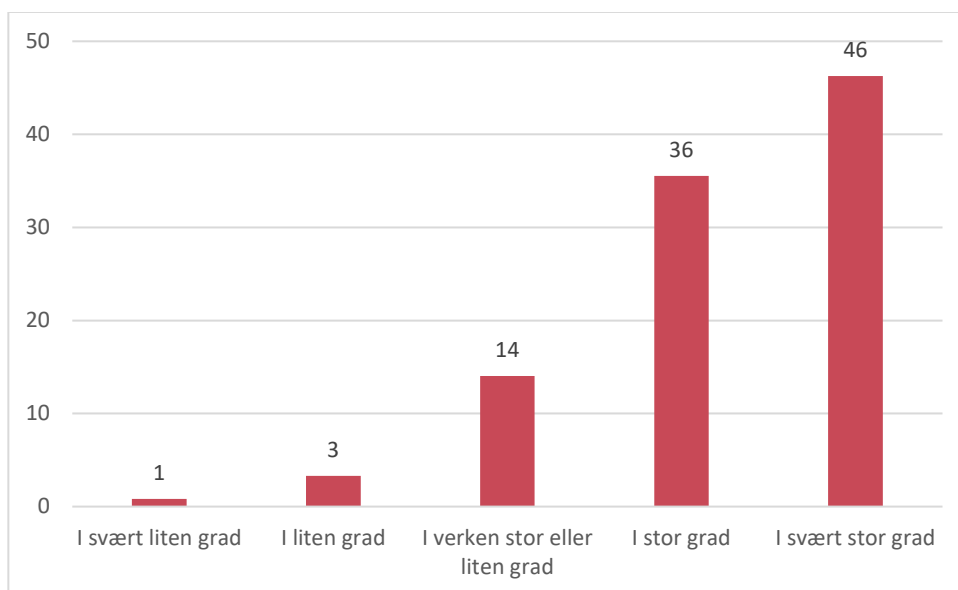
4 Tilrettelegging og motivasjon

Dette kapitlet tar for seg tilretteleggingen deltakerne har mottatt for å kunne gjennomføre rektorutdanningen og deres motivasjon og beveggrunner for å ta lederutdanning.

4.1 Tilrettelegging

Deltakerne på rektorutdanningen er, som andre under videreutdanning, samtidig i arbeid. Dette stiller særskilte krav til å finne en god balanse mellom både studier og jobb, og mellom disse og privatlivet. Det er nærliggende å tro at lederstillinger, med mye ansvar og ofte lange arbeidsdager, i enda større grad skaper utfordringer for deltakerne. Med dette som utgangspunkt kan det tilbys det tilrettelegging, i form av for eksempel dekking av økonomiske utgifter, frigjøring av tid til studier og avlastning fra oppgaver. Når det gjelder økonomiske utgifter svarer hele 90 prosent bekreftende på at de har fått disse dekket. Det er ingen signifikante forskjeller etter skoleslag, hvilken stilling deltakerne har ved skolen eller etter kommunestørrelse.

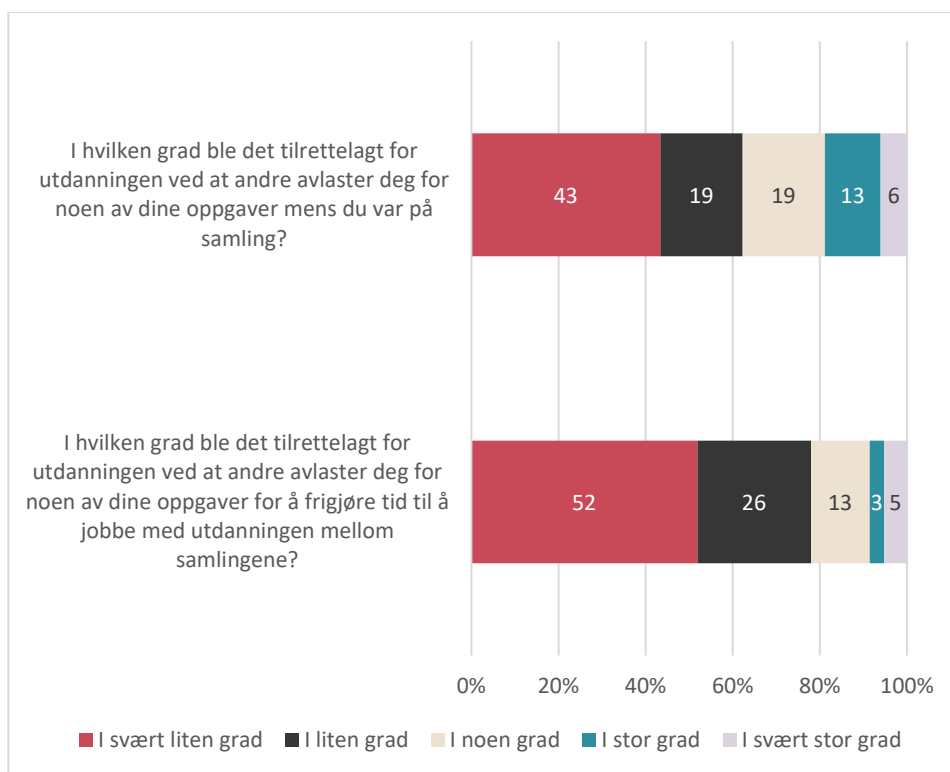
Deltakerne som oppga at de hadde fått de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiene dekket, ble stilt et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt de mener utgiftsdekkingen var tilstrekkelig. Figur 4.1 viser svarfordelingen:



Figur 4.1 'I hvilken grad mener du utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig?', prosent (N=242)

Som vi ser oppgir bortimot halvparten (46 prosent) at de mener utgiftsdekkingen i svært stor grad var tilstrekkelig, og i tillegg gir 36 prosent uttrykk for at den i stor grad var det. Kun fire prosent oppgir at utgiftsdekkingen i deres oppfatning i liten eller svært liten grad har vært tilstrekkelig. Det er heller ikke her signifikante forskjeller mellom deltakerne på de nevnte bakgrunnsvariablene.

Som nevnt kan det i tillegg tilrettelegges ved at deltakerne avlastes fra oppgaver. Figur 4.2 viser at det for noe over halvparten (52 prosent) av deltakerne i svært liten grad ble tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet vedkommende for noen av oppgavene for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen mellom samlingene:

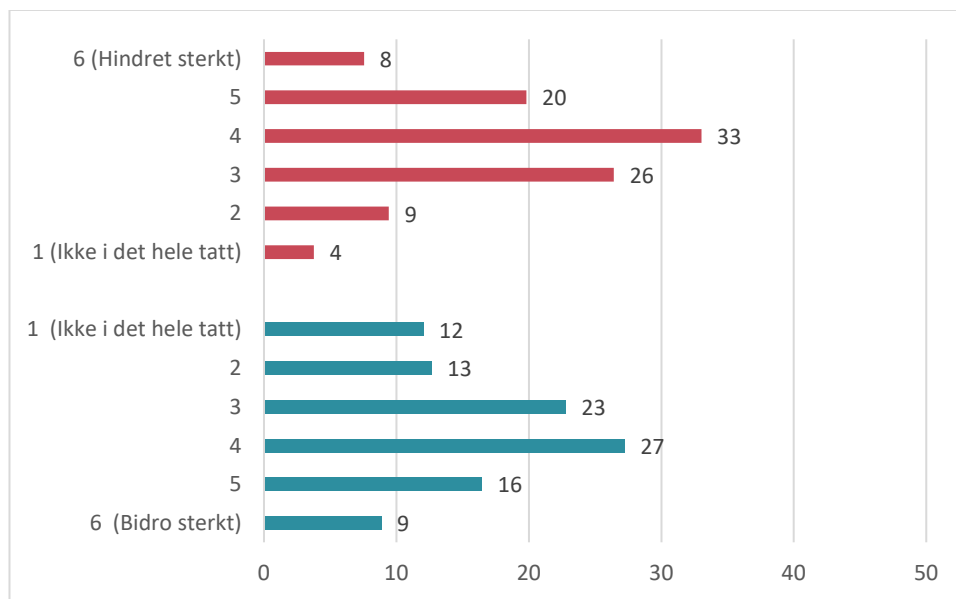


Figur 4.2 Avlastning fra oppgaver, prosent (N=265-268)

Vi ser videre at 43 prosent oppgir at det i svært liten grad ble tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet deltakerne for noen av oppgavene mens de var på samling. Kun henholdsvis fem og seks prosent oppgir at det i svært stor grad ble tilrettelagt for utdanningen i form av avlastning av oppgaver mellom og under samlingene. Hovedbildet var det samme i fjorårets undersøkelse, selv om det da var en noe høyere andel (59 prosent) som oppga at det i svært liten grad ble tilrettelagt i form av avlastning fra oppgaver for å frigjøre tid til å jobbe med studiene mellom samlingene (Gjerustad m.fl. 2022), enn det er i årets undersøkelse (52 prosent). Dette kan tyde på at situasjonen er noe bedret.

Deltakerne ble i årets undersøkelse også bedt om å gjøre en totalvurdering av tilretteleggingen for å studere ved egen arbeidsplass. I utvalget i sin helhet gir 40 prosent uttrykk for at det har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen for å studere, mens 60 prosent oppgir at de ikke har denne opplevelsen. Vi finner på dette spørsmålet signifikante forskjeller mellom mannlige og kvinnelige deltakere, hvor andelen menn (72 prosent) som oppgir at de *ikke* opplever at tilretteleggingen har vært mangelfull er betydelig høyere enn blant kvinner (54 prosent).

Videre ble deltakerne spurt hvordan de opplever at tilretteleggingen har påvirket deres utbyttet av studiene. De som ga uttrykk for at tilretteleggingen ved arbeidsplassen var mangelfull fikk en skala med negativ påvirkning, mens de som oppga at de *ikke* opplevde tilretteleggingen som mangelfull fikk en skala med positiv påvirkning. Figur 4.3 viser svarene samlet:



Figur 4.3 Tilretteleggingens påvirkning på utbyttet fra studiet, prosent (N=100-158)

Som vi ser av figuren gir rundt én av fire (25 prosent) av de som ikke opplevde tilretteleggingen ved arbeidsplassen som mangelfull at denne har bidratt relativt sterkt til utbyttet fra studiet (svarkategori 5 og 6). Det er på den andre siden verdt å merke seg at en tilsvarende andel (25 prosent) av disse gir uttrykk for at tilretteleggingen ikke i det hele tatt eller i liten grad påvirket utbyttet av studiet (svarkategori 1 og 2). Bortimot tre av ti (28 prosent) av de som opplevde mangelfull tilrettelegging gir uttrykk for at dette påvirket utbyttet negativt gjennom å hindre det relativt mye (svarkategori 5 og 6).

For å undersøke hvordan tilretteleggingen har påvirket utbytte fra studiet for forskjellige deltakere, har vi slått sammen svarene til de som opplever at det har vært en manglende tilrettelegging med svarene til de som ikke hadde den opplevelsen. Vi får da en variabel som går fra -5 (Hindret sterkt) til +5 (Bidro sterkt). Nullpunktet blir de som har oppgitt at tilretteleggingen ikke påvirket læringsutbyttet i det hele tatt (til sammen 9 prosent), uavhengig av om de mener at tilretteleggingen har vært mangelfull eller ikke. Analyser viser blant annet at det ikke er noen statistisk signifikante forskjeller mellom tilretteleggingens påvirkning på utbytte for deltakere fra ulike skoleslag, fra skoler eller kommuner av ulik størrelse, eller om deltakeren er rektor fra før eller ikke (ikke vist i figur).

Vi har også undersøkt sammenhengen mellom tilretteleggingens påvirkning på utbytte og i hvilken grad deltakerne avlastes mens og mellom de er på samlinger. Resultatet vises i tabell 4.1.

Tabell 4.1 Korrelasjon mellom tilretteleggingens påvirkning på utbytte og graden av avlastning mens og mellom deltakeren er på samlinger

	Tilretteleggingens påvirkning på utbytte	Avlastning mens deltakeren er på samling	Avlastning mellom samlinger
Tilretteleggingens påvirkning på utbytte	1,000		
Avlastning mens deltakeren er på samling	0,486*	1,000	
Avlastning mellom samlinger	0,545*	0,571*	1,000

Signifikans indikeres med * på 0,05 prosentnivået

Tabellen viser at det er signifikante, og moderat høye, korrelasjoner mellom avlastning mens og mellom deltakerne er på samlinger og hvordan de vurderer at tilretteleggingen har påvirket læringsutbytte. Det er også indikasjoner på at avlastning mellom samlingene er noe viktigere for tilretteleggingens påvirkning på utbytte, ved at korrelasjonen er noe høyere. Til sammen forklarer avlastning mellom og på samlingene 35 prosent av variasjonen i tilretteleggingens påvirkning av utbytte. Dette er ganske høyt, men viser også at 65 prosent av variasjonene i hvordan deltakere vurderer at tilretteleggingen har påvirket utbytte deres av studiet, henger sammen med andre ting enn avlastning.

Den krevende balansen mellom å være i en fulltids skolelederstilling og å delta i videreutdanning går igjen i mange av de åpne fritekstfeltene i undersøkelsen. Dette både som en grunn til at man ikke fullførte utdanningen, til at motivasjonen endret seg underveis i studiet og til læringsutbyttet. Vi skal her se litt på førstnevnte og sistnevnte, før vi dykker dypere ned i motivasjon som selvstendig tema.

Blant skolelederne som oppga at de ikke fullførte utdanningen er det flere som påpeker at dette var på grunn av arbeidspress eller mangel på tid. Med et slikt utgangspunkt kan studiet som helhet bli for krevende. Som vi ser av følgende sitat var det for én av de opprinnelig oppmeldte for krevende med oppgaveskriving i kombinasjon med tidspress, å fullføre studiet, og vedkommende falt fra til tross for at hen var fornøyd med kvaliteten på studiet:

I tillegg til tidspress, så var oppgaveskrivingen for krevende. Selve samlingene som jeg fikk til å delta på var meget bra.

Denne deltakeren valgte å ikke fullføre studiet. En annen deltaker som faktisk fullførte delte erfaringen med at oppgaveskriving ble krevende, og at gjennomføringen krevde at vedkommende tok mye av fritiden i bruk:

Har brukt mye fritid på studiet, prosjektoppgaven var så omfattende at denne har tatt mye fokus underveis i studiet.

For andre handler arbeidspress delvis om timing, og en annen opprinnelig oppmeldt deltaker som falt fra påpekte at dersom studiet hadde hatt et annet

oppstartstidspunkt ville vedkommende vurdert å faktisk starte på studiene i stedet for å droppe ut:

Starttidspunktet av studiene er på det mest travle i mitt arbeidsår. Hvis studiene hadde startet i januar ville jeg vurdert å begynne.

En annen grunn til frafall som blir trukket fram er at man kan bli pålagt å delta på andre kurs, slik at den totale arbeidsmengden blir for stor:

Ble pålagt deltagelse i et annet kurs av tilsvarende omfang som rektorstudiet. Da ble det for mye tid borte fra jobb.

Som nevnt er det også flere som gir uttrykk for at manglende tilrettelegging for å studere samtidig som man er yrkesaktiv skoleleder, har hatt negativ påvirkning på læringsutbytte og motivasjon, ved at studiet ble en «byrde»:

Det har vært særdeles utfordrende å få tid til studier ved siden av full jobb, særlig mellomarbeid, forberedelser og studietid, ikke minst under pandemien. Dette har i stor grad hindret meg, og studiet oppleves som en "byrde" på toppen av en allerede travel hverdag som rektor.

En annen deltaker påpeker hva vedkommende ville fått gjort dersom det ble tilrettelagt bedre for studiet:

Det har vært tøft å studere på toppen av en jobb som krever meg 24/7. Dersom jeg hadde fått avlastning og tid til arbeidet, så ville jeg kunne ha fordypet meg mer i litteraturen og fått mer ro til å strukturere oppgaver. Nå har oppgaveskriving blitt gjort i et hattefokk, og uten den nødvendige roen som skal til for å bearbeide det man leser mer.

En annen deltaker deler dette synet, og hevder at det har vært «[l]ite tid til å jobbe med studiet» og det dette «påvirker først og fremst tiden til å jobbe med litteratur/å lære ulike teorier og reflektere over det vi lærer».

Som vi husker var det en høyere andel menn som oppga at de *ikke* opplevde tilretteleggingen som mangelfull enn kvinner. Dette kan ha sammenheng med at kvinner enten tar, eller opplever at de bør ta, mer ansvar også for omsorgsarbeidet i hjemmet, noe som gjør at de har mindre fritid å ta av til å kompensere for manglende tilrettelegging og avlastning på arbeidsplassen. Som en kvinnelig deltaker beskriver sin opplevelse:

Min opplevelse er at full jobb og små barn hjemme har vært en krevende kombinasjon. For min del ble det brukt mange helger og avspaseringstimer for å gjennomføre oppgaveinnleveringer, forberedelser til kollokviegruppe og til den siste store oppgaven. Det ble til tider litt mye.

En annen kvinnelig deltaker opplevde den mangelfulle tilretteleggingen som demotiverende, spesielt det å ikke få lesedager før eksamen, men holdt fast ved at kvaliteten på studiet veide opp for dette og gjorde at hun likevel fullførte:

Mangelen på tilrettelegging har gjort at absolutt alt av arbeid knyttet til studiet er blitt utført i helger/på kveldstid. Synes også det er litt demotiverende at jeg får beskjed om at jeg heller ikke får lesedag før eksamen. Studiet har likevel vært så interessant at det aldri har vært aktuelt å slutte.

I tillegg til de mer formelle formene for tilrettelegging kan opplevelsen av (manglende) tilrettelegging også handle om leders holdninger og handlinger. En deltaker beskriver blant annet at hun opplevde at rektor viste liten interesse, og at hun følte et press knyttet til å prioritere jobben over studiet:

Rektor har vist liten interesse for min utdanning. Han har vært mer opptatt av at jeg burde være på jobb istedenfor å være på forelesninger.

En annen deltaker, som også opplevde manglende tilrettelegging fra leder, beskriver på den andre siden hvordan hun likevel fikk stort utbytte av studiet, og at leder til slutt likevel så verdien av videreutdanningen:

Selv med mangel på tilrettelegging fra min leder har jeg hatt stort utbytte av studiet. Og jeg sitter igjen med at min leder ser verdien av at jeg tok studiet nå i etterkant.

På motsatt side beskriver en tredje deltaker at han opplevde rektors tilrettelegging som «helt super» på det formelle, men også mer uformelt, som å være en diskusjonspartner, skrivestøtte og sparringspartner:

Jeg har hatt en rektor som tilrettelagt for meg på en helt super måte og har bidratt til å dekke økonomiske utgifter, avlastet arbeidsoppgaver og bidratt aktivt som diskusjonspartner gjennom hele studiet. Også meget god skrivestøtte/sparringspartner i forbindelse med prosjektoppgaven.

Det kan med andre ord se ut til at selv om 90 prosent oppgir å ha fått de økonomiske utgiftene dekket, og over 80 prosent av disse anser utgiftsdekkingen som tilstrekkelig i stor eller svært stor grad, skorter det litt på tilretteleggingen for deltakelse for skolelederne som *yrkesaktive*. Over halvparten gir uttrykk for at de i svært liten eller liten grad avlastes fra arbeidsoppgaver enten for å frigjøre tid mellom samlingene til å jobbe med studiene, eller mens deltakerne er på samling. Som vi har sett gjør dette at mange må ta fritiden i bruk, noe som kan gå ut over familieliv og motivasjon, eller at man får mindre ut av studiene. Dette har ledet to av deltakerne til å komme med forslag til hvordan tilretteleggingen kunne blitt bedre på dette punktet. Den ene vektlegger verdien av faste studiedager, slik at det ikke

er «opp til hver enkelt skole/leder å spørre om dette». Den andre ønsker seg en liknende stipend- eller vikarordning som det lærerne har:

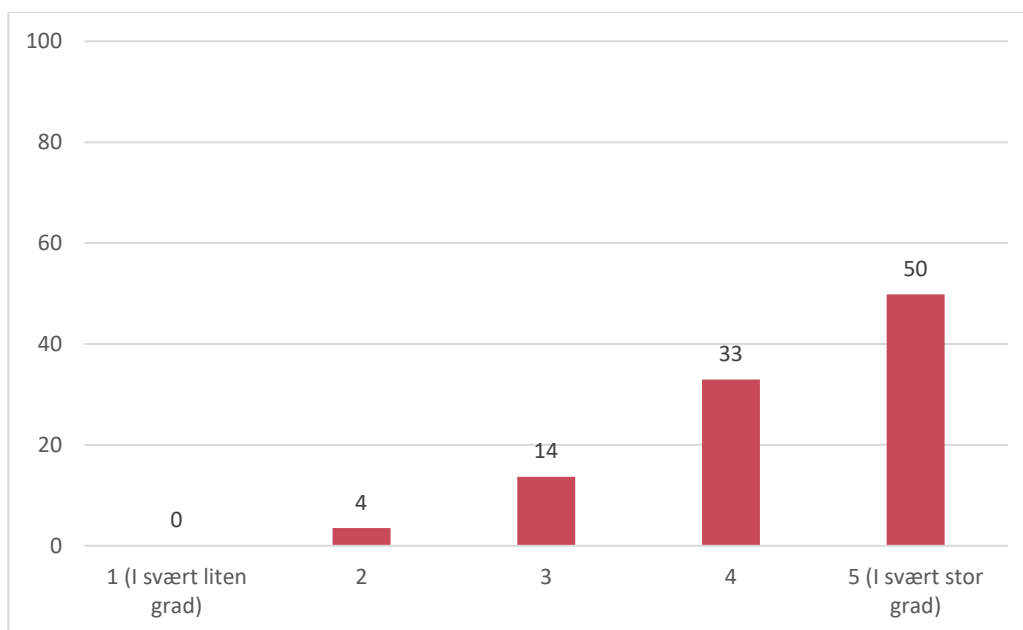
Det å være i full jobb samtidig med et krevende studium, er ingen optimal løsning. Rektorskolen burde vært lagt opp som stipend- eller vikarordning. Det er ikke tjenlig og heller ikke klokt å tilby en utdanning uten å tilrettelegge for det gjennom redusert arbeidstid. Jeg har liten forståelse for at lærere får KFK, mens skoleledere ikke får det. Dette bør endres. Det vil også potensielt motivere flere til å søke rektorutdanning.

Vi har dessuten sett eksempler på at tilrettelegging også til en viss grad handler om å skape et «miljø», hvor deltakerne opplever at leder har interesse for og ser verdien av videreutdanningen. Som vi så i sitatet over vil dette også trolig påvirke deltakernes motivasjon for å søke og å fullføre rektorutdanningen.

4.2 Motivasjon

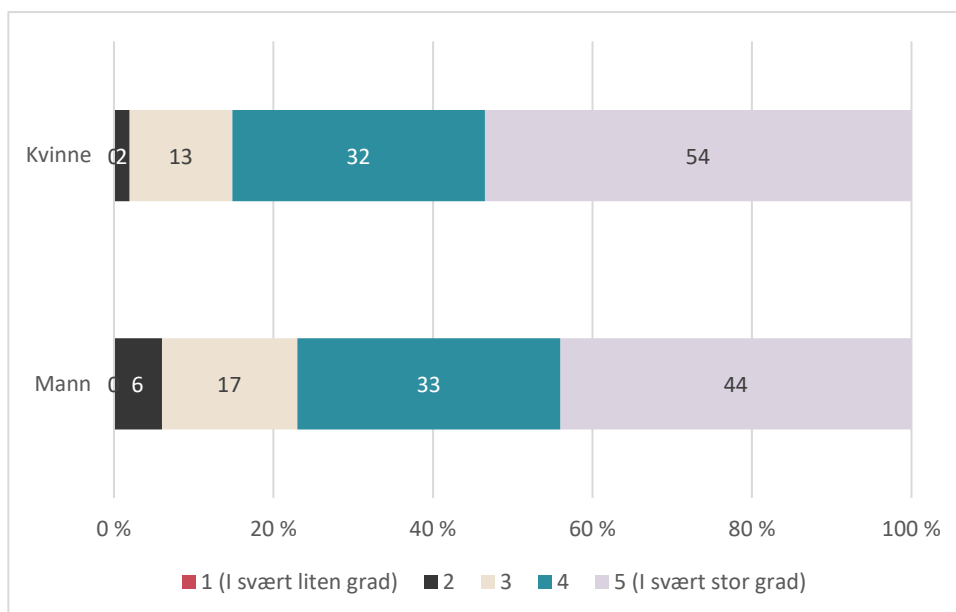
Skolelederens motivasjon for å delta i rektorutdanningen ble undersøkt ved hjelp av fire spørsmål. Det første omhandlet hva som var viktige og mindre viktige grunner til at de bestemte seg for å søke om lederutdanning, fulgt av et spørsmål med fritekstfelt der deltakerne ble oppfordret til å beskrive nærmere hva som var deres motivasjon for å søke. Det tredje spørsmålet var knyttet til en vurdering av hvor høy grad av motivasjon de hadde. Dette ble også fulgt av et spørsmål med fritekstfelt, hvor deltakerne ble bedt om å beskrive hvordan og hvorfor motivasjonen eventuelt hadde endret seg gjennom utdanningsløpet.

Hvis vi starter med deltakernes vurdering av hvor motivert de selv var for å ta lederutdanning, viser figur 4.4 at halvparten gir uttrykk for å i svært stor grad ha vært motivert for studiet:



Figur 4.4 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?' (N=285)

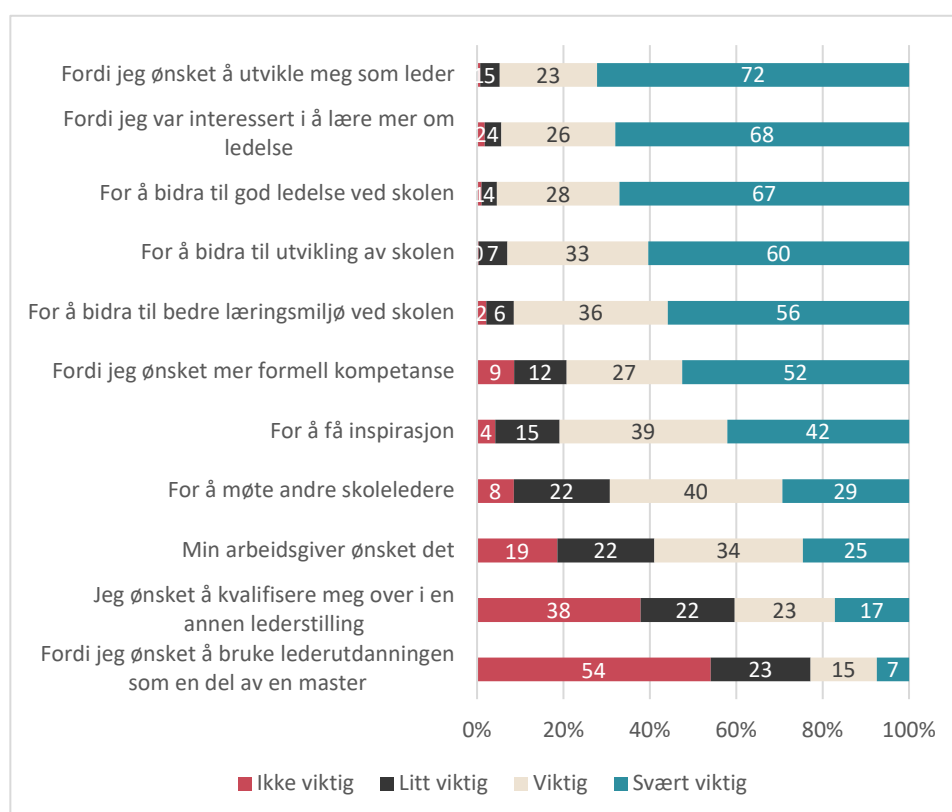
Ingen av deltakerne oppgir at de i svært liten grad var motivert, og totalt gir 83 prosent uttrykk for å i stor grad selv være motiverte (svaralternativ 4 og 5). Dette synes å være gjennomgående, og vi finner kun én statistisk signifikant forskjell på dette spørsmålet. Som figur 4.5 viser uttrykker en høyere andel blant de kvinnelige deltakerne at de selv i stor grad selv var motivert for å ta lederutdanning, sammenliknet med de mannlige:



Figur 4.5 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?' etter kjønn (N=285)

Som vi ser gir hele 86 prosent av de av de kvinnelige deltakerne uttrykk for å i stor grad være motivert, mens tilsvarende andel blant menn er 77 prosent. Blant sistnevnte er det en andel på seks prosent som oppgir at de var ganske lite motiverte.

Hvis vi går over på hva som var viktige og mindre viktige grunner til at deltakerne bestemte seg for å søke om lederutdanning, ser vi av figur 4.6 at dette for det store flertallet handlet om et ønske om å utvikle seg selv som ledere, om en interesse for å lære mer om ledelse og et ønske om å bidra til god ledelse ved skolen:



Figur 4.6 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om lederutdanning?' (N=280-285)

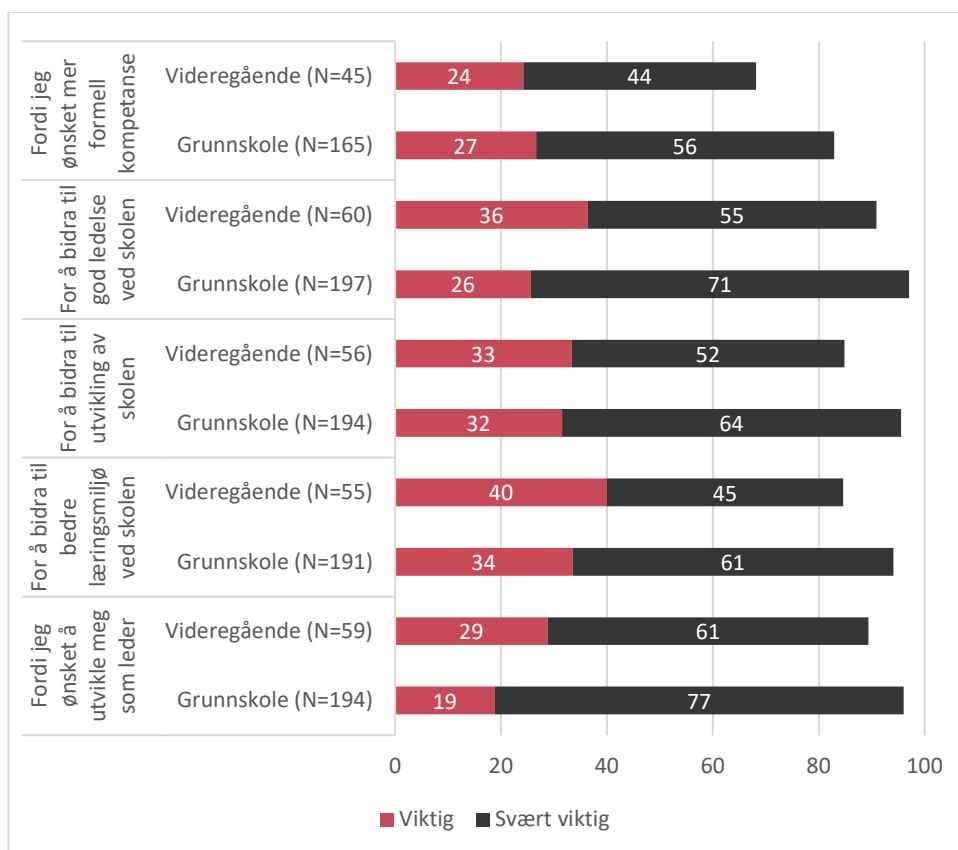
Som vi husker fra kapittel 1 trekkes det i litteraturen fram et skille mellom selvbestemt og ytrestyrt motivasjon for videreutdanning. Selvbestemt motivasjon innebærer å studere ut fra egne ønsker og valg, fordi man synes det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Som vi ser i figuren gir flertallet uttrykk for å være drevet av selvbestemt motivasjon, noe forskning viser at øker studenters innsats, engasjement, prestasjon og trivsel (Deci og Ryan, 2000; Ryan og Deci, 2017). For eksempel ser vi at bortimot tre av fire (72 prosent) oppgir at de var motivert av ønsket om å utvikle seg som leder, og mer enn to av tre skoleledere (68 prosent) gir uttrykk for å være motivert av interesse for å lære mer om ledelse. Dette kan regnes som personlig og selvbestemt motivasjon. Vi ser videre at rundt

to av tre (67 prosent) uttrykker en selvbestemt motivasjon knyttet til kollektivet ved skolen, gjennom å ha krysset av for at det å bidra til god ledelse ved skolen var en svært viktig grunn til at de bestemte seg for å søke om lederutdanning. I tillegg har seks av ti (60 prosent) uttrykt det samme når det gjelder å bidra til utvikling av skolen.

Ytrestyrt motivasjon drives av andres krav eller forventninger. Vi ser av figuren at langt færre oppgir at ytrestyrte faktorer var svært viktige for deres valg om å søke om lederutdanning. Én av fire skoleledere (25 prosent) oppgir likevel at en svært viktig grunn til at de søkte om videreutdanning var at arbeidsgiver ønsket det, og 17 prosent oppgir at ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling var svært viktig. Det er imidlertid hele 38 prosent som oppgir at ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling ikke var en viktig grunn for at de søkte på lederutdanning i det hele tatt. Interessant nok er det på dette ikke statistisk signifikante forskjeller mellom hva de som allerede innehar rektorstilling og de som er i den øvrige skoleledelsen har svart. Dette er kanskje overraskende gitt at øvrige skoleledere kunne tenkes å ha søkt rektorutdanningen ut av et ønske om karriereutvikling gjennom å kvalifisere seg til rektorstilling. En mulig forklaring er at det for enkelte av dem kan handle om å ønske jobb på en større skole, eller en skole med høyere alderstrinn. Det er heller ikke signifikante forskjeller mellom disse to gruppene på utsagnet om å være ytrestyrt av at arbeidsgiver ønsket det. Videre er det ikke signifikante forskjeller mellom deltakere fra grunnskolen og videregående skole på hvorvidt de var motivert av arbeidsgivers ønske.

Å være motivert for å søke om lederutdanning ut fra et ønske om å bruke lederutdanningen som del av en master kan regnes som både selvbestemt, og som et uttrykk for en interesse for faget, og som ytrestyrt, for å tilfredsstille studiestedenes krav til studiepoeng. Som vi ser oppgir over halvparten (54 prosent) at dette ikke var en viktig grunn til at de bestemte seg for å søke på videreutdanningen. Det er kun syv prosent som har krysset av for at dette var en svært viktig motivasjonsfaktor. Det er her viktig å understreke at deltakerne kan ha flere ulike grunner for å ta videreutdanning samtidig, og at motivasjonen kan være både selvbestemt og ytrestyrt. Faktoranalyse viser imidlertid at spørsmålene vi har om motivasjon ikke fanger opp en ytrestyrt og en indrestyrt motivasjonsfaktor.

På dette spørsmålet er det imidlertid interessant signifikante forskjeller på utvalgte motivasjonsfaktorer, spesielt med hensyn til om deltakerne er ansatt i grunnskolen eller videregående skole. Figur 4.7 viser andelen som har oppgitt at de ulike grunnene var viktige eller svært viktige for at de søkte om videreutdanning etter skoleslag:



Figur 4.7 Viktige og svært viktige grunner til å søke om lederutdanning etter skoleslag.

Vi finner signifikante forskjeller både knyttet til individuelle ønsker om mer formell kompetanse og å utvikle seg selv som leder, men også på mer kollektive faktorer som ønsker om å bidra til god ledelse ved skolen, til utvikling av skolen og til et bedre læringsmiljø ved skolen. Gjennomgående har en større andel deltakere fra grunnskolen oppgitt at disse grunnene til å søke om lederutdanning er svært viktige. Forskjellen ligger på mellom 12 og 16 prosentpoeng. Når det gjelder andelen som mener disse grunnene var viktige, ser vi at det er en høyere andel deltakere fra videregående skole som har oppgitt at ønskene om å bidra til god ledelse og bedre læringsmiljø ved skolen, og om å utvikle seg selv som leder, var viktige, sammenliknet med deltakere fra grunnskolen.

Det er videre betydelige kjønnsforskjeller når det gjelder hvorvidt interesse for å lære mer om ledelse og ønsket om å bidra til god ledelse ved skolen var viktige grunner til å bestemme seg for å søke om lederutdanning. Mens tre av fire (75 prosent) av de kvinnelige deltakerne oppgir at interesse for å lære mer om ledelse var en svært viktig grunn for dem, gjelder dette 57 prosent av de mannlige deltakerne. Tilsvarende uttrykker 73 prosent av de kvinnelige deltakerne at ønsket om å bidra til god ledelse ved skolen var svært viktig for dem, mens 54 prosent av de mannlige deltakerne gir uttrykk for det samme.

Deltakerne ble også oppfordret til å beskrive nærmere hvorfor de bestemte seg for å søke om lederutdanning i et åpent kommentarfelt. De fleste av svarene her uttrykker at de søkte fordi de trengte kompetanse. For enkelte er dette ut fra egen vurdering av behov for å «oppfriske min teoretiske kunnskap om ledelse og bli bedre kjent med regelverket og rutineene som gjelder» eller fordi motivasjonen var «å tilegne meg ny lærdom». Det er dermed flere som gir uttrykk for å motiveres av et ønske om teoretisk påfyll for å gjennom refleksjon forsøke å anvende dette i praksis. For andre var det en mer ytrestyrt motivasjon for å «kunne søke andre studier via Udir, som krever at man har rektorstudiet», eller enda mer direkte at det var et «[v]ilkår for tilsetting som rektor [...] å ta rektorutdanningen innen de tre første årene i stilling». Én annen deltaker vektlegger erfaringsdeling og nettverksbygging, og valget av studiested ble også gjort med hensyn til «å møte skoleledere fra mange andre og større kommuner». Videre er det også eksempler på deltakere som går mer i dybden på ønsket om å bidra til skoleutvikling. En avdelingsleder uttrykker at en viktig motivasjonsfaktor var å koble egen avdeling nærmere inn på det pedagogiske utviklingsarbeidet og skoleutvikling:

Som avdelingsleder for ikke-pedagoger i skolens støttefunksjoner, ønsker jeg å kunne koble min avdeling på de pedagogiske utviklingsprosjektene som til enhver tid pågår ved skolen. Helheten vil kunne bidra til en bedre skoleutvikling.

Som nevnt over kan deltakere ha både selvbestemt og ytrestyrt motivasjon, og ett av svarene tyder også på at balansen mellom dem kan endre seg over tid, her fra ytrestyrt av arbeidsgiver til en mer indre og selvbestemt motivasjon underveis:

Eg starta på utdanning fordi det var eit krav frå arbeidsgjevar. Motivasjonen har kome delvis, undervegs i studiet.

Hvorvidt og hvordan motivasjonen til deltakerne endret seg underveis i studiet var også noe vi ba dem om å beskrive med egne ord. Det generelle inntrykket er at opplevelse av praksisfellesskap og erfaringsdeling med andre skoleledere har fungert som faktorer som har økt deltakernes motivasjon underveis, mens krevende balanse mellom arbeidet som skoleleder og studier, samt enkelte aspekter ved innhold og relevans har redusert enkeltes motivasjon. Vi skal nå se litt nærmere på dette.

En av deltakerne viser til hvordan nettverksbygging og inkludering i gode profesjonelle læringsfellesskap har økt motivasjonen for studiet underveis:

Motivasjonen har økt i løpet av studiet. Jeg tenker at det skyldes det gode profesjonelle læringsfellesskapet som studentene fikk på studiet.

Fellesskapet blant deltakerne og relasjonen til veileder blir også trukket fram som en bidragende faktor til at studiet ble gjennomførbart til tross for høyt arbeidspress:

Jeg har opplevd stort arbeidspress i stillingen som leder, og sammen med studier har det av og til skortet på motivasjonen. Men gruppa og veileder har vært avgjørende for å stå på!

For andre har imidlertid balansen mellom arbeid og studie gjort det krevende å holde motivasjonen oppe:

Det er vanskelig å holde motivasjonen oppe underveis i utdanningsløpet da inspektørjobben er krevende i seg selv, og tiden til studiene da må tas av fritiden.

Dette gjelder spesielt dersom studiene heller ikke svarte helt til forventningene man hadde i utgangspunktet:

Det har endret seg underveis på grunn av at studiene ikke svarte helt til forventningene. I tillegg er det svært krevende å jobbe ved siden av studier.

Vi har i tidligere deltakerundersøkelser, inkludert for rektorutdanningen (se for eksempel Gjerustad m.fl., 2022), påpekt hvor høyt deltakerne verdsetter fysiske samlinger. En av deltakerne trekker fram nettopp samlingene som utslagsgivende for at videreutdanning gikk fra å være «tungt», til noe som var givende og motiverende:

Det var tungt å starte på ny utdanning, men gjennom utdanningen har samlingene vært svært motiverende og gitt mye.

En annen deltaker deler dette synet, men påpeker samtidig at elementer ved studiets innhold har virket i motsatt retning:

Eg synest det er motiverande å vere på samlingar. Det har vore stort sett gode og interessante førelesingar og det er kjekt å treffe andre leiarar for å utveksle erfaringar. Eg slit for å motivere meg for lesing, eksamen og oppgåveskriving og må innrømme at eg har lagt liten innsats ned i det.

Selv om mange ser ut til å være motivert av et ønske om å se egen praksis i nytt lys ved hjelp av refleksjon og anvendelse av teori, virker det samtidig som at det akademiske innholdet tærer på motivasjonen til flere av deltakerne, spesielt for de som i utgangspunktet var noe demotivert av hensyn til å studere på toppen av en «stor arbeidsbyrde»:

Stor arbeidsbyrde i rektorstillingen gjorde at jeg vegret meg for å gå løs på et studium som er såpass omfattende. Jeg hadde tenkt å vente enda et år før jeg skulle begynne, men ombestemte meg siste søknadsdag. Motivasjonen ble større

underveis, men den akademiske tilnærmingen med en oppgave til slutt gjorde motivasjonen litt mindre enn om vi hadde hatt en mer praktisk rettet utdanning.

En annen deltaker påpeker også at stor distanse til praksisfeltet gjorde at vedkommende ikke opplevde rektorutdanningen som relevant, noe som i neste omgang gjorde at motivasjonen sank i løpet av studiet:

Startet med langt høyere motivasjon. Synes studiet var svært lite interessant med et uforholdsmessig stort fokus på oppramsing av teorier. Enkelte forelesere har en ekstrem distanse til praksisfeltet. Dette gjør ikke utdanningen relevant.

Selv om fokus på teori og distanse til praksisfelt er et tema som går igjen i deltakerundersøkelsene generelt, er også det motsatte det. Dette skyldes trolig både personlige preferanser blant deltakerne, men trolig også forskjeller mellom studiestedene. Følgende sitat er et eksempel på en deltaker som ble mer motivert underveis av gode forelesere og relevante temaer:

I løpet av studiet har motivasjonen endret seg, grunnet relevante temaer og gode forelesere!

Vi ser også eksempler på deltakere som har endret oppfatning, og dermed fått økt motivasjon, grunnet studiets kvalitet og relevans:

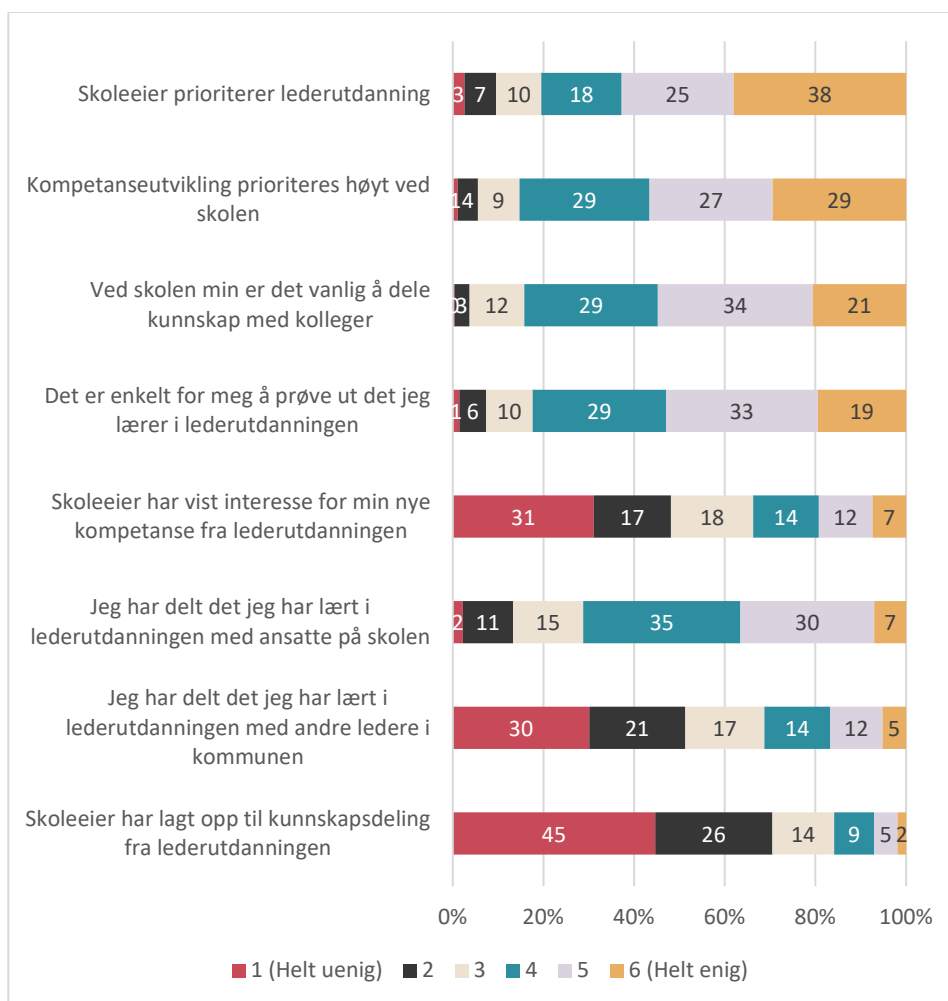
Jeg var skeptisk i starten fordi studier tar mye tid, og jeg var redd innholdet i studiet ikke ville gi matnyttig kunnskap i jobben min som leder. Foreleserne har overrasket meg. De brenner for det de holder på med, og er med på å påvirke samfunnet med sin anvendte kunnskap.

For en av deltakerne som primært hadde ytrestyrt motivasjon for å søke på rektorutdanningen endret ikke motivasjonen seg noe underveis, selv om vedkommende likevel ser nytten og verdien av utdanningen:

Jeg var motivert først og fremst ut ifra ytre krav, og i mindre grad ut fra eget ønske om å studere. Dette har ikke endret seg. Jeg innser likevel verdien av utdanningen, og er glad for å ha muligheten.

4.3 Kultur for kunnskapsdeling

Siden deltakerne i rektorutdanningen er skoleledere, vil det å kartlegge kunnskapsdeling innebære å undersøke kulturen for dette både ved skolene og i kontakt med skoleeier. Figur 4.8 viser hvor enige eller uenige deltakerne er i ulike påstander knyttet til ulike aspekter ved kulturen for kunnskapsdeling:



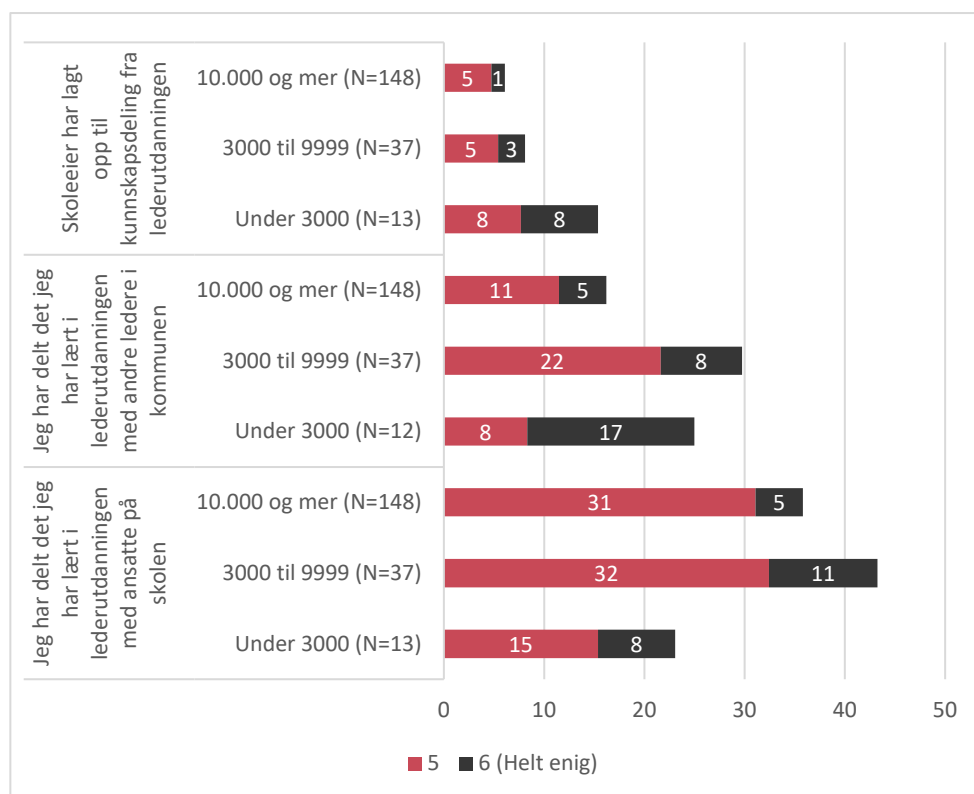
Figur 4.8 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen og i (fylkes)kommunen der du jobber' (N=269-272)

Som vi ser gir over halvparten uttrykk for å være enige (svaralternativ 5 og 6) i at skoleeier prioriterer lederutdanning (63 prosent), at kompetanseutvikling prioriteres høyt ved skolen (56 prosent) og at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger ved deltakernes skoler (55 prosent). På den andre siden uttrykker bortimot halvparten (45 prosent) at de her helt uenige i at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanning, og rundt tre av ti er helt uenige i at skoleeier har vist interesse for den nyervervede kompetansen (31 prosent).

Kanskje ikke overraskende er det signifikante forskjeller mellom rektorer og øvrige skoleledere på vurderingen av utsagnene knyttet til hvorvidt skoleeier har vist interesse for den ervervede kompetansen og at man har delt det man har lært med andre ledere i kommunen. Mens 30 prosent av rektorene gir uttrykk for å være enige i at de har delt det de har lært med andre ledere i kommunen, gjelder dette kun ni prosent av avdelingslederne, 17 prosent av de assisterende rektorene, 21 prosent av inspektørene. Når det gjelder skoleeiers interesse oppgir også 30

prosent av rektorene at de er enige i utsagnet, mens tilsvarende andel for skoleledere for øvrig er 17 prosent.

Vi finner også signifikante forskjeller på enkelte av utsagnene mellom deltakere fra skoler i kommuner av ulik størrelse:



Figur 4.9 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen og i (fylkes)kommunen der du jobber'

Det kan se ut til at det generelt er større andeler som er enige i utsagnene om at de har delt det de har lært i lederutdanningen med ansatte på skolen og andre ledere i kommunen i mellomstore kommuner. Til sammen gir henholdsvis 43 prosent og 30 prosent av deltakerne fra skoler i mellomstore kommuner uttrykk for å være enige i disse utsagnene. Tilsvarende andel blant deltakere fra de største kommunene er henholdsvis 36 prosent og 16 prosent. Ser vi på deltakere fra skoler i de minste kommunene er det en høyere andel her som uttrykker enighet i at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen (16 prosent), enn det er i mellomstore (8 prosent) og store (6 prosent) kommuner. Det er også en høy andel blant disse som oppgir at de er helt enige (17 prosent) i at de har delt det de har lært med andre ledere i kommunen. Det er imidlertid en lavere andel deltakere fra små kommuner som gir uttrykk for å være enige i at de har delt det de har lært i lederutdanningen med ansatte på skolen.

Ikke overraskende er det en høyere andel deltakere fra grunnskolen (18 prosent) som oppgir at de er enige (svarkategori 5 og 6) i at de har delt det de har lært

i lederutdanningen med andre ledere i kommunen, som for dem er skoleeier, sammenliknet med deltakere fra videregående (9 prosent), hvor fylkeskommunen er skoleeier. Det er også en signifikant høyere andel rektorer (30 prosent) som uttrykker enighet (svarkategori 5 og 6) på dette spørsmålet, sammenliknet med assisterende rektorer (17 prosent), inspektører (21 prosent) og avdelingsledere (9 prosent). Det er videre en høyere andel rektorer (29 prosent) som oppgir at de er enige (svarkategori 5 og 6) i utsagnet om at skoleeier har vist interesse for kompetansen ervervet gjennom lederutdanningen enn de øvrige skolelederne (17 prosent).

Ved bruk av såkalt konfirmerende faktoranalyse finner vi at spørsmålene om kultur for kunnskapsdeling representerer to dimensjoner: 1) kunnskapsdeling i skolen,⁶ og 2) kunnskapsdeling i kommunen.⁷ Dette gir perfekt tilpasning til dataene. Basert på denne faktoranalysen har vi derfor laget et samlemål for de fire utsagnene som omhandler 1) kunnskapsdeling i skolen og 2) kunnskapsdeling i kommunen. Dette for å undersøke om det er noe variasjon i svarene ut fra våre bakgrunnsvariabler.

Når det gjelder kulturen for kunnskapsdeling på kommunenivå finner sammenheng med kommunistørrelse. På en skala fra én til seks, hvor seks representerer den høyeste skåren for kultur for kunnskapsdeling, er gjennomsnittet på 3,4 i kommuner med mindre enn 10.000 innbyggere, mens gjennomsnittet er 2,6 i kommuner med mer enn 10.000 innbyggere. Vi finner også at deltakere som er rektorer rapporterer om signifikant høyere kultur for kunnskapsdeling i kommunen enn de øvrige deltakerne. Dette er naturlig, da en rektor antakelig samarbeider mer med andre rektorer i kommunen, og har mer kontakt med skoleeier. Vi finner ingen sammenheng mellom kultur for kunnskapsdeling i kommunene og skoleslag.

Vi har undersøkt om det er forskjeller i kultur for kunnskapsdeling på skolenivå med bruk av de samme bakgrunnsvariablene som på kommunenivå, men her finner vi ingen signifikant variasjon. Det er imidlertid en signifikant moderat korrelasjon mellom kultur for kunnskapsdeling på kommunenivå og skåren for kultur for kunnskapsdeling på skolenivå ($r=0,438$). Det betyr at kultur for kunnskapsdeling på skolen øker når kultur for kunnskapsdeling øker i kommunen. Kultur for kunnskapsdeling i kommunen forklarer 19 prosent av variasjonen i kultur for kunnskapsdeling på skolen, og vice versa.

⁶ Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). $X^2(1) = 1,533$ og $P = 0,216$, CFI = 0,99, RMSEA = 0,044, SRMR = 0,009. Se også vedlegg 1.

⁷ Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). $X^2(2) = 1,867$ og $P = 0,393$, CFI = 1, RMSEA < 0,001, SRMR = 0,013. Se også vedlegg 1.

4.4 Oppsummering

- Hele ni av ti svarer har fått de økonomiske utgiftene til studiet dekket, og bortimot halvparten av disse mener at utgiftsdekkingen i svært stor grad var tilstrekkelig.
- Det er en krevende balanse mellom å være i en fulltids skolelederstilling og å delta i videreutdanning.
- Rundt halvparten svarer at det i svært liten grad ble tilrettelagt for utdanningen gjennom avlastning for noen av oppgavene for å frigjøre tid til å jobbe med utdanningen mellom samlingene.
- Rundt fire av ti oppgir at det i svært liten grad ble tilrettelagt for utdanningen ved at andre avlastet deltakerne for noen av oppgavene mens de var på samling.
- Det er tydelig sammenheng mellom avlastning under og mellom samlinger og vurderingen av hvordan tilretteleggingen påvirket læringsutbyttet.
- Rundt fire av ti gir uttrykk for at det har vært manglende tilrettelegging på arbeidsplassen for å studere, og bortimot tre av ti av disse gir uttrykk for at dette påvirket byttet negativt.
- Totalt gir mer enn åtte av ti uttrykk for å i stor grad selv være motiverte for lederutdanningen, og ingen oppgir at de i svært liten grad var motivert.
- Flertallet gir uttrykk for å være drevet av selvbestemt motivasjon, Bortimot tre av fire var motivert av ønsket om å utvikle seg som leder, og mer enn to av tre av interesse for å lære mer om ledelse. Mange gir uttrykk for at de trengte kompetanse.
- To av tre oppgir å være motivert av ønsket å bidra til god ledelse ved skolen, og seks av ti av ønsket om å bidra til utvikling av skolen.
- Langt færre oppgir at ytrestyrte faktorer var svært viktige for deres valg om å søke om lederutdanning. Én av fire søkte om videreutdanning fordi arbeidsgiver ønsket det, og én av seks ønsket å kvalifisere seg over i en annen stilling var svært viktig.
- Over halvparten opplever at skoleeier prioriterer lederutdanning, at kompetanseutvikling prioriteres høyt ved skolen og at det er vanlig å dele kunnskap med kolleger ved deltakernes skoler.
- På den andre siden uttrykker bortimot halvparten at de her helt uenige i at skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanning, og rundt tre av ti at skoleeier har vist interesse for den nyervervede kompetansen.
- Kultur for kunnskapsdeling på skolen ser ut til å henge sammen med kultur for kunnskapsdeling i kommunen.

5 Gjennomføring av studiet

Dette kapitlet handler om studiets organisering av samlinger, hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlingene, samt hva ved studiet deltakerne vurderer som viktig for eget læringsutbytte.

5.1 Organisering av samlinger

På grunn av koronapandemien dominerte digitale samlinger studietilbudet i 2021, selv om alle tilbudene i utgangspunktet var basert på fysiske samlinger (Gjerustad m.fl., 2022). Vi har spurt deltakerne som fortsatt studerer og de som har gjennomført utdanningen om deler av utdanningen foregikk digitalt. Ut fra svarene til deltakerne i 2022, ser vi i tabell 5.1 at deler av utdanningen fortsatt har foregått digitalt ved de aller fleste studiestedene. Kun ved HVL svarer flertallet nei på spørsmål om deler av utdanningen har foregått digitalt.

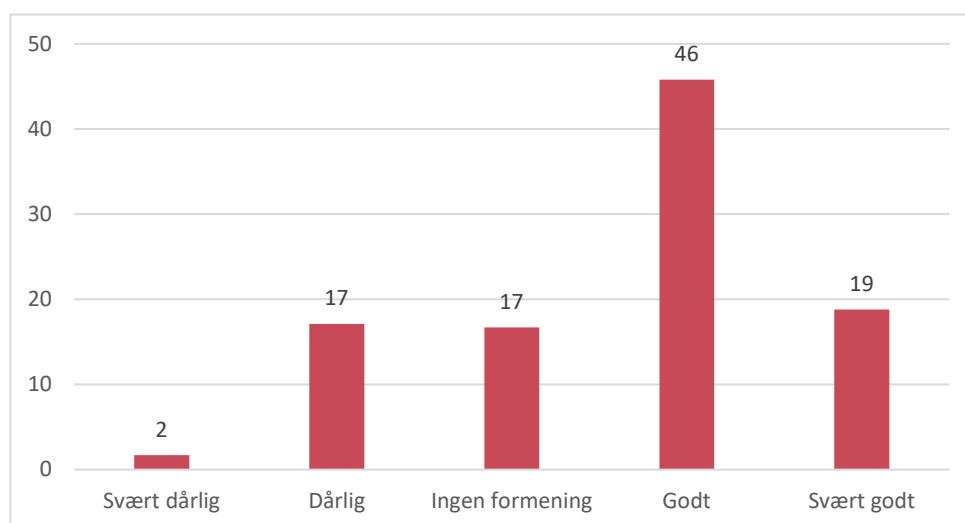
En forklaring på at ikke alle fra et studiested svarer det samme på spørsmålet, selv om et flertall gjør det, kan være at det har vært åpnet for hybride samlinger eller individuelle løsninger hvis enkelte deltakere har vært forhindret fra å møte. Det kan også hende at deltakerne tolker spørsmålet forskjellig, og ikke tenker på det samme som digitale deler av utdanningen.

Tabell 5.1: 'Har deler av utdanningen foregått digitalt?', antall

Stuedsted	Nei	Ja
BI Oslo	2	66
BI Stavanger	0	23
HVL	13	9
NHH	1	21
NTNU Tromsø	0	27
NTNU Trondheim	2	37
OsloMet og HINN	2	46
UiO	4	12
Totalt (N)	43	242

I fritekstsvarene oppgir deltakerne fra BIs to studiesteder, NTNU, OsloMet og UiO at en samling foregikk digitalt på grunn av koronarestriksjoner. Ved disse studiestedene kan det derfor se ut til at de fleste samlinger ble organisert med fysisk oppmøte.

Vi har spurt deltakerne som har svart "Ja" på at deler av utdanningen har foregått digitalt om hvordan de vurderer de digitale delene av utdanningen. I figur 5.1 vises at flest deltakere, 46 prosent, oppgir at utbyttet har vært godt. 19 prosent vurderer at det har vært svært godt. Det betyr at til sammen vurderer nær to tredjedeler (65 prosent) at utbyttet har vært godt eller svært godt. Få deltakere vurderer at utbyttet har vært svært dårlig, kun to prosent. Til sist ser vi av figur 5.1 at 17 prosent mener utbyttet har vært dårlig og like mange deltakere oppgir at de har ingen formening om spørsmålet.



Figur 5.1 'Hvordan vurderer du utbyttet av de delene av utdanningen som har vært digitale?', prosent (N=240)

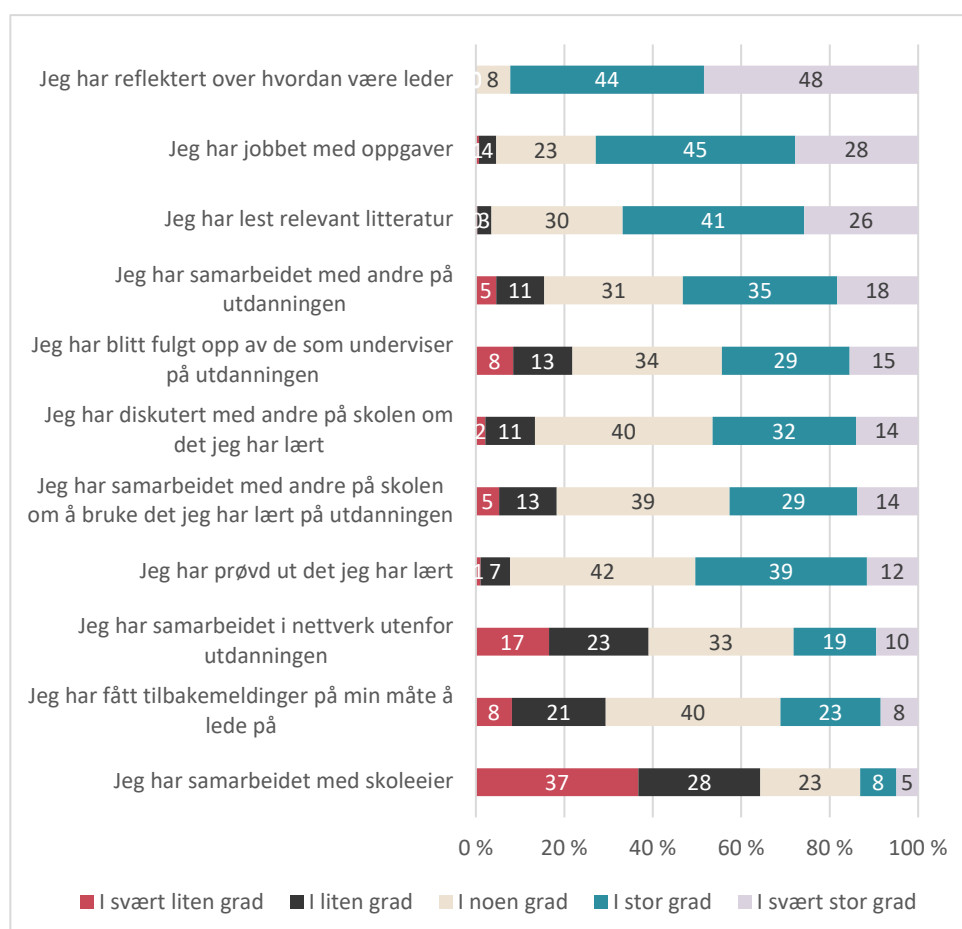
I 2021 ble deltakerne spurt om å vurdere utbytte av fysiske, digitale og hybride samlinger. Den gang vurderte 12 prosent at de hadde svært godt utbytte av de digitale samlingene, mens 27 prosent oppgav dårlig eller svært dårlig utbytte (Gjerustad m.fl., 2022). Svarene fra 2021 er ikke helt sammenlignbare med figur 5.1 fordi svaralternativet «Ingen formening» ikke var inkludert den gang. Likevel kan svarene muligens indikere at andelen som vurderer utbyttet til svært godt har økt noe og tilsvarende at andelen som svarer dårlig eller svært dårlig har gått noe ned.

Hvis vi sammenligner svarene mellom deltakernes studiested, kommer det fram signifikante forskjeller mellom studiestedene på hvordan utbytte av de digitale delene av utdanningen vurderes. Dette resultatet må tolkes med forsiktighet, siden det er relativt få svar fra flere av studiestedene på spørsmålet. Høyere andeler vurderer at utbyttet av de digitale delene har vært godt eller svært godt ved NHH og OsloMet (hhv. 81 og 78 prosent) enn ved NTNU Trondheim (67 prosent),

NTNU Tromsø (63 prosent) og BI sine to studiesteder (begge 52 prosent). Ved BI Oslo er det forholdsmessig flere som oppgir at utbytte har vært dårlig eller svært dårlig (36 prosent). Ved BI Stavanger har 30 prosent ingen formening om læringsutbyttet av de digitale delene av utdanningen.

5.2 Arbeid med studiet mellom samlingene

I dette avsnittet presenterer vi skoleledernes svar på hvordan de har arbeidet med studiet mellom samlingene. Det forventes i rektorutdanningene at skolelederne arbeider mellom samlingene med ulike aktiviteter som kan bidra til å øke deres læringsutbytte. Bedre oppfølging og tilrettelegging av læringsaktiviteter mellom samlingene var en ønsket endring av skolelederutdanningene for perioden 2020–2025 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolelederne ble bedt om å ta stilling til elleve utsagn som omhandler utprøving av ny praksis, kollektiv kunnskapsbygging og tilegnelse av teoretisk kunnskap. Disse elementene har vist seg å ha betydning for læringsutbyttet i skolelederutdanningene (Aas m.fl., 2021). Svarfordelingen på utsagnene vises i figur 5.2.



Figur 5.2 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Prosent (N=283-284)

Som vi ser av figuren oppgir ni av ti skoleledere (92 prosent) at de i stor eller svært stor grad har reflektert over hvordan det er å være leder i perioden mellom samlingene. Dette resultatet samsvarer med samme utsagn fra rektorundersøkelsen i 2021 (Gjerustad m.fl., 2022). Resultatene på dette utsagnet fra de to siste deltakerundersøkelsene viser at refleksjon over egen lederrolle ser ut til å være en innarbeidet del av arbeidet mellom samlinger i rektorutdanningen. Lignende resultater på dette spørsmålet kommer også fram i Deltakerundersøkelsen for barnehagestyrere (Gjerustad m. fl. 2021b). I kunnskapsoversikten til Aas m.fl. (2021) beskrives at utvikling av refleksiv kompetanse er en sentral del av skolelederprogrammer som fremmer ledelse av skoleutvikling. Som en kontrast til resultatene fra rektorutdanningen og Deltakerundersøkelsen for barnehagestyrere framstår ikke refleksjon som en like sentral aktivitet mellom samlinger i de modulbaserte videreutdanningene for barnehage- og skoleledere (Bergene m. fl. 2022). I den sistnevnte undersøkelsen oppgir kun en av tre deltakere at de i stor grad har reflektert over hvordan være leder, mens ingen oppgir å ha gjort dette i svært stor grad.

Etter utsagnet om refleksjon oppgir størst andeler av skolelederne at de i stor eller svært stor grad har jobbet med oppgaver (73 prosent) og lest relevant litteratur (67 prosent). Dette er aktiviteter som kan gjennomføres på egenhånd, uten samhandling med andre i studiet.

Videre viser figur 5.2 at det er rimelig like svarfordelinger på utsagnene om samarbeid med andre mellom samlingene. Over halvparten (53 prosent) oppgir at de i stor eller svært stor grad samarbeider med andre på utdanningen. Noen færre samarbeider i like stor grad med underviserne i utdanningen (44 prosent). Tilsvarende oppgir om lag fire av ti at de samarbeider i stor eller svært stor grad med andre på skolen om det de har lært i utdanningen (43 prosent) og at de diskuterer med andre på skolen om det de har lært (46 prosent).

Samarbeid med nettverk utenfor utdanningen og med skoleeier får lavest tilslutning. To av tre oppgir at de i liten eller svært liten grad (65 prosent) har samarbeidet med skoleeier mellom samlingene. Fra utdanningsmyndighetenes side er det et ønske om at skoleeier skal inkluderes i læringsaktiviteter i rektorutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2020) og i NOU 2022:13 påpekes det at evalueringer av rektorutdanningen utpeker sterkere involvering av skoleeier som en utfordring. Utvalget trekker det fram som vesentlig at skoleeiere følger opp den enkelte deltaker både underveis og etter rektorutdanningen (NOU 2022:13). Ut fra deltakernes svar, kan det se ut som denne målsetningen så langt i liten grad er oppnådd. Vi observerer samtidig en signifikant endring i skoleledernes svar på dette spørsmålet fra undersøkelsen i 2021, der noen flere, 75 prosent, oppga at de i liten grad eller i svært liten grad har samarbeidet med skoleeier (Gjerustad m.fl., 2022). Dette kan muligens forklares med at studieløpet har vært mindre preget av

koronarestriksjoner i denne perioden. Det kan ha bidratt til å gjøre samarbeidet med andre aktører enklere enn før.

Ellers kan det se ut til at rektorene i undersøkelsen samarbeider mer med skoleeier enn øvrige skoleledere. Denne forskjellen er signifikant, og kommer til uttrykk blant annet ved at et mindretall, 38 prosent, av rektorene oppgir at de i liten grad eller i svært liten grad samarbeider med skoleeier, mot 70 prosent av de andre skolelederne. En slik forskjell gjenspeiler trolig at rektorer har skoleeier som sin nærmeste leder, og derfor oftere vil ha kontakt med skoleeier enn andre ledere i skolen. Vi finner også at skolestørrelse har sammenheng med samarbeidet med skoleeier mellom samlinger. Skoleledere ved store skoler samarbeider i mindre grad med skoleeier enn skoleledere ved små og mellomstore skoler. 75 prosent av skolelederne i store skoler oppgir å samarbeide i liten grad eller svært liten grad, og dette skiller seg fra skoleledere i små og mellomstore skoler der henholdsvis 44 prosent og 52 prosent oppgir det samme.

Som tidligere beskrevet, er utprøving av ny praksis en av aktivitetene som bidrar til læringsutbytte i skolelederutdanninger (Aas m.fl., 2021). Det er derfor interessant at rett over halvparten av deltakerne (51 prosent) i stor eller svært stor grad oppgir at de har prøvd ut det de har lært mellom samlingene. Færre oppgir å i like stor grad ha fått tilbakemelding på sin måte å lede på (31 prosent). Sammenligner vi svarene på disse to utsagnene med andre deltakerundersøkelser, ser vi både likheter og forskjeller.

For det første vises det ingen endringer i svarene fra rektorundersøkelsen i 2021 (Gjerustad m.fl., 2022) på spørsmålet om tilbakemeldinger. Det kan bety at skolelederne i like stor grad får tilbakemelding på sin ledelse mellom samlingene som før. Det kan imidlertid se ut til at det er en signifikant økning i andelen av skoleledere som oppgir å ha prøvd ut egen læring i 2022 sammenlignet med undersøkelsen i 2021, da 38 prosent oppga dette i stor eller svært stor grad. Det er igjen nærliggende å peke på at opphør av restriksjoner etter koronapandemien kan ha sammenheng med denne endringen. Det siste skoleåret har det trolig vært lettere for skolelederne å prøve ut nye praksiser enn foregående år. En annen mulig forklaring kan være endringer i arbeidskrav eller oppgaver mellom samlinger i studieprogrammene.

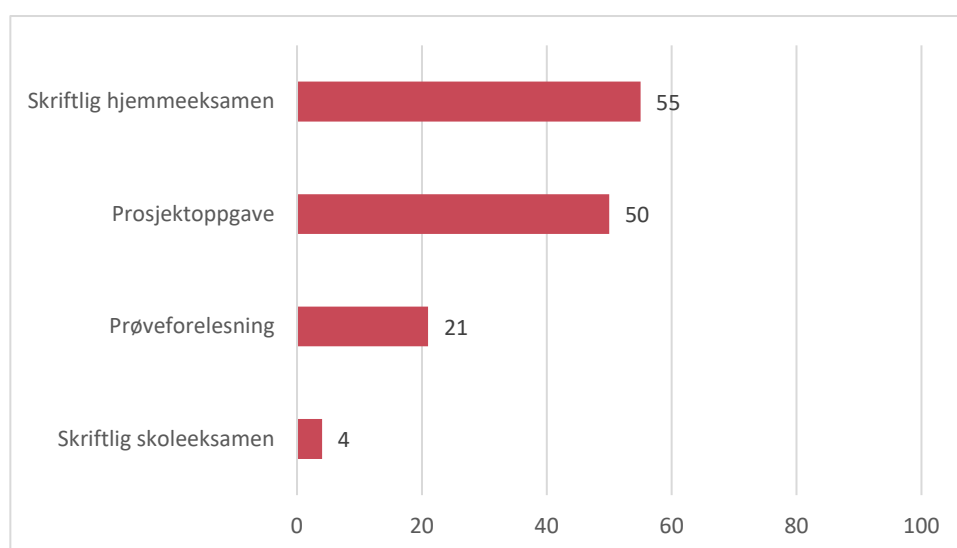
For det andre kan det se ut som barnehageledere i større grad enn skoleledere får tilbakemeldinger på sin ledelse mellom samlinger. Noen flere barnehageledere oppgir at de i stor eller svært stor grad får tilbakemelding (44 prosent), mens færre prøver ut det de har lært (34 prosent) (Gjerustad m.fl., 2021b). Ser vi til en annen gruppe deltakere i videreutdanninger, deltakere i de modulbaserte videreutdanningene for barnehage- og skoleledere, oppgir betydelig færre deltakere, kun 10 prosent, at de har prøvd ut det de har lært mellom samlingene i tilsvarende

grad (Bergene m.fl., 2022). Slike forskjeller kan henge sammen med innretningen på undervisningsopplegg, oppgaver eller arbeidskrav i studiet.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom svar fra skoleledere i grunnskolen eller i videregående skole på spørsmålene om arbeid mellom samlinger.

5.3 Vurdering

En viktig del av gjennomføringen av studiet er sluttvurderinger, og som vi skal se i neste avsnitt slutter et flertall av deltakerne seg til at forberedelser til sluttvurdering er viktig for læringsutbytte av utdanningen. I dette avsnittet belyser vi hva slags sluttvurdering/eksamen det er i utdanningen.



Figur 5.3 'Hva slags sluttvurdering/eksamen har utdanningen din?' Prosent (N=282).

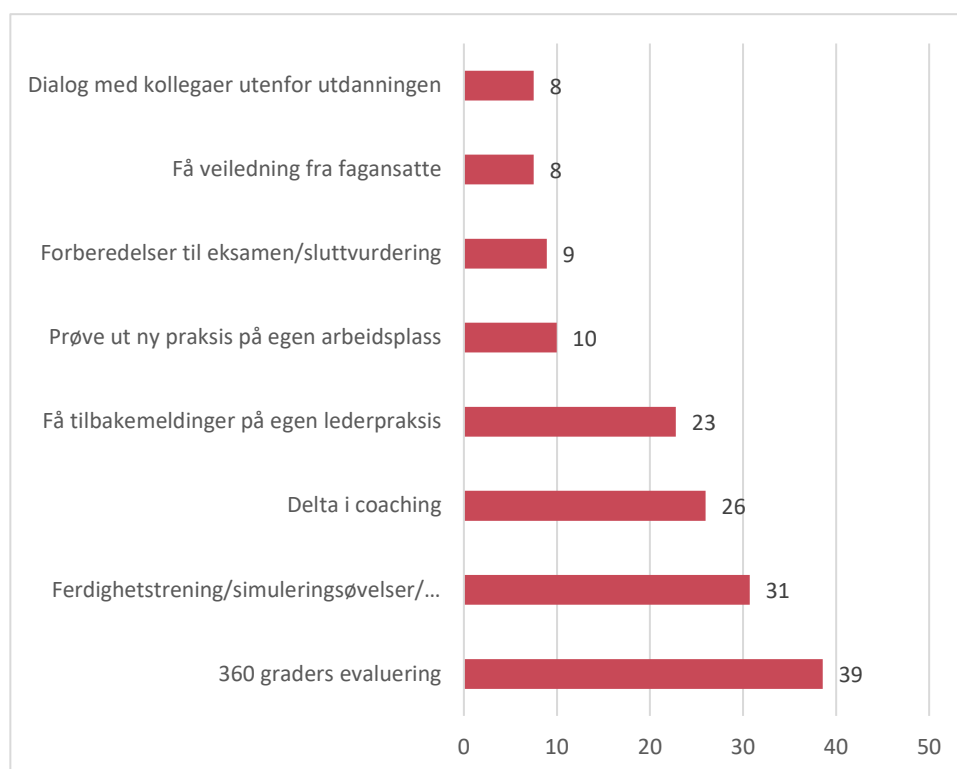
I figur 5.3 ser vi at de to vanligste formene for sluttvurdering er skriftlig hjemmeeksamen og prosjektoppgave. Halvparten av deltakerne oppgir at utdanningen har denne sluttvurderingen. 21 prosent oppgir at de har prøveforelesning, mens bare fire prosent oppgir at utdanningen bruker den tradisjonelle eksamensformen skriftlig skoleeksamen. Ut fra hvilket studiested deltakerne studerer ved, kan vi se at bruken av ulike eksamensformer varierer. Ved BI Oslo, BI Stavanger og NHH brukes prosjektarbeid. Prøveforelesning brukes kun ved UiO og OsloMet. Noen av deltakerne omtaler dette også som muntlig eksamen i fritekstsvarene, og det er mulig at flere ville oppgitt dette som eksamensform hvis muntlig eksamen var oppgitt som svaralternativ. Det kan se ut til at alle studiestedene, for uten BI og OsloMet, har sluttvurdering gjennom skriftlig hjemmeeksamen. Ut fra våre analyser finner vi ikke støtte for at hvilken type sluttvurdering deltakerne har hatt, har

betydning for hvor viktig deltakerne vurderer at forberedelser til eksamen har vært.

5.4 Hva er viktig for læringsutbytte?

Ulike måter å tilrettelegge for læringsprosesser på kan ha sammenheng med deltakernes læringsutbytte. Vi har tidligere beskrevet at ifølge Hubers (2011) modell om læringsmåter i skolelederutdanning, utvikler deltakerne sin kompetanse i en vekselvirkning mellom forelesninger, egenstudier, egenvurdering og tilbakemeldinger, kunnskapsbygging i grupper og nettverk, samt praktisk erfaring og praksis (Aas og Halvorsen, 2017). I undersøkelsen har vi bedt deltakerne ta stilling til 16 utsagn om forskjellige læringsaktiviteter og angi hvor viktige disse har vært for eget læringsutbytte.

Noen av aktivitetene vi har spurt om har en del av deltakerne opplevd å ikke ha hatt i løpet av utdanningen. Imidlertid har de aller fleste (over 95 prosent) opplevd å delta i en fast læringsgruppe, lese pensumlitteratur, være på forelesninger, løse skriftlige oppgaver og delta i erfaringsutveksling og ha uformell kontakt med medstudenter. I figur 5.4 viser vi aktivitetene 20 personer eller mer har oppgitt at de ikke har hatt i utdanningen for å synliggjøre omfanget hvilke aktiviteter som er mindre brukt.



Figur 5.4. 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Andel som oppgir «ikke hatt», prosent (N=279-281)

Av figuren ser vi at det er fire aktiviteter flest oppgir at de ikke har hatt. Dette er 360 graders evaluering⁸, ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill, deltagelse i coaching og å få tilbakemeldinger på lederpraksis. Alle aktivitetene krever involvering av flere personer, enten kollegaer, medstudenter eller undervisere, og det kan forklare hvorfor de i mindre grad brukes i studiet. En annen forklaring kan henge sammen med hvilke læringsaktiviteter som inngår i undervisningen på de ulike studiestedene. Når vi undersøker om det er forskjeller mellom studiesteder, finner vi at fire av fem deltakere fra BI Oslo og BI Stavanger ikke har hatt 360 graders evaluering. I motsatt ende av skalaen finner vi at alle deltakerne i undersøkelsen fra OsloMet/HINN har deltatt i coaching og prøvd ut ny praksis ved egen arbeidsplass, og alle ved UiO, NTNU Tromsø og NHH har hatt 360 graders evaluering.

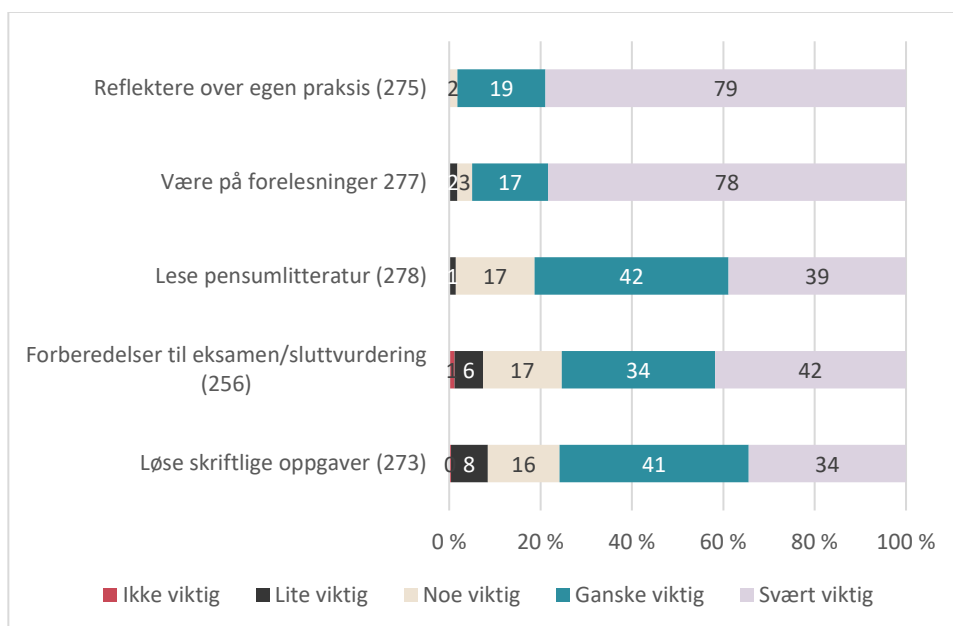
I fortsettelsen vil vi se på hvor viktig aktivitetene deltakerne faktisk har gjennomført har vært for hvordan den enkelte vurderer sitt læringsutbytte. I figurene viser vi derfor kun fordelingen for de som oppgir at de har hatt en læringsaktivitet. Det innebærer at antallet (N) vil variere for hver aktivitet. Basert på konfirmerende faktoranalyser har vi gruppert aktivitetene etter forhold knyttet til a) egenarbeid, b) erfaringsdeling og c) praksisrettet arbeid.

Egenarbeid

Vi starter med å se på forhold knyttet til deltakernes egenarbeid som har vært viktig for læringsutbyttet i rektorutdanningen. I figur 5.5 viser vi fordelingen av svar på utsagn om å reflektere over egen praksis, være på forelesninger, lese pensumlitteratur, forberede seg til eksamen/sluttvurdering og løse skriftlige oppgaver. Disse aktivitetene inngår i faktoren vi har kalt egenarbeid⁹.

⁸ I en 360 graders evaluering mottar lederen tilbakemeldinger fra «alle sider», både de ansatte lederen har personalansvar for, sine lederkollegaer og sin egen leder.

⁹ Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). $\chi^2(5) = 7,813$ og $P = 0,167$, CFI = 0,99, RMSEA = 0,045, SRMR = 0,025. Se også vedlegg 1.



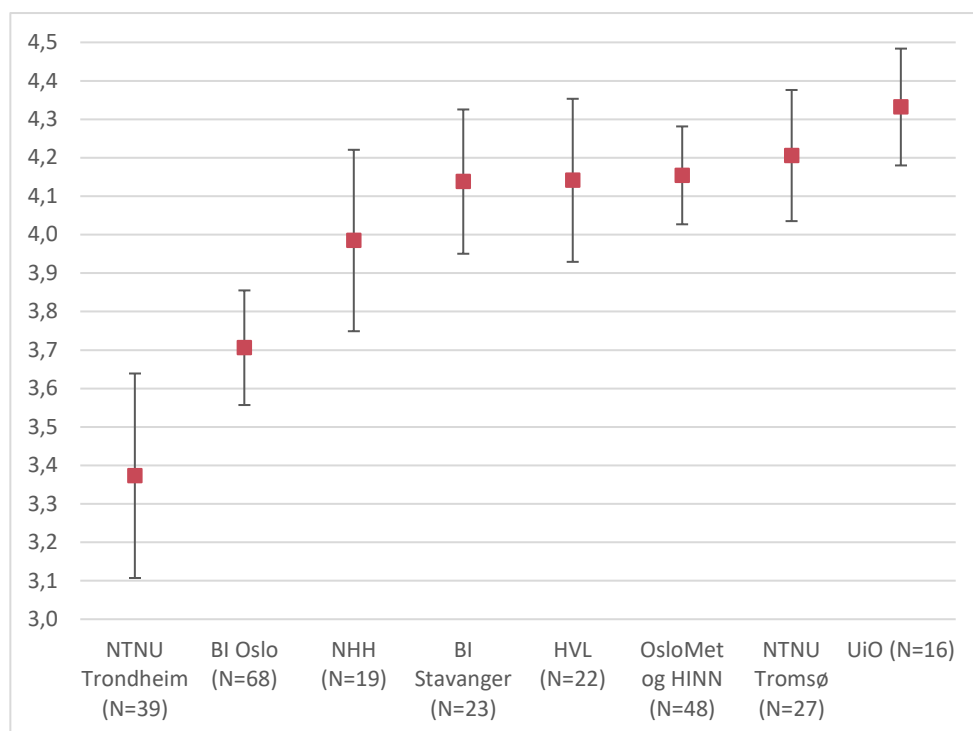
Figur 5.5. Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Egenarbeid, prosent (N=256-278)

Av figuren ser vi at to utsagn, reflektere over egen praksis og være på forelesninger, er det fleste oppgir har vært viktigst for eget læringsutbytte. Nær 80 prosent svarer at dette har vært svært viktig for deres læringsutbytte. Som tidligere nevnt kan både kunnskapstilegnelse gjennom forelesninger og annet egenarbeid samt refleksive metoder gi økt innsikt i egen lederrolle og bidra til å utvikle denne (Aas m.fl., 2021). Resultatene i undersøkelsen støtter derfor opp under tidligere forskning som viser til at refleksjon over egne praksis kan være viktig for å utvikle forståelse og forbedre egen profesjonsutøvelse (Aas m.fl., 2021; Edwards, 2017). Aas m. fl. (2021) finner at refleksjon framstår som en sentral læringsaktivitet i mange artikler fra skolelederutviklingsprogrammer og våre funn bekrefter i så måte resultater fra dette forskningsfeltet.

Svarfordelingen på de tre neste utsagnene er ganske like og indikerer at om lag tre av fire mener at å lese pensumlitteratur, forberede seg til eksamen eller løse skriftlige oppgaver er ganske eller svært viktig for deres læring i studiet. Vi husker fra presentasjonen ovenfor at å jobbe med oppgaver og lese relevant litteratur er aktiviteter mange benytter seg av mellom samlinger. Det kan likevel se ut til at disse individuelle læringsmåtene ikke vurderes som like viktig for læringsutbytte som å være på forelesninger.

Samlemålet for utbytte av egenarbeid, som vi finner ved bruk av konfirmerende faktoranalyse, varierer fra 1 til 5. Vi finner at høyere alder er assosiert med signifikant høyere utbytte av egenarbeid. Videre oppgir skoleledere fra videregående signifikant mindre utbytte av egenarbeid enn skoleledere fra grunnskolen. Verken skolestørrelse, lengden på arbeidserfaring, lengde på utdanning, om deltakeren

tidligere har tatt lederutdanning eller om deltakeren er rektor eller ikke, har sammenheng med utbytte av egenarbeid. Vi har også undersøkt om studentene oppfatter å ha like godt utbytte av egenarbeid på alle studiesteder. Svarfordelingen er vist i figur 5.6.



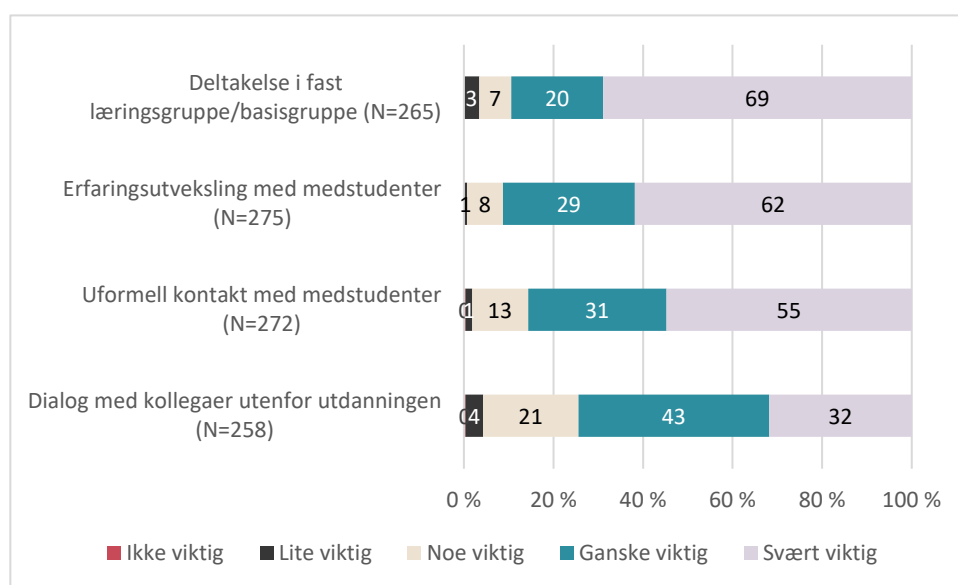
Figur 5.6. Egenarbeid etter studiested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået

Figuren viser at det er noe variasjon i hvor stort læringsutbytte studentene har hatt av egenarbeid ut ifra hvilket studiested de gjennomfører rektorutdanningen ved. Det er en forskjell på nesten ett helt skalapoeng fra NTNU Trondheim med ett gjennomsnitt på 3,4 til UiO med ett gjennomsnitt på 4,3. Utbytte har vært signifikant høyere på UiO, NTNU Tromsø, OsloMet og HINN, HVL og BI Stavanger sammenliknet med Bi-Oslo og NTNU Trondheim. På NTNU Trondheim har deltakerne også hatt et signifikant lavere utbytte av egenarbeid enn deltakerne på NHH. Leseren bør imidlertid merke seg at det er relativt få respondenter på enkelte studiesteder, så resultatene må tolkes ved en viss varsomhet.

Erfaringsdeling

Samhandling mellom deltakerne i rektorutdanningen kan bidra til viktig læring (Aas m. fl. 2021) og bedre tilrettelegging for erfaringsdeling og læring mellom deltakerne i rektorutdanningen har vært ønsket fra nasjonale myndigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det finnes flere ulike måter samarbeid mellom

deltakerne i utdanningen kan foregå på. Vi har inkludert to utsagn om erfaringsutveksling og uformell kontakt mellom medstudenter, et utsagn om dialog med kollegaer utenfor utdanningen og til sist et utsagn om deltakelse i faste læringsgrupper eller basisgrupper¹⁰. Alle rektorutdanningene skal organiseres med slike faste grupper¹¹ og betydningen av disse for læringsutbytte har ikke vært inkludert i rektorundersøkelsen tidligere. I figur 5.7 vises svarfordelingen på utsagnene.



Figur 5.7. Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Erfaringsdeling, prosent (N=259-278)

Av figuren ser vi at nesten ingen mener at aktiviteter som innebærer samarbeid ikke er viktig eller kun er lite viktig for læringsutbyttet. Samarbeid med medstudenter gjennom erfaringsutveksling er det deltakerne mener er viktigst. Hele 91 prosent mener det er ganske eller svært viktig. Uformell kontakt med medstudenter vurderes å være viktigere enn dialog med kollegaer utenfor utdanningen, i og med at henholdsvis 86 prosent mot 75 prosent oppgir at disse forholdene har vært ganske eller svært viktig for deres læringsutbytte. Igjen finner vi at våre funn harmonerer med tidligere forskning som viser til at samarbeidsbasert læring i skolelederprogrammer er viktige arbeidsmetoder som kan gi studentene et godt læringsutbytte for praktisk ledelse (Aas m. fl., 2021)

Deltakelse i fast læringsgruppe vurderes også som en viktig aktivitet av deltakerne. Ni av ti gir tilslutning til at dette har vært ganske eller svært viktig. Gjennom fritekstsvarene som er tilknyttet spørsmålene om læringsutbytte, kan vi få et lite innblikk i på hvilken måte læringsgruppene har vært viktige. En deltaker vurderer arbeidet i læringsgruppene som svært nyttig for sin egen og skolens praksis:

¹⁰ Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). $X^2(2) = 2,843$ og $P = 0,241$, $CFI = 1$, $RMSEA = 0,039$, $SRMR = 0,02$. Se også vedlegg 1.

Vi har jobbet i gruppe med ledere fra egen skole. Dette har vært svært nyttig for utvikling av egen praksis og av skolens praksis. Vi ble egentlig delt i forskjellige basisgrupper, men det fungerte ikke så godt for alle.

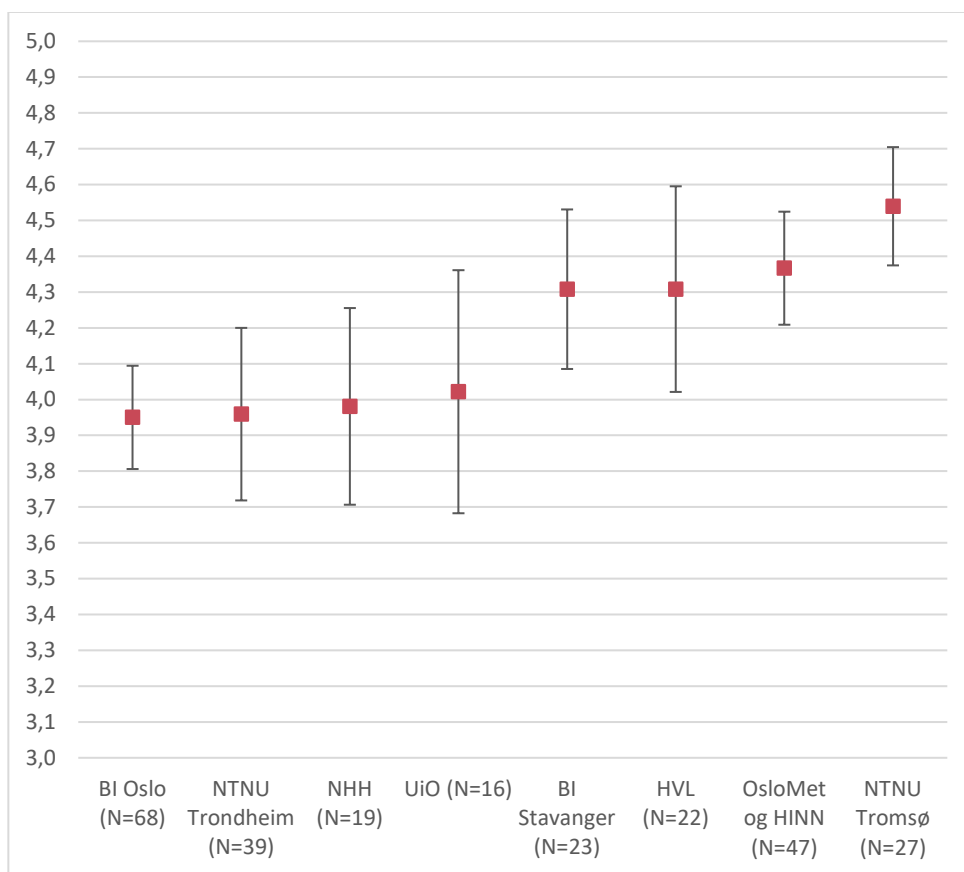
Noen få fritekstsvar nyanserer bildet av læringsgruppene og peker på hva som ikke har fungert så godt. En deltaker utdyper dette slik:

Basisgruppen min fungerte ikke så bra ... - veldig ulike ståsted og det var vanskelig for noen å holde tråden i det vi skulle snakke om.

Til sist deler vi et synspunkt fra en annen deltaker som mener at faste læringsgrupper kan gå på bekostning av mer samarbeid på tvers i utdanningen:

Fint med basisgrupper, men dette hindret en enda bredere bygging av nettverk. Kunne med fordel vært supplert med noe mer aktivitet også i andre grupper på tvers av basisgruppene.

Vi har også undersøkt om samlemålet for erfaringsdeling, basert på den konfirmerende faktoranalysen, varierer med bakgrunnsvariabler. Resultatene viser at deltakere som arbeider på ungdomsskoler i noe større grad har hatt utbytte av erfaringsdeling. Vi finner ingen forskjeller mellom deltakere med ulike alder og erfaring, fra skoler med ulik størrelse, med og uten tidligere lederutdanning eller om deltakeren allerede er en rektor eller ikke. Vi har også undersøkt om utbytte av erfaringsdeling varierer med studiested, vist i figur 5.8.



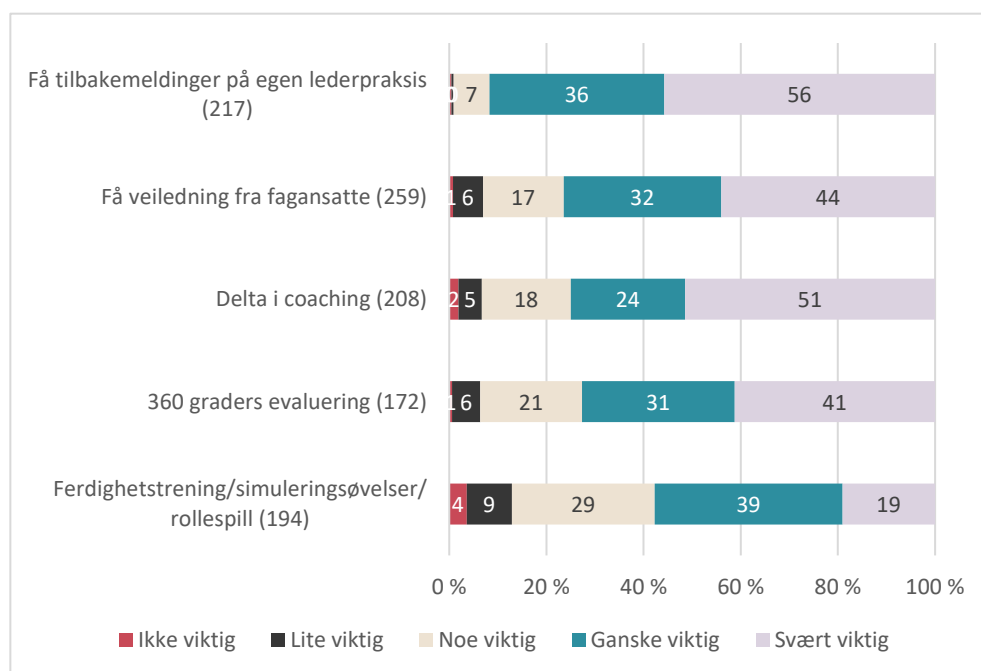
Figur 5.8. Erfaringsdeling etter studiested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået

Figuren viser at utbytte fra erfaringsdeling stort sett er ganske likt på tvers av studiestedene. Nesten samtlige studiesteder befinner seg innenfor et halvt skalapoenng av hverandre, fra rundt 4 til rundt 4,5. På tross av lite spredningen i utbytte av erfaringsdeling, viser konfidensintervallene at det er noen signifikante forskjeller mellom studiestedene. BI Oslo skårer signifikant lavere enn de to studiestedene med høyest utbytte (OsloMet og HINN, og NTNU Tromsø). Leseren bør imidlertid være oppmerksom på at antall deltakere ved enkelte institusjoner er noe lavt, så resultatene må tolkes med varsomhet.

Praksisrettet arbeid

Utdanningsdirektoratet (2020) ønsker at rektorutdanningene vektlegger anvendelse av kunnskap, ferdighetstrening og utprøving av praksis. Slikt praksisrettet arbeid kan foregå på flere måter, og blant de mer tradisjonelle læringsmåtene har vi inkludert utsagn om å få tilbakemeldinger på egen lederpraksis og få veiledning fra fagansatte. Coaching eller 360 graders evaluering kan være eksempler på andre måter å få tilbakemeldinger på egen praksis på, og som brukes i en del av rektorutdanningene. Vi ba også deltakerne oppgi hvor viktig det har vært med

ferdighetstrening/simuleringsøvelser eller rollespill¹². Deltakernes svar vises i figur 5.9.



Figur 5.9. Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksisrettet arbeid, prosent (N=172-259)

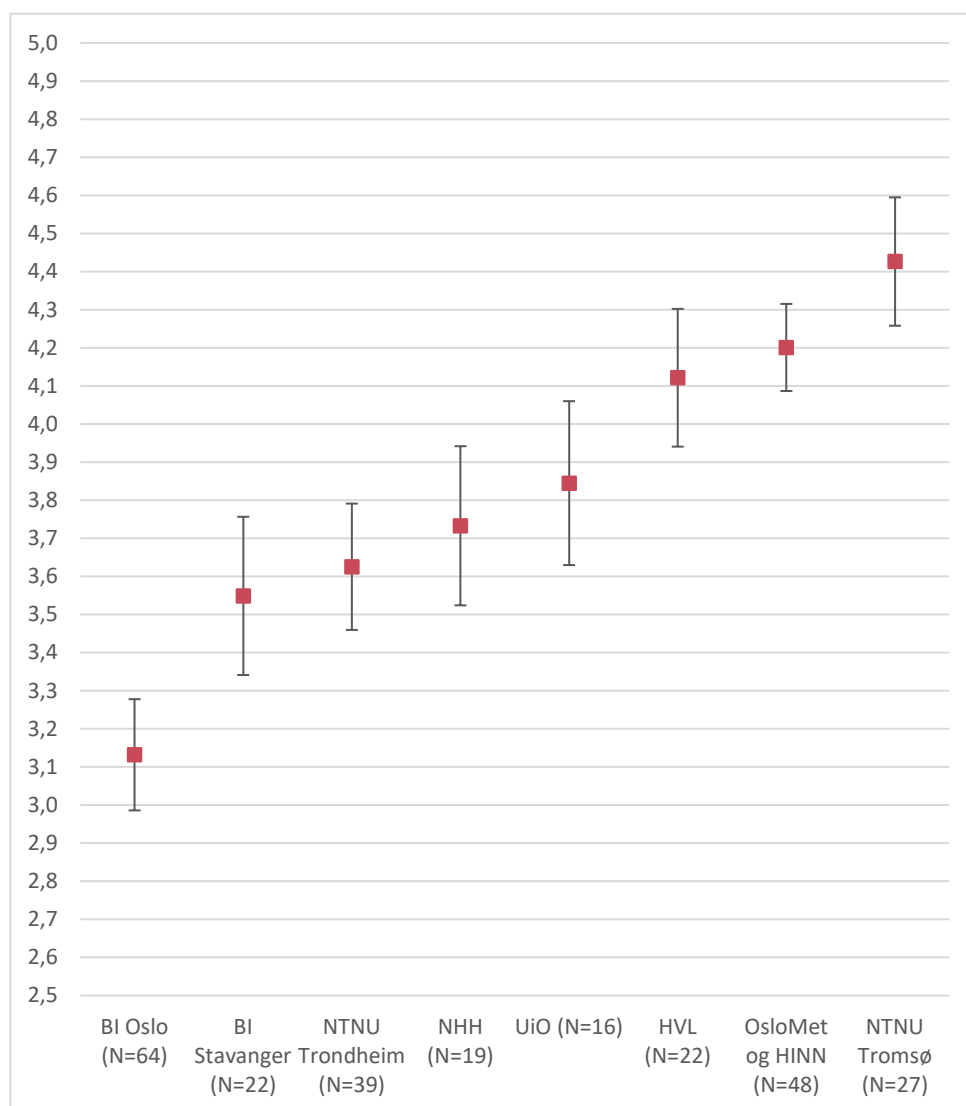
Av figur 5.9 ser vi at tilbakemeldinger på egen lederpraksis oppgis som viktigst for eget læringsutbytte. Ni av ti mener det er ganske eller svært viktig. Høye andeler mener også at å få veiledning fra fagansatte er tilsvarende viktig. Noen færre mener at å delta i coaching og i 360 graders evaluering er viktig, men andelen som svarer ganske viktig eller svært viktig er fortsatt høy og ligger på om lag 75 prosent. Aktiviteten færrest skolelederne oppgir at er viktig for læringsutbytte, er ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill.

Coaching, forstått som veiledning og refleksive metoder for å utvikle lederrollen og lederpraksisen, enten individuelt eller i gruppe, har i tidligere forskning vært trukket fram som hensiktsmessig for å utvikle forståelse av egen lederrolle, kunnskap om kontekstens betydning for ledelse og motivasjon og trygghet for utprøving av ny lederpraksis (Aas m.fl., 2021). Vi ser av deltakernes svar i vår undersøkelse at coaching er viktig for læringsutbytte, men at tilbakemeldinger på egen lederpraksis oppgis å være viktigere.

Undersøkinger av samlemålet for praksisrettet arbeid, basert på den konfirmerende faktoranalysen, viser ingen signifikant variasjon med alder, arbeidserfaring, skoleslag, skolestørrelse, om deltakeren tidligere har tatt en lederutdanning

¹² Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). $X^2(5) = 4,802$ og $P = 0,441$, CFI = 1, RMSEA = 0 SRMR = 0,023. Se også vedlegg 1.

eller om deltakeren allerede er rektor. Vi finner imidlertid en god del variasjon etter studiested, vist i figur 5.10.

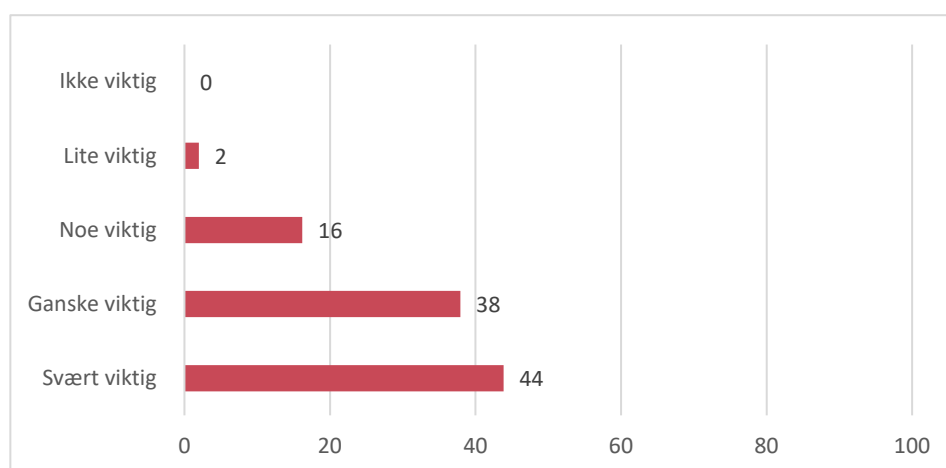


Figur 5.10. Praksisrettet arbeid etter studiested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået

Av de tre dimensjonene for ulike læringsaktiviteter, er det innenfor praksisrettet arbeid spredningen mellom studiestedene er størst. Forskjellen mellom BI Oslo, hvor deltakerne i snitt har et utbytte av praksisrettet arbeid på 3,1, til NTNU-Tromsø, hvor deltakerne i gjennomsnitt har et utbytte på 4,4, er på 1,3 skalapoeng. De øvrige studiestedene fordeler seg med en jevn stigning imellom disse to. Figuren viser også at det er signifikante forskjeller mellom studiestedene. NTNU Tromsø har en signifikant høyere skår en de fleste studiesteder, med unntak av OsloMet/ HINN og HVL. Disse tre skårer igjen signifikant høyere enn de tre studiestedene med det laveste gjennomsnittsutbytte av praksisrettet arbeid (BI Oslo, , BI

Stavanger og NTNU Trondheim). I motsatt ende kan vi observere at BI Oslo skårer signifikant lavere enn samtlige studiesteder. Vi vil igjen minne om at resultatene må tolkes med varsomhet for studiestedene der antall deltakere er lavt.

Til sist i dette avsnittet trekker vi fram at utprøving av praksis på egen arbeidsplass også kan ses på praksisrettet arbeid, men faktoranalysen viser at den ikke inngår i den samme dimensjonen av læringsaktiviteter som de øvrige. Det henger antakelig sammen med at praksistreningen foregår på en annen arena, nemlig deres egen arbeidsplass. Svarfordelingen er vist i figur 5.11, og vi kan se at hele 82 prosent mener at å prøve ut praksis på egen arbeidsplass har vært ganske eller svært viktig for deres læringsutbytte. Andre studier tyder på at utprøving av ny lederpraksis som en del av opplæringen der erfaringer fra utprøvingen bearbejdes refleksivt i kollektive prosesser har betydning for senere praksis- og organisasjonsutvikling (Aas m. fl., 2012).



Figur 5.11. 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? - Prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass', prosent (N=172-259)

5.5 De viktigste forholdene for læringsutbyttet

For å oppsummere hva deltakerne mener er viktig for deres læringsutbytte, vil vi avrunde med å presentere en samlet oversikt over aktivitetene vi har belyst ovenfor. I oversikten velger vi å presentere læringsaktivitetene etter andelen skolelederne som oppgir at den har vært *svært viktig* for deres læringsutbytte (når vi tar bort de som oppgir «ikke hatt»). Figur 5.12 viser at størst andel oppgir at å reflektere over egen praksis (79 prosent), være på forelesninger (78 prosent) og delta i fast læringsgruppe (69 prosent) er det som er aller viktigst for læringsutbyttet i rektorutdanningen. Samhandling med medstudenter gjennom erfaringsutveksling og uformell kontakt er blant de seks viktigste aktivitetene. Vi merker oss også at over halvparten oppgir at å få tilbakemeldinger på egen lederpraksis (56 prosent)

og delta i coaching (51 prosent) er svært viktig. Færrest oppgir at ferdighetstrening/simuleringsøvelser eller rollespill har vært svært viktig (19 prosent).

Det er interessant at i Deltakerundersøkelsen for de modulbaserte videreutdanningene for barnehage- og skoleledere i 2021–2022 vurderer en svært liten andel, kun 1 prosent, at å delta på forelesninger og reflektere over egen praksis er svært viktig for eget læringsutbytte (Bergene m.fl., 2022). Heller ikke erfaringsutveksling med medstudenter ble ansett som svært viktig av de svarende i samme undersøkelse. Det som var viktigst i de modulbaserte videreutdanningene var å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass, få veiledning fra fagansatte og samarbeide i grupper. Dette kan muligens forklares med at rektorutdanningen er en mer omfattende og helhetlig lederutdanning der utvikling av egen lederrolle i samarbeid med andre vektlegges. De modulbaserte lederutdanningene vektlegger utvikling av lederkompetanse på et avgrenset område etter at rektor- eller styrerutdanning er gjennomført.

Til sist legger vi i figur 5.12 merke til at å få veiledning fra fagansatte og å prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass rangeres midt i listen over aktiviteter, mens dialog med kollegaer utenfor utdanningen er blant de fem forholdene færrest oppgir har vært svært viktig.



Figur 5.12. Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig». Prosent (N=279-282).

5.6 Oppsummering

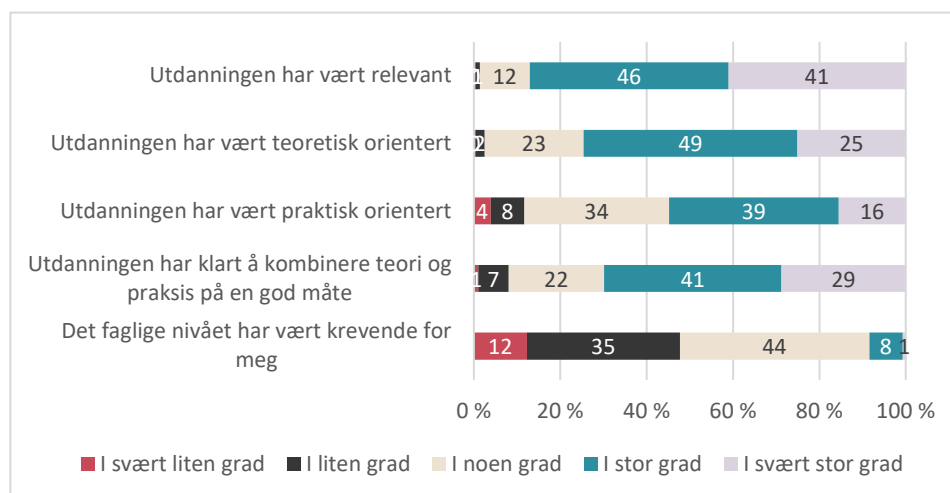
- Deler av rektorutdanningen har ved et flertall av studiestedene foregått digitalt i 2022, men i mindre grad enn i 2021
- To tredjedeler av deltakerne vurderer utbyttet av de digitale delene av utdanningen til å være godt eller svært godt
- Svært mange oppgir at de har brukt tiden mellom samlinger til refleksjon over hvordan være leder. Betydelige andeler har jobbet med lesning av litteratur og arbeid med oppgaver.
- Et flertall har i liten grad eller svært liten grad samarbeidet med skoleeier mellom samlingene, men rektorer har mer samarbeid enn øvrige skoleledere. Samarbeidet har økt noe fra tilsvarende undersøkelse i 2021.
- Halvparten av deltakere oppgir at utdanningen har prosjektarbeid og skriftlig hjemmeksamen som sluttvurdering. Brukes av eksamensform varierer mellom studiestedene.
- Relativt store andeler av deltakerne (fra 23-39 prosent) har ikke deltatt i aktiviteter som innebærer å få ulike tilbakemelding på egen praksis. Disse aktivitetene er 360 graders evaluering, ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill, deltakelse i coaching og å få tilbakemeldinger på lederpraksis.
- Aktivitetene som er viktig for læringsutbytte deles inn i egenarbeid, erfaringsdeling og praksisrettet arbeid. Resultatene viser at refleksjon og forelesninger er viktigst for læringsutbytte i dimensjonen egenarbeid. Videre framstår kontakten med medstudenter som viktig for læringsutbytte i dimensjonen erfaringsdeling, og i noen grad viktigere enn aktivitetene inkludert i praksisrettet arbeid.
- Analysene viser at det er relativt store forskjeller mellom studiestedene i gjennomsnittsmål og spredning på hvordan deltakerne vurderer utbyttet av de tre dimensjonene egenarbeid, erfaringsdeling og praksisrettet arbeid.
- Sett under ett oppgir flest deltakere at refleksjon over egen praksis og å være på forelesninger har vært svært viktig for deres læringsutbytte, mens færrest oppgir det samme for ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill.

6 Utbytte av rektorutdanningen

I dette kapitlet presenterer vi hvilket læringsutbytte deltakerne opplever at de har fått fra videreutdanningen. Som i de andre kapitlene skal vi gjøre analyser av spørsmål med faste svarkategorier og presentere deltakernes svar på åpne spørsmål. Avslutningsvis gjennomføres det en regresjonsanalyse, som undersøker hvilke forhold som har sammenheng med læringsutbytte.

6.1 Relevans og faglig nivå

Det har tidligere blitt vist at utdanningens relevans er assosiert med større utbytte av den modulbaserte lederutdanningen (Bergene m.fl., 2022), og at økt grad av praktisk orientering er assosiert med større utbytte av rektorutdanningen (Gjerustad m.fl. 2022). I begge undersøkelser er det en sterk korrelasjon mellom en god kombinasjon av teori og praksis og relevans. I begge undersøkelser viser det seg at vurderingen av hvor god kombinasjonen av teori og praksis er, i klart større grad henger sammen med hvor praktisk orientert utdanning er enn hvor teoretisk orientert utdanning er. I denne gjennomføringen blir deltakere igjen spurt om hvordan de vurderer utdanningens relevans og den praktiske og teoretiske orientering. Svarfordelingen og utsagnene er vist i figur 6.1.



Figur 6.1 Opplevelse av studiet, prosent (N=283-285)

Figur 6.1 viser at de aller fleste deltakere i stor eller svært stor grad mener at utdanningen har vært relevant, at den har vært teoretisk og praktisk orientert, og at kombinasjonen av teori og praksis har vært god. Andelen som oppgir i stor og svært stor grad er klart lavest for utsagnet om at utdanningen har vært praktisk orientert (55 prosent), og høyest for at utdanningen har vært relevant (87 prosent). Utsagnene om at utdanningen er teoretisk orientert og at kombinasjonene av teori og praksis har vært god, ligger imellom (70-75 prosent).

Sammenliknet med fjorårets deltakerundersøkelse (Gjerustad m.fl. 2022) er svarfordelingen omtrent uforandret for utsagnene om at utdanningen er praktisk orientert og at utdanningen kombinerer teori og praksis på en god måte. Vi ser en liten nedgang i andelen som oppgir at utdanning i svært stor grad har vært relevant og en liten økning i andelen som oppgir at utdanningen i stor grad er relevant, men denne forskjellen er ikke statistisk signifikant. På utsagnet om at utdanningen har vært teoretisk orientert finner vi imidlertid en statistisk signifikant nedgang fra 82 prosent som oppgir i stor eller svært stor grad i 2021 til 74 prosent i 2022.

Videre gjør vi en korrelasjonsanalyse for å undersøke sammenhengen mellom opplevelsen av relevans og utdanningens vektlegging av teori og praksis, vist i tabell 6.1.

Tabell 6.1 Antall og prosent deltakere og svarprosent per studiested

	Relevans	Teoretisk orientering	Praktisk orientering	Kombinasjon av teori og praksis
Relevans	1,000			
Teoretisk orientering	0,223*	1,000		
Praktisk orientering	0,554*	0,121*	1,000	
Kombinasjon av teori og praksis	0,675*	0,108*	0,752*	1,000

*Signifikans indikeres med * på 0,05 prosentnivået*

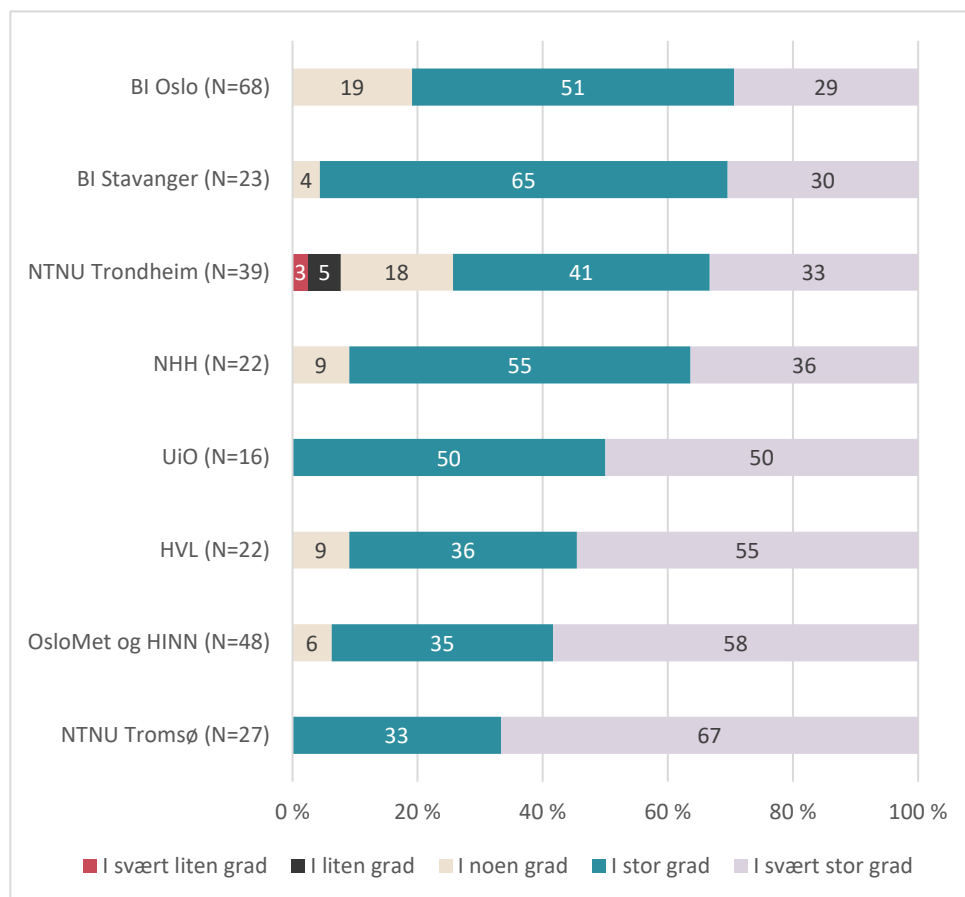
Fra tabell 6.1 kan vi se at alle korrelasjonene har en p-verdi som er mindre enn 0,05, og sammenhengene er dermed statistisk signifikante. Alle sammenhengene er også positive, som vil si at en økning i den en variabel er assosiert med en økning i de andre variablene. Det er imidlertid svært store forskjeller i styrken på sammenhengene.

Tabell 6.1 viser at det er en sammenheng mellom praktisk orientering og relevans, men at sammenhengen mellom relevans og hvorvidt kombinasjonen mellom teori og praksis er god er enda sterkere. Sammenhengen mellom teoretisk orientering og relevans er svært liten.

Samtidig ser vi en sterk sammenheng mellom graden av praktisk orientering og vurderingen av om kombinasjonen av teori og praksis er god. Det ser altså ut til at jo mer en deltakere opplever utdanningen som praktisk orientert, i desto større grad vurderer de kombinasjonene av teori og praksis som god og utdanningen som

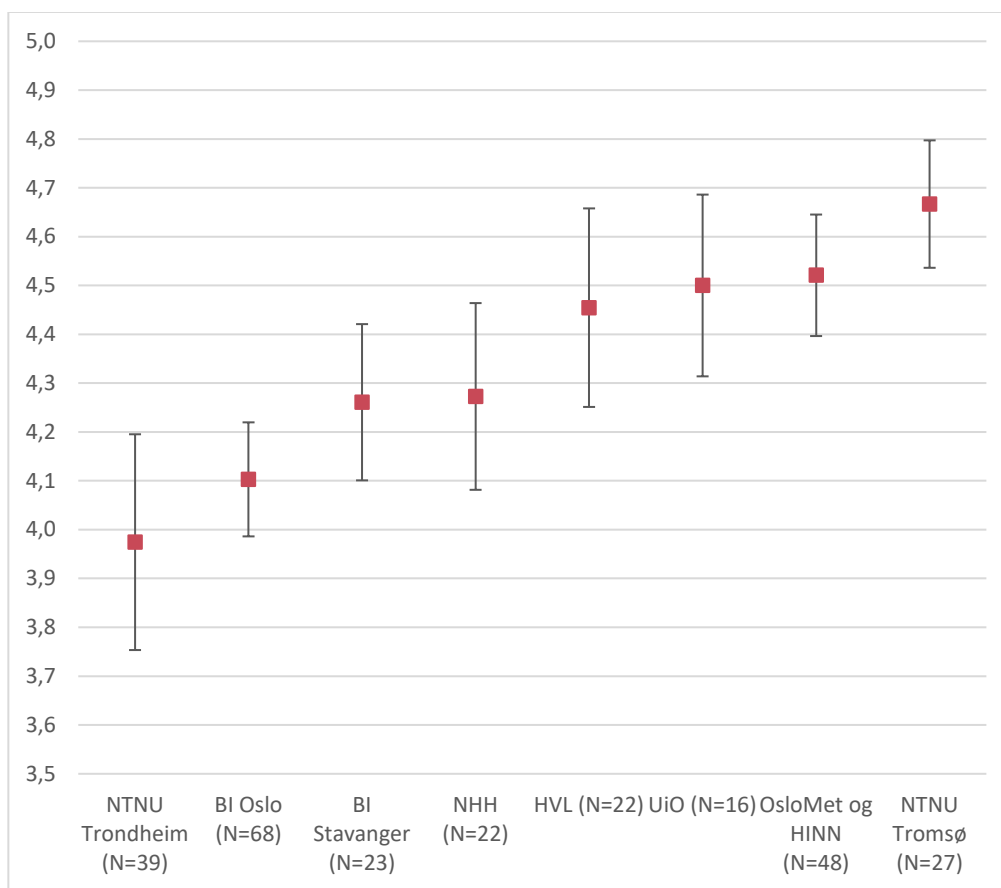
relevant. Dette er i tråd med tidligere funn i deltakerundersøkelsene for rektorutdanningen og den modulbaserte lederutdanningen (Bergene m.fl., 2022 og Gjerustad m.fl. 2022).

Videre undersøker vi hvordan deltakere som har tatt rektorutdanningen forskjellige steder vurderer relevansen.



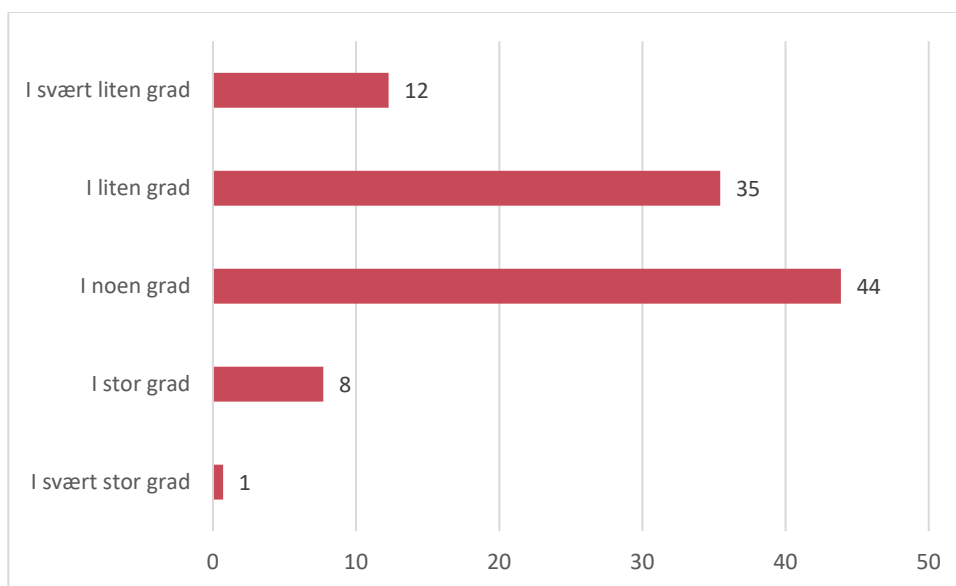
Figur 6.2 'Utdanningen har vært relevant', etter studiested, prosent

Fra figur 6.2 kan vi se at et stort flertall ved samtlige studiested opplever utdanningen som relevant i stor eller svært stor grad. Andelen varierer fra rundt 74 prosent på NTNU Trondheim til 100 prosent på UiO og NTNU Tromsø. For å undersøke om forskjellene mellom studiestedene er statistisk signifikant har vi regnet ut et gjennomsnitt per studiested. Disse gjennomsnittet med tilhørende konfidensintervaller er vist i figur 6.3. Manglende overlapp i intervaller indikerer at det er signifikant forskjell i gjennomsnittlig vurdering av relevans mellom studiestedene på 5 prosentnivået.



Figur 6.3 'Utdanningen har vært relevant', gjennomsnitt per studiested med tilhørende konfidensintervaller

I hovedsak viser figur 6.3 at de fire studiestedene hvor deltakeren i størst grad opplever utdanningen som relevant (HVL, UiO, OsloMet/HINN og NTNU Tromsø), har en signifikant høyere gjennomsnittsskår enn de to studiestedene hvor deltakerne i minst grad opplever utdanningen som relevant (NTNU Trondheim og BI Oslo). Det er imidlertid verdt å merke at gjennomsnittsskåren for alle studiesteder er relativt høy. På en skala fra 1-5 skårer alle over 3,9, og forskjellen fra studiested med høyest skår til lavest skår er på under ett skalapoeng. Leseren bør også tolke forskjellene mellom studiested som vises i figur 6.2 og 6.3 med en viss varsomhet. Enkelte studiesteder har relativt få deltakere (N), som betyr at hvordan enkeltpersoner ved disse studiestedene svarer, gir større utslag på prosentvis svarfordeling og gjennomsnittene.



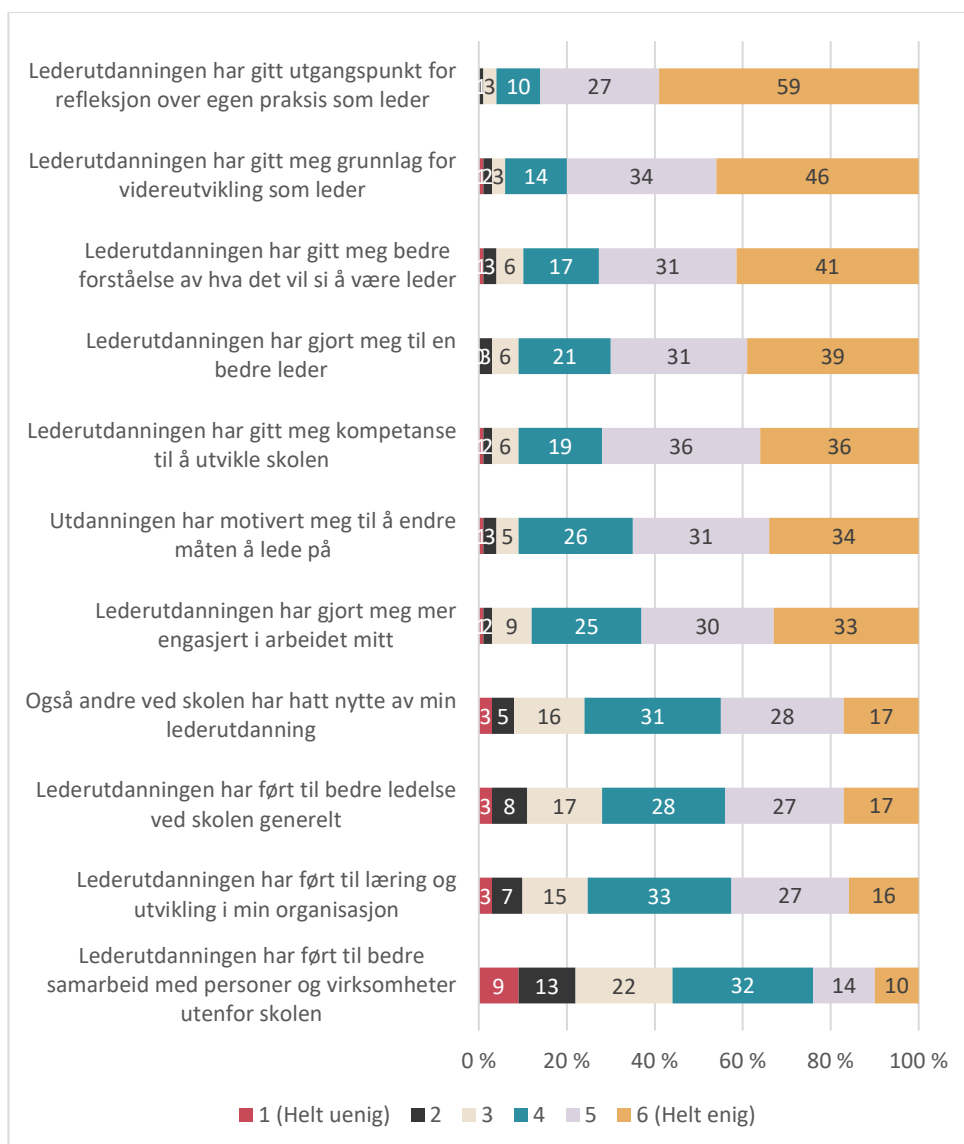
Figur 6.4 'Det faglige nivået har vært krevende for meg', prosent

Figur 6.4 viser svarfordelingen på spørsmålet om det faglige nivået har vært krevende. Kun en prosent svarer i svært stor grad, med ytterligere åtte prosent som svarer i stor grad. De fleste plasserer seg midt på skalaen ('I noen grad' eller 'I liten grad') som kan tyde på utdanningen har lagt seg på et nivå som gir noen faglige utfordringer, men at utdanningen for de aller fleste ikke er svært krevende.

På dette spørsmålet finner vi ingen forskjeller mellom studiested, og svarfordelingen er svært lik som i de forrige deltakerundersøkelsene for rektorutdanningen og den modulbaserte lederutdanningen (Bergene m.fl., 2022 og Gjerustad m.fl. 2022).

6.2 Læringsutbytte

Deltakernes vurdering av eget læringsutbytte ble undersøkt ved at de tok stilling til 11 utsagn om hva de sitter igjen med etter utdanningen. Utsagnene handler om hvordan utdanningen har påvirket en rekke forhold, som refleksjon, ledelse, engasjement, videreutvikling og læring i organisasjonen. Figur 6.5 viser utsagnene og svarfordelingen.



Figur 6.5: Opplevd læringsutbytte. Prosent. N = 278.

Utsagnet flest er enig i handler om at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder. Seks av ti er helt enig i dette, og svært få oppgir å være uenige. Generelt får alle utsagnene som handler om individuelle resultat av videreutdanningen høy tilslutning, det vil si de syv øverste utsagnene i tabellen. Altså er minst en av tre helt enig i at de har blitt bedre ledere, fått kompetanse til å utvikle skolen og blitt mer engasjert i arbeidet, for å nevne noe av det som inngår i utsagnene.

Andelen som er enig i de fire siste utsagnene er lavere. Disse måler mer kollektive resultater av videreutdanningen, altså i hvilken grad den har hatt betydning for skolen og for samarbeid utover skolen. Selv om andelen som opplever kollektive resultat er mindre enn andelen som opplever individuelle resultat er det likevel mellom 10 og 17 prosent som er helt enig i utsagnene. Ser vi de to øverste

svarkategoriene under ett er det mellom 45 og 24 prosent som uttrykker at de er enig i det utsagnet handler om. Altså opplever deltakerne også kollektive resultat av videreutdanningen.

Andelene som er enig de ulike utsagnene er svært like med det som ble funnet i fjorårets undersøkelse (Gjerustad, Bergene og Vika, 2022).

Deltakerne i undersøkelsen fikk også mulighet til å utdype omkring utbyttet av utdanningen gjennom å beskrive med egne ord. I alt 16 stykker gjorde det. I svarene så kommer det fram at:

- Noen opplever moderat utbytte av studiet fordi de har mye lederutdanning fra før av
- Det er litt tidlig å fastslå hvilket læringsutbytte de sitter igjen med
- Noen forteller at rektor på skolen de jobber ikke er interessert i utdanningen, og at det er uheldig for læringsutbyttet

Variasjon mellom studiestedene

Vi har gjennomført en konfirmerende faktoranalyse for å undersøke om de ulike spørsmålene om læringsutbytte statistisk kan oppfattes som et samlemål på læringsutbytte. Det viser seg at ett mål bestående av ti av elleve påstander gir perfekt tilpasning til dataene¹³. Påstanden om at lederutdanningen har ført til læring og utvikling i min organisasjon, er utelatt fra samlemålet på grunn av en problematisk høy korrelasjon med to andre påstander: «Lederutdanningen har ført til bedre ledelse ved skolen generelt» og «Også andre ved skolen har hatt nytte av min lederutdanning». I begge tilfeller var korrelasjonskoeffisienten (r) over 0,81. En så høy korrelasjon betyr samtidig at nesten all informasjon om læringsutbytte som ligger i den utelatte variabelen, også vil bli inkludert i samlemålet gjennom de to overnevnte påstandene.

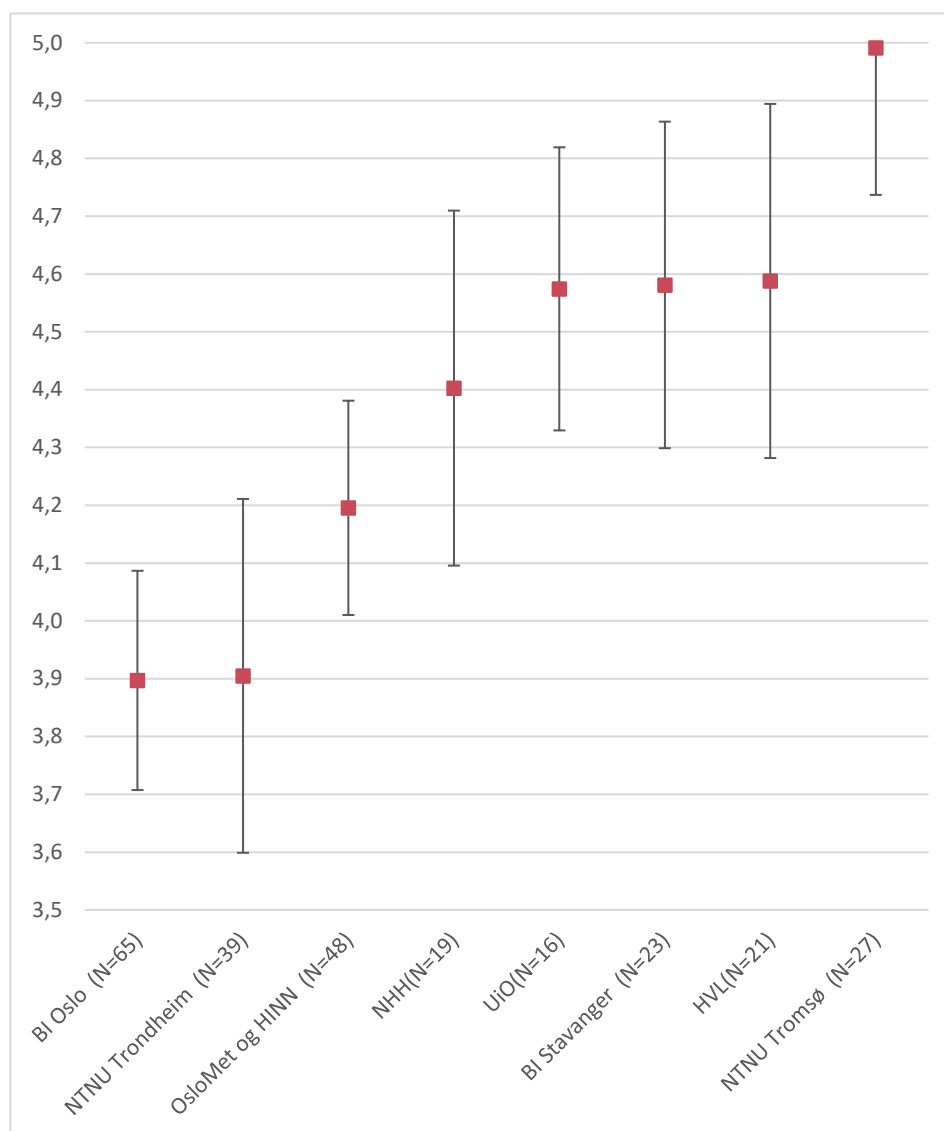
I figur 6.6 presenterer vi gjennomsnittskåren på samlemålet for læringsutbytte fordelt på studiestedene. Samlemålet er skalert slik at 1 er skåren til personene som opplever det laveste læringsutbytte, mens 6 er skåren til personene som opplever det største læringsutbyttet.

Fra figuren kan vi se at det er litt variasjon i gjennomsnittlig læringsutbytte blant deltakerne fra de ulike studiestedene. Forskjellen mellom studiestedene med lavest og høyest utbytte er 1,1 skalapoeng. Utbytte er i lavest ved BI Oslo og NTNU Trondheim, med en gjennomsnittsskår på 3,9, og størst ved NTNU Tromsø, med en gjennomsnittsskår på 5. Konfidensintervallene viser at det også er noen signifikante forskjeller mellom studiestedene. BI Oslo og NTNU Trondheim skårer

¹³ Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). $X^2(13) = 22,184$ og $P = 0,053$, CFI = 0,996, RMSEA < 0,05, SRMR = 0,012. Se også vedlegg 1.

signifikant lavere enn de fire institusjonene med det høyeste gjennomsnittlige læringsutbyttet (UiO, BI Stavanger, HVL og NTNU Tromsø).

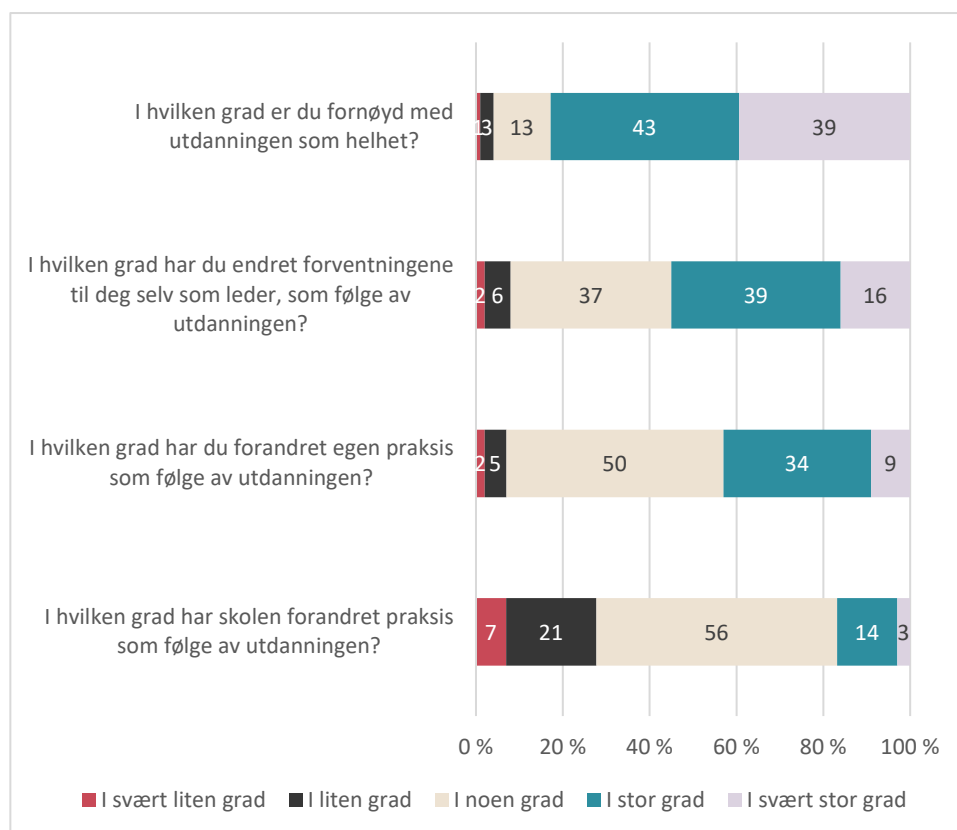
Leseren bør være oppmerksom på at resultatene må tolkes med en viss varsomhet, ettersom antall deltakere er lavt ved enkelte studiesteder. Videre er det andre faktorer enn studiested som påvirker læringsutbyttet, og som ikke er tatt hensyn til her. Slike faktorer undersøkes i slutten av dette kapitlet.



Figur 6.6. Læringsutbytte etter studiested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået

6.3 Opplevelse av studiet og egen endring

I denne delen skal vi presentere svarene på fire utsagn som er ment å gi en helhetsvurdering av studiet og egen utvikling. Utsagnene og svarfordelingen vises i figur 6.7.



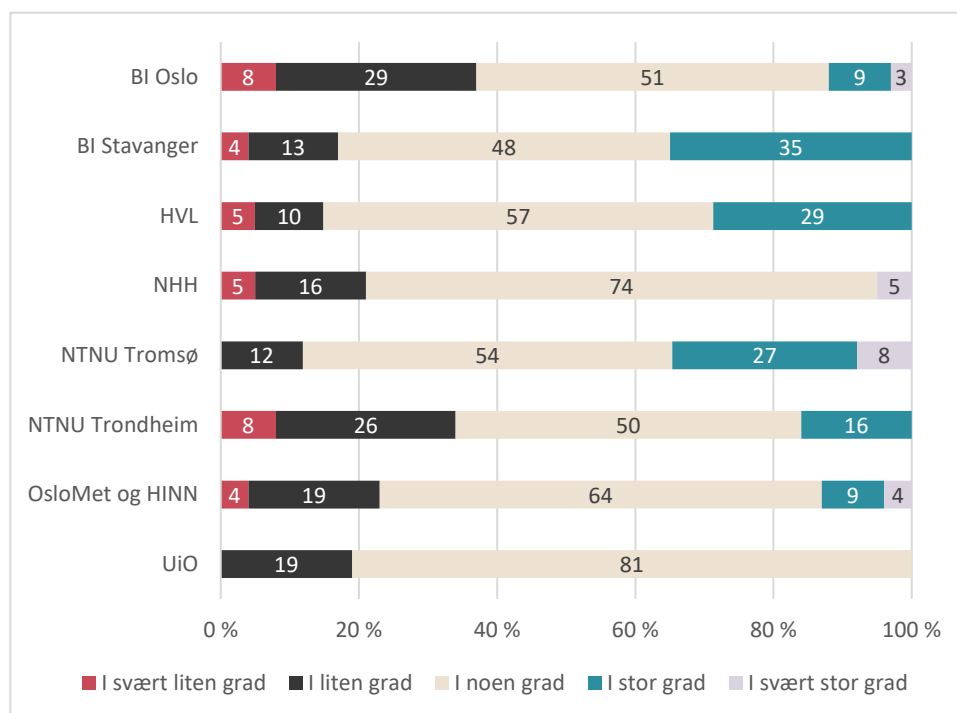
Figur 6.7. Resultater av rektorutdanningen. Prosent. N = 275.

Figuren viser at svært mange er fornøyd med utdanningen. 39 prosent oppgir i svært stor grad er fornøyd, mens ytterligere 43 prosent oppgir at de i stor grad er fornøyd. Det betyr at mer enn 80 prosent oppgir å være godt fornøyd med videreutdanningen.

Videre oppgir over halvparten at de har forandret forventningene til seg selv som leder i stor eller svært stor grad, og 43 prosent svarer at de har endret praksis. Andelen som oppgir at skolen har forandret praksis er lavere, 17 prosent oppgir at det har skjedd i stor eller svært stor grad.

Nærmere analyser viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom de som er rektorer og de som ikke er det i vurderingen av spørsmålene vist i figur 6.7. Derimot er det noen signifikante forskjeller etter studiested. I figur 6.8 viser vi svarene på spørsmålet om skolen har forandret praksis som følge av utdanningen etter hvor deltakerne studerer. Variasjonen mellom studiestedene er signifikant. Antallet deltakere som har svart er imidlertid lavt for enkelte studiested, og vi

variasjonen bør tolkes med forsiktighet. Svarene indikerer likevel at utdanningen i ulik grad får betydning for skolen som helhet. Det kan handle om at deltakerne ved de ulike studiestedene i varierende grad prioriterer å videreføre kunnskap fra studiet til resten av skolen, men det kan også bety at dette er noe som vektlegges i ulik grad ved studiestedene.



Figur 6.8. I hvilken grad har skolen forandret praksis som følge av utdanningen? Prosent. N = 275.

6.4 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 multipel regresjonsanalyse. Analysen er gjennomført som en SEM-modell som både inkluderer latente samlemål og observerte variabler. I en multipel regresjonsanalyse kan betydningen av en rekke forhold kan testes mot hverandre. Alle andre forhold i modellen holdes konstant. Sammenhengene vi finner vil derfor alltid bare gjelde under forutsetningen alt annet likt.

Den avhengige variabelen er samlemålet for læringsutbytte som presenteres i 6.2. Målet på læringsutbytte inkluderer en rekke spørsmål som er ment å måle læringsutbytte i bred forstand, fra økt motivasjon og kompetanse til individuell og organisatorisk endring. Det vil si at forståelsen av læringsutbytte er bredere enn de enkelte læringsmålene i utdanningen.

Analysen er gjennomført i fire trinn med forklaringsvariabler som kan deles inn i fire kategorier:

Modell 1: Bakgrunnsforhold

- Kjønn – målt med en dummy hvor kvinner er kodet som 1.
- Alder
- Skoleslag de jobber på
- Om de er rektor eller ikke
- Om de har tidligere lederutdanning

Modell 2: Motivasjon og forhold ved organisasjonen de jobber i

- Om arbeidsgiver ønsket utdanningen – målt med spørsmålet «Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om lederutdanning? – Min arbeidsgiver ønsket det» (kapittel 4)
- Grad av selvmotivasjon målt med spørsmålet «I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?»
- Om de opplever at det var manglende tilrettelegging for å ta utdanning (kapittel 4)
- Hvordan de vurderer at tilretteleggingen har påvirket læringsutbyttet (kapittel 4)

Modell 3: Forhold ved studiet

- I hvilken grad studiet var teoretisk orientert (kapittel 6)
- I hvilken grad studiet var praktisk orientert (kapittel 6)
- Samlemål for utbytte av praksisrettet arbeid (kapittel 5)
- Samlemål for utbyttet av erfaringsdeling (kapittel 5)
- Samlemål for utbyttet av egenarbeid (kapittel 5)

Modell 4: Kontekst for lederutvikling

- Samlemålet for kultur for kunnskapsdeling i kommunen (KD kommune)
- Samlemålet for kultur for kunnskapsdeling på skolen (KD skole)

Tabell 6.2 Multiple regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel

Variabel	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.	Koeff.	S.E.
Kvinne	0,059	0,066	0,031	0,067	-0,071	0,063	-0,055	0,055
Alder	0,002	0,004	0,004	0,004	0	0,004	-0,002	0,004
Skoleslag (ref, barneskole)								
Ungdomsskole	0,094	0,088	0,113	0,088	0,11	0,081	0,108	0,071
1-10 skole	0,062	0,086	0,06	0,085	0,058	0,078	0,053	0,068
Videregående	-0,08	0,085	-0,066	0,085	0,031	0,079	0,013	0,07
Rektor	0,162	0,09	0,181*	0,089	0,166*	0,081	0,119	0,072
Tidligere lederutdanning	-0,051	0,065	-0,089	0,066	-0,058	0,062	-0,06	0,054
Arbeidsgiver ønsket utdanningen			0,090 **	0,032	0,044	0,029	0,004	0,026
Grad av selvmotivasjon			0,272***	0,051	0,165***	0,042	0,115**	0,037
Manglende tilrettelegging			-0,052	0,065	-0,015	0,059	0,03	0,053
Utdanningen har vært teoretisk orientert					0,104**	0,039	0,086*	0,034
Utdanningen har vært praktisk orientert					0,117***	0,036	0,093**	0,032
Praksisrettet arbeid					0,109	0,092	0,039	0,081
Erfaringsdeling					0,048	0,083	0,026	0,073
Egenarbeid					0,202*	0,082	0,131	0,072
KD kommune							0,053	0,047
KD skole							0,349***	0,081
Konstantledd	0	0	0	0	0	0	0	0
N	243		240		236		236	
R²	0,054		0,248		0,472		0,655	

Koeff. betegner ikke-standardiserte regresjonskoeffisienter. SE betegner standardfeil. Verdien av utfallsmålet når alle forklaringsvariabler er lik null (konstantleddet) er satt til null. Signifikansnivå er indikert ved antall stjerner, med *p < ,05, **p <,01, ***p <,001

Resultatene fra regresjonsanalysene er presentert i tabellen over. Modellen viser koeffisientene samt standardfeilen (S.E.) for hver variabel i hver modell. En positiv koeffisient indikerer at en økning i variabelen er assosiert med høyere læringsutbyttet, mens en negativ koeffisient indikerer at en økning i variabelen er assosiert med lavere læringsutbytte. Signifikante sammenhenger indikeres med stjerner. Når man sammenligner funnene med tidligere deltakerundersøkelser, er det viktig å huske at den avhengige variabelen, læringsutbytte, i denne modellen er en latent variabel som reduserer målefeil. Denne forskjellen er altså en mulig forklaring på litt forskjellige funn fra tidligere analyser.

I modell 1 har ingen variabler en signifikant sammenheng med læringsutbytte, og modellen forklarer derfor svært lite av variasjonen i læringsutbytte (5,4 prosent). Dette betyr at bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, skoleslag, deltakerens stilling som rektor eller ikke, og om personen har tatt lederutdanning tidligere, ikke ser ut til å påvirke læringsutbyttet.

I det neste steget av modellen undersøker motivasjons- og organisasjonsrelaterte faktorer, som om skoleeieren ønsket utdanningen, grad av selvmotivasjon, og om manglende tilrettelegging for å ta utdanningen påvirker læringsutbytte. Modell to forklarer 25 prosent av variasjonene i læringsutbytte. Både at arbeidsgiver ønsket det som en viktig årsak til å ta utdanningen, og graden av egenmotivasjon ser her ut til å øke læringsutbyttet. Imidlertid forsvinner sammenhengen mellom at arbeidsgiver ønsket utdanning - som kan betraktes som en ytre motivasjonsfaktor - og læringsutbyttet når andre variabler legges til i modellen. Til forskjell, og i tråd med Ryan og Decis (2017) motivasjonsteorier, har egenmotivasjon en signifikant sammenheng med læringsutbyttet, uavhengig av hvilke andre variabler som er inkludert i modellen.

Kanskje litt overaskende viser modellen ingen forskjeller i læringsutbytte for de som samlet vurderer at det har vært manglende tilrettelegging, og de som ikke opplever det slik. Dette tilsvarer tidligere funn fra deltakerundersøkelser blant ledere i skolen og barnehagen. Bergene m.fl. (2022) og Gjerustad m.fl. (2022) fant også at egenmotivasjon økte læringsutbytte, mens tilretteleggingen ikke hadde noen påvirkning. Den siste Deltakerundersøkelsen gjennomført blant lærere, viser imidlertid at i tillegg til motivasjon, har tilretteleggingen en sammenheng med utbytte (Knutsen m.fl. 2022). Det gjentakende funnet om at lederes læringsutbytte ikke påvirkes av tilretteleggingen, mens det finnes indikasjoner på at ansattes utbytte gjør det, kan muligens forklares av at ledere har en større frihet til å tilpasse sin egen arbeidshverdag og kompenserer ved å bruke en del fritid. Det kan også spille en rolle at lederne i utgangspunktet har lite eller ingen tilrettelegging sammenliknet med lærere.

Et siste funn i modell to som bør kommenteres, er at når det også kontrolleres for disse variablene, har deltakere som er rektorer et høyere læringsutbytte enn

andre ledere i skolen. Dette skyldes at fraværet av nye kontrollvariabler undertrykker forskjellene i læringsutbytte mellom rektorer og andre ledere.

I modell 3 undersøkes forhold ved studiet, som i hvilken grad studiet var teoretisk eller praktisk orientert, og samlemål for utbyttet av praksisrettet arbeid, erfaringsdeling og egenarbeid. Modellen forklarer 47 prosent av variasjonen i læringsutbytte, som må anses høyt. Både at studiet har vært teoretisk og praktisk orientert øker læringsutbyttet, i likhet med egenarbeid. Det er interessant å merke seg at bare er økt utbytte av egenarbeid er assosiert med økt læringsutbytte. De tre målene på ulike former for læringsaktivitet er korrelert med hverandre i modellen. Erfaringsdeling har en moderat korrelasjon med egenarbeid ($r = 0,5$), mens praksisrettet arbeid er høyt korrelert med egenarbeid ($r = 0,71$). Dersom vi hadde utelatt egenarbeid fra modellen, og bare inkludere erfaringsdeling og praksisrettet arbeid, viser det seg at praksisrettet arbeid har en relativt sterk positiv sammenheng med læringsutbytte. Det er fortsatt ingen sammenheng mellom erfaringsdeling og læringsutbytte. Dette kan tolkes som at økt praksisrettet arbeid kun fører til økt læringsutbytte dersom det kombineres med egenarbeid.

I modell 4 undersøkes kontekstuelle faktorer for lederutvikling, med samlemålet for kultur for kunnskapsdeling i kommunen og på skolenivå. Modellen forklarer litt over 65 prosent av variasjonen i læringsutbytte, som er en svært stor andel¹⁴. Når vi kontrollerer for kultur for kunnskapsdeling på skolenivå, finner vi ingen sammenheng mellom læringsutbytte og kultur for kunnskapsdeling i kommunen. Rektorer har ikke lenger et større læringsutbytte når vi kontrollerer for kultur for kunnskapsdeling. Vi ser også at sammenhengen mellom egenarbeid og læringsutbytte forsvinner når vi kontrollerer for kultur for kunnskapsdeling. Dette tolker vi som at kunnskapsdeling på skolen inngår i mekanismen som gjør at rektorer har større læringsutbytte, og at egenarbeid fører til større læringsutbytte. Læringsutbytte er i denne modellen satt sammen av påstander som handler om at lederutdanningen har gjort deltakeren til en bedre leder, blitt mer engasjer i sitt arbeid, at utdanning har gitt kompetanse til å utvikle skolen og ført til bedre ledelse generelt. Når læringsutbytte måles på denne måten, er det sannsynlig at selv om deltakeren kan oppleve å ha utbytte av enkeltoppgaver som gjennomføres på studiet, må det likevel være en kultur for videreutvikling og deling av kunnskap på arbeidsplassen for at det faktisk skal kunne føre til endring.

Oppsummert viser regresjonsanalysen at bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, stilling og skoleslag ikke har noen betydning for læringsutbyttet. Det ser ut til at deltakernes egen motivasjon for å ta utdanning har betydning, og både praktisk og teoretisk orientert utdanning gir økt læringsutbytte. Erfaringsdeling og

¹⁴ Det er viktig å påpeke at R^2 øker når variabler legges til i en modell, selv om variabelen ikke har noen signifikant sammenheng med utfallet. Hvis vi kun inkluderer variabler med en signifikant sammenheng i modell 4, forklares 42 prosent av variasjonen i læringsutbytte. Dette må fremdeles regnes som en stor andel.

praksisrettet arbeid viser ingen sammenheng med læringsutbytte, mens egenarbeid har en påvirkning. Imidlertid forsvinner denne sammenhengen når vi kontrollerer for kultur for kunnskapsdeling. Vi tolker dette som at selv om deltakeren opplever utbytte av undervisningsaktiviteter, krever en endringer på arbeidsplassen og i ledelsespraksis en kultur på skolen for videreutvikling og deling av kunnskap. Et gjentakende funn i deltakerundersøkelsene blant ledere i skolen, som også gjelder her, er at det ikke er noen sammenheng mellom tilrettelegging og læringsutbytte. Dette skyldes sannsynligvis at tilretteleggingen for denne gruppen er begrenset i utgangspunktet, og at de har større frihet enn lærere til å tilpasse arbeidshverdagen til utdanningen.

6.5 Oppsummering

- De aller fleste deltakerne mener at utdanningen har vært relevant, at den har vært teoretisk og praktisk orientert, og at kombinasjonen av teori og praksis har vært god.
- Relativt få opplever det faglige nivået i utdanningen som svært krevende. Majoriteten plasserer seg på midten på dette spørsmålet. Det tyder på at utdanningen gir faglige utfordringer uten å oppleves svært krevende.
- Deltakernes læringsutbytte ble målt ved hjelp av elleve utsagn. Det utsagnet flest er enig i handler om at studiet har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder. Seks av ti er helt enig i dette, og svært få oppgir å være uenige. Generelt får alle utsagnene som handler om individuelle resultat av videreutdanningen høy tilslutning. Ti av disse elleve utsagnene egnert seg for å lage et samlemål for læringsutbytte.
- Andelen som er enig i utsagn som måler i hvilken grad utdanningen har hatt betydning for skolen og for samarbeid utover skolen er lavere. Det er likevel mellom 10 og 17 prosent som opplever kollektive resultat av videreutdanningen.
- Hele 82 prosent er fornøyd med utdanningen i stor eller svært stor grad. Videre oppgir over halvparten at de har forandret forventingene til seg selv som leder i stor eller svært stor grad, og 43 prosent svarer at de har endret praksis.
- Regresjonsanalysen med læringsutbytte som utfall viste at bakgrunnsvariabler ikke hadde noen betydning. Deltakernes egen motivasjon for å ta utdanning, og både praktisk og teoretisk orientert utdanning gir økt læringsutbytte. Erfaringsdeling og praksisrettet arbeid viser ingen sammenheng med læringsutbytte, mens egenarbeid har en påvirkning. Imidlertid forsvinner denne sammenhengen når vi kontrollerer for kultur for kunnskapsdeling. Kultur for kunnskapsdeling på skolen har en positiv sammenheng med læringsutbytte.

Referanser

- Aamodt, P.O., Hybertsen, I.D., Røsdal, T., Stensaker, B., Caspersen, J., & Federici, R.A. (2019). Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Sluttrapport. NTNU Samfunnsforskning/NIFU.
- Aas, M., Andersen, F.C., Vennebo, K.F., & Dehlin, E. (2021). Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen. OsloMet.
- Bergene, A.C., Lødding, Berit, Vika, Karl Solbue, & Samuelsen, Ørjan Arnevig (2022). Deltakerundersøkelsen for barnehage- og skoleledere 2022: Resultater fra en spørreundersøkelse til deltakerne i den modulbaserte videreutdanningen for ledere i 2021–2022. (90). Rapport. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Bergene, A.C., & Samuelsen, Ø.A. (2023). Deltakerundersøkelsen for barnehagestyrere 2022: Resultater fra en spørreundersøkelse blant barnehagestyrere som har tatt videreutdanning. NIFU-rapport 2023:7. Oslo: NIFU.
- Caspersen, J., Aamodt, P.O., Stensaker, B., & Federici, R.A. (2018). Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen 2015-2019: Delrapport to. NTNU Samfunnsforskning/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.
- 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.
- Huber, S.G. (2011). Leadership for learning – learning for leadership: the impact of professional development. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), Springer International Handbook on Leadership for Learning (pp. 635-652). Dordrecht: Springer.

- Hybertsen, I.D., Stensaker, B., Federici, R.A., Olsen, M.S., Solem, A., & Aamodt, P.O. (2014). Ledet til endring: Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole; endringer på skolene, måloppnåelse og anbefalinger. Sluttrapport fra Evalueringen av den nasjonale rektorutdanningen. Rapport. NIFU.
- NOU 2022:13. (2022). Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- 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. Hentet fra <https://www.merrell.com/m/file/GetFile.ashx?id=107084072&version=0> (Nedlastet 9.2.2021).

Vedlegg 1: Faktoranalyser

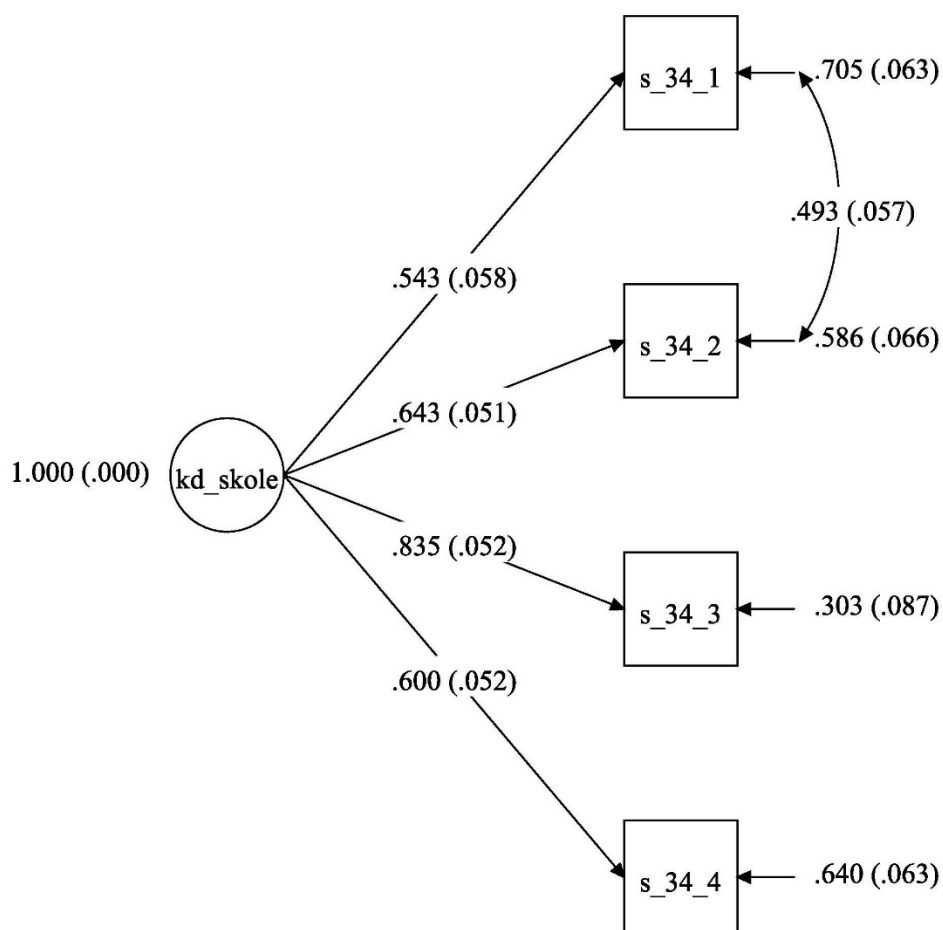
Kultur for kunnskapsdeling i skolen

Kultur for kunnskapsdeling måles ved hjelp av fire utsagn:

Tabell 0v.1 Kultur for kunnskapsdeling i skolen

s_34_1	Kompetanseutvikling prioriteres høyt ved skolen
s_34_2	Ved skolen min er det vanlig å dele kunnskap med
s_34_3	Det er enkelt for meg å prøve ut det jeg lærer i
s_34_4	Jeg har delt det jeg har lært i lederutdanningen

Residualvariansen til de to første utsagnene er korrelert, fordi utsagnene er til dels overlappende. Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). Chi-Square Test of Model Fit viser en -verdi på 1,533 med 1 grad av frihet og en P-verdi på 0,2156, som indikerer en perfekt tilpasning. RMSEA-indikatoren viser en estimert verdi på 0,044 med en 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,175, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,359. RMSEA på 0,05 eller lavere som indikerer en god modelltilpasning. CFI og TIL, hvor verdier nærmere 1 indikere god tilpasning, viser begge høye verdier, henholdsvis 0,998 og 0,991. SRMR-indikatoren viser en verdi på 0,009, noe som indikerer en god tilpasning. Modellen er vist i figur v1.



Figur v1. Konfirmerende faktoranalyse av kultur for kunnskapsdeling i skolen. Estimatenes er STDY-standardisert.

Kultur for kunnskapsdeling i kommunen

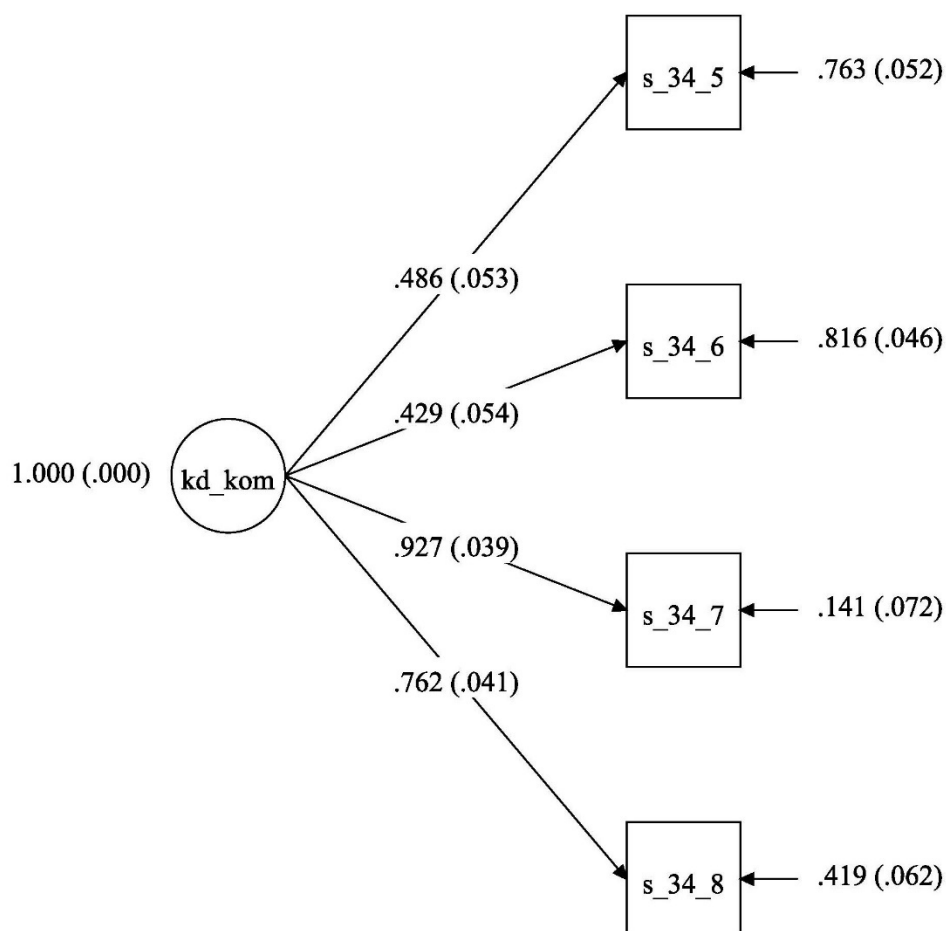
Kultur for kunnskapsdeling i skolen er målt med følgende fire utsagn

Tabell 0v2 Kultur for kunnskapsdeling i kommunen

s_34_5	Jeg har delt det jeg har lært i lederutdanningen med andre ledere i kommunen
s_34_6	Skoleeier prioriterer lederutdanning
s_34_7	Skoleeier har vist interesse for min nye kompetanse fra lederutdanningen
s_34_8	Skoleeier har lagt opp til kunnskapsdeling fra lederutdanningen

Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). Chi-Square Test of Model Fit viser en -verdi på 1,867 med 2 grader av frihet og en P-verdi på 0,3931, som indikerende perfekt tilpasning. RMSEA-indikatoren viser en estimert verdi på 0,000 med en 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,118, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,601. RMSEA på 0,05 eller lavere som indikerer en god modelltilpasning. CFI og TIL, hvor verdier nærme 1 indikere god tilpasning, viser begge høye verdier,

henholdsvis 1,000 og 1,000. SRMR-indikatoren viser en verdi på 0,013, noe som indikerer en god tilpasning. Modellen er vist i figur v2.



Figur v2. Konfirmerende faktoranalyse av kultur for kunnskapsdeling i kommunen. Estimatenes er STDY-standardisert.

Egenarbeid

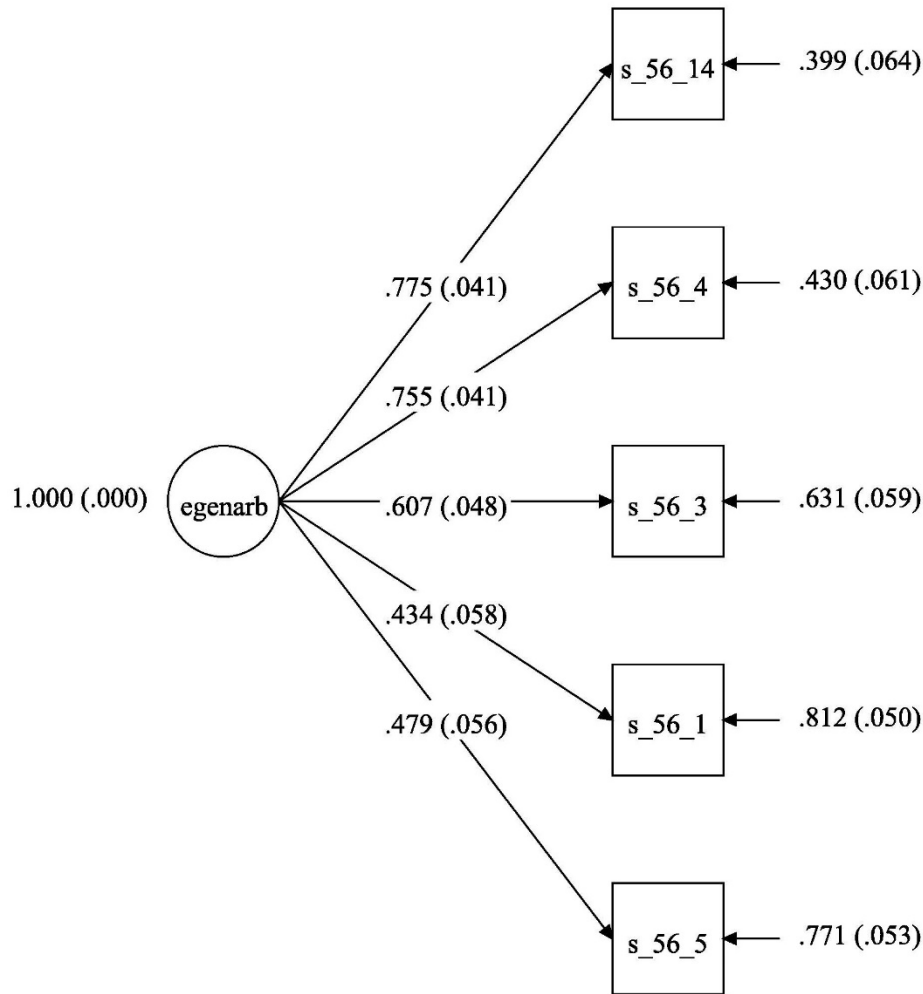
Egenarbeid måles med følgende fem læringsaktiviteter:

Tabell 0v3 Egenarbeid

s_56_14	Forberedelser til eksamen/sluttvurdering
s_56_4	Løse skriftlige oppgaver
s_56_3	Lese pensumlitteratur
s_56_1	Være på forelesninger
s_56_5	Reflektere over egen praksis

Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). Chi-Square Test of Model Fit viser en -verdi på 7,813 med 5 grader av frihet og en P-verdi på 0,167, noe som indikerer en perfekt tilpasning. RMSEA-

indikatoren viser en estimert verdi på 0,045 med en 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,102, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,487. RMSEA på 0,05 eller lavere som indikerer en god modelltilpasning. CFI og TIL, hvor verdier nærme 1 indikerer god tilpasning, viser begge høye verdier, henholdsvis 0,990 og 0,980. SRMR-indikatoren viser en verdi på 0,025, noe som indikerer en tilfredsstillende tilpasning. Modellen er vist i figur v.3.



Figur v3. Konfirmerende faktoranalyse av egenarbeid. Estimatenes er STDY-standardisert.

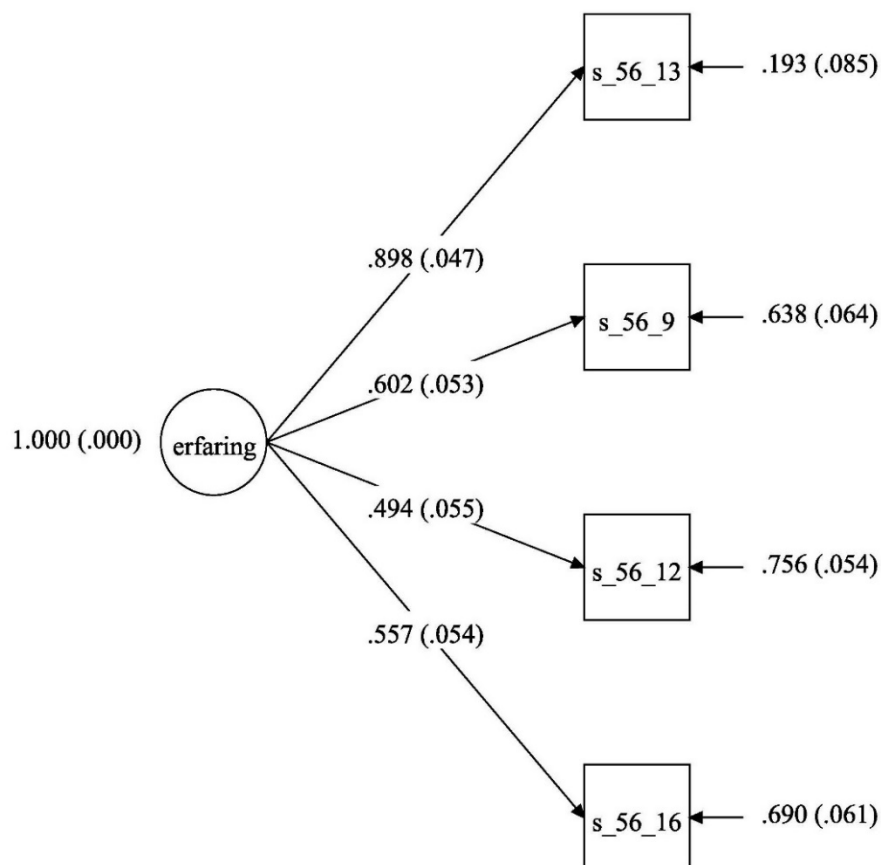
Erfaringsdeling

Erfaringsdeling måles med følgende fire læringsaktiviteter:

Tabell Ov4 Erfaringsdeling

s_56_13	Erfaringsutveksling med medstudenter
s_56_9	Uformell kontakt med medstudenter
s_56_12	Dialog med kollegaer utenfor utdanningen
s_56_16	Deltakelse i fast læringsgruppe/basisgruppe

Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). Chi-Square Test of Model Fit viser en χ^2 -verdi på 2,843 med 2 grader av frihet og en P-verdi på 0,2414, noe som indikerer en perfekt tilpasning. RMSEA-indikatoren viser en estimert verdi på 0,039 med en 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,131, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,457. RMSEA på 0,05 eller lavere som indikerer en god modelltilpasning, og denne verdien ligger innenfor det akseptable området. CFI og TLI, hvor verdier nærme 1 indikerer god tilpasning, viser begge høye verdier, henholdsvis 0,996 og 0,988, som også indikerer en god tilpasning. SRMR-indikatoren viser en verdi på 0,020, som også indikerer en god modelltilpasning. Modellen er vist i figur v.4.



Figur v4. Konfirmerende faktoranalyse av erfaringsdeling. Estimatorene er STDY-standardisert.

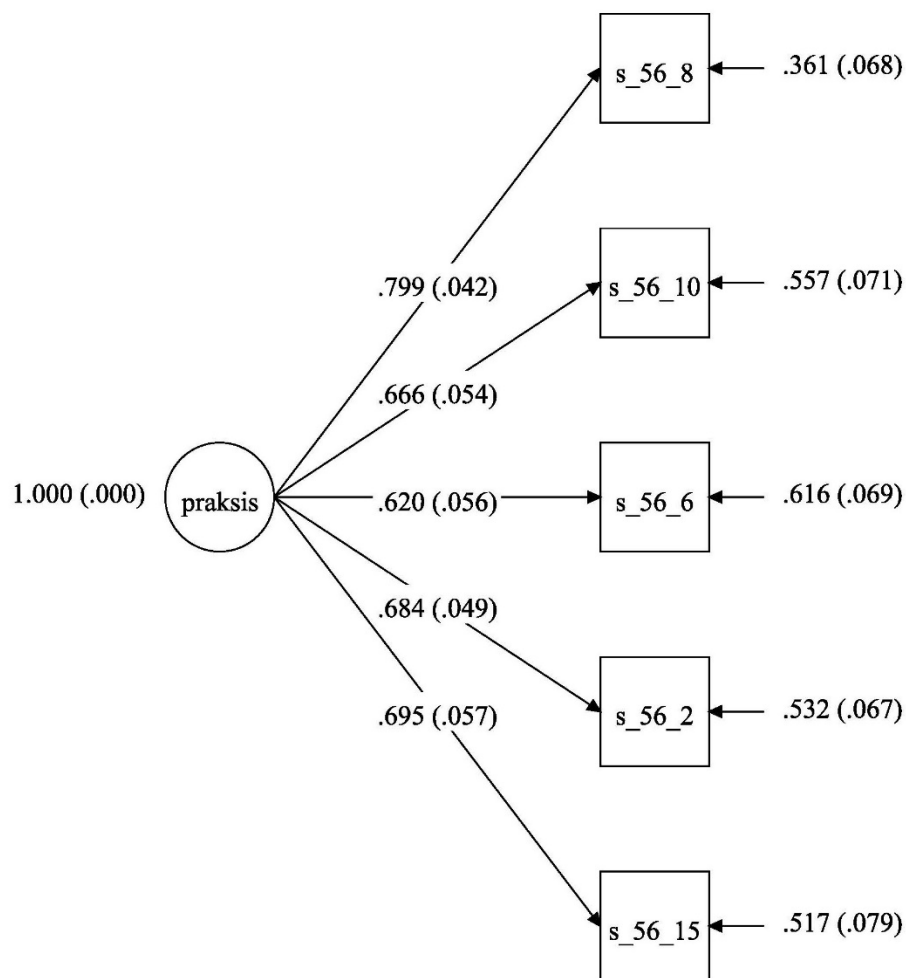
Praksisrettet arbeid

Praksisrettet arbeid måles med følgende 5 variabler:

Tabell 0v5 Praksisrettet arbeid

s_56_8	Delta i coaching
s_56_10	Ferdighetstrening/simuleringsøvelser/rollespill
s_56_6	Få tilbakemeldinger på egen lederpraksis
s_56_2	Få veiledning fra fagansatte
s_56_15	360 graders evaluering

Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med estimatoren maximum likelihood (ml). Chi-Square Test of Model Fit viser en -verdi på 4,802 med 5 grader av frihet og en P-verdi på 0,4405, noe som indikerer perfekt tilpasning. RMSEA-indikatoren viser en estimert verdi på 0,000 med en 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,083, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,749, noe som indikerer en god modelltilpasning. CFI og TIL, hvor verdier nærme 1 indikerer god tilpasning, viser verdier på begge verdier på 1,000. SRMR-indikatoren viser en verdi på 0,023, noe som indikerer en tilfredsstillende tilpasning. Modellen er vist i figur v.5.



Figur v5. Konfirmerende faktoranalyse av praksisrettet arbeid. Estimatenes er STDY-standardisert.

Læringsutbytte

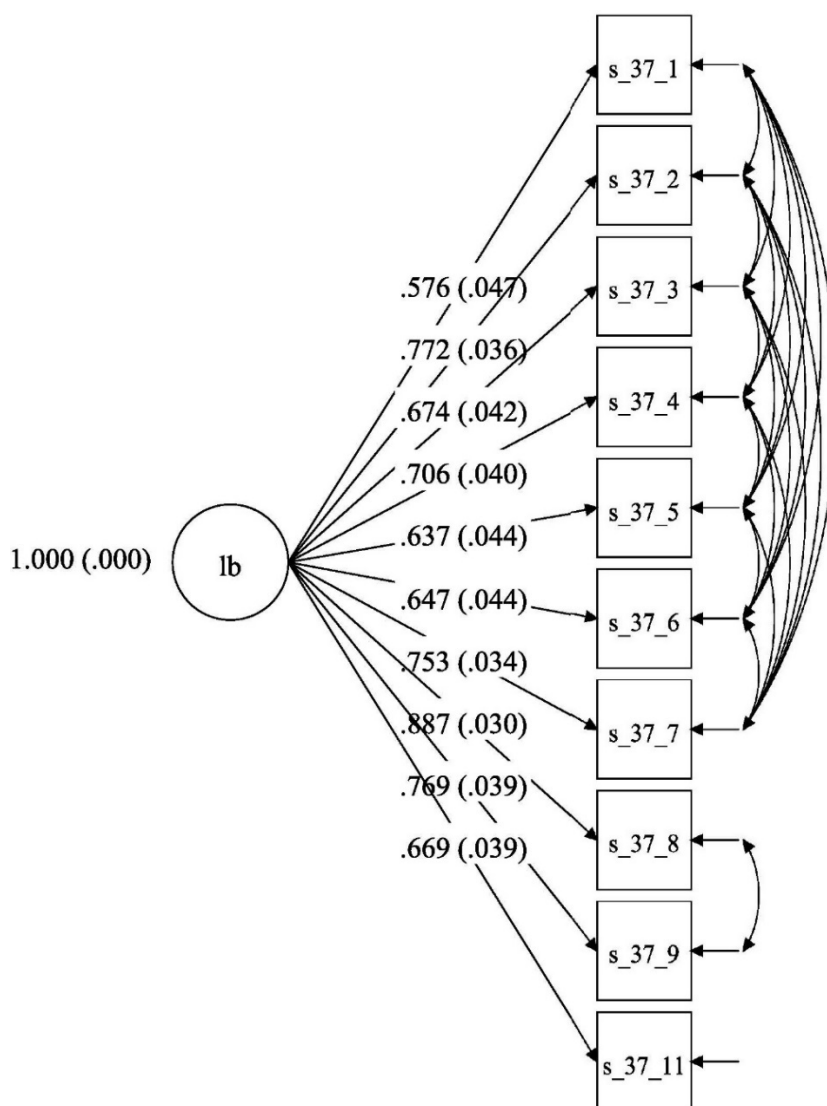
Læringsutbytte måles med følgende 10 utsagn:

Tabell 0v6 Læringsutbytte

s_37_1	Lederutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis som leder
s_37_2	Lederutdanningen har gjort meg til en bedre leder
s_37_3	Utdanningen har motivert meg til å endre måten å lede på
s_37_4	Lederutdanningen har gjort meg mer engasjert i arbeidet mitt
s_37_5	Lederutdanningen har gitt meg grunnlag for videreutvikling som leder
s_37_6	Lederutdanningen har gitt meg bedre forståelse av hva det vil si å være leder
s_37_7	Lederutdanningen har gitt meg kompetanse til å utvikle skolen
s_37_8	Lederutdanningen har ført til bedre ledelse ved skolen generelt
s_37_9	Også andre ved skolen har hatt nytte av min lederutdanning
s_37_11	Lederutdanningen har ført til bedre samarbeid med personer og virksomheter utenfor skolen

Utsagnene som inngår i dette målet, er på tre ulike nivåer: s_37_1-s_37_7 handler om utbytte på personnivå; s_37_8 og s_7_9 er handler utbytte på skolenivå; mens

s_7_11 handler om utbytte utenfor skolen. Dette håndteres den konfirmerende faktoranalysen ved at vi korrelerer residualvariansen til de syv utsagnene på personnivå med hverandre, og de to utsagnene på skolenivå med hverandre. Konfirmerende faktoranalyse ble gjennomført i Mplus med en estimator maximum likelihood (ml). Resultatene viser perfekt tilpasning av modellen til dataene, med en χ^2 -verdi på 22,184 med 13 grader av frihet og en P-verdi på 0,0526. RMSEA-indikatoren viser en estimert verdi på 0,050 med en 90% konfidensintervall mellom 0,000 og 0,085, og sannsynligheten for at RMSEA er mindre eller lik 0,05 er 0,449. Disse resultatene indikerer også en god modelltilpasning. CFI og TLI viser høye verdier på henholdsvis 0,996 og 0,986, som indikerer en god tilpasning av modellen. Det samme gjør SRMR-indikatoren, med en verdi på 0,012. Modellen er vist i figur v.6.



Figur v6. Konfirmerende faktoranalyse av praksisrettet arbeid. Estimatenes er STDY-standardisert.

Tabelloversikt

Tabell 2.1 Svarstatus	23
Tabell 3.1 Antall deltakere og prosent deltakere per studiested, i tillegg til antall svar, prosent og svarprosent per studiested	26
Tabell 3.2 'Hvor lang utdanning har du? (Ikke regn med eventuell utdanning du har fått i løpet av studieåret 2021/2022)?'	29
Tabell 3.2 'Hvilken fylkeskommune bor du i?'	30
Tabell 4.1 Korrelasjon mellom tilretteleggingens påvirkning på utbytte og graden av avlastning mens og mellom deltakeren er på samlinger	40
Tabell 5.1: 'Har deler av utdanningen foregått digitalt?', antall	55
Tabell 6.1 Antall og prosent deltakere og svarprosent per studiested	75
Tabell 6.2 Multiple regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel	85
Tabell v.1 Kultur for kunnskapsdeling i skolen	91
Tabell v2 Kultur for kunnskapsdeling i kommunen	92
Tabell v3 Egenarbeid	93
Tabell v4 Erfaringsdeling	95
Tabell v5 Praksisrettet arbeid	96
Tabell v6 Læringsutbytte	97

Figuroversikt

Figur 3.1 'Hva er din stilling ved skolen?', prosent (N=312).....	27
Figur 3.2 'Alder - vennligst oppgi i antall år?', prosent (N=289).....	28
Figur 3.3 'Hvor mange år har du arbeidet i skolen?', prosent (N=294).....	29
Figur 3.4 Antall studiepoeng med lederutdanning før oppstart av rektorutdanningen, prosent (N=67).....	30
Figur 3.5 'Hvilket skoleslag jobber du ved dette året?', prosent (N=295).....	31
Figur 3.6 'Omtrent hvor mange elever er det ved skolen', prosent (N=243).....	32
Figur 3.7 'Vi har fått oppgitt at du fikk tilbud om å ta rektorutdanning. Hva er din situasjon nå?', prosent (N=314).....	33
Figur 3.8 'Dersom du ikke har fullført utdanningen, hva er grunnene til dette? Kryss av for alle som passer', antall kryss (N=14).....	34
Figur 4.1 'I hvilken grad mener du utgiftsdekkingen har vært tilstrekkelig?', prosent (N=242).....	37
Figur 4.2 Avlastning fra oppgaver, prosent (N=265-268).....	38
Figur 4.3 Tilretteleggingens påvirkning på utbyttet fra studiet, prosent (N=100-158).....	39
Figur 4.4 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?' (N=285).....	44
Figur 4.5 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta lederutdanning?' etter kjønn (N=285).....	44
Figur 4.6 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om lederutdanning?' (N=280-285).....	45
Figur 4.7 Viktige og svært viktige grunner til å søke om lederutdanning etter skoleslag.....	47
Figur 4.8 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen og i (fylkes)kommunen der du jobber' (N=269-272).....	51

Figur 4.9 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen og i (fylkes)kommunen der du jobber'	52
Figur 5.1 'Hvordan vurderer du utbyttet av de delene av utdanningen som har vært digitale?', prosent (N=240)	56
Figur 5.2 Arbeidet med studiet mellom samlingene. Prosent (N=283-284).....	57
Figur 5.3 'Hva slags sluttvurdering/eksamen har utdanningen din?' Prosent (N=282)	60
Figur 5.4. 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Andel som oppgir «Ikke hatt», prosent (N=279-281)	61
Figur 5.5. Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Egenarbeid, prosent (N=256-278).....	63
Figur 5.6. Egenarbeid etter studiested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået.....	64
Figur 5.7. Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Erfaringsdeling, prosent (N=259-278)	65
Figur 5.8. Erfaringsdeling etter studiested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået.....	67
Figur 5.9. Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Praksisrettet arbeid, prosent (N=172-259).....	68
Figur 5.10. Praksisrettet arbeid etter studiested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået.....	69
Figur 5.11. 'Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? - Prøve ut ny praksis på egen arbeidsplass', prosent (N=172-259)	70
Figur 5.12. Hvor viktig mener du ulike deler av lederutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Andel «Svært viktig». Prosent (N=279-282).	72
Figur 6.1 Opplevelse av studiet, prosent (N=283-285).....	74
Figur 6.2 'Utdanningen har vært relevant', etter studiested, prosent	76
Figur 6.3 'Utdanningen har vært relevant', gjennomsnitt per studiested med tilhørende konfidensintervaller	77
Figur 6.4 'Det faglige nivået har vært krevende for meg', prosent.....	78
Figur 6.5: Opplevd læringsutbytte. Prosent. N = 278.....	79
Figur 6.6. Læringsutbytte etter studiested, gjennomsnitt med konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået.....	81
Figur 6.7: Resultater av rektorutdanningen. Prosent. N = 275.....	82

Figur 6.8: I hvilken grad har skolen forandret praksis som følge av utdanningen? Prosent. N = 275.	83
Figur v1. Konfirmerende faktoranalyse av kultur for kunnskapsdeling i skolen. Estimaten er STDY-standardisert.....	92
Figur v2. Konfirmerende faktoranalyse av kultur for kunnskapsdeling i kommunen. Estimaten er STDY-standardisert.....	93
Figur v3. Konfirmerende faktoranalyse av egenarbeid. Estimaten er STDY-standardisert.	94
Figur v4. Konfirmerende faktoranalyse av erfaringsdeling. Estimaten er STDY-standardisert.	95
Figur v5. Konfirmerende faktoranalyse av praksisrettet arbeid. Estimaten er STDY-standardisert.....	97
Figur v6. Konfirmerende faktoranalyse av praksisrettet arbeid. Estimaten er STDY-standardisert.....	98

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no